

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 70
Número, 1
2018

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%.

Año 2017: 84%.

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 (Citescore 2016: 0,43), en la Web of Science (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).

La revista *Bordón* es miembro fundador del consorcio de revistas científicas de Educación Aula Magna 2.0.

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

Luis Lizasoain Hernández. Vicepresidente primero

Gonzalo Jover Olmeda. Vicepresidente segundo

Joaquín A. Paredes Labra. Secretario general

María Jesús Mohedano Fuertes. Vicesecretaria

David Reyero García. Tesorero

Elea Giménez Toledo. Vocal por el CCHS (CSIC)

Arturo Galán González. Vocal como Editor Jefe

de *Bordón. Revista de Pedagogía*

COMITÉ CIENTÍFICO / SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

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

LISTADO DE REVISORES EXTERNOS DE BORDÓN DURANTE EL AÑO 2017 / EXTERNAL REFEREES DURING 2017

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 2017 el consejo editorial ha contado con la inestimable colaboración de los siguientes investigadores:

Alejandro Santana Mariscal, ESADE
Alfredo Campos, Universidad de Santiago de Compostela
Anastasio Ovejero Bernal, Universidad de Valladolid
Andrés Chamorro, Universidad Autónoma de Barcelona
Andrés Chamorro, Universidad Autónoma de Barcelona
Ariel Cuadrado, Universidad Católica de Uruguay
Asunción Moya Maya, Universidad de Huelva
Begoña Esther Sampedro Requena, Universidad de Córdoba
Carlos Sainz, Universidad de Salamanca
Carme Montserrat Boada, Universitat de Girona
Climent Giné Giné, Universitat Ramon Llull
Concepción Yáñez Álvarez de Eulate, Universidad de Deusto
Coral González Barbera, Universidad Complutense de Madrid
Covadonga Ruiz de Miguel, Universidad Complutense de Madrid
Cristina Miranda Santana, Universidad de las Palmas de Gran Canaria
David Reyero García, Universidad Complutense de Madrid
Dolors Forteza Forteza, Universidad de las Islas Baleares
Eduarne Elgorriaga Astondo, UPV/EHU
Elena María Díaz Pareja, Universidad de Jaén
Emelina López González, Universidad de Valencia
Enric Prats, Universidad de Barcelona
Enrique Navarro Asencio, Universidad Complutense de Madrid
Ernesto Treviño, Pontificia Universidad Católica de Chile
Eva Expósito Casas, UNED
Eva Romera, Universidad de Córdoba
Francisco Esteban, Universidad de Barcelona
Gonzalo Musitu Ochoa, Universidad Pablo de Olavide
Heloiza María Siqueira Rennó, Universidade Federal de São João del Rei
Inmaculada Asensio Muñoz, Universidad Complutense de Madrid
Inmaculada Teva Álvarez, Universidad de Granada
Iolanda García González, Universitat Oberta de Catalunya
Joan Rué Domingo, Universidad Autónoma de Barcelona
Jon Igelmo, Universidad de Deusto
Jordi García Ferrero, Universidad de Barcelona
Jordi Planella Ribera, Universitat Oberta de Catalunya
Jorge J. Figueroa Flores, Universidad del Este
Jorge Sobral, Universidad de Santiago de Compostela
José García Ramírez, Trent University
Jose Luis González Geraldo, Universidad de Castilla-La Mancha
José Luis San Fabián Maroto, Universidad de Oviedo
José Manuel Coronel Llamas, Universidad de Huelva
José Manuel Suárez Riveiro, UNED
José Sánchez Santamaría, Universidad de Castilla-La Mancha
José Tejada, Universidad Autónoma de Barcelona
Josep Eladi Baños, Universitat Pompeu Fabra
Juan Carlos Torre Puente, Universidad Pontificia Comillas
Juan Luis Fuentes Gómez-Calcerrada, Universidad Complutense de Madrid
Julián López Yáñez, Universidad de Sevilla
Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla
Leandro Almeida, Universidade do Minho
Ligia Gómez, Arizona State University
Lluís Sáez Giol, Universidad Autónoma de Barcelona
Luz Marina Henao Restrepo, Universidad Tecnológica de Pereira
María Dolores Castrillo de Larreta-Azelain, UNED
María Francisca del Río Hernández, Universidad Diego Portales de Chile
María José Galván-Bovaira, Universidad de Castilla-La Mancha
María José Pérez-Fabello, Universidad de Vigo
María Padrós Cuxart, Universidad de Barcelona
María Teresa González, Universidad de Murcia
Marina Tomás i Folch, Universidad Autónoma de Barcelona
Mario Pena Garrido, UNED
Maripaz Bermúdez, Universidad de Granada
M^o Rosa Oria Segura, Universidad de Extremadura
Nancy Rice, University of Wisconsin
Nicolás Martínez Valcárcel, Universidad de Murcia
Núria Obiols Suari, Universidad de Barcelona
Pedro Moreno Martínez, Universidad de Murcia
Raquel Palomera Martín, Universidad de Cantabria
Raquel Sánchez Ruiz, Universidad Castilla-La Mancha
Raul Navarro Olias, Universidad Castilla-La Mancha
Roberto Martínez Mateo, Universidad Castilla-La Mancha
Rosa Valls Carol, Universidad de Barcelona
Soledad Montes Moreno, Universidad de Granada

Contenido

ARTÍCULOS / ARTICLES

- 11 Por echar una mano nos hicimos humanos, sin mediar palabra
Giving a helping hand we became humans, without saying a word
Joaquín García Carrasco
- 25 Integración de perspectivas sobre el perfil metodológico de una educación de calidad
Integration of perspectives on a methodological profile for quality education
Samuel Gento Palacios, Raúl González Fernández, Ascensión Palomares Ruiz y Vicente Jesús Orden Gutiérrez
- 43 El profesorado ante el *cyberbullying*: necesidades formativas, capacidad de actuación y estrategias de afrontamiento
Teachers reactions to cyberbullying: training needed, ability to act and coping strategies
Ana María Giménez Gualdo y José Luis Carrión del Campo
- 57 Validez predictiva del u-ranking en las titulaciones universitarias de Ciencias de la Salud
The U-Ranking's predictive validity in university Health Studies
Esther López-Martín, Alexis Moreno-Pulido y Eva Expósito-Casas
- 73 Una aproximación al concepto de liderazgo para el aprendizaje. El qué, quién, cómo y dónde del liderazgo para el aprendizaje
An approach to the concept of leadership for learning. What, who, how and where of the leadership for learning
Cristina Moral
- 89 Perfiles y competencias de los profesionales de la formación para el empleo: estudio Delphi en el contexto español
Profiles and competences of professionals of continuing vocational education and training: Delphi study in spanish context
Georgina París, José Tejada y Jordi Coiduras
- 109 La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del Decreto de Dirección
Principal's training in Catalonia. Lessons learnt to five years of the Decree of Direction
Patricia Silva, Isabel Del-Arco y Óscar Flores Alarcia
- 125 Inteligencia emocional y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios con diferentes tipos y grados de discapacidad
Emotional intelligence and the subjective well-being of university students with different types and degrees of disability
Raquel Suriá Martínez

- 141 Los padres ante el ciberacoso: factores de protección
Parents against cyberbullying: protective factors
Santiago Yubero, Elisa Larrañaga y Raúl Navarro

RECENSIONES / BOOK REVIEW

- 161 Ballesta Pagán, J. (2016). *Acuse de recibo. Entre la realidad y el deseo en Educación*
Víctor Valdés Sánchez
- 162 Martínez, M., Esteban, F., Gonzalo, J. y Payà, M. (2016). *La educación, en teoría*
Ernesto Colomo Magaña
- 164 Buxarrais, M. R. y Burguet, M. (coords.) (2016). *Aprender a ser. Por una pedagogía de la interioridad*
Eric Ortega González
- 167 Chacón Cánovas, J. C. (2016). *Ajedrez e inteligencias múltiples. La apertura educativa del Ajedrez*
Encarna Esteban Bernabé

POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA BORDÓN

NORMAS PARA LA REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES

ARTÍCULOS /
ARTICLES

POR ECHAR UNA MANO NOS HICIMOS HUMANOS, SIN MEDIAR PALABRA

Giving a helping hand we became humans, without saying a word

JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO
Universidad de Salamanca

DOI: 10.13042/Bordon.2018.54146

Fecha de recepción: 05/12/2016 • Fecha de aceptación: 16/10/2017

Autor de contacto / Corresponding Author: Joaquín García Carrasco. E-mail: carrasco@usal.es

INTRODUCCIÓN. Es un hecho que en la cultura occidental posterior a la Ilustración, ha predominado la descripción de la mente humana claramente sesgada hacia la lógica y el argumento; el prototipo de la racionalidad sería científico, especialmente el matemático y el de las ciencias naturales. En la deliberación antropológica han primado los indicios que mostraban conocimiento técnico y capacidades productivas derivadas para describir el proceso de humanización. Se abre camino, no obstante, un modelo antropológico que sitúa la cooperación como mecanismo central de la presión evolutiva hacia la condición humana; investigar funciones mentales implicadas en el patrón de cooperación será el objetivo de este trabajo. Señalaremos los argumentos principales que corroboran el valor de esta perspectiva y la medida en la que los hechos observables la apoyan. **MÉTODO.** Recurriremos a datos proporcionados por la antropología sobre prioridad temporal y causal de la cultura de la cooperación, sobre la cultura de artefactos o cultura técnica; resaltaremos el acogimiento del recién nacido y la cultura de la natalidad, como un capítulo principal del patrón comportamental de cooperación. **RESULTADOS Y DISCUSIÓN.** En este nicho de experiencias emergió la recursividad del pensamiento, primero, y, posteriormente, la técnica y el lenguaje oral. Los pertrechos instrumentales no quedan por encima de los componentes emotivos ni sobre las capacidades implicadas en el apego afectivo, la afiliación y el mutuo entendimiento sentimental. Coincidimos con quienes han venido resaltando la importancia teórica de la ética de la compasión, de la ética del cuidado, la ética de la natalidad, la ética de la responsabilidad. Parece necesario incorporar la perspectiva que privilegie en la evolución el comportamiento cooperativo. Los datos apuntan a que la cooperación se anticipó evolutivamente al progreso en la tecnología.

Palabras clave: *Cultura, Comportamiento cooperativo, Antropología, Apego afectivo, Compasión.*

Introducción

La pregunta ¿qué nos hace humanos? (Ridley, 2004; Gazzaniga, 2010) aparece en el pórtico de cada vez más abundante bibliografía; se repite con mayor frecuencia en los campos de las neurociencias y de la antropología. J. L. Arsuaga y M. Martín-Loeches la formulan así: “¿Por qué somos así, tan especiales en algunos rasgos?” (2013: 12). Subyace a la cuestión, en opinión de D. Swaab (2014), treinta años director del Instituto Holandés de Investigaciones Cerebrales, “una búsqueda de nuestra propia identidad” (p. 27). Para R. Leakey y R. Lewin (1994) no hay duda; en la respuesta racional a este interrogante está implicada la investigación sobre los orígenes evolutivos de nuestra especie, el inicio del proceso de humanización; por qué y cómo pudimos dar de sí, haciéndonos humanos (humanización).

Objetivo

El objetivo de este trabajo consiste en contribuir a esa reflexión desde una perspectiva de teoría de la educación: ¿por qué nuestra especie necesita la cultura para vivir? ¿Qué es la cultura para que la necesitemos vitalmente, como comer? ¿Por qué vivir como un ser humano constituye un problema cultural? Estas preguntas conllevan un problema de cooperación social pedagógica, en el sentido prístino de la voz “cultura”, cooperación social para cultivar en la naturaleza humana el proyecto de humanidad. Cada vez más antropólogos consideran la cooperación elemento cardinal para la antropología. Trato de justificar la necesidad y de describir la peculiaridad de la cooperación humana, por considerarla fundamento sistémico de la humanización, con prioridad al desarrollo de la tecnología; considero, con otros muchos autores, que fueron evolutivamente por delante las adaptaciones de la mente cooperativa, con prioridad respecto a las adaptaciones de la mente fabricante de útiles. Cada vez son más los autores que exponen la complejidad de la mente

social de los denominados primates superiores, aunque sus técnicas permanezcan muy elementales. En los procesos formativos es fundamental el desarrollo de las funciones mentales de cooperación, por principio y desde el principio, con prioridad sobre la formación en contenidos instrumentales, aunque ambas sean necesarias para el actor en la comunidad social.

Método de trabajo

Con ese objetivo, aportaré datos dentro de tres escalas históricas e indicaré mecanismos antropológicos que muestran procesos culturales que resultan biológicamente necesarios en la especie humana. Para ello, reutilizaré algunas informaciones aportadas en estudios de antropología conocidos, situándolos ante un nuevo foco.

La escala biográfica

Somos “... una especie que cuenta con poetas, héroes y genios, y también con maleantes, asesinos y vándalos...” (Ayala-Cela, 2006: 12). En la cultura humana enraiza una bifurcación: el itinerario personal de perfeccionamiento y lo que Ph. Zimbardo (2008) denominó *el efecto Lucifer*, la ruta hacia la maldad. Las dos alternativas han de formar parte de la teoría de la educación, porque en la maldad se aplican las mismas funciones mentales básicas que para el trato interpersonal constructivo; la posibilidad de la maldad es consecuencia colateral del modo cómo llegamos a ser humanos (Humphrey, 2009).

Pertenece a la condición propia del ser humano venir al mundo inacabado y sin poder para desenvolverse en solitario; llega con el equipamiento biológico necesario para obtener provecho de la cooperación con otros seres humanos (Pinker, 2012); la cooperación fundamental-primaria consiste en establecer una zona social de acogida no condicionada, fundada en el

apego afectivo (Bowlby, 1993, 2014). La ontogénesis diferencial humana conlleva patente inmadurez biológica al nacimiento y prolongación de la infancia, asociadas a mecanismos que amplían el potencial de plasticidad de estructuras neuronales, las cuales acrecientan la aptitud para el aprendizaje. Estas dos características refuerzan la necesidad biológica de la zona social de desarrollo potencial.

La extraordinaria *plasticidad de nuestros cerebros* puede ser considerada como nuestra propiedad ontológica fundamental; “la modificabilidad de la función sináptica que depende de la experiencia es el mecanismo general” (Linden, 2010: 143) que fundamenta nuestra capacidad de aprendizaje, la capacidad de almacenamiento y la de reutilización de nuestros recuerdos. Esta perspectiva incluye la necesidad de convivencia social y el ser *asombrosamente vulnerables* (Smoller, 2013): vulnerabilidad genética, por la imperfección del diseño biológico (Ayala, 2009); vulnerabilidad al abandono, al maltrato y fragilidad ante el trauma por carencias básicas en necesidades fundamentales¹; poseemos una mente prodigiosamente compleja, pero frágil (Solomon, 2015); de ahí que la preservación responsable de nuestra corporeidad constituya un valor biológico de primer orden, al tiempo que un compromiso moral.

La plasticidad otorga a todos los seres humanos una sorprendente *capacidad de incorporación cultural y de resiliencia al trauma*, durante toda la vida; para poder dar de sí en circunstancias comprometidas o vulneradoras. La teoría de la educación ha de estimar también, como fuente pertinente de argumentación, la larga lista de quienes pudieron sobreponerse al accidente destructor y escaparon a un destino fatal (Guénard, 2009; Henderson, 2006); por ejemplo, quienes lograron salir del perverso mundo de las drogas, donde llevaban la “vida de un perro afligido” (Valls Galfetti, 2014: 29). La Zona de Desarrollo Potencial del ser humano incluye la fuerza de la cooperación y la del amor.

Todos tenemos que dar de sí *durante toda la vida*; conlleva, entre otras cosas, otorgar valor biológico a la protección del cerebro y un compromiso cultural con el envejecimiento (Goldberg, 2006: 21). Sobre todo, para poder vivir como un ser humano son imprescindibles los vínculos afectivos de calidad y las comunidades participativas (Taylor, 2002).

La escala temporal de la cultura

Algunos antropólogos conciben la cultura como un proceso extragenético de transmitir información: “Somos la única especie que posee un medio *extra* para preservar su diseño y comunicarlo: la cultura” (Dennett, 1999: 553). El estudio de la evolución humana no deja dudas: la cultura evolucionó hasta constituir un aspecto esencial en la ontología *Homo* (Bonner, 1982). Hay quienes sitúan en el meollo de la cultura la tecnología; uno de ellos afirma: “La tecnología no es un hecho cultural del que podamos prescindir, es una de nuestras adaptaciones principales, la más primitiva de las que nos convierten en humanos” (Carbonel-Sala, 2000: 11).

El punto de vista de la *cultura objetiva disponible* desenfoca las funciones mentales necesarias para el proceso extragenético de transmisión cultural, en tanto que gozne del proceso de humanización. La transmisión cultural requiere: (1) alguna forma de preservación de los hechos culturales y que pueda acumularse en la mente su potencial de innovación para la acción; M. Tomasello (2007) describe este proceso como “efecto trinquete”; D. Wenger (2001) habla de incrementos e innovaciones potenciales de la *cultura disponible*. (2) También resalta que coevolucionaron, junto a las técnicas, las formas de transmisión cultural.

En la historia evolutiva de la cultura, suelen destacarse tres novedades cualitativas, coincidiendo con tres explosiones de formas de cultura: la aparición del lenguaje, la aparición de la

escritura y la aparición de las tecnologías de la información y de la comunicación (García Carrasco, 2009). El lenguaje desarrolló la inteligencia narrativa y la enseñanza; la escritura generó las instituciones de formación, el estudio y un mundo sobre el papel (Olson, 2009); la tecnología digital ha dado lugar a la red de redes de la *comunicación* de información y de la *inmersión* en un espacio de cultura. Pero, no podemos olvidar que, entre la bifurcación de los chimpancés, la postura bípeda, la evolución antropoidea y la aparición del lenguaje hablado pudieron haber transcurrido unos 6 millones de años; entre la bifurcación y la primera tecnología de la piedra, parece que transcurrieron casi 4 millones de años.

La transmisión cultural es indicio de una competencia insólita en el mundo de la vida, poder-necesitar instituir un entorno social para la *incorporación cultural*, para crear guiones, planes y metas de entendimiento intersubjetivo y de cooperación social. Esta competencia de interacción constructiva, pedagógica, coevolucionó como parte de nuestra forma de vida, de nuestra bioetología; bien pudo estar presente desde el principio de la bifurcación, como instrumento social para la sobrevivencia en nuevos territorios, para el descubrimiento y recolección de nuevas fuentes de alimento, respondiendo a la prolongación de la etapa de crianza.

La escala temporal de la evolución

La cultura occidental, de inicio, mantuvo la especie humana fuera y por encima del mundo de la vida. La teoría de la evolución la resituó dentro de las tramas de la vida. Darwin proporcionó la clave explicativa con que resolver el que J. F. W. Herschel (1792-1871) había denominado *enigma de los enigmas*: el origen de las especies de organismos y la emergencia de la condición humana. “En este sentido la revolución darwinista fue una de las corrientes más significativas de la historia del hombre” (Ruse, 1983: 204).

El núcleo de la perspectiva evolutiva fue revolucionario: la aparición de todas las especies de seres vivos tuvo lugar a partir de una estructura biológica única inicial (Margulis, 1986²; Margulis-Sagan, 2013). El paradigma se ha refinado hasta convertirse en una de las teorías con mayor cantidad de implicaciones (Dennett, 1999) de cuantas han sido formuladas a lo largo de la historia. La teoría de la evolución “[...] cambió de forma radical e irreversible la visión que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo. La teoría de la evolución es un hito irrefutable: es uno de los mayores logros de la historia de la humanidad” (Buskes, 2009: 17).

La perspectiva evolutiva ofrece a la mente dos *valores epistémicos* principales. (1) Incorpora a la cultura disponible una *novedad cualitativa*, identifica un hecho natural ontológicamente nuevo y desvela mecanismos fundamentales: los procesos de reproducción con diferencia y los de la selección natural (Dobzhansky, 1988). La investigación posterior desarrolló el *modus operandi* de la emergencia de propiedades biológicas, la base genética de la información hereditaria, los procesos biológicos al interior del genoma, los complejos procesos de la regulación génica y los de la epigenética. (2) El *segundo valor epistémico o de conocimiento* aportado por la teoría de la evolución consiste en su extraordinario poder de *convergencia*, “las fronteras entre las ciencias se están desdibujando” (Bunge, 2004: 338)³. *Convergencia* es *poder* para vincular dominios de conocimiento bajo un único techo explicativo; la *transversalidad* pedagógica es la consecuencia didáctica razonable (Ruse, 1983: 229); reclama la coherencia, introducir elementos de la historia evolutiva en la antropología de la educación, para mostrar la pertenencia de los seres humanos al mundo de la vida: capítulo fundamental de educación ambiental.

Para Th. Dobzhansky no hay duda: en biología nada tiene sentido, si no es a la luz de la evolución (1996)⁴. Durante el proceso evolutivo, el capital de variación almacenado por las especies

es tan grande, que cuando surge una necesidad perentoria de adaptación no hará falta esperar la mutación; lo demostró F. Ayala con la mosca del vinagre y su sensibilidad al alcohol (Ayala, 1983).

Además de cultural, el fenómeno educativo tiene raíces bioetológicas; la interdisciplinariedad es necesaria porque las fuentes de explicación para un fenómeno dado pueden encontrarse en diferentes niveles de la estructura que nos hace seres humanos.

Sin ninguna duda, *evolución* es el concepto más unificador de toda la biología (Gould, 2004); la naturaleza humana y las capacidades humanas han resultado de procesos naturales. C. Sagan (2007: 17) afirma que se trata del “postulado fundamental de la biología”, una “premisa fundamental”; en lo referente al ser humano: “lo que a veces solemos denominar *pensamiento* es exclusiva consecuencia de su anatomía y fisiología (del cerebro)⁵, dentro de un contexto necesario de cooperación. Como dijo en una ocasión Niles Eldredge, director del Museo Norteamericano de Historia Natural, la vida es un festival de diversidad biológica e intelectual.

Consecuencia fundamental de cuanto estamos sugiriendo es que, en la especie humana, la educación constituye una necesidad vital primaria; los seres humanos necesitan la cultura para vivir y dar de sí; en el doble sentido de necesitar un espacio intersubjetivo de acogida no condicionada, que aporte los requerimientos sociales del “sí-mismo en proceso” (Guidano, 1994), y en el de necesitar formación para asumir roles sociales en la comunidad de prácticas en la que ha de vivir: en los dos sentidos y en los dos con necesidad bioetológica. Lo demuestra el daño, muchas veces irreversible del abandono, puede —como en el caso del niño del Aveyron y otros casos de maltrato profundo— dejarlo antropológicamente irreconocible. Si en el núcleo del proceso hay cooperación intersubjetiva en vistas al desarrollo comportamental,

entonces, hay razones para afirmar que el concepto educación es el de mayor poder integrador de todas las humanidades. No queremos indicar que la antropología de la educación haya de inferirse de la biología, sino que ha de construirse también en coherencia con ella, porque la educación tiene lugar dentro de escenarios de corporeidad. La coherencia no me parece posible sin practicar ejercicios de tránsito interdisciplinar que demuestren la congruencia.

¿Cómo hemos llegado a esto en el mundo de la vida?

Se preguntan F. Ayala y C. J. Cela Conde “¿cómo llegó nuestra especie a ser como es?” (2006: 33), ¿cómo hemos llegado a este punto? La antropología de la educación ha de sentirse aludida con preguntas semejantes.

La *bipedia* o sistema de bipedestación se valora hoy como la primera característica humana⁶. Es muy frecuente dar un salto en la narración: con las manos libres, pudieron “utilizar los miembros anteriores no ya para caminar, sino para usar y construir utensilios” (Ayala-Cela Conde, 2006: 37), contribuyendo al aumento del cerebro. Es patente el privilegio cultural que se ha concedido a la tecnología. “Los estados funcionales del cerebro son tan deudores de la filogénesis como lo es la capacidad de oponer el pulgar a los demás dedos de la mano permitiendo los agarres precisos para tallar una herramienta de piedra” (2006: 16).

Sin embargo, el sentido original y directo de la voz cultura recordaba la familia campesina, en la que la crianza compartía imaginario con las labores del cultivo agrícola. La relación intersubjetiva mantuvo oculta su relevancia porque no deja huella que fosilice. Se trata de una línea argumental complementaria, que arranca de las implicaciones etológicas derivadas de la bipedestación y del cambio en el espacio vital de sobrevivencia.

Por haberse puesto en pie...

Ponerse en pie fue con seguridad un logro evolutivo crucial, lo afirman la mayoría de los paleo antropólogos. Los que lo consiguieron han sido considerados miembros de la familia *Hominida*. Caminar erguido es un rasgo de identidad común a todos sus representantes, les permitió explorar un nicho ecológico nuevo “para ellos”: *el suelo* de los bosques del valle Rift. Sobre este punto hay coincidencia, desde hace varias décadas. Como afirmaba J. Tattersal, “[...] la adopción de una forma de andar bípeda y en posición vertical fue el cambio crucial anatómico y de comportamiento que dio origen a nuestro linaje” (1998: 131). Los datos de nuestro argumento se encuentran bien documentados en las bibliotecas.

El hito de ponerse de pie puede fecharse hoy en unos 7 millones de años. *Ardipithecus* fue descubierto por Tim White y su equipo en 1994, se le atribuye 4,4 millones de años de antigüedad y bipedismo. En el año 2000 se descubrió en las colinas de Tugen (lago Baringo, Kenia) un fósil con unos 6 millones de años de antigüedad: *Horrarin tugenensis* poseyó un bipedismo compatible con la vida arbórea. El 19 de julio de 2001, en la República del Chad apareció el cráneo de Toumai; en sucesivas campañas se completaron restos pertenecientes a unos 12 individuos, “una verdadera familia” (Brunet, 2006: 185). Poniendo a prueba los restos de Toumai, con todos los métodos de datación disponibles, M. Brunet, director del equipo descubridor, sitúa la datación del fósil en los 7 millones de años, el “representante homínido más antiguo conocido” (p. 192); de una estatura estimable entre 1,20-1,30 metros; una capacidad cerebral pequeña, del orden de los 350-380 cm³, comparable a la del chimpancé común actual; pero, mediante la reconstrucción del cráneo en 3D resultó imposible demostrar la similitud con el de un chimpancé o el de un gorila, tampoco la posición del *foramen magnum* era equivalente. M. Brunet dedujo que se trataba de un macho de caminar erguido⁷.

Ponerse de pie no tuvo solo beneficio liberador para las manos

Si prestamos atención a nuestra experiencia perceptiva, uno de los signos con mayor poder de calificación para nosotros es la postura y, en general, el lenguaje corporal. “En mi opinión, la distinción fundamental entre nosotros y nuestros parientes más próximos no es el lenguaje, ni la cultura, ni la tecnología. Es el hecho de andar erguidos... En esencia, los humanos son simios bípedos...” (Leakey-Lewin, 1994: 95).

Para Pascal Picq y Yves Coppens (2001), antropólogos de reconocida solvencia, que dirigieron la serie de volúmenes *Aux origines de l'humanité*; en el volumen segundo, titulado *Le propre de l'homme*, indican que el primer indicio humano lo proporcionó el sistema locomotor. Tuvo que ver, sin duda, con maneras ventajosas de satisfacer necesidades vitales (Leonard, 2003). Hoy, podemos afirmar, por todas las evidencias disponibles en cuanto a la aparición de la bipedia, que la cultura de los primeros útiles de piedra y la postura bípeda pudieron estar separadas por más de 4 millones de años. Fundamental en nuestra argumentación es el hecho de que el antepasado bípedo más antiguo conocido, Toumai, anda por los 8-7 millones de años de antigüedad; parece seguro que los productores de la primera *industria lítica olduvaiense*, también la más antigua conocida, se sitúan cronológicamente entre 3,5-2,5 millones de años, asociados con los primeros fósiles de la especie *Homo habilis*.

La cadera de Lucy como punto de vista

Traer a colación la cadera, al indagar lo que nos hizo humanos, implica resaltar un protagonista en esta historia y un proceso antropológico cardinal: la mujer y la biología del nacimiento.

“[...] cientos de miles de hembras, a lo largo de millones de años de evolución, soportaron cambios drásticos en sus organismos para adaptarse con éxito a cada nueva

circunstancia ambiental, a cada cambio ecológico, y así impulsaron la evolución de toda la especie humana” (Campillo, 2005: 14).

Los implícitos que arrastra introducir esta perspectiva son muchos. Lovejoy entiende que la ventaja de la liberación de las manos se encuentra asociada con el acceso a nuevas fuentes de alimentos, a la *recolecta, el transporte y el compartir alimentos*. La locomoción se muestra en coderiva con la complejidad de la conducta social puesta al servicio de la cooperación para conseguir sobrevivencia en entornos muy diferentes a los característicos de los grandes simios. Más importante que el útil, en aquellos primeros estadios, debieron ser la iniciativa y la cooperación para el esclarecimiento del potencial alimenticio de los nuevos entornos; la cooperación y la iniciativa para superar los riesgos que asumían en cada nueva exploración. Conjeturo el nuevo escenario, correspondiente a este otro planteamiento, como espacio de relaciones trenzado con vínculos de parentesco, organizado para compartir medios de vida, como recinto de cooperación en beneficio de la supervivencia y de la descendencia⁸.

Están planteadas, pues, dos perspectivas para comprender la dinámica evolutiva de la humanización: la perspectiva del útil y la perspectiva social. Sería tema de otra publicación mostrar los motivos por los que la primera perspectiva podría rotularse como del *hombre artesano* y, la segunda, como la de la *mujer campesina*. Creemos que la perspectiva del útil y la perspectiva de la cooperación no representan puntos de vista contradictorios, sus evidencias más sobresalientes evolucionaron, en diferentes especies homínidas, en momentos diferentes de la historia evolutiva y con ritmos distintos; es lo que se denomina *evolución en mosaico*. Trasladar el modelo de la evolución en mosaico a la arquitectura mental significa que la emergencia de sus novedades cualitativas siguió un patrón diacrónico, según los módulos funcionales de la estructura mental que se consideren. Este diacronismo justifica la pregunta: ¿en el proceso

arborescente que llevó al ser humano qué mosaico de funciones fue por delante?

Recurramos a Lucy, como testimonio, resumiendo lo que recoge la bibliografía. Lucy, (AL 288-1), pertenece a la especie *Australopithecus afarensis*; fósil de unos 3,2 millones de años de antigüedad, una hembra de unos 20 años de edad, entre 1-1,20 m de estatura, descubierta en 1974 por D. Johanson (1987); de ella se encontraron 52 huesos; en comparación con un humano moderno era de brazos largos y piernas cortas; con un cerebro de unos 400 cm³. Lucy, la hembra, deja clara la diferencia con la cadera de una hembra chimpancé (Coppens, 2000: 26). Con Lucy se abría una incógnita nueva porque coexistían un cerebro pequeño con una motricidad moderna.

El mismo equipo en un punto del yacimiento descubrió restos de unos 13 individuos, entre adultos, hombres y mujeres, y cuatro niños; por los indicios, aquellos seres parecía que habían muerto juntos, en alguna tragedia natural. Johanson habló de *la primera familia humana* conocida: *no eran artesanos*.

“[...] nadie ha podido demostrar que los australopitecus africanos utilizaran herramientas. De hecho los datos que se están reuniendo indican que no hay en ninguna parte ningún australopiteco que haya fabricado o utilizado de modo regular herramientas de piedra” (Johanson, 1987: 252).

En 1977, Johanson no tenía dudas: Lucy fue realmente una hembra, fuertemente musculada, tan fuerte como los chimpancés (Johanson, 1987: 299), totalmente bípeda. Con el andar erguido nos hemos ido hoy a los 7 millones de años; por este motivo, lo que deliberemos sobre la cadera de Lucy debió consolidarse durante, casi 4 millones de años. En esa consolidación no fue preferente la *inteligencia técnica*, las primeras herramientas de piedra encontradas en Hadar son un millón de años más jóvenes incluso que Lucy. Por lo tanto, la postura erguida

y la liberación de las manos evolucionaron juntas, por otros motivos distintos a los artesanales, aunque los cerebros se mantuvieran pequeños durante millones de años.

El cambio posicional y de locomoción de Lucy, junto al cambio en el nicho ecológico y en el modo de vida (novedades cualitativas), debió de estar asociado a cambios significativos en el sistema nervioso central. En opinión de Y. Coppens (2000: 161) el cambio cualitativo “debió de preceder probablemente en millones de años” al cambio cuantitativo (tamaño del cerebro). Lucy no podía hablar porque difería claramente la anatomía de su laringe; sí interactuar y cooperar. Debió de ser vegetariana por el grosor del esmalte de sus dientes y las marcas en su dentición. El estudio diferencial de la dentición da indicio de la periodización de la erupción dentaria y de la prolongación del periodo de crecimiento (alargamiento de la infancia); indicio, a su vez, de mayor plasticidad para el aprendizaje.

Todos los fósiles anteriores a Lucy, aunque pertenecieran a especies diferentes podrían describirse así: bípedos de caminar erguido, con el comportamiento poco especializado, que practican expediciones, en grupos cooperativos con fuertes lazos sociales, en espacios abiertos, con el bosque como lugar de refugio⁹.

Por las pistas que extraemos de la descripción de Lucy¹⁰, todo parece indicarnos *a posteriori*, que la evolución humana inició el proceso adaptativo en la postura erguida, y la posición relativa del cerebro; requirió también acomodo de la estructura de la cadera y exigió adecuar el desarrollo de la gestación y el mecanismo del parto delantero; implicó el desarrollo de funciones mentales de cooperación y cuidado, correspondientes a una infancia prolongada y a la dificultad de sobrevivencia en espacios cambiantes. Después, millones de años después, arrancan los indicios del fabricante de herramientas. Para una antropología de la educación humana, el hueco evolutivo que media entre el rasgo humano de

la bipedia y la creación humana de tecnología es una mina muy prometedora que tiene el poder de resituar y reordenar la arquitectura de propiedades de la mente cooperativa de los seres humanos.

M. Tomasello (2010) se pregunta: “¿Por qué cooperamos?”; la respuesta le lleva a la descripción de las funciones mentales implicadas en la cooperación: elaborar puntos de vista adecuados a escenarios de acción inéditos, compartir perspectivas con próximos, concurrir en un proyecto que se asume colectivamente, participar en la comprensión de situaciones, refinar los sistemas de comprensión no verbal. Estas funciones son tan útiles en la exploración de utilidades en el espacio, como en la interacción intencional para la crianza. F. de Waal (2011) recoge el sentido de sus investigaciones en el campo de la etología animal, especialmente desde el comportamiento de los grandes simios, dando a entender que todo conduce a situar las funciones mentales de la *empatía* en un puesto cardinal de nuestra historia evolutiva; una de sus obras más sugerentes para una antropología de la educación lleva por título *El mono que llevamos dentro* (2007); argumenta que de nuestros ancestros hemos heredado mucho más que el “ansia de poder y una violenta territorialidad”. Creemos estar ante un rico programa de reflexión en antropología de la educación, fruto de transiciones interdisciplinares.

Conclusión: la fuerza motriz de la evolución social

J. Bruner (1988) denominaba el subsistema funcional de la razón técnica, gobernada por la lógica, “mente paradigmática”; tan en primera fila se vino poniendo el *modelo técnico* de la mente. J. Bruner señala inmediatamente que disponemos de otros poderes, los engloba en la que denomina “mente narrativa”; en el fondo, el conjunto de funciones con las que gestionamos el comportamiento social; ambos poderes de la mente constituyen “[...] dos modalidades

de pensamiento..., cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad” (Bruner, 1988: 23).

Lo que deduzco por los datos acumulados es que en el momento en que tuvo lugar la separación de los homínidos (en especial, de chimpancés y bonobos) y teniendo lugar la adquisición de la postura y la locomoción bípeda, la evolución social venía muy crecida.

“La reina de los insectos podía producir descendientes robots guiados por el instinto; los prehumanos tenían que basarse en los vínculos y la cooperación entre individuos. Los insectos pudieron evolucionar hasta la eusociabilidad mediante la selección individual en la estirpe de la reina, de generación en generación; los prehumanos evolucionaron hasta la eusociabilidad mediante la interacción de la selección al nivel del individuo y la selección al nivel del grupo” (Wilson, 2012: 36).

La postura y la locomoción bípeda tuvieron lugar en un contexto de innovaciones cualitativas asociadas; es necesario realzarlo para atrapar su sentido: flexibilidad del comportamiento alimentario y la llegada del consumo de proteínas animales, el aprovechamiento etológico del suelo y del espacio con vegetación abierta —como la sabana con arboleda muy clareada—, progresiva dependencia de la visión sobre el olfato, reducido número de crías que nacen en estado *altricial* o de alta necesidad de tutela y cuidado —vitalmente muy desvalidos—, convivencia social en grupos reducidos; la lista podría alargarse observando a los descendientes actuales de las especies de las que se separó nuestra ascendencia, hace por los menos 7 millones de

años. E. O Wilson un biólogo que prestó especial atención al comportamiento social de muchas especies, considerando el momento en que emerge la bipedestación, estima que “el comportamiento social complejo requiere la evolución del cerebro”... “un cerebro mayor en proporción al tamaño corporal... sugiere la presencia de comportamiento social”..., “un cerebro mayor creado en respuesta a un ambiente cambiante sería un precursor esperado del comportamiento social” (Wilson, 2012: 56). En esta descripción mínima del escenario hemos de insertar lo que ese autor califica de “nido protegido”, el cual presenta como rasgo peculiar la referencia comunitaria, desde él parten incursiones en el territorio colindante para conseguir comida; en ese nido de referencia, la cría es acogida como cría y se reconocen roles sociales diferenciados. Todo parece indicar que la postura bípeda se dio en un contexto de comportamiento social cooperativo, que no podemos minimizar.

“Todas estas presiones confieren una ventaja a los que son capaces de leer las intenciones de los demás, aumentar su capacidad de granjearse confianza y alianzas, y manipular a los rivales. Por lo tanto, la inteligencia social supuso siempre una gran gratificación. Un agudo sentido de la empatía puede suponer una enorme diferencia, y con él la capacidad de manipular, de conseguir cooperación y de engañar” (Wilson, 2012: 56).

Yo creo que el estudio de la evolución del comportamiento social conforma un capítulo básico de la teoría de la educación, extraordinariamente benéfico para comprender el fenómeno de la educación de los seres humanos, sus circunstancias y el perjuicio de su contradicción: el maltrato y el abandono.

Notas

¹ “El hambre ha sido, desde siempre, la razón de cambios sociales, progresos técnicos, revoluciones y contrarrevoluciones. Nada ha influido más en la historia de la humanidad. Ninguna enfermedad, ninguna guerra ha matado a más gente. Todavía, ninguna plaga es tan letal y, al mismo tiempo, tan evitable como el hambre” (Caparrós, 2015: 10).

² “Este libro explica por qué la idea de Darwin es tan poderosa, y por qué promete —no amenaza— situar nuestras visiones más apreciadas sobre unos nuevos fundamentos” (Margulis, 1986: 7).

³ La novedad cualitativa plantea el problema de la emergencia de propiedades; es decir, lo difícil es explicar cómo aparecieron los organismos que poseen las propiedades objeto de estudio. M. Bunge ofrece una teoría acerca de la filosofía de la emergencia; junto a ella, la de una consecuencia epistémica asociada con ella: la congruencia, a la que también haremos referencia. Para los dos conceptos ver: Bunge, 2004.

⁴ *Nothing in Biology Makes Sense Except in the Light of Evolution*, título de un famoso ensayo de Th. Dobzhansky, publicado (marzo 1973) en la revista *American Biology Teacher*, 35(3): 125-129.

⁵ La fuerza que obliga a todo tipo de organismo capaz de adaptarse a la economía de recursos de la naturaleza o a desaparecer. Tiene semejanzas con los mecanismos que emplea la selección artificial; aquellos lo llevan a cabo de forma infinitamente más lenta, pero con una eficiencia incomparable (Larson, 2006: 79 ss.).

⁶ Así lo expresa H. Lumley: “La secuencia de acontecimientos fundamentales que conducen al hombre está formada por la posición bípeda, la liberación de la mano y el desarrollo del cerebro” (Lumley, 2000: 21).

⁷ Brunet, 2006. El equipo de M. Brunet descubre el fósil después de 20 años de excavaciones, en el Chad, donde todo el mundo lo estimaba “improbable, imposible, incluso impensable” (p. 9). Se trata de un libro testimonial (“des carnets de route”), donde desciende a las cualidades necesarias para llegar a ser paleontólogo.

⁸ Es lo que se define como “hipótesis modular de la plasticidad de respuesta al medio ambiente (HMPRM)” (Hernández Chávez: 167).

⁹ Lo reforzaron las “huellas de Laetoli”. “Queda claro que, entre hace algo menos de 7 millones de años y más de 5,3 millones de años, son diversos los sitios en África y varias las poblaciones de primates fósiles más próximos a los humanos posteriores que los actuales chimpancés” (Coppens, 2000: 214). Lo mismo opina Aguirre (2006).

¹⁰ Coppens (2000). *Le genou de Lucy*, pp. 109-123, “Lucy fossile”. Yves Coppens formó parte del equipo que llevó a cabo su descubrimiento y que firmó el artículo en 1978, donde se anunció a la comunidad científica.

Referencias bibliográficas

Aguirre Enríquez, E. (2006). Origen del estar de pie y de andar erguido. *Revista de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 100(1), 211-220. Recuperado de <http://www.rac.es/ficheros/doc/00467.pdf>.

Arsuaga, J. L. y Martín-Loeches, M. (2013). *El sello indeleble. Pasado, presente y futuro del ser humano*. Barcelona: Debate.

Ayala, F. J. (1983). *La evolución en acción: teoría y procesos de la evolución orgánica*. Madrid: Alhambra.

Ayala, F. J. (2009). *Darwin y el diseño inteligente: creacionismo, cristianismo y evolución*. Madrid: Alianza.

Ayala, F. J. y Cela Conde, C. J. (2006). *La piedra que se volvió palabra. Las claves evolutivas de la humanidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Bonner, J. T. (1982). *La evolución de la cultura en los animales*. Madrid: Alianza.

Bowlby, J. (1993). *El apego y la pérdida. T.I: El apego*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Brunet, M. (2006). *D’Abel a Toumai. Nomade, chercheur d’os*. París: Odile Jacob.

Bunge, M. (2004). *Emergencia y convergencia. Novedad cualitativa y unidad de conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Buskes, Ch. (2009). *La herencia de Darwin. La evolución en nuestra visión del mundo*. Barcelona: Herder.

- Campillo, J. E. (2005). *La cadera de Eva. El protagonismo de la mujer en la evolución de la especie humana*. Barcelona: Ares y Mares.
- Caparrós, M. (2015). *El hambre*. Barcelona: Anagrama.
- Carbonell, E. y Sala, R. (2000). *Planeta humano*. Barcelona: Península.
- Cela Conde, C. y Ayala, F. J. (2001). *Senderos de la evolución humana*. Madrid: Alianza.
- Coppens, Y. (2000). *Le genou de Lucy. L'histoire de l'Homme e l'histoire de son histoire*. París: Odile Jacob.
- Dart, R. (1962). *Aventuras con el eslabón perdido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dennett, D. C. (1999). *La peligrosa idea de Darwin. Evolución y significados de la vida*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Dobzhansky, Th. (1988). *Evolución*. Barcelona: Omega.
- Dobzhansky, Th. (1996). *Genética y el origen de las especies*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Fox Keller, E. (2002). *El siglo del gen. Cien años de pensamiento genético*. Barcelona: Península.
- García Carrasco, J. (2009). Las formas de la alfabetización cultural en la Sociedad de la Información. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 47-75.
- Gazzaniga, M. (2010). *¿Qué nos hace humanos?: la explicación científica de nuestra singularidad como especie*. Barcelona: Paidós.
- Goldberg, E. (2006). *La paradoja de la sabiduría. Cómo la mente puede mejorar con la edad*. Barcelona: Crítica.
- Gould, S. J. (2004). *La estructura de la teoría de la evolución. El gran debate de las ciencias de la vida*. Barcelona: Metatemas.
- Greenberg, M. (2009). *Hacia el amanecer*. Barcelona: Seix Barral.
- Guénard, T. (2009). *Más fuerte que el odio*. Barcelona: Gedisa.
- Guidano, V. F. (1994). *El sí-mismo en proceso*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Henderson Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Barcelona: Gedisa.
- Hernández Chávez, P. (2012). Evaluando algunos supuestos evolucionistas en teorías modulares de la mente. En VV. AA., *Las ciencias cognitivas en expansión*. México: Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano. Recuperado de: <http://www.centrolombardo.edu.mx/wp-content/uploads/2014/08/libro-cienciascognitivas.pdf>
- Humphrey, N. (2009). *Una historia de la mente. La evolución y el nacimiento de la conciencia*. Barcelona: Gedisa.
- Johanson, D. (1987). *El primer antepasado del hombre*. Barcelona: Planeta.
- Larson, E. J. (2006). Evolución. La asombrosa historia de una teoría científica. *Sobre los orígenes del darwinismo* (pp. 79-106). Barcelona: Debate.
- Leakey, R. y Lewin, R. (1994). *Nuestros orígenes. En busca de lo que nos hace humanos*. Barcelona: RBA.
- Leonard, W. R. (2003). Incidencia de la dieta en la hominización. *Investigación y Ciencia*, 12 y ss.
- Lewis, Th., Amini, F. y Lannon, R. (2000). *Una teoría general del amor*. Barcelona: RBA.
- Linden, D. (2010). *El cerebro accidental. La evolución de la mente y el origen de los sentimientos*. Barcelona: Paidós.
- Lumley, H. de (2000). *El primer hombre*. Madrid: Cátedra.
- Margulis, L. (1986). *El origen de la célula*. Barcelona: Reverte.
- Margulis, L. y Sagan, D. (2013). *Microcosmos*. Barcelona: Tusquets.
- Olson, D. (2009). *Un mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Picq, P. y Coppens, Y. (2001). *Aux origines de l'humanité*. París: Fayard.
- Pinker, S. (2012). *Los ángeles que llevamos dentro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ridley, M. (2004). *Qué nos hace humanos*. Madrid: Taurus.

- Ruse, M. (1983). *La revolución darwinista. La ciencia al rojo vivo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sagan, K. (2007 v.o. 1977). *Los dragones del Edén. Especulaciones sobre la evolución de la inteligencia humana*. Barcelona: Crítica.
- Smoller, J. (2013). *La otra cara de lo normal*. Barcelona: RBA.
- Solomon, A. (2015). *El demonio de la depresión*. Barcelona: Debate.
- Swaab, D. (2014). *Somos nuestro cerebro. Cómo pensamos, sufrimos y amamos*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Tattersall, I. (1998). *Hacia el ser humano. La singularidad del hombre y la evolución*. Barcelona, Península.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Madrid: Amorrortu.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Buenos Aires: Katz Editores.
- Valls Galfetti, G. (2014). *Aferrada a la vida. Diario de un renacimiento*. Barcelona: RBA.
- Waal, F de (2002 v.o. 1992). *De la réconciliation chez les primates*. París: Flammarion.
- Waal, F de (2011). *La edad de la empatía*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Waal, F de (2007). *El mono que llevamos dentro*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de prácticas: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wilson, E. O. (2012). *La conquista social de la Tierra*. Barcelona: Debate.
- Zimbaro, Ph. (2008). *El efecto Lucifer. El porqué de la maldad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Abstract

Giving a helping hand we became humans, without saying a word

INTRODUCTION. It is a fact that, in post-Enlightenment Occidental culture, the prevailing description of the human mind has been clearly biased towards logic and argument; the prototype of rationality would be scientific, especially in the realm of Mathematics and the Natural Sciences. In the anthropological deliberation, the signs which demonstrated technical knowledge and related productive capacities to describe the process of humanization have taken priority. Nonetheless, an anthropological model has been put forward which presents cooperation as a core mechanism of evolutionary pressure towards the human condition; the aim of this paper is to investigate the mental functions involved in the pattern of cooperation. We shall point out the main arguments that corroborate the value of this perspective and the observable facts supporting it. **METHOD.** We will use data provided by Anthropology on temporal and causal priority of the culture of cooperation over the culture of artifacts or technical culture; the fostering of newborn and the culture of childbearing will be highlighted, as a core episode of the action pattern of cooperative behavior. **RESULTS AND DISCUSSION.** In this niche of experiences emerged the recursion of thinking first and, subsequently, the technique and the oral language. The instrumental supplies do not stand above emotional components nor above capacities involved in the emotional closeness, affiliation and mutual sentimental understanding. Matching with those who have been underlying the theoretical relevance of the ethics of compassion, the ethics of care, birthing ethics, the ethics of responsibility. It seems necessary to take into account the point of view that privileges the cooperative behavior in evolution. The data points to the fact that cooperation went ahead of technological progress in evolution.

Keywords: *Culture, Cooperative behavior, Anthropology, Emotional closeness, Compassion.*

Rèsumè

En prêtant un coup de main, nous sommes devenus humains, sans un mot (54146)

INTRODUCTION. Dans la culture occidentale postérieure au Siècle des Lumières, la description de l'esprit humain est clairement biaisée —c'est un fait— vers la logique et l'argument: le prototype de la rationalité serait scientifique, en particulier ceux de la mathématique et des sciences naturelles. Dans le débat anthropologique ayant pour but de décrire le processus d'humanisation, les indices démontrent que la connaissance technique et les capacités productives qui en découlent ont primé. Cependant, un modèle anthropologique situant la coopération comme mécanisme central de la pression évolutive vers la condition humaine commence à voir le jour. L'objectif de ce travail sera de déterminer les fonctions mentales impliquées dans le patron de coopération. On signalera les principaux arguments qui corroborent la valeur de cette perspective et dans quelle mesure elle est soutenue par des faits observables. **MÉTHODE.** on fera appel aux données proportionnés par l'Anthropologie à propos de la priorité temporelle et causale de la culture de la coopération par rapport à la culture d'artefacts ou culture technique ; comme chapitre principal du modèle du comportement de coopération, on soulignera l'accueil du nouveau-né et la culture de la natalité. **RÉSULTATS ET DISCUSSION.** la récursivité de la pensée est surgie en premier lieu dans ce niche d'expériences et, postérieurement, la technique et le langage oral sont apparus. La préparation instrumentale ne reste pas loin des composants émotifs ni des capacités impliquées dans l'affection, l'affiliation et l'entente sentimentale réciproque. On est d'accord avec ceux qui signalent l'importance théorique de l'éthique du soin, de l'éthique de la natalité et de l'éthique de la responsabilité. Il semblerait nécessaire d'incorporer la perspective qui privilégie le comportement coopératif dans l'évolution. Les données semblent indiquer que la coopération s'est anticipée évolutivement au progrès concernant la technologie.

Mots-clés: *Culture, Comportement coopératif, Anthropologie, Affection, Compassion.*

Perfil profesional del autor

Joaquín García Carrasco

Catedrático jubilado de Teoría de la Educación de la Universidad de Salamanca. Editor honorífico de la revista *Education in the Knowledge Society* (EKS). A lo largo de su carrera, ha ocupado diversos puestos directivos y de gestión en la Universidad de Salamanca y en instituciones nacionales e internacionales de política científica. Autor de una docena de libros, varias decenas de capítulos y más de un centenar de artículos sobre problemática educativa.

Correo electrónico de contacto: carrasco@usal.es

INTEGRACIÓN DE PERSPECTIVAS SOBRE EL PERFIL METODOLÓGICO DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

Integration of perspectives on a methodological profile for quality education

SAMUEL GENTO PALACIOS⁽¹⁾, RAÚL GONZÁLEZ FERNÁNDEZ⁽¹⁾, ASCENSIÓN PALOMARES RUIZ⁽²⁾
Y VICENTE JESÚS ORDEN GUTIÉRREZ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Universidad Nacional de Educación a Distancia

⁽²⁾ Universidad de Castilla-La Mancha

DOI: 10.13042/Bordon.2017.50833

Fecha de recepción: 09/06/2016 • Fecha de aceptación: 01/06/2017

Autor de contacto / Corresponding Author: Samuel Gento Palacios. E-mail: sgento@edu.uned.es

Fecha de publicación *online*: 03/08/2017

INTRODUCCIÓN. En una institución educativa de calidad, los recursos disponibles, los procesos seguidos y los resultados conseguidos se deben ajustar al modelo teórico ideal de perfecto funcionamiento en el ámbito educativo. Dicho modelo no tiene que ser igual en todas las instituciones; más bien, tiene que estar adaptado a las peculiaridades y circunstancias concretas de cada una de ellas, sin perjuicio de considerar las referencias que ofrece la globalización, que afecta hoy a los sistemas educativos. No obstante, es evidente que todos los modelos comparten unos componentes básicos de calidad. **MÉTODO.** Con el propósito de ofrecer a los profesionales interesados un marco de referencia para el diseño de perfiles de calidad institucional, la investigación realizada propone un modelo de calidad de las instituciones educativas en el cual la metodología educativa se muestra como especialmente relevante. En su desarrollo se ha seguido una metodología cuantitativa, utilizando un cuestionario diseñado a tal efecto, debidamente validado y con fiabilidad contrastada, del que se han recogido en la actualidad un total de 1160 ejemplares cumplimentados en España, Letonia y diversos países de Latinoamérica. **RESULTADOS.** Los datos obtenidos evidencian que los diferentes sectores que integran las instituciones educativas consideran la metodología educativa como un componente fundamental de la calidad de la educación y de tales instituciones. Tales datos otorgan, también, gran importancia a los diferentes elementos o principios constitutivos de dicha metodología. **DISCUSIÓN.** La metodología educativa es uno de los principales componentes de calidad de una institución educativa y de la educación. Dentro de tal metodología, los principales elementos o principios a considerar son las expectativas positivas sobre el alumnado y el desarrollo de un clima interrelacional positivo, hechos que están en línea con las tendencias metodológicas actuales, que proponen desarrollar un clima potenciador de la capacidad del alumnado para actuar según sus propias características, intereses y necesidades.

Palabras clave: *Calidad de la educación, Calidad de instituciones educativas, Modelo referencial de calidad, Metodología de calidad.*

Introducción

Existe, en la actualidad, un importante interés por la mejora continua de los procesos e instituciones educativas y por la consecución de una verdadera educación de calidad (Fernández y Senkane, 2015; González, Gento y Orden, 2016). Será una institución educativa de calidad aquella en la que los recursos disponibles, los procesos que se llevan a cabo y los resultados conseguidos se acomoden al modelo teórico de perfecto funcionamiento en el ámbito educativo, todo ello sin perjuicio de considerar la globalización que afecta a todos los sistemas educativos. Esto requiere que la institución, con la participación de todos los implicados e interesados, defina su propio modelo de calidad. Wrigley (2006) defiende la peculiaridad de cada institución educativa en la búsqueda de la mejora de su propia calidad en los términos siguientes: “Antes de emprender la mejora de las instituciones escolares se necesita definir qué se entiende por una buena institución escolar. Ello depende de la particular visión de la sociedad, de las aspiraciones para los jóvenes y de la esperanza en el futuro” (p. 34).

La exclusiva utilización de estándares externos para evaluar la calidad de una institución educativa, sin la aceptación explícita por la propia institución, no parece la vía de actuación más apropiada: “Cuando únicamente se imponen estándares uniformes para todos dentro de un determinado Estado, estos pueden erosionar la diversidad local, poner en riesgo la peculiaridad organizativa de la institución, comprometer su capacidad para responder a las necesidades y aspiraciones locales y, finalmente, inutilizar sus esfuerzos para ofrecer una enseñanza y aprendizaje efectivos” (Sergiovanni, 2004: 83). Si se reconoce la autonomía de las instituciones educativas, “debería dejarse a sus profesores y estudiantes establecer ellos mismos sus propios estándares” (Sergiovanni, 2004: 92).

Partiendo de la concepción sistémica y holística de una institución educativa, es fácil llegar al

convencimiento de que la calidad de dicha entidad está determinada por diversos aspectos o factores. Gento y González (2014) señalan que la calidad total o absoluta es, en realidad, una meta inalcanzable (en cuanto que supone la perfección suprema) que implica constantes procesos de mejora hacia la perfección. La calidad, por tanto, está en todos los elementos (personales y de otra índole), procesos y resultados de la institución y requiere, además, la mejora constante de todos ellos para avanzar hacia la máxima perfección posible: “La calidad total es el mejoramiento progresivo, aun cuando no haya habido ningún fallo” (De Bono, 1993: 47).

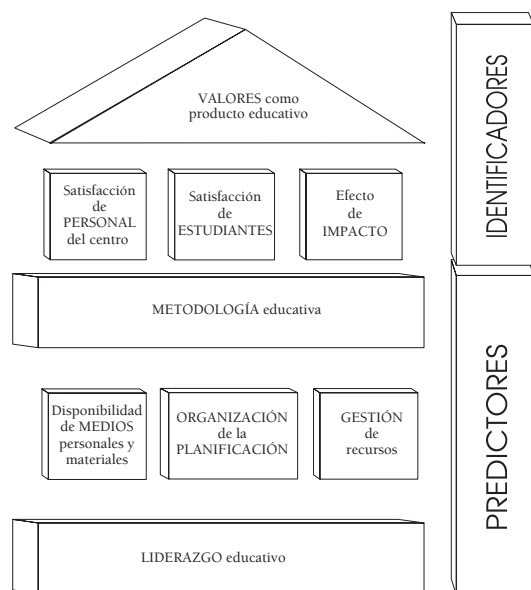
La calidad de una institución educativa es el producto de la excelencia lograda en los componentes de tal institución. De todos modos, es a los miembros de la misma a quienes, en definitiva, corresponde elaborar su propio modelo de referencia. Dicha calidad cabe plantearla, pues, como el logro de metas u objetivos que los implicados se han propuesto alcanzar a partir de la percepción que tienen de sus propias carencias o aspiraciones. Este planteamiento implica un posicionamiento crítico a la evaluación de la calidad basada en estándares externos fijados por supuestos expertos ajenos a la institución: en los últimos años “los debates políticos acerca de la educación se han visto influenciados por la presión evaluadora” (Pedró, 2015: 40). Este exclusivo control externo es percibido por sus miembros como entrometido y amenazador para la autonomía del centro, sin que actúe como motor del cambio (Smith y McGregor, 2009).

Villa, Troncoso y Díez (2015) consideran que la evaluación de la gestión de calidad de un centro educativo se fundamenta en las siguientes dimensiones: comunicación, planificación, reconocimiento y apoyo al profesorado, clima organizacional, proceso de enseñanza-aprendizaje y relaciones con el entorno.

En una línea similar, investigaciones recientes sobre esta temática (García, Gento, Palomares

y González, 2012; Gento, Hüber, González, Palomares y Orden, 2015) parten de un modelo de referencia que establece que en la calidad de cada institución cabe distinguir componentes que se consideran como “identificadores” y otros a los que se les considera “predictores” (figura 1). Los primeros facilitarían la identificación de la evidencia de calidad; los segundos permitirían predecir la posibilidad de tal calidad. Pero, en realidad, esta distinción es puramente metodológica y se establece para facilitar la comprensión de un sistema global (el de una institución educativa) y su funcionamiento. En la práctica, sin embargo, es difícil separar radicalmente tales componentes. Así, por ejemplo, si bien la metodología es un factor determinante de calidad, no cabe duda de que la forma en que se lleve a cabo produce modos de actuación que pueden ser considerados como resultado, dado que dan pie a una determinada forma de abordar el aprendizaje.

FIGURA 1. Modelo de Calidad Total para instituciones educativas



Fuente: Gento, 2002: 64.

La metodología educativa como factor de calidad

El trabajo realizado por Casanova (2012) apunta a la metodología educativa como uno de los factores de calidad de los sistemas educativos. De manera más reciente, Egido (2015) recalca la importancia de la enseñanza en el aula como un importante factor de calidad.

En este caso, se entiende por metodología educativa la peculiar forma de realización de las funciones y tareas que se orientan a la consecución de objetivos educativos. Por su origen etimológico y por su contenido conceptual, dicha metodología tiene un carácter mediacional, en cuanto que trata de poner ante el educando las competencias a desarrollar y los objetivos que han de lograrse con la educación, y sugiere para ello el modo y los recursos más convenientes para alcanzar las metas propuestas. Si bien el tratamiento metodológico propio de una institución educativa caracterizará, como tal, al conjunto de sus componentes o a la mayoría de ellos, el ámbito más estricto de la acción metodológica lo constituye el aula o grupo clase, donde el profesor y los alumnos abordan juntos su misión educativa compartida. Hasta tal punto ello es así, que la experiencia pone de manifiesto que las características propias del aula influyen más en el rendimiento de los alumnos que las del propio centro educativo en que se ubica (Scheerens y Creemers, 1989).

Aun cuando será el equipo de profesores o el profesor quien, en última instancia, ha de fijar con sus alumnos (en su caso) el planteamiento metodológico más adecuado, es posible establecer con carácter general el perfil metodológico de la institución educativa en su conjunto. No obstante, cabe referirse a algunos principios básicos que deben estar presentes en un planteamiento metodológico propio de una institución educativa de calidad. Como principios básicos de una metodología educativa de calidad cabe referirse a los siguientes:

- La dedicación planificada. Implica: la dedicación, tanto individual como colaborativa; la planificación y programación; la organización y utilización de los recursos necesarios; la autoevaluación; el autoanálisis.
- La adaptación. Se acomodará: a las personas (estudiantes, profesores, familias, etc.); al propio entorno; y al contexto (social, familiar, educativo, económico, laboral, etc.).
- El empoderamiento (o “empoverment”) de las capacidades o competencias. Requerirá, entre otros aspectos: el empleo de una motivación positiva; de una evaluación formativa; de expectativas positivas (sobre el éxito de los implicados); la potencialización de la autoevaluación formativa; la promoción de la creatividad; el estímulo a la solución de problemas; la opcionalidad curricular y extracurricular.
- La creación de un clima interrelacional positivo. Para que ello pueda ocurrir habrá de promoverse: la atención afectiva o emocional; la seguridad; el orden; el silencio y sosiego; la disciplina; la comunicación abierta y multidireccional; la interacción positiva.
- La interrelación con otras entidades. Se promoverá esta interrelación con: las familias; la comunidad social; los sectores productivos, profesionales y laborales; la administración pública; otras instituciones o entidades, especialmente aquellas que tienen que ver con la educación.

Entre tales principios, cabe referirse de modo particularizado a la dedicación planificada, pues constituye un “factor de eficacia y mejora de los centros” (Villa *et al.*, 2015: 68). Parece evidente que la dedicación a la tarea es un componente importante de éxito en cualquier ámbito de actividad, incluida la propia educación: el esfuerzo constante, el trabajo intenso y concentrado en propósitos formativos constituyen una garantía de éxito. Es obvio que la acción

educadora en una institución de este tipo será el resultado de la dedicación de los individuos implicados (especialmente, profesores y alumnos), pero también de los equipos responsables (Rodríguez, 2016). Pero, con ser importante el esfuerzo que supone la dedicación, esta puede ser insuficiente si no va acompañada de una conveniente previsión, planificación y organización de los recursos necesarios y planteamiento de actividades innovadoras (Casanova, 2012).

Aspecto de gran interés dentro de este principio básico lo constituye la evaluación de los alumnos. Diversos autores manifiestan sus reservas al uso excesivo de evaluaciones externas basadas en estándares que no siempre se acomodan a los alumnos a los que se aplican, ni al contexto en el que estos se desarrollan (Casanova, 2012; Wrigley, 2006). A este respecto, Wrigley (2006) se expresa en los siguientes términos: “Cierta evaluación es necesaria para demostrar que determinado conocimiento y habilidades se han adquirido [...]. Todo depende de cómo se utilice la evaluación y de la forma en que se lleve a cabo” (p. 19). Por supuesto, el mismo autor se pronuncia claramente a favor de la evaluación formativa, subrayando, igualmente, la importancia de la autoevaluación, la evaluación en grupo por los alumnos, la evaluación orientada a la ayuda al alumno y el reconocimiento del aprendizaje cooperativo en lugar de la competitividad individual.

Del mismo modo, dentro de la atención a la dedicación planificada cabe considerar las tareas o deberes que los alumnos realizan en su casa por indicación de su profesor o profesores. En muchas ocasiones, tal dedicación exige, también, en alguna medida la ayuda, orientación o control por los propios padres. Cabe considerar, a este respecto, que los niños finlandeses apenas realizan deberes en sus casas y, sin embargo, en los informes internacionales suelen aparecer entre los que obtienen mejores resultados escolares. En investigaciones llevadas a cabo en los Estados Unidos de Norteamérica (Cooper, 2008), se ha

puesto de manifiesto que la correlación entre la cantidad de deberes para casa y el éxito escolar es muy reducida en educación primaria y tan solo moderada en secundaria.

La adaptación constituye principio básico de acción metodológica. Esta se reflejará en la adecuación de los objetivos, los contenidos y los medios que se utilicen a quienes han de trabajar con los mismos: si ello es necesario para los propios profesores (puesto que son ellos quienes han de liderar la consiguiente acción educadora), lo es también para los alumnos, pues de nada sirve prever actuaciones que no se acomoden a sus posibilidades reales (Casanova, 2012). Igualmente afecta este principio a otras personas que puedan estar implicadas (por ejemplo, padres o personal de otro tipo). Pero, además de a las personas implicadas, la adaptación ha de extenderse al entorno, al contexto en que se sitúa el centro, al que corresponde al medio habitual en que se desenvuelven los alumnos e, incluso, al de los propios profesores: habrá, por tanto, que considerar los elementos contextuales de índole física, de orden familiar, social, educativo, económico, laboral y social (Vila y Casares, 2009).

La potenciación de la propia capacidad autoformativa de los alumnos constituye hoy un principio metodológico que emerge con gran fuerza en los actuales planteamientos pedagógicos. Cada vez se pone más de manifiesto que la única formación y aprendizaje posibles son los que llevan a cabo los propios educandos (aunque el profesor servirá como elemento estimulador y orientador). Como consecuencia, la preocupación fundamental ha de estar en la promoción de la capacidad autoformativa de tales educandos y en el desarrollo de aprendizaje activo (Rodríguez, 2016), sin olvidarse de la importancia que tienen las expectativas positivas sobre los alumnos: “ningún niño se pierde si un maestro cree en él” (Bueb, 2009: 19).

La ineludible introducción en la educación de las tecnologías digitales va a requerir una

modificación de la metodología, que deberá adaptarse a los estudiantes de la época actual (denominados, a veces, “nativos digitales”) quienes, frecuentemente, manejan tales tecnologías en mayor medida y con más habilidad que sus propios profesores. Su necesaria incorporación requerirá el planteamiento de procesos de enseñanza más creativos, con intensa intervención de los estudiantes y con empleo de tales tecnologías: “Hay que insistir [...] en la imprescindible transformación de las prácticas escolares, fomentando el desarrollo de proyectos colaborativos donde las TIC se conviertan en un canal de comunicación y de información imprescindible para garantizar unos escenarios de aprendizaje abiertos, ricos en estímulos y fuentes de información, motivadores para el alumnado” (García-Valcárcel, Basilotta y López, 2014: 67).

El establecimiento de un clima interrelacional favorable es, también, un principio básico de carácter metodológico que parece estar en la consecución de educación e instituciones educadoras de calidad: la experiencia pone de manifiesto que es difícil lograr objetivos de excelencia en un colectivo en el que las relaciones entre sus miembros son de enemistad o agresividad, o cuando no existe un ambiente relajado que propicie la aportación de ideas y el trabajo constructivo. Este clima interrelacional estará basado en el establecimiento de una comunicación abierta y multidireccional (Ainscow *et al.*, 2013), fundamentado en el respeto y estimación personal; se verá, también, facilitado cuando se atienda a las necesidades de reconocimiento y de tratamiento emocional o afectivo; mejorará en un ambiente de orden, relajación, seguridad y satisfacción académica (Zullig, Huebner y Patton, 2011), y se consolidará cuando la disciplina del grupo y de sus miembros sea una consecuencia que se derive de su interés por lo que realizan y del reconocimiento que obtienen por su esfuerzo.

Otro principio básico de carácter metodológico que se enfatiza en la educación actual es el de

la relación con otras entidades. En buena medida, la intervención comprometida en la educación obedece al interés que por esta muestran cada vez más todos los colectivos: la educación es el primer factor de desarrollo personal y social. Consecuencia de ello es la apertura e interrelación que las instituciones educativas se ven hoy obligadas a aceptar en un ejercicio de responsabilidad (Villa *et al.*, 2015). La derivación metodológica de dicha interrelación es la necesidad de que se tenga en cuenta y de que se articule oportunamente la relación con otras entidades, entre ellas: la familia, tal vez en primer término; la comunidad social; y otras instituciones cuya participación resulte ineludible o deseable.

Método

A partir del planteamiento teórico efectuado, se ha tratado de recoger la opinión de los diferentes sectores implicados en el funcionamiento de las instituciones educativas en relación con los componentes y elementos o principios que influyen en la calidad de las mismas: todo ello con el propósito de ofrecer a los profesionales interesados un marco de referencia que pueda serles de utilidad en los diseños de perfiles de calidad institucional de los centros educativos. Dicha propuesta aspira, también, a servir de punto de partida para la configuración de pautas o instrumentos que puedan emplearse en la evaluación de los propios centros o instituciones, todo ello sin perjuicio de la acomodación que corresponda a cada uno de ellos y sin que suponga detrimento de la intervención de los implicados para la evaluación de la institución o de alguna de sus partes.

En base a ello, los objetivos de la presente investigación son:

- Conocer la importancia dada a los diferentes componentes del modelo de calidad propuesto.
- Establecer la importancia que la metodología tiene como componente fundamental de un modelo de calidad.

- Estimar la importancia otorgada a los diferentes componentes y elementos o principios constitutivos de la metodología.
- Comprobar la existencia de diferencias en la percepción de la metodología como componente fundamental de calidad en función de los sectores implicados en el funcionamiento real de tales instituciones: estudiantes, docentes, miembros del equipo directivo, familias (padres y madres) y otros miembros (inspectores, formadores, etc.).

La investigación planteada es esencialmente descriptiva y, dada la fase inicial en la que se encuentra el estudio, puede considerarse también como exploratoria. Como investigación descriptiva trata de no manipular las variables y detectar la inferencia de las generalizaciones (Best y Kahn, 2003). Como investigación exploratoria pretende ser el origen de una teoría o una hipótesis o, al menos, ofrecer nuevas perspectivas sobre los contenidos estudiados. En su desarrollo se ha utilizado una metodología cuantitativa.

Dentro de la Asociación Europea Liderazgo y Calidad de la Educación¹, de la cual forman parte destacados profesores universitarios de ámbito nacional e internacional y que busca formular propuestas relativas al liderazgo pedagógico y a la calidad de la educación, se ha desarrollado un cuestionario con el que se pretende recoger información sobre la importancia de los diferentes elementos de un modelo de calidad para instituciones educativas

Dicho instrumento se estructura en tres bloques:

- Datos de identificación.
- Ítems de investigación, con una escala tipo Likert de 9 puntos (1-9), referidos a la importancia otorgada a los componentes básicos del modelo de calidad propuesto, a saber: los valores como producto

educativo; la satisfacción del alumnado; la satisfacción del personal del centro; el impacto del producto educativo; la disponibilidad de medios materiales y personales; la organización y planificación de la institución (o diseño estratégico, que incluye entre otros documentos, el proyecto educativo de centro); la gestión de los recursos; la metodología educativa; el liderazgo pedagógico de los miembros del equipo directivo. Además, dentro de cada componente se incluyen una serie de descriptores. Concretamente, en el caso de la metodología educativa se han considerado como elementos o principios metodológicos de calidad los siguientes:

- La previsión de la actuación educativa.
 - La acomodación al alumnado.
 - La adaptación al contexto.
 - El clima positivo de relación interpersonal.
 - La motivación positiva.
 - Las expectativas positivas de los alumnos.
 - El estímulo a la creatividad.
 - Las relaciones con la familia y la comunidad.
 - Las ofertas curriculares y extracurriculares.
 - La dedicación o trabajo con intensidad.
 - La evaluación frecuente de los alumnos.
- Valoración del cuestionario por parte de los encuestados.

La construcción del cuestionario se ha realizado tomando como referencia las diversas bases teóricas, la información obtenida mediante veinte entrevistas abiertas realizadas a profesionales y personas implicadas en la educación y en el funcionamiento de los centros educativos, y el juicio de doce expertos nacionales e internacionales que han colaborado en la redacción

y análisis de contenido. Posteriormente, se realizó una primera aplicación del instrumento elaborado a 126 participantes (entre ellos, profesores, directivos de centros, inspectores de educación, estudiantes de centros de diferentes niveles, padres/madres de alumnos y profesores universitarios de diversos países), que expresaron sus observaciones y opiniones sobre el instrumento. Además, dicho cuestionario cuenta con un bloque final de valoración, donde se pregunta a los encuestados por la claridad, coherencia, pertinencia y adecuación de las preguntas del mismo. Así, la inicial validación de contenido y juicio de expertos ha sido completada con la validación reactiva descrita, sirviendo todo ello para la elaboración definitiva del cuestionario utilizado. Los datos de valoración obtenidos en el instrumento definitivo y considerado en la investigación indican que el 82,9% de los encuestados considera que todos los elementos del cuestionario hacen referencia a la calidad de una institución educativa, y el 94,6% afirma que dicho instrumento recoge todos los elementos relevantes sobre la calidad de la misma.

La fiabilidad del cuestionario se ha comprobado mediante el Alfa de Cronbach, cuyo coeficiente ha alcanzado un valor de 0,977, dato que indica una alta fiabilidad y un elevado nivel de consistencia interna.

Durante el año 2015, los diversos integrantes de la Asociación "Liderazgo y Calidad de la Educación" aplicaron en su entorno el instrumento de manera presencial. Se ha recogido información de un total de 1.160 cuestionarios, cuyos datos han sido tratados a través del programa estadístico SPSS 22.0 para la aplicación de técnicas descriptivas. El análisis se ha completado con el estudio de posibles diferencias significativas (ANOVAs) obtenidas en las medias aritméticas alcanzadas en los distintos ítems de investigación, según las puntuaciones otorgadas por diferentes sectores de opinión (estudiantes, docentes, equipo directivo, familias y otros). Posteriormente se

ha realizado un análisis “post hoc” para detectar entre qué miembros se daban dichas diferencias. Dada la necesidad de realizar comprobaciones múltiples, debido al número de categorías utilizadas en el contraste y para evitar errores tipo I (rechazar falsamente la hipótesis nula), se han utilizado las técnicas de Scheffé y Bonferroni.

La muestra obtenida, no probabilística de tipo accidental (tabla 1), pertenece en su mayor parte a España (70%) y Letonia (15%), y en ella están representadas todas las etapas educativas y sectores de opinión considerados en la investigación (estudiantes: 43%; docentes: 29%; familias: 12%; miembros del equipo directivo: 8%). Aunque si bien, dada la fase inicial en la que se encuentra el estudio, la muestra participante es limitada, Morales (2012) indica que, para muestras infinitas o poblaciones de tamaño desconocido, con una muestra de 1.067

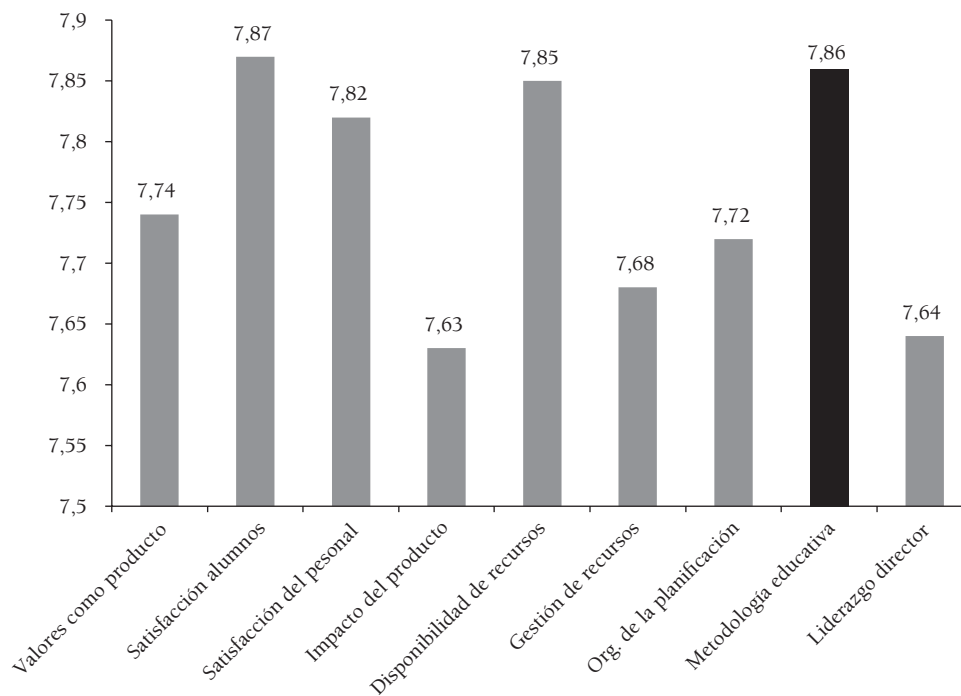
sujetos existe un nivel de confianza del 95%, admitiendo un margen de error muestral del 3%, por lo que se puede afirmar que, en su conjunto, la muestra final es suficientemente representativa.

Resultados

Tras un primer análisis de la importancia otorgada a los diferentes componentes del modelo de calidad propuesto (gráfico 1), la media obtenida indica que los encuestados consideran que los principales componentes básicos de calidad de una institución educativa son la satisfacción del alumnado ($\bar{X}=7,87$; $SD=1,436$), la metodología educativa ($\bar{X}=7,86$; $SD=1,254$), la disponibilidad de recursos ($\bar{X}=7,85$; $SD=1,314$), la satisfacción del personal del centro ($\bar{X}=7,82$; $SD=1,329$) y los valores como producto educativo ($\bar{X}=7,74$; $SD=1,420$).

TABLA 1. Procedencia de los encuestados

País	España	70,4%
	Letonia	14,9%
	Ecuador	3,9%
	Perú	3,1%
	Bolivia	2,6%
	Otros (Chile, Colombia y México)	5,1%
	Etapas educativas	Educación Infantil
Educación Primaria		15,3%
Educación Secundaria Obligatoria		32,9%
Bachillerato y similares		21,4%
Universidad		17,3%
Sector de opinión	Estudiantes	42,9%
	Docentes	29,2%
	Familias	11,9%
	Equipo directivo	8,4%
	Otros (inspectores, formadores, etc.)	7,6%

GRÁFICO 1. Importancia otorgada a los diferentes componentes del modelo de calidad propuesto

Deteniéndonos en la metodología, que es el eje de la investigación aquí presentada, puede observarse que es el segundo componente que más importancia recibe. Estos datos ponen de manifiesto la importancia que los encuestados otorgan a este componente básico de calidad de una institución educativa.

Si analizamos los valores promedios que se han obtenido para cada uno de los sectores que emitieron su opinión sobre la metodología (tabla 2), se puede observar que, aun situándose en niveles relativamente elevados, son los miembros de los equipos directivos quienes otorgan la máxima valoración a este predictor

TABLA 2. Importancia otorgada a la metodología educativa según el sector de opinión

	\bar{X}	SD	Límite inferior	Límite superior
Estudiantes	7,48	1,277	7,36	7,60
Docentes	8,11	1,101	7,99	8,23
Directivos	8,51	0,729	8,36	8,66
Familias	7,92	1,398	7,68	8,16
Otros	8,11	1,298	7,84	8,39

de calidad ($\bar{X}=8,02$), apreciándose además una menor dispersión en las puntuaciones emitidas ($SD=0,729$). El segundo lugar por orden de ponderación lo ocupan la valoración realizada por los docentes ($\bar{X}=8,11$) y la otorgada por el grupo de “otros” ($\bar{X}=8,11$). Le sigue la efectuada por las familias ($\bar{X}=7,92$) y, a una cierta distancia de las anteriores, la de los estudiantes ($\bar{X}=7,48$).

En el ANOVA de un factor realizado se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas por los diferentes sectores ($F=22,823$; $p=0,000$). Los contrastes *post hoc* posteriores indican que las diferencias se dan entre los miembros de los equipos directivos y las familias (la media de estas es significativamente inferior) y entre los estudiantes y el resto de sectores. La media de los estudiantes es inferior en todos los casos.

Realizando un análisis más detallado de los diferentes elementos y principios constitutivos de la metodología educativa como componente básico de calidad (tabla 3), se puede comprobar que la existencia de expectativas positivas sobre los alumnos ha obtenido la media aritmética global más alta ($\bar{X}=7,75$) y, en segundo lugar y casi equivalente, el clima positivo de relación interpersonal ($\bar{X}=7,74$). El tercer lugar por orden de importancia lo ocupa la acomodación al alumnado y la atención a la diversidad existente ($\bar{X}=7,71$). Sigue en importancia la motivación positiva del alumnado ($\bar{X}=7,69$), la previsión y planificación previa ($\bar{X}=7,65$) y la dedicación a la tarea con intensidad ($\bar{X}=7,62$). En orden decreciente de importancia se sitúan los principios de adaptación al contexto y evaluación frecuente del alumnado ($\bar{X}=7,56$), apareciendo seguidamente las valoraciones referidas a la necesidad de las relaciones de la institución educativa con la familia y con la comunidad ($\bar{X}=7,54$). Las puntuaciones inferiores corresponden al estímulo a la creatividad ($\bar{X}=7,44$) y la opcionalidad curricular y extracurricular ($\bar{X}=7,37$).

En cuanto a la media obtenida en la valoración que los encuestados de los diferentes sectores considerados en la investigación han realizado sobre los elementos o principios constitutivos de la metodología, las puntuaciones obtenidas son coherentes con la media otorgada a la metodología educativa como un componente esencial de calidad. No obstante, calculados los ANOVAs se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en todos los casos. Los contrastes *post hoc* realizados indican que:

- En la mayoría de los elementos y principios metodológicos las diferencias significativas se han dado entre las medias de los estudiantes y el resto de sectores: la mayor puntuación es la otorgada por los miembros de los equipos directivos, seguida de la del colectivo “otros”, docentes, familias y, en último lugar, alumnos.
- El mismo orden en la puntuación otorgada por sectores encontramos en los principios de previsión de la actuación educativa y de evaluación frecuente del alumnado: en el primero, además de las diferencias entre las medias de estudiantes y resto de sectores, existen también divergencias entre la consideración de los miembros del equipo directivo y las familias. En el caso de la evaluación, las diferencias únicamente son significativas entre estudiantes y docentes/directivos/otros, quedándose en este caso al margen el sector familia, hecho que indica que alumnos y progenitores tienen una opinión más similar sobre la importancia de este principio.
- En el caso del estímulo a la creatividad, la media más alta es la obtenida por el colectivo “otros” seguida por la de directivos, docentes, familias y estudiantes. Esta diferencia de medias es significativa entre estudiantes y docentes/directivos/otros; entre directivos y familias; y entre estas últimas y el grupo “otros”.

TABLA 3. Media global, media por sectores y ANOVA de la importancia otorgada a los principios esenciales de una metodología educativa de calidad

Ítem	Media sector					F	Dif. Sign.	p Sch.	p Bonf.	D ²	
	Est.	Doc.	Dir.	Fam.	Otros						
Previsión de la actuación <i>X</i> global: 7,65	7,27	7,88	8,28	7,69	8,08	19,761	Es-Do	,000	,000		
							Es-Di	,000	,000		
							Es-Fa	,035	,013		,065
							Es-Ot	,000	,000		
							Di-Fa	,029	,010		
Acomodación al alumnado <i>X</i> global: 7,71	7,32	7,99	9,15	7,83	8,15	20,247	Es-Do	,000	,000		
							Es-Di	,000	,000		
							Es-Fa	,003	,001		,066
							Es-Ot	,000	,000		
Acomodación al contexto <i>X</i> global: 7,56	7,11	7,87	8,12	7,70	8,00	24,778	Es-Do	,000	,000		
							Es-Di	,000	,000		
							Es-Fa	,001	,000		,080
							Es-Ot	,000	,000		
Relación interpersonal <i>X</i> global: 7,74	7,27	8,08	8,34	7,86	8,20	23,876	Es-Do	,000	,000		
							Es-Di	,000	,000		
							Es-Fa	,001	,000		,077
							Es-Ot	,000	,000		
Motivación positiva <i>X</i> global: 7,69	7,23	8,01	8,26	7,80	8,23	20,464	Es-Do	,000	,000		
							Es-Di	,000	,000		
							Es-Fa	,007	,002		,067
							Es-Ot	,000	,000		
Expectativas del alumnado <i>X</i> global: 7,75	7,39	7,97	9,29	7,80	8,24	16,957	Es-Do	,000	,000		
							Es-Di	,000	,000		
							Es-Fa	,046	,019		,056
							Es-Ot	,000	,000		
Estímulo a la diversidad <i>X</i> global: 7,44	7,01	7,80	7,97	7,30	8,07	18,576	Es-Do	,000	,000		
							Es-Di	,000	,000		
							Es-Ot	,000	,000		,061
							Di-Fa	,047	,019		
Relaciones con la familia y comunidad <i>X</i> global: 7,54	7,08	7,85	8,14	7,64	8,07	20,610	Es-Do	,000	,000		
							Es-Di	,000	,000		
							Es-Fa	,008	,002		,067
							Es-Ot	,000	,000		

TABLA 3. Media global, media por sectores y ANOVA de la importancia otorgada a los principios esenciales de una metodología educativa de calidad (cont.)

Ítem	Media sector					F	Dif. Sign.	p Sch.	p Bonf.	D ²
	Est.	Doc.	Dir.	Fam.	Otros					
Ofertas curriculares <i>X</i> global: 7,37	7,17	7,51	7,81	7,15	7,80	6,140	Es-Di.	,017	,005	,021
							Es-Ot	0,33	,012	
Trabajo con intensidad <i>X</i> global: 7,62	7,17	7,88	8,31	7,76	8,06	22,345	Es-Do	,000	,000	,072
							Es-Di	,000	,000	
							Es-Fa	,001	,000	
Evaluación del alumnado <i>X</i> global: 7,56	7,20	7,83	8,04	7,61	7,93	14,967	Es-Ot	,000	,000	,050
							Es-Di	,000	,000	
							Es-Ot	,001	,000	

- Dentro de las ofertas optativas curriculares y extracurriculares la puntuación más alta es la otorgada por los directivos, seguida de la del colectivo “otros”, docentes, estudiantes y familias. Son únicamente significativas las diferencias de medias de estudiantes con miembros del equipo directivo y con otros: en ambos casos son las menos relevantes, según el tamaño del efecto ($D^2=,021$).

Conclusiones y propuestas

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la elevada importancia otorgada a cada uno de los identificadores y predictores de calidad del modelo de referencia propuesto, especialmente la satisfacción del alumnado, la metodología educativa y la disponibilidad de recursos, confirmando la importancia de todos ellos según lo ya estimado en investigaciones previas (García *et al.*, 2012; Gento *et al.*, 2015). Esta confirmación está, también, en relación con las dimensiones validadas por Villa *et al.* (2015) para evaluar la gestión de calidad de un centro educativo (comunicación, planificación, reconocimiento y apoyo al profesorado, clima organizacional,

proceso de enseñanza-aprendizaje y relaciones con el entorno).

Aunque unos y otros obtienen puntuaciones elevadas, parece concederse a los identificadores de calidad institucional una mayor importancia que a los predictores: esta conclusión se alinearía con el planteamiento básico, según el cual la calidad se hace evidente a través de tales identificadores. Sin embargo, no parece que pueda prescindirse del valor de los predictores que, además de contribuir a la aparición de aquellos, forman parte también de los propios logros de calidad institucional.

La metodología, como componente fundamental de la calidad de una institución educativa, ocupa un lugar destacado, en consonancia con lo ya apuntado por Graffe (2002). Este componente básico de calidad, que se sitúa en el segundo lugar por orden de mayor a menor importancia, ha obtenido una valoración media, por el conjunto de todos los sectores, de 7,86 (sobre una máxima de 9). Es más, la puntuación media obtenida sobre la importancia de la metodología educativa es tan solo superada por uno de los identificadores de calidad, a saber: la satisfacción del alumnado. Puede verse, por tanto, que, aun cuando el valor promedio de los

predictores en su conjunto es ligeramente inferior al de los identificadores de calidad, la metodología educativa, como predictor de calidad, alcanza una ponderación media que la sitúa inmediatamente después del identificador de calidad denominado satisfacción del alumnado.

Una prueba evidente de que en el modelo de calidad planteado como referente no es conveniente hacer una división tajante entre inversión-resultados (o *input-output*) la encontramos precisamente en este componente básico: la metodología educativa es el ejemplo más palpable de que la forma en que se lleve a cabo el proceso educativo no solo influye sobre el producto educativo y sobre otros resultados, sino que crea, también, hábitos y modos de actuar que constituyen un patrimonio que puede considerarse como efecto de la propia acción educativa (Scheerens, 1992; Scheerens y Creemers, 1989).

Si la metodología educativa como componente fundamental de la calidad de una institución educativa ocupa un lugar destacado, en opinión de los miembros e implicados consultados, son igualmente valorados como de gran importancia la mayoría de los elementos o principios que la constituyen. Tan es así que, de los once principios sugeridos, nueve de ellos obtuvieron una valoración promedio superior a los siete puntos y medio (sobre una puntuación máxima de 9), quedando tan solo dos por debajo: el estímulo a la creatividad y la opcionalidad curricular y extracurricular.

En este sentido, las expectativas positivas del alumnado es el principio más valorado y, en segundo lugar y casi equivalente, el clima interrelacional positivo: este segundo aspecto parece estar en consonancia con la tendencia metodológica actual de que lo realmente importante es crear un clima de relación interpersonal positivo y potenciador de la capacidad de los individuos para su propia formación y desarrollo (Casanova, 2012).

El tercer lugar por orden de importancia lo ocupa la acomodación de la metodología a las características y circunstancias concretas del alumnado y la

atención a la diversidad. Este hecho recalca la necesidad de que el profesorado identifique las necesidades educativas específicas de los alumnos durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (López y González, 2011) y actúe en consecuencia. Todo indica, pues, que este principio es uno de los que tienen que caracterizar a la moderna pedagogía, que debe focalizarse en el alumno más que en el profesor.

Similar valoración obtiene el principio de motivación positiva, al que siguen en importancia elementos o principios metodológicos, tales como la necesidad de la previsión y planificación previa, considerada por algunos autores como un elemento importante en la mejora de los centros docentes (Bernhardt, 2013). De igual manera, la dedicación a la tarea o realización del trabajo con intensidad corrobora el axioma de que difícilmente se produce el auténtico éxito si no hay verdadero esfuerzo. Sucesivamente, se incorporan las valoraciones referidas a la adaptación al contexto y a la evaluación frecuente del alumnado; pero esta última, por sí misma, no mejora el rendimiento ni la calidad de la educación si no tiene un efecto de *feedback* optimizante que ayude a los evaluados a mejorar los resultados y a reforzar su autoestima (Pedró, 2015).

La necesidad de las relaciones de la institución educativa con la familia y con la comunidad, el estímulo a la creatividad y, en último lugar, la opcionalidad curricular y extracurricular, son los principios metodológicos considerados menos importantes. La baja valoración de las ofertas curriculares y extracurriculares es probable que esté influenciada por la falta de tradición que, en la educación formal, existe en relación con las actividades extracurriculares. Los profesores, frecuentemente, consideran que no tienen tiempo para desarrollar los programas de las materias del currículo (González y Palomares, 2015), por lo que estiman poco conveniente introducir nuevas ofertas fuera de este último. Se plantea, además, la dificultad de definir claramente quiénes se responsabilizan de las correspondientes actividades extracurriculares.

Los resultados obtenidos en función de los diversos sectores implicados en el funcionamiento real de tales instituciones educativas indican que todos ellos otorgan una gran importancia a los diferentes componentes del modelo de calidad propuesto. Sin perjuicio de reconocer que todos los sectores consultados consideran que la metodología educativa es de gran importancia para la calidad de un centro educativo, resulta ser significativamente diferente la estimación otorgada por los miembros de los equipos directivos y docentes en relación con la aportada por las familias y, especialmente, por los estudiantes: la valoración del grupo de profesionales es siempre superior a la de las familias y a la de los estudiantes. Este hecho puede ser debido a que, por su formación profesional, docentes y directivos tienen un mayor conocimiento técnico y pedagógico. Tal hipótesis abre una nueva vía de estudio de cara a posibles futuras investigaciones. Asimismo, dado que, en general, estas diferencias son estadísticamente significativas entre estudiantes y el resto de sectores, es necesario aumentar la muestra en futuras investigaciones para que sea ampliamente representativa en todos ellos y profundizar en el estudio de la mismas, puesto que las diferencias encontradas pueden entenderse como indicios de una cierta intensidad en la mayor o menor consideración de la importancia que se otorga a este componente de calidad y a los elementos y principios constitutivos del mismo.

Además, dada la posible limitación de la muestra debido a la fase inicial en la que se encuentra el

estudio, el equipo investigador pretende llevar a cabo una ampliación de la misma y realizar, igualmente, análisis comparativos entre los diversos países participantes en la investigación. Es oportuno también, de cara a estas futuras investigaciones, realizar un análisis factorial que corrobore, en su caso, el ajuste de la estructura teórica del instrumento utilizado.

Los resultados obtenidos hasta este momento permiten asumir como referente a tener en cuenta el modelo de calidad para instituciones educativas propuesto, en el cual la metodología educativa ocupa un lugar sumamente importante, puesto que el planteamiento y desarrollo del mismo no solo se establece a partir de fuentes de autoridad académica conocedoras de la propia realidad educativa, sino que también se ha basado en la propia opinión de los sectores y personas implicadas en el funcionamiento real de centros e instituciones educativas. Hacerlo así se debe al convencimiento de que lo que realmente impulsa la mejora de una organización o grupo humano no es tanto la evaluación que de la situación puedan llevar a cabo expertos evaluadores externos (Casanova, 2012), por muy calificados que estos sean, sino que más bien es la percepción de la realidad y su valoración interna por los implicados lo que puede poner a estos en acción para mejorar la realidad que les afecta y cuya necesidad de optimización perciben ellos como necesaria: “no es posible la mejora de la calidad salvo que los individuos estén dispuestos a reconocer que tal mejora es necesaria” (Crosby, 1989: 81).

Nota

¹ <http://www.leadquaed.com/>

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2013). *Creating the conditions for school improvement: A handbook of staff development activities*. New York: Routledge.
- Bernhardt, V. (2013). *Data analysis for Continuous School Improvement*. New York: Routledge.

- Best, J. W. y Kahn, J. V. (2003). *Research in Education* (9th. Edition). Boston: Library of Congress.
- Bueb, B. (2009). *Von der Pflicht zu Führen*. Berlin: Ullstein.
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 7-20. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf>
- Cooper, H. (2008). Does Homework Improve Academic Achievement?: If So, How Much Is Best? *SEDL Letter*, XX(2). Recuperado de <http://www.sedl.org/pubs/sedl-letter/v20n02/homework.html>
- Crosby, P. B. (1989). *Running Things. The Art of Making Things Happen*. New York: Mentor.
- De Bono, E. (1993). *Más allá de la competencia. La creación de nuevos valores y objetivos en la empresa*. Barcelona: Paidós.
- Egido, I. (2015). El liderazgo escolar como ámbito de la política educativa supranacional. *Bordón*, 67(1), 71-84. doi: 10.13402/Bordon.2015.67105
- Fernández, M. J. y Senkāne, L. (2015). Educational leadership in higher education: Professionalism versus emotional satisfaction. A case study from Latvia. In I. Margeviča-Grinberga, G. Kraģe, M. J. Fernández e I. Odiņa (eds.), *Improving the Quality of Thinking and Action in Higher Education; The Roles of Cognition and Emotion. Proceedings of the 3rd International RIAICES Congress* (pp. 76-93). Latvia: University of Latvia.
- García, M., Gento, S., Palomares, A. y González, R. (2012). Liderazgo educativo y su impacto en las instituciones educativas. En M. Lorenzo y M. López (coords.), *Respuestas Emergentes desde la Organización de Instituciones Educativas* (pp. 327-370). Granada: Universidad de Granada.
- García-Valcárcel, A., Basilota, V. y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42, XXI, 65-74. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- Gento, S. (2002). *Instituciones Educativas para la Calidad Total* (3ª edición). Madrid: La Muralla.
- Gento, S. y González, R. (2014). Axiological Basis for a Curriculum Design in Educational Institutions of Quality: A View From Spain. In D. Brook Napier (ed.), *Qualities of Education in a Globalised World* (pp. 131-148). The Netherlands: Sense Publishers.
- Gento, S., Günter, H., González, R., Palomares, A. y Orden, V. J. (2015). Promoting the quality of educational institutions by educational leadership. *US-China Education Review B*, 5(4), 215-232. doi: 10.17265/2161-6248/2015.04.001
- González, R., Gento, S. y Orden, V. J. (2016). Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 131-144. Recuperado de <http://rieoei.org/rie70a07.pdf>
- González, R. y Palomares, A. (2015). Inclusión educativa de calidad del alumnado procedente de otras culturas. En T. Ramiro-Sánchez y M. T. Ramiro (comps.), *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo 2015* (pp. 1066-1071). Granada: AEPC.
- Graffe, G. J. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 495-517. Recuperado de http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300007
- López, I. y González, I. (2011). Aproximación a los factores de mejora de la eficacia escolar derivados del programa IQEA. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 345-361. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41486/23587>
- Morales, P. (2012). *Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos?* Recuperado de <http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oMuestra.pdf>
- Pedro, F. (2015). Las políticas de investigación e innovación en educación: una perspectiva supranacional. *Bordón*, 67(1), 39-56. doi: 10.13042/Bordon.2015.67103

- Rodríguez, G. A. (2016). Análisis teórico-reflexivo sobre los factores que intervienen en la calidad de los aprendizajes y práctica docente. *Revista Gestión de la Evaluación*, 6(1), 102-119. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/rge.v1i1.22723>
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling*. London: Casell.
- Scheerens, J. y Creemers, B. (1989). Conceptualizing School Effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 691-706. doi: 10.1016/0883-0355(89)90022-0
- Sergiovanni, T. J. (2004). *What's in it for Schools?* Abingdon, Oxon: Routledge Falmer.
- Smith, B. L. y McGregor, J. (2009). Learning Communities and quest for quality. *Quality Assurance in Education*, 17(2), 118-139. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/09684880910951354>
- Vila, I. y Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones en la escuela y el entorno social*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Villa, A., Troncoso, P. E. y Díez, F. (2015). Estructura latente y fiabilidad de las dimensiones que explican el impacto de los sistemas de gestión de calidad de los centros educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 65-82. doi: <http://dx.doi.org/10.6081/rie.33.1.199921>
- Wrigley, T. (2006). *Another School is Possible*. London: Bookmarks.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S. y Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133-145. doi: 10.1002/pits.20532

Abstract

Integration of perspectives on a methodological profile for quality education

INTRODUCTION. At a quality educational institution the available resources, implemented processes and achieved results must fall under the ideal theoretical model for perfect performance in an educational setting. It is not required that this particular model be the same for every institution. Instead, it must be aligned to their own specific characteristics and circumstances, while taking into consideration the benchmarks provided by globalisation, which have an impact on today's educational frameworks. Nevertheless, it is clear that all models share some core quality elements. **METHOD.** With the intention of offering interested professionals a reference framework for the design of institutional quality profiles, this study proposes a quality model for educational facilities where an educational methodology has been shown to be of particular relevance. During its development, a quantitative methodology has been followed, with the use of a questionnaire designed for this purpose, which had been verified for reliability and duly validated. A total of 1160 of these had been completed and collected from Spain, Latvia and several Latin American countries. **RESULTS.** The data obtained depicted that the various sectors comprising the educational facilities consider an educational methodology as being an essential component benefiting quality education and these very facilities. The data also place great importance on the various elements or founding principles of this methodology. **DISCUSSION.** An educational methodology is one of the main quality components for an educational institution and for education. Under the breadth of such methodology, the main elements or principles taken into account are the positive expectations for students and the development of a positive interrelation setting, circumstances that are aligned to current methodological thought, which foster the development of a setting that enhances the students' ability to behave in accordance with their own personal traits, interests and needs.

Keywords: *Quality Education, Educational facilities, Quality benchmarking model, Quality methodology.*

Résumé

Intégration de diverses perspectives dans le profil méthodologique visant une éducation de qualité

INTRODUCTION. Dans toute institution éducative de qualité, les ressources disponibles, les procédés appliqués, et les résultats obtenus doivent s'adapter au modèle théorique idéal de fonctionnement parfait dans le domaine éducatif. Il n'est pas impératif que ce modèle soit le même pour toutes les institutions; bien au contraire, il doit pouvoir être adapté aux spécificités et circonstances concrètes de chacune d'elles, sans préjudice des références offertes par la globalisation qui affecte de nos jours les systèmes éducatifs. Il est cependant évident que tous les modèles partagent des composants-base de qualité. **MÉTHODE.** Dans le but d'offrir aux professionnels intéressés un cadre de référence pour la conception de profils de qualité institutionnelle, la recherche réalisée propose un modèle de qualité des institutions éducatives dans lequel la méthodologie éducative acquiert une importance fondamentale. Son développement est basé sur une méthodologie quantitative, qui utilise un questionnaire réalisé expressément, dûment validé, et à fiabilité éprouvée, duquel 1160 exemplaires remplis ont été déjà recueillis en Espagne, Lettonie et divers pays de l'Amérique Latine. **RÉSULTATS.** Les données obtenues mettent en évidence que les différents secteurs qui intègrent les institutions éducatives considèrent la méthodologie éducative comme un composant fondamental de la qualité de l'éducation et de ces institutions. Lesdites données confèrent aussi une grande importance aux différents éléments ou principes qui constituent cette méthodologie. **DISCUSSION.** La méthodologie éducative est un des principaux composants de la qualité de toute institution éducative et de l'éducation. Dans le cadre de cette méthodologie, les principaux éléments ou principes à considérer sont les attentes positives en relation à l'ensemble des élèves, et le développement d'un climat interrelationnel positif, ce qui est aligné sur les tendances méthodologiques actuelles, qui proposent de développer un climat favorisant la capacité des élèves à agir en fonction de leurs caractéristiques, intérêts et besoins propres.

Mots-clés: *Qualité de l'éducation, Qualité des institutions éducatives, Modèle référence de la qualité, Méthodologie de la qualité.*

Perfil profesional de los autores

Samuel Gento Palacios (autor de contacto)

Catedrático de Universidad en la UNED en el Área de Didáctica y Organización Escolar. Doctor *honoris causa* por la Universidad de Letonia. Profesor emérito en la Facultad de Educación de la Universidad Camilo José Cela. Ha desempeñado el cargo de coordinador de Planes de Estudios y primer vicedecano en la Facultad de Educación de la UNED. Es presidente honorífico de la Asociación Europea "Liderazgo y Calidad de la Educación". Sus publicaciones y líneas de investigación giran, especialmente, en torno al tratamiento educativo de la diversidad, calidad de la educación y liderazgo educativo.

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

Dirección para la correspondencia: UNED. Facultad de Educación. C/ Juan del Rosal, 14 (Despacho 208). 28040-Madrid.

Raúl González Fernández

Diplomado en Magisterio, licenciado en Psicopedagogía y doctor en Ciencias de la Educación. Profesor asociado en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Facultad de Educación (UNED). Su actividad docente se centra en la formación de los educadores sociales y docentes. Secretario de la Asociación Europea “Liderazgo y Calidad de la Educación”. Ha participado en diversos trabajos de investigación sobre el tratamiento educativo de la diversidad y la mejora de la calidad educativa, teniendo múltiples publicaciones y comunicaciones sobre esta temática.

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

Ascensión Palomares Ruiz

Catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la UCLM. Licenciada y doctora en Ciencias de la Educación por la UNED. Coordinadora del Departamento de Pedagogía en la Facultad de Educación (UCLM). Es presidenta de la Asociación Europea “Liderazgo y Calidad de la Educación”. Su perfil docente e investigador se centra en educación social, prácticum, atención a la diversidad, educación inclusiva, liderazgo y calidad de la educación, derechos humanos, formación del profesorado y TIC. Ha publicado trece libros y más de cien artículos sobre estos temas y ha colaborado en diversas obras colectivas.

Correo electrónico de contacto: ascension.palomares@uclm.es

Vicente Jesús Orden Gutiérrez

Licenciado en Educación Física y doctor en Ciencias de la Educación. Profesor colaborador en la Facultad de Educación (UNED). Docente del Máster Universitario en Tratamiento Educativo de la Diversidad. Miembro de la Asociación Europea “Liderazgo y Calidad de la Educación”. Ha participado en diversos trabajos de investigación sobre el tratamiento educativo de la diversidad, educación física adaptada y liderazgo pedagógico, teniendo varias publicaciones y comunicaciones sobre estas temáticas.

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

EL PROFESORADO ANTE EL *CYBERBULLYING*: NECESIDADES FORMATIVAS, CAPACIDAD DE ACTUACIÓN Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

Teachers reactions to cyberbullying: training needed, ability to act and coping strategies

ANA MARÍA GIMÉNEZ GUALDO⁽¹⁾ Y JOSÉ LUIS CARRIÓN DEL CAMPO⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad Católica San Antonio de Murcia

⁽²⁾ Centro Oficial de Formación Profesional Natanael (Murcia)

DOI: 10.13042/Bordon.2018.52067

Fecha de recepción: 05/09/2016 • Fecha de aceptación: 03/03/2007

Autora de contacto / Corresponding Author: Ana María Giménez Gualdo. E-mail: amgimenez@ucam.edu

INTRODUCCIÓN. El *cyberbullying* ha despertado gran interés en la comunidad científica y educativa en la última década (Smith, 2016) por su preocupante asiduidad entre los escolares. Debido a la escasez de investigaciones que analizan la opinión del profesorado, este trabajo examina la percepción de docentes y equipos directivos sobre sus necesidades formativas, capacidad de actuación, propuestas de acción futuras en los centros, estrategias de afrontamiento y su relación con variables sociodemográficas. **MÉTODO.** Se aplicó un cuestionario diseñado *ad hoc* en un total de 270 profesores con edades comprendidas entre los 26 y 61 años ($M=44.00$, $DT=9.11$) pertenecientes a 37 centros públicos y privados de la Región de Murcia. **RESULTADOS.** Se encontraron diferencias significativas en la percepción de necesidades formativas ante el *cyberbullying* entre el grupo de docentes y equipos directivos. Sobre las capacidades de actuación, las mujeres y el profesorado de los centros privados se perciben más competentes para afrontar el *cyberbullying*. Se encontró correlación significativa entre las propuestas de acciones futuras en el centro y la capacidad de actuación de todo el profesorado, como también entre las estrategias que docentes y directivos dicen poner en marcha, respectivamente. En algunos casos, se encontró asociación significativa entre determinadas estrategias de afrontamiento con el género, el nivel educativo en que se imparte docencia o la titularidad del centro. **DISCUSIÓN.** Este trabajo supone un pequeño avance en el análisis del protagonismo que tiene el profesorado en la lucha contra el ciberacoso, el conocimiento de las actuaciones que ponen en marcha y las diferencias que parecen existir por género, titularidad del centro, nivel educativo y el rol como docente o miembro del equipo directivo. En este sentido, se plantea la necesidad de dotar al profesorado de formación, herramientas y habilidades específicas en aras de trabajar en la prevención activa del *cyberbullying*.

Palabras clave: Cyberbullying, Percepción del profesorado, Necesidades de formación, Estrategias de afrontamiento.

Introducción

El acoso escolar y sobre todo el que se produce a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) conocido como *cyberbullying* ha despertado gran interés en los últimos años. Estudios precedentes han tratado de comprender el por qué del uso malévolo de las tecnologías entre iguales, sus características, principales formas de presentación, roles implicados y las opiniones diferenciadas que del fenómeno tienen estudiantes, docentes y familias. Es precisamente el colectivo del profesorado sobre el que menos se ha profundizado hasta el momento a pesar de su importante labor en la lucha contra el *cyberbullying*. Este estudio indaga en la percepción de los docentes y equipos directivos sobre su capacidad de actuación ante el *cyberbullying*, estrategias específicas que ponen en marcha y sus necesidades de formación al respecto.

Es bien sabido el consumo tan naturalizado que los menores hacen de la telefonía móvil, el ordenador y las *tablets*, sin ser en muchos casos conscientes de los riesgos a los que se exponen (Carbonell, Fúster, Chamarro y Oberst, 2012; Fajardo, Gordillo y Regalado, 2013; Garaigordobil, 2011; Kuss, Van Rooij, Shorter, Griffiths y Van de Mheen, 2013): el acceso a contenidos inapropiados, contacto con desconocidos, participación en juegos de rol, *grooming* o acoso pedófilo, amenazas contra la privacidad, suplantación de la identidad, robo de información (*phishing*), *sexting*, adicción a Internet y *cyberbullying*. En este escenario, las redes sociales se erigen como prioritarias para la comunicación y las relaciones interpersonales a la par que se convierten en un recurso de fácil manejo entre los menores para ejercer y padecer el acoso (Rial, Gómez, Graña y Varela, 2014).

El *cyberbullying*, acoso *online*, ciberacoso o cibermatonismo (Avilés, 2013; Garaigordobil, 2011), tiene sus primeros indicios en la investigación con Finkelhor, Mitchell y Wolak (2000)

que encontraron un 6% de menores victimizados por Internet. Actualmente, las cifras sobre la participación de niños y jóvenes en *cyberbullying* muestran porcentajes altos a la par que variables entre EE. UU., Canadá, Australia, Asia y Europa (Görzig, 2011; Patchin y Hinduja, 2013), si los comparamos con cifras más bajas pero no menos alarmantes, en España (Calmaestra, Rodríguez-Hidalgo y Ortega, 2012; Giménez, 2015). Según el último informe de Save The Children (Calmaestra *et al.*, 2016), Murcia se sitúa por encima de la media española junto con Andalucía, Melilla e islas Baleares en escolares que se reconocen partícipes de ciberacoso.

En cuanto a las variables asociadas con el *cyberbullying*, destaca la importancia del sexo, nivel educativo, la presencia de niveles altos de depresión, ansiedad y baja autoestima entre las víctimas y agresores victimizados, o la tendencia al abandono escolar, abuso de sustancias y uso problemático de Internet más propio entre los agresores (Gámez-Guadix, Orue, Smith y Calvete, 2013; Kowalski y Limber, 2013). Entre las variables escolares, denota la influencia de la falta de comunicación del acoso por parte de los estudiantes al profesorado, la percepción de inseguridad en el centro educativo, la inadaptación escolar o el uso de disciplina punitiva a partir de sanciones (Avilés, 2010).

Un aspecto importante en los centros educativos es la ajetreada agenda del día a día de los profesores que obstaculiza las oportunidades de poder desarrollar actuaciones concretas para la mejora de la convivencia escolar, relegada en ocasiones al desarrollo de actividades puntuales en horario de tutoría. Datos de Piña, Tron y Bravo (2014) indican que el 47% de los docentes afirman que la carga escolar les impide dedicar tiempo a este tipo de asuntos y otros relacionados con las relaciones interpersonales. Por el contrario, se han comprobado los beneficios derivados del tratamiento de la convivencia escolar en las aulas que comporta una mejora sustancial de las relaciones entre

alumnos, la reducción de comportamientos disruptivos y de acoso y la mejora de las relaciones alumno-profesor (Gairín, Armengol y Silva, 2013).

En este sentido, conocer cómo percibe el profesorado el *cyberbullying* y cuál es su rol de actuación ante el mismo es fundamental para avanzar en su prevención. En España, son aún escasas las investigaciones en esta línea. Estudios previos en la Región de Murcia concluyen que los docentes subestiman la existencia de ciberacoso entre los alumnos y que este sea un problema en sus centros educativos (Giménez, 2015). Sin embargo, sí parece ser una preocupación extendida en el día a día como han indicado investigaciones en otros países (Cassidy, Brown y Jackson, 2012; Li, 2008), incluso con diferencias por sexo, nivel educativo y especialidad de los docentes (Eden, Heiman y Olenik-Shemesh, 2013; Yilmaz, 2010). Además, la mayoría del profesorado confirma no sentirse capacitado para identificarlo y menos aún para gestionarlo (Calatayud, Prendes y López, 2016).

Sobre las estrategias de afrontamiento ante el *cyberbullying*, el estudio de Li (2008) constata las notables carencias formativas que docentes en formación afirman tener durante su periodo de estudios y su baja capacidad de acción ante una situación de ciberacoso. El análisis reciente de Montoro y Ballesteros (2016) sobre competencias docentes para la prevención del ciberacoso concluye que, ni en el currículum de Educación Secundaria Obligatoria como tampoco en el Máster en Formación del Profesorado se incluyen competencias y contenidos específicos ni transversales en referencia a cómo responder al *cyberbullying*. Por otro lado, cuando se pregunta al profesorado qué estrategias serían viables para lidiar con el ciberacoso, resalta la importancia dada a la formación dirigida a familias y estudiantes, la implementación de protocolos específicos, sesiones de orientación con alumnos o actividades a nivel de aula y de centro (Yilmaz, 2010). Otros destacan que

ante el *cyberbullying*, hablarían con el agresor y la víctima, establecerían medidas correctivas con los agresores o comunicarían el ciberacoso al equipo directivo (Stauffer, 2011).

Esta panorámica general vislumbra la necesidad de seguir profundizando en la perspectiva del profesorado sobre el ciberacoso. Este estudio se plantea los siguientes objetivos: a) identificar la percepción de docentes y directivos sobre sus necesidades formativas en *cyberbullying*; b) analizar la relación entre la capacidad de actuación ante el *cyberbullying*, propuestas de actuación en los centros educativos, comunicación del ciberacoso y estrategias de afrontamiento; y c) conocer qué variables sociodemográficas se relacionan con las estrategias de afrontamiento implementadas por docentes y directivos.

Método

Participantes

La selección muestral siguió el criterio de intencionalidad, siendo consultado el profesorado de los centros en que previamente se había encuestado al alumnado sobre experiencias de *cyberbullying*.

La muestra estuvo compuesta por 270 profesores con edades entre los 26 y 61 años ($M=44.00$, $DT=9.11$) de 37 centros educativos de la Región de Murcia. 173 pertenecían a centros de titularidad pública (64,10%) y 97 a centros privados (35,90%). La mayor parte de los encuestados eran docentes ($n = 238$, 88,10%) y el resto miembros de los equipos directivos ($n = 32$, 11,9%) que ejercían en primaria (37,80%) y secundaria (62,20%). La distribución por sexo fue de un 57,40% de mujeres ($n = 155$) y un 40,70% de hombres ($n = 110$). Cinco personas no indicaron el género (1,9%). Más de la mitad (53%) ejercían de tutor de aula, el 37,40% ($n = 101$) tenía más de 20 años de experiencia (tabla 1).

TABLA 1. Descripción de la muestra

	n	%
Nivel educativo		
Educación Primaria	102	37,80
Educación Secundaria Obligatoria	168	62,20
Función de tutor		
No	97	35,90
Sí	143	53,00
Años de experiencia		
Hasta 10 años	92	34,10
10 a 20 años	77	28,50
20 o más años	101	37,40

Instrumento

Para la recogida de información se utilizó un cuestionario anónimo de autoinforme diseñado *ad hoc*, con una partición para docentes y directivos (26 ítems) y otra solo para los equipos directivos (24 ítems) (tabla 2). Los ítems se valoraron con una escala tipo Likert de cinco respuestas: “1 = nunca”, “2 = a veces”, “3 = normalmente”, “4 = casi siempre” y “5 = siempre” o “1 = muy en desacuerdo”, “2 = en desacuerdo”, “3 = indiferente”, “4 = de acuerdo”, “5 = muy de acuerdo”. Los ítems se agruparon intencionalmente en ocho variables: dos para docentes y directivos, dos solo para docentes y cuatro con respuestas solo para los equipos directivos. La selección de ítems para cada variable se realizó siguiendo un criterio semántico considerando su significado lingüístico. Las puntuaciones de estas variables se originaron sumando los valores de sus ítems:

Propuestas de acciones en el centro orientadas al futuro (6 ítems), entre los que destacan: “opino que profesores y alumnos deberían trabajar juntos en su prevención”, “debería haber sanciones para los ciberagresores”, “el departamento de orientación debería gestionar el *cyberbullying* en el centro”, “debería formarse al alumnado en mediación”, “formar al equipo directivo en

mediación reduciría el *cyberbullying*” e “implementar planes de convivencia enseñaría a actuar de manera adecuada”.

Capacidad de actuación ante el cyberbullying (3 ítems). Este bloque incluía la percepción de competencia personales del profesorado para afrontar el ciberacoso (“personalmente estoy capacitado para responder al *cyberbullying*”, “conozco actuaciones específicas para resolverlo” y “conozco el plan de actuación de mi centro”).

Estrategias de afrontamiento (11 ítems). Englobaba diversas actuaciones que el colectivo de docentes decía poner en marcha, por ejemplo: “actúo con indiferencia”, “hablo a solas con el agresor”, “hablo a solas con la víctima”, “redacto una sanción para el agresor”, “reestructuro las clases y grupos”, “hago de mediador para resolver el problema”, “oriento al agresor y la víctima a buscar ayuda profesional”, “propongo debates y actividades en clase” o “uso materiales específicos”.

Comunicación del cyberbullying (5 ítems). Incluía diferentes posibilidades de comunicación del acoso (“comento el incidente con los padres del supuesto agresor y la víctima”, “comunico el incidente a dirección”, “lo comunico al departamento de orientación”, “busco ayuda entre compañeros” y “contacto con la policía”).

Actuaciones a nivel de centro (9 ítems). Entre las estrategias de afrontamiento que implementaban los equipos directivos cabe destacar: “hago intervenir a la comisión de convivencia”, “propongo charlas o debates”, “aplico las normas de convivencia”, “propongo la intervención del departamento de orientación” o “hago comparecer al agresor en jefatura”.

Aplicación de reforzadores (7 ítems). Este bloque incluía medidas sancionadoras y educativas tipo: “hago participar a los implicados en la comisión anti-*bullying* del centro”, “aplico amonestaciones”, “privo al agresor del recreo”,

“dispongo que el agresor realice tareas socio-educativas extraescolares” o “expulso al agresor del centro”, entre otras.

Acciones para implicar a las familias (4 ítems). Dirigidas a los equipos directivos describía medidas como: “se ofrecen boletines y materiales informativos y se hacen reuniones”, “promuevo la participación de las familias en actividades concretas”, “invito a las familias a participar en programas antiacoso”, “mantengo a la familia en comunicación con los tutores”.

Acciones para implicar a la comunidad educativa (4 ítems). Entre los ítems que se valoraron fueron: “hago reuniones con la comunidad educativa y asociaciones”, “promuevo actuaciones en medios locales”, “se participa con organizaciones locales” y “busco asesoramiento policial”.

Necesidades de formación ante el cyberbullying (1 ítem). Esta variable se estudió de manera independiente a partir del ítem “personalmente necesito formación específica sobre *cyberbullying*”, por el interés de conocer el grado de acuerdo/desacuerdo en este aspecto específico. La escala de cinco anclajes original se recodificó a tres niveles: respuestas “1” y “2” recodificadas como “1 - bajo acuerdo”, respuestas “3” recodificadas

como “2 - medio acuerdo” y respuestas “4” y “5” recodificadas como “3 - alto acuerdo”.

Variables sociodemográficas. Actuando como variables independientes incluían el género, nivel educativo, ser tutor o no de aula, titularidad del centro educativo, edad y años de experiencia docente.

Procedimiento y análisis de datos

Se trata de una investigación observacional transversal de corte descriptivo. La recogida de datos se realizó de febrero a mayo de 2013 en 37 de los 38 centros propuestos. Tras un primer contacto telefónico, se les hicieron llegar los cuestionarios junto con una carta informada que incluía las pretensiones del estudio. Recibidos los cuestionarios por correo ordinario, se generó la matriz de datos y se analizaron con el paquete estadístico SPSS versión 21.0.

Las relaciones entre variables cualitativas se analizaron con la Ji cuadrado de Pearson (χ^2), y entre variables cuantitativas con la prueba r de Pearson (r) (con variables normales) o la rho de Spearman (ρ) (tabla 2). La verificación del supuesto de normalidad según la prueba de

TABLA 2. Índice de fiabilidad y normalidad de las variables del cuestionario

Variables	Ítems	Contestan	α de Cronbach	Normalidad	
				Kolmogorov-Smirnov	p
Propuestas de acciones en el centro orientadas al futuro	6	Todos	,62	,09	<.001
Capacidad de actuación sobre el <i>cyberbullying</i>	3	Todos	,70	,08	<.001
Necesidades de formación ante el <i>cyberbullying</i>	1	Todos	-	-	-
Estrategias de afrontamiento	11	Docentes	,84	,06	.017
Comunicación del <i>cyberbullying</i>	5	Docentes	,71	,13	<.001
Actuaciones a nivel de centro	9	Directivos	,87	,11	.200
Aplicación de reforzadores	7	Directivos	,78	,15	.079
Acciones para implicar a las familias	4	Directivos	,77	,16	.038
Acciones para implicar a la comunidad educativa	4	Directivos	,83	,19	.005

Kolmogorov-Smirnov orientó los cálculos por vía no paramétrica con la U de Mann-Whitney (U). Las comparaciones de tres o más medias se realizaron con la prueba H de Kruskal-Wallis (H). El nivel de significación estadística se estableció en $p < .05$ (tabla 2).

Resultados

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos pasamos a describir los resultados en el mismo orden.

Percepción sobre necesidades formativas en *cyberbullying*

Se evidenció relación significativa al comparar las necesidades de formación percibidas por docentes y miembros de los equipos directivos ($\chi^2 = 7.30$, $gl = 2$, $N = 270$, $p = .026$) (tabla 3). Así el 96,9% de los directivos estaban muy de acuerdo en necesitar formación específica sobre ciberacoso en contraste con el 76,1% de los docentes. Por el contrario, fue mayor el porcentaje de docentes (18,9%) que se situaba en un nivel medio de acuerdo en necesitar formación frente al 3,1% que representaban los miembros de los equipos directivos. Solo el colectivo de docentes fue el que afirmó estar poco de acuerdo en necesitar formación (5%). Al cruzar esta variable con las sociodemográficas (edad, nivel educativo, años de experiencia, género, titularidad del centro y ser tutor o no de aula), en ningún caso la relación resultó significativa.

Correlación entre variables

Los resultados revelaron relaciones significativas positivas entre las variables estudiadas, tanto entre el colectivo global del profesorado como en el grupo solo de docentes y el grupo solo de los equipos directivos (tabla 4).

Así, en el conjunto global de la muestra se advirtió relación significativa entre “proponer acciones en el centro de cara al futuro” y la percepción de “capacidad de actuación sobre el *cyberbullying*” ($p < .001$). Dentro del grupo de docentes, los resultados mostraron correlación significativa entre la puesta en marcha de “estrategias de afrontamiento” y la “comunicación del *cyberbullying*” ($p < .001$). En el caso de los equipos directivos, de nuevo todas las combinaciones de variables estudiadas muestran correlaciones positivas y significativas. Se observó correlación significativa entre “actuaciones a nivel de centro” y “aplicación de reforzadores” ($p < .001$) y con “acciones para implicar a la familia” ($p < .001$), como también entre “actuaciones a nivel de centro” y “acciones para implicar a la comunidad educativa” ($p = .005$). El resto de correlaciones también fueron positivas y significativas, por ejemplo: entre “aplicación de reforzadores” y “acciones para implicar a la familia” ($p = .002$) y con “acciones para implicar a la comunidad educativa” ($p = .009$). Por su parte, la relación y entre “acciones para implicar a la familia” y “acciones para implicar a la comunidad educativa” no resultó significativa ($p = .074$).

TABLA 3. Nivel de acuerdo sobre necesidades de formación en *cyberbullying* según docentes y directivos

	Necesidad de formación específica en <i>cyberbullying</i>			Total (%)
	Acuerdo bajo	Acuerdo medio	Acuerdo alto	
Equipos directivos	-	1 (3,1%)	31 (96,9%)	32 (100%)
Docentes	12 (5%)	45 (18,9%)	181 (76,1%)	238 (100%)
Total (%)	12 (4,44%)	46 (17,04%)	212 (78,52%)	270 (100%)

TABLA 4. Correlaciones entre las variables de estudio

Nº	Variables	2	5	7	8	9
TODO EL COLECTIVO						
1	Propuestas de acciones en el centro orientadas al futuro	.221(a)	<.001(b)			
2	Capacidad de actuación sobre el CB	268(c)				
SOLO DOCENTES						
4	Estrategias de afrontamiento de los docentes	.698(a)	<.001(b)			
5	Comunicación del CB	237(c)				
SOLO EQUIPOS DIRECTIVOS						
6	Actuaciones a nivel de centro	.648(d)	<.001(b)	.600(a)	.493(a)	.005(b)
7	Aplicación de reforzadores	31(c)	31(c)	.519(a)	.454(a)	.009(b)
8	Acciones para implicar a las familias			.002(b)	.321(a)	.074(b)
9	Acciones para implicar a la comunidad educativa			32(c)	32(c)	

(a) rho de Spearman; (b) p; (c) n; (d) r de Pearson.

Relación de variables sociodemográficas con acciones y afrontamiento del cyberbullying

Comenzando con las variables evaluadas en el conjunto de la muestra de profesorado, se encontraron diferencias significativas a favor de las mujeres en “propuestas de acciones en el centro de cara al futuro” ($p = .010$) y tendencia a la significación respecto a la titularidad del centro educativo a favor de la privada ($p = .099$) (tabla 5). Tampoco los resultados resultaron significativos en relación con la edad, años de experiencia docente, ser tutor o no tutor de aula o el nivel educativo. De forma similar, se apreció en la variable “capacidad de actuación ante el cyberbullying” que solamente mostró diferencias significativas por titularidad a favor de los centros privados ($p < .001$) (tabla 5), pero no al comparar la perspectiva de docentes y

equipos directivos, ni con el resto de variables sociodemográficas.

Centrando la mirada en el colectivo de docentes (tabla 5), de nuevo son las mujeres las que advierten poner en marcha significativamente más estrategias de afrontamiento ante el cyberbullying que los hombres ($p = .016$). Por el contrario, la asociación con la titularidad del centro mostró una tendencia a la significación a favor de los centros privados ($p = .066$). En cuanto a la comunicación del ciberacoso, esta medida sí parece diferir significativamente por titularidad del centro siendo más común entre los docentes de centros privados que en los públicos ($p = .007$). La asociación de esta variable con el resto de variables sociodemográficas no resultó significativa en ningún caso, solo una tendencia a la significación por nivel educativo a favor de los

docentes que trabajan en educación secundaria ($p = .064$).

Considerando solo a los equipos directivos (tabla 5), las diferencias no resultaron significativas en las variables “actuaciones a nivel de centro”, “aplicación de reforzadores” y “acciones para implicar

a la comunidad educativa”, según la edad, género, años de experiencia, nivel educativo, ser tutor de aula o titularidad. Únicamente existen diferencias estadísticamente significativas a favor de los directivos de educación secundaria que parecen implicar más a las familias en la prevención y tratamiento del *cyberbullying* ($p = .024$).

TABLA 5. Comparativa global y por docentes y directivos con las variables sociodemográficas

Variable	Mediana	Rango promedio	n	U	p
TODO EL PROFESORADO					
<i>Propuestas de acciones en el centro orientadas al futuro</i>					
Género					
Hombre	25,00	118,11	109	6879,00	.010
Mujer	26,00	142,62	155		
Titularidad					
Pública	25,00	129,21	173	7303,00	.099
Privada	26,00	145,43	96		
<i>Capacidad de actuación ante el CB</i>					
Titularidad					
Pública	8,00	117,27	172	5293,00	<.001
Privada	10,00	166,43	97		
DOCENTES					
<i>Estrategias de afrontamiento de los docentes</i>					
Género					
Hombre	33,00	103,70	94	5283,00	.016
Mujer	37,00	125,22	138		
Titularidad					
Pública	35,00	112,72	149	5620,50	.066
Privada	36,00	129,63	88		
<i>Comunicación del CB</i>					
Titularidad					
Pública	17,00	110,34	150	5226,00	.007
Privada	20,00	135,11	88		
Nivel educativo					
Primaria	17,00	108,48	85	5565,50	.064
Secundaria	19,00	125,62	153		
EQUIPOS DIRECTIVOS					
<i>Acciones para implicar a la familia</i>					
Nivel educativo					
Primaria	8,00	13,00	17	68,00	.024
Secundaria	12,00	20,47	15		

Discusión y conclusiones

El estudio aquí presentado profundiza en el análisis de la percepción de docentes y equipos directivos de educación primaria y secundaria sobre sus necesidades formativas, capacidades de actuación y estrategias de afrontamiento ante el *cyberbullying*. La escasez de investigaciones sobre percepción del profesorado en ciberacoso permite que estudios como el aquí presentado contribuyan a seguir indagando en qué y cómo piensan los profesores sobre este tipo de acoso, destacando su innegable labor en su prevención y el grave impacto emocional y psicológico que genera en sus implicados (Avilés, 2013; Garaigordobil, 2011; Luengo, 2014; Smith, 2016).

En respuesta al primer objetivo planteado, destaca que el profesorado encuestado advierte sendas necesidades formativas en materia de *cyberbullying*, siendo además los equipos directivos quienes se perciben más carentes de formación en comparación con el colectivo de docentes. Por su parte, otras variables como la edad, años de experiencia en la profesión, titularidad del centro o el género no parecen influir. Estas necesidades formativas pueden ir ligadas a las carencias que ya se advierten en la formación universitaria y permanente, incluso en posgrados relacionados directamente con la profesión docente, tal y como reflejan estudios previos (Montoro y Ballesteros, 2016). En este sentido, cabe reflexionar sobre si percibir tal necesidad de formación puede estar influyendo en la percepción que el profesorado tiene sobre su capacidad de actuación ante el *cyberbullying* y las propuestas de acciones que plantean en sus centros educativos. En cualquier caso, la demanda de más y mejor formación como herramienta clave para erradicar y prevenir situaciones de ciberacoso es bien conocida y planteada por expertos en esta temática. En su reflexión, Oliver y Santos (2014) establecen cuáles deberían ser las líneas de formación a emprenderse sobre *cyberbullying*, entre las que destacan: a) el reconocimiento y su detección dentro y fuera

de los centros; b) aplicación de acciones educativas basadas en la socialización preventiva de la violencia de género; c) aplicación de un modelo dialógico de resolución de conflictos; d) formación de toda la comunidad en protocolos y legislación; y e) evaluación para comprobar el cumplimiento de normas de seguridad en relación con las TIC.

Otro resultado interesante de este estudio fue comprobar que sentirse capacitado para afrontar el ciberacoso está relacionado con plantear propuestas de actuación contra el *cyberbullying*, por lo que la demanda de formación específica vuelve a ser latente de cara a capacitar al profesorado para intervenir y poner en marcha medidas a corto y medio plazo en sus centros. Estudios como el de Stauffer (2011) confirman que la mayor parte del profesorado se considera poco capacitado e inseguro a la hora de actuar ante el *cyberbullying*. En el caso de la Región de Murcia, la percepción de incapacidad para gestionar casos de ciberacoso se extiende casi al 58% de una muestra de docentes de educación secundaria (González *et al.*, 2016). Las carencias formativas desde la universidad y la necesidad de querer aprender más también se han visto confirmadas en uno de los primeros acercamientos de Li (2008) a la percepción del profesorado sobre *cyberbullying*. En el análisis tanto de la capacidad de actuación ante al *cyberbullying* como de las propuestas de acciones en el centro de cara al futuro, no se encontraron diferencias en prácticamente ninguna de las variables sociodemográficas, con la única salvedad de ser las mujeres quienes plantean más propuestas de acciones futuras y por ende las que se muestran más activas en su intención de actuar ante el *cyberbullying* que los hombres. También aparecieron diferencias por titularidad en la capacidad de afrontamiento, más notable entre el profesorado de centros privados que en el de centros públicos.

En cuanto a las actuaciones que dicen desempeñar el colectivo de docentes ante el *cyberbullying*, destacan estrategias de afrontamiento

como: “actúo con indiferencia”, “hablo con el agresor y la víctima”, “sanciono al agresor”, “hago de mediador” o “planteo debates y actividades en clase”. De nuevo son las mujeres quienes afirman poner en marcha más estas estrategias de afrontamiento que los hombres, mientras que al comparar con la edad, titularidad del centro, años de experiencia docente o ser tutor o no de aula, los resultados son más homogéneos no existiendo diferencias a resaltar. Además, se comprobó la estrecha relación entre implementar estrategias y comunicar el ciberacoso ya sea a las familias de los implicados, equipos directivos o al departamento de orientación. Resultados similares a nuestros hallazgos son los encontrados por Stauffer (2011) y Yilmaz (2010), que concluyen que el profesorado destaca como acciones útiles para lidiar con el *cyberbullying*: hablar con los implicados, establecer medidas correctivas con el agresor, comunicar el ciberacoso al equipo directivo, implementar protocolos específicos y realizar actividades en el aula y a nivel de centro. Respecto a las medidas que afirman implementar los miembros de los equipos directivos, resaltan actuaciones a nivel de centro (“proponer charlas y debates”, “aplicar las normas de convivencia”, “mediar ante los implicados”, “hacer que intervenga el departamento de orientación” o “hacer que el agresor comparezca en jefatura de estudios”), la aplicación de reforzadores (en su mayoría de carácter negativo dirigidos a sancionar al agresor) y otras acciones para implicar a familias y al resto de la comunidad educativa en la prevención y afrontamiento ante el *cyberbullying*. Todas ellas además están relacionadas entre sí, lo que indica que desarrollar acciones a nivel de centro va ligado a aplicar reforzadores o implicar a otros agentes de la comunidad educativa. Un estudio anterior con directivos de centros señala que la mayoría de las medidas que implementan son disciplinarias (34,8%), seguidas del asesoramiento e investigar respecto al suceso (Wiseman, 2011). El estudio de Gairín *et al.* (2013) destaca también como medidas similares consideradas por este colectivo: sensibilizar y formar al alumnado, desarrollar

actividades y programas en habilidades sociales, aplicar la legislación, realizar encuentros con las familias o establecer espacios más amplios para las tutorías para el tratamiento de estas problemáticas. Llama la atención que los directivos digan poner en funcionamiento estas estrategias más en secundaria que en primaria, cuando la mayoría de las ocasiones se implementan cuando ya el acoso se hace conocido en su estadio más grave, sobre todo para la víctima.

Por otra parte, analizar qué estrategias de las planteadas por docentes y directivos pueden ser las más efectivas en la prevención y lucha contra el *cyberbullying*, supone una línea de investigación futura necesaria (Perren *et al.*, 2012), a la par que abre oportunidades de investigación sobre lo que realmente se hace en la práctica diaria de los centros educativos. Con nuestros resultados, planteamos conocer posibles modelos causales entre las estrategias de afrontamiento implementadas, como también indagar en la influencia directa o no de las necesidades formativas en la capacidad de acción y afrontamiento activo o pasivo ante el *cyberbullying*.

En conclusión, nuestro estudio supone un paso más en el conocimiento de la percepción del profesorado en activo sobre el *cyberbullying* y concretamente sobre sus necesidades de formación, capacidad de actuación y estrategias de afrontamiento que afirman poner en marcha. Destacan las escasas diferencias encontradas en función del género, nivel educativo o titularidad que a su vez nos hacen reflexionar sobre la percepción diferencial que existe de esta problemática entre hombres y mujeres, educación primaria y secundaria, y por qué se percibe y se actúa diferente en centros públicos y privados. El cualquier caso, queda mucho por hacer aunque se advierte la necesidad de actuar de manera urgente para evitar peores consecuencias que las que ya conlleva el *cyberbullying*, empoderando al profesorado y a los estudiantes para combatirlo de manera activa.

Como principal limitación de nuestro estudio, señalamos el criterio de selección muestral

empleado, no pudiendo generalizar los datos obtenidos al conjunto de la población docente. Sería interesante en el futuro ampliar el muestreo para tener una visión más global y amplia de lo que opina el profesorado, incorporando otras variables como, por ejemplo, formación

previa en *cyberbullying* o convivencia escolar, entre otras. Igualmente, sería idóneo obtener más muestra de los equipos directivos y de otras especialidades más relacionadas con temáticas de acoso y convivencia como pedagogos, psicólogos y psicopedagogos.

Referencias bibliográficas

- Avilés, J. M. (2010). Éxito escolar y cyberbullying. *Boletín de Psicología*, 98, 73-85.
- Avilés, J. M. (2013). Análisis psicosocial del cyberbullying: Claves para una educación moral. *Papeles del Psicólogo*, 34(1), 65-73.
- Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., del Moral, C., Perazzo, C. y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Madrid: Save The Children.
- Calmaestra, J., Rodríguez-hidalgo, A. J. y Ortega, R. (2012). *Use of information and communication technology (ICT) and their relationship with cyberbullying*. Comunicación presentada en el Cyber-Behavior 2012: 2nd. International Symposium on CyberBehavior, Taiwan. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/230874373_Use_of_Information_and_Communication_Technology_ICT_and_their_relationship_with_Cyberbullying
- Carbonell, X., Fúster, H., Chamarro, A. y Oberst, U. (2012). Adicción a Internet y al móvil: una revisión de estudios empíricos españoles. *Papeles del Psicólogo*, 33(2), 82-89.
- Cassidy, W., Brown, K. y Jackson, M. (2012). "Under the radar": Educators and cyberbullying in schools. *School Psychology International*, 33(5), 520-532. doi: 10.1177/0143034312445245
- Eden, S., Heiman, T. y Olenik-Shemesh, D. (2013). Teachers' perceptions, beliefs and concerns about cyberbullying. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 1036-1052. doi: 10.1111/j.1467-8535.2012.01363.x
- Fajardo, M. I., Gordillo, M. y Regalado, A. B. (2013). Sexting: Nuevos usos de la tecnología y la sexualidad en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 521-534.
- Finkelhor, D., Mitchell, K. J. y Wolak, J. (2000). *Online victimization: A report on the nation's youth* (NC 167). Alexandria, VA: National Center for Missing and Exploited Children.
- Gairín, J., Armengol, C. y Silva, B. P. (2013). El "bullying" escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XX1*, 16(1), 17-38. doi: 10.5944/educxx1.16.1.715
- Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P. K. y Calvete, E. (2013). Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic internet use among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 53(4), 446-452. doi: 10.1016/j.jadohealth.2013.03.030
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del *cyberbullying*: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Giménez, A. M. (2015). *Cyberbullying. Análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado* (tesis doctoral). Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/46049>.
- González, V., Prendes, M. P. y López, J. A. (2016). La percepción sobre el ciberacoso del profesorado de secundaria de la Región de Murcia. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2(1), 84-89. doi: 10.20548/innoeduca.2016.v2i2.1974
- Görzig, A. (2011). *Who bullies and who is bullied online?: a study of 9-16 year old internet users in 25 European countries*. Recuperado de <http://eprints.lse.ac.uk/39601/>

- Kowalski, R. M. y Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53, S13-S20. doi: 10.1016/j.jadohealth.2012.09.018
- Kuss, D. J., Van Rooij, A. J., Shorter, G. W., Griffiths, M. D. y Van de Mheen, D. (2013). Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 1987-1996. doi: 10.1016/j.chb.2013.04.002
- Li, Q. (2008). Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(2). Recuperado de <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/494/225>
- Luengo, J. A. (2011). *Ciberbullying. Guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- Luengo, J. A. (2014). *Cyberbullying. Prevenir y actuar. Guía de recursos didácticos para centros educativos*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Montoro, E. y Ballesteros, M. A. (2016). Competencias docentes para la prevención del ciberacoso y delito de odio en Secundaria. *RELATEC, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(1), 131-143. doi: 10.17398/1695-288X.15.1.131
- Oliver, E. y Santos, T. (2014). Socialización preventiva ante el ciberacoso. *Communication & Social Change*, 2(1).doi: 10.4471/csc.2014.09
- Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2013). *Cyberbullying facts summarizing what is currently known*. Recuperado de <http://cyberbullying.us/facts>
- Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., García, D., Mc Guckin, C. ... y Völlink, T. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 283-293.
- Piña, A. C., Tron, R. y Bravo, M. C. (2014). Acoso escolar en la educación secundaria: Percepción de los alumnos, profesorado y padres de familia. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(3), 1282-1307.
- Rial, A., Gómez, P., Braña, T. y Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicología*, 30(2), 642-655. doi: 10.6018/analesps.30.2.159111
- Smith, P. K. (2016). Foreword: An international perspective on cyberbullying. En R. Navarro, S. Yubero y E. Larrañaga (eds.), *Cyberbullying across the globe. Gender, family, and mental health* (pp. v-vi). Switzerland: Springer.
- Stauffer, S. T. (2011). *High school teacher's perceptions of cyber bullying prevention and intervention strategies* (Thesis Dissertation). Brigham Young University. Recuperado de <http://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3777&context=etd>
- Wiseman, B. (2011). *Cyberbullying in schools: A research study on school policies and procedures* (Thesis Dissertation). University of Nevada. Recuperado de <http://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1912&context=thesedisertations>
- Yilmaz, H. (2010). An examination of preservice teachers' perception about cyberbullying. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 6(4), 263-270.

Abstract

Teachers reactions to cyberbullying: training needed, ability to act and coping strategies

INTRODUCTION. Cyberbullying has awakened a great interest in the scientific and educative community in the last decade (Smith, 2016) and has been intensified by its dangerous frequency

among pupils. Because of the limited previous research on the teachers' perception of this issue, this study analyses teachers and School Heads' perceptions about their training needs, their ability to take actions, and the future proposals for action at schools, focusing on the coping strategies available, and their relation to sociodemographic variables. **METHOD.** A questionnaire designed *ad hoc* was used with a total of 270 teachers aged from 26 to 61 ($M=44.00$, $SD=9.11$) from 37 Public and Private schools in the Region of Murcia. **RESULTS.** Significant differences were found in regards to the perception of cyberbullying training needs between teachers and School Heads. Regarding the ability to take actions, women and teachers from Private Schools perceive themselves as more competent to deal with cyberbullying. There was a significant correlation between future proposals for action at schools and an ability to act by all teachers, likewise between the different coping strategies developed by only group of teachers and group of School heads, respectively. In some cases, a significant relationship was observed between some coping strategies developed and the gender of the participants, the different levels teachers taught their class or type of school. **DISCUSSION.** This study provides an improvement in the importance of teachers manner in regards to coping with cyberbullying, their knowledge about strategies that they develop at schools and of the differences that appear in relation to gender, school ownership, level, and between teachers and School Heads. In this sense, educative implications should be guided to improve teacher training and provide them with tools and specific abilities to actively prevent cyberbullying.

Keywords: *Cyberbullying, Teachers' perception, Teacher training, Coping strategies.*

Résumé

Les enseignants face au cyber harcèlement: besoins de formation, capacité d'action et stratégies de pris en charge

INTRODUCTION. Du fait de son inquiétante assiduité, le cyber harcèlement a suscité un grand intérêt dans la communauté scientifique et éducative lors des dix dernières années. Pour pallier la rareté des recherches qui prennent en compte l'opinion des enseignants, ce travail examine la perception des professeurs et des équipes de direction à propos de leurs besoins de formation, leur capacité d'action, leurs propositions d'actions futures, leurs stratégies de pris en charge et la relation de tous ces éléments avec des facteurs sociodémographiques. **MÉTHODE.** Nous avons fait passer un questionnaire créé *ad hoc* à 270 professeurs âgés de 26 à 61 ans ($M= 44.00$, $DT= 9.11$) appartenant à 37 établissements publics et privés de la Région de Murcia. **RÉSULTATS.** Nous avons mis à jour des différences significatives à propos de la perception de besoins de formation face au cyber harcèlement entre les enseignants et l'équipe de direction. De plus, en ce qui concerne les capacités d'action, les femmes et les enseignants des établissements privés se croient plus compétents pour faire face au cyber harcèlement. Nous avons repéré une importante corrélation entre les propositions d'actions futures des établissements et aussi entre les stratégies que les enseignements et l'équipe d disent mettre en œuvre. Dans certains cas, nous avons observé une correspondance très significative entre certaines stratégies de pris en charge et le genre, le niveau éducatif et le type d'établissement. **DISCUSSION.** Ce travail représente un progrès important pour l'analyse du rôle clef joué par les enseignants dans la lutte contre le cyber harcèlement, la connaissance des interventions mises en œuvre et les différences qui peuvent exister par rapport aux genres, types d'établissement, niveau éducatif et la fonction réalisé par la part de l'enseignant ou du membre

de l'équipe de direction. Dans ce sens, il nous semble nécessaire de fournir aux enseignants de formations, d'outils et d'aptitudes spécifiques afin de développer la prévention active du cyber harcèlement.

Mots-clés: *Cyber harcèlement, Perception des enseignants, Besoins de formation, Stratégies de remédiation.*

Perfil profesional de los autores

Ana María Giménez Gualdo (autora de contacto)

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Murcia. Profesora contratada doctora en la Universidad Católica San Antonio de Murcia, Departamento de Educación, con docencia en los Grados de Educación Infantil, Primaria y Máster de Formación del Profesorado. Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria (Universidad de Murcia) y Máster en Intervención Psicológica en Problemas de Conducta en la escuela (Universidad Internacional de Valencia). Área de trabajo especializada en problemas de conducta, *bullying* y *cyberbullying*.

Correo electrónico de contacto: amgimenez@ucam.edu

Dirección para la correspondencia: Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Dpto. de Educación. Campus de Los Jerónimos, s/n. Universidad Católica San Antonio de Murcia, 30107, Guadalupe (Murcia).

José Luis Carrión del Campo

Psicólogo general sanitario. Diplomado en Magisterio en la Universidad de Valladolid y licenciado en Psicología en la Universidad de las Islas Baleares. Compagina su vida laboral como psicólogo en consulta privada con docencia en el Centro Oficial de Formación Profesional Natanael de Murcia en la especialidad de Auxiliar de Enfermería y Técnico en Emergencias Sanitarias. Experto en estadística aplicada a la investigación educativa y autor de trabajos relacionados con la ansiedad, violencia en la escuela, contexto familiar y violencia.

Correo electrónico de contacto: joseluis.carrion@gruponatanael.es

VALIDEZ PREDICTIVA DEL U-RANKING EN LAS TITULACIONES UNIVERSITARIAS DE CIENCIAS DE LA SALUD

The U-Ranking's predictive validity in university Health Studies

ESTHER LÓPEZ-MARTÍN, ALEXIS MORENO-PULIDO Y EVA EXPÓSITO-CASAS
Universidad Nacional de Educación a Distancia

DOI: 10.13042/Bordon.2017.53478

Fecha de recepción: 20/11/2016 • Fecha de aceptación: 28/05/2017

Autora de contacto / Corresponding Author: Esther López-Martín. E-mail: estherlopez@edu.uned.es

Fecha de publicación *online*: 30/08/2017

INTRODUCCIÓN. Los *rankings* de universidades han alcanzado un enorme protagonismo mediático en los últimos años. La información que publican acerca de la calidad de las actividades docentes, de investigación y de innovación y desarrollo tecnológico de las universidades tiene una gran repercusión social y condiciona la reputación y el prestigio de las mismas, influyendo en la atracción de estudiantes. El presente trabajo estudia la validez predictiva del U-Ranking en egresados de Medicina, Farmacia, Enfermería y Psicología en España. **MÉTODO.** En este trabajo se analiza en qué medida las puntuaciones que obtienen las diferentes universidades españolas de titularidad pública y privada presentes en esta clasificación, permiten predecir el nivel de rendimiento alcanzado por sus egresados en las pruebas selectivas nacionales de formación sanitaria especializada (utilizando datos procedentes de cuatro convocatorias 2012/13, 2013/14, 2014/15 y 2015/16). **RESULTADOS.** Los resultados ponen de manifiesto la ausencia de relación entre las puntuaciones que obtienen las universidades en el U-Ranking y el porcentaje de éxito que alcanzan los estudiantes de dichas instituciones en las pruebas de selección para los aspirantes a las plazas de formación sanitaria especializada en las titulaciones mencionadas. **DISCUSIÓN.** La tendencia marcada en estos resultados evidencia un problema de validez inherente al U-Ranking, asociado al error sistemático en la predicción de un criterio. Asimismo, se destaca la necesidad de replantear el modo en que se construyen los *rankings* de universidades, partiendo de una definición precisa del constructo a evaluar, a fin de mejorar la calidad de la medida asegurando su idoneidad.

Palabras clave: *Rankings universitarios, U-Ranking, Validez predictiva, Impacto de la formación, Ciencias de la Salud, Pruebas selectivas de personal sanitario.*

Introducción

Los *rankings* de universidades tienen como objetivo esencial comparar la actividad de las instituciones de educación superior (IES) en sus tres dimensiones principales: la investigación, la docencia y la innovación (Tomàs-Folch, Feixas-Condom, Ruiz-Ruiz y Bernabeu-Tamayo, 2015). En la construcción de estos *rankings*, se establece una primera fase en la que se definen los indicadores observables en los que se concreta la dimensión evaluada y, posteriormente, se tiende a aglutinar estos indicadores, formando un índice sintético para cada dimensión, según el cual se jerarquizan las IES (Daraio y Bonaccorsi, 2016).

El interés por los *rankings* no ha parado de crecer desde la aparición en el año 2003 del Academic Ranking of World Universities-ARWU o Ranking de Shanghái, al que siguieron el National Taiwan University Ranking-NTU (Ranking de Taiwán), el Quacquarelli Symonds World University Ranking (Ranking QS), el Times Higher Education Ranking (Ranking THE), escindido del anterior, el CWTS Leiden Ranking, el Scimago Institutions Ranking o el Webometrics Ranking of World Universities, por citar algunos de los más destacados (Rauhvargers, 2011; 2013). Asimismo, desde el año 2014, la Unión Europea financia la construcción de una clasificación multidimensional de las IES de todo el mundo (U-Multirank¹). Como puede observarse, los *rankings* de universidades se han extendido por un gran número de países, tanto desarrollados como en vías de desarrollo (Orduña-Malea, 2012).

La posición que ocupa el sistema universitario español en los *rankings* internacionales ha sido objeto de varios estudios (Alva-Chávez, Díaz-Varela, Franco-Romo y Ballesteros-Carrasco, 2014; Docampo, 2015; Grau, 2013; 2015), que constatan que solo un reducido número de universidades tienen presencia en los mismos. Así, para obtener comparaciones de la actividad de las universidades españolas en su conjunto es

necesario recurrir a *rankings* nacionales. A este respecto, en España se han construido diversos *rankings* de universidades como, por ejemplo, el *ranking* I-UGR², desarrollado por el grupo EC3, o el elaborado por Buela-Casal, Quevedo-Blasco y Guillén-Riquelme (2015), que se centran únicamente en la dimensión investigadora. Otros *rankings*, como los llevados a cabo por la Fundación Conocimiento y Desarrollo³, por el Observatorio IUNE⁴ o por el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie) y la Fundación BBVA (U-Ranking)⁵, junto con la dimensión investigadora, también analizan las dimensiones de docencia, innovación y transferencia.

En los últimos años, estos *rankings* han alcanzado un protagonismo mediático considerable. Parte de este éxito puede deberse a que, tal y como señalan González-Riaño, Repiso y Delgado-López-Cózar (2014), son herramientas sencillas que despiertan la atención del público y, en consecuencia, la información que publican tiene una enorme repercusión social y condiciona la reputación y el prestigio de las universidades, influyendo en la atracción de estudiantes. Además, los *rankings* tratan de dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales como la de orientar a los estudiantes en la elección de la IES donde cursar estudios, la de informar a los gestores universitarios sobre sus puntos fuertes y débiles y la de facilitar la toma de decisiones en el ámbito de la política educativa (Orduña-Malea, 2012).

A pesar de su posible interés, los *rankings* han sido objeto de un gran número de críticas que se centran, fundamentalmente, en su debilidad metodológica (Delgado-López-Cózar, 2012; Van Raan, 2005). Daraio y Simar (2015) realizan una exhaustiva revisión de estas críticas, agrupándolas en cuatro categorías: (a) *Unidimensionalidad*, que consiste en reducir todas las actividades de la universidad a la dimensión investigadora, en detrimento de la docencia, cuyo análisis se reduce a unos pocos indicadores; (b) *Robustez estadística*, que engloba las

críticas que se centran en el proceso seguido en la construcción de los *rankings* (por ejemplo, en la asignación de pesos a los indicadores o en la norma empleada para contraer varios indicadores en una sola medida), así como en los posibles problemas de falta de validez, fiabilidad y comparabilidad de las medidas; (c) *Dependencia del tamaño de la universidad y mezcla de disciplinas*. Las universidades de mayor tamaño salen favorecidas en la foto que ofrecen los *rankings*. Además, la mezcla de áreas de conocimiento favorece a las universidades en las que dominan las disciplinas científicas, técnicas y médicas, caracterizadas por un elevado ritmo de producción, y perjudica a las que tienen un componente mayor de ciencias sociales y humanidades; y (d) *Falta de consideración de la estructura input-output*. Los *rankings* no relacionan los resultados obtenidos con los recursos utilizados para obtenerlos, es decir, no tienen en cuenta la eficiencia.

¿Qué evalúan los *rankings*? Evidencias de validez

Como se ha adelantado en el apartado anterior, cuando se analizan las propiedades métricas de los índices a partir de los cuales se construyen los *rankings*, se debe prestar especial atención a las evidencias de validez en torno a los mismos. Dentro del ámbito de la psicometría, pero trasladable a este contexto, la validez se presenta como el grado en el que las evidencias empíricas y teóricas amparan la interpretación de las puntuaciones atendiendo a un propósito determinado (American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA] y National Council on Measurement in Education [NCME], 2014).

Los estudios de validez persiguen recabar suficientes evidencias que puedan prestar una base científica a la interpretación de las puntuaciones en un uso concreto (Elosua, 2003), analizando, entre otros: la propia definición del constructo evaluado, así como la relevancia y

representatividad de los indicadores en los que se concreta (*validez de contenido* [Sireci y Faulkner-Bond, 2014]); la relación entre las puntuaciones del instrumento de medida con un criterio externo (*validez de criterio —concurrente o predictiva—* [AERA et al., 2014]); o las evidencias que apoyan el uso que se hace de las puntuaciones (*validez basada en las consecuencias* [Cizek, 2012; Lane, 2014]).

La repercusión social de los *rankings*, así como su influencia sobre el proceso de toma de decisiones (individuales o administrativas), pone de manifiesto la necesidad de analizar aquellas evidencias que garanticen la validez de los datos que sustentan los mismos. En el caso concreto de los *rankings* de docencia, cuyo análisis constituye el núcleo de este trabajo, las posiciones relativas de las universidades son calculadas a partir de sus puntuaciones individuales en un conjunto de indicadores y, en consecuencia, es necesario que tales indicadores sean manifestaciones observables de la realidad que está siendo evaluada: la calidad de la docencia universitaria. Esta calidad docente se concreta en la capacidad, a nivel individual (profesor) o institucional (universidades), de proporcionar una ayuda educativa a los alumnos que repercuta en la construcción de nuevos conocimientos y en el logro de los objetivos educativos (Mauri, Coll y Onrubia, 2008), asociándose, por tanto, con los resultados educativos alcanzados y con las condiciones o el proceso educativo que permiten conseguir dichos resultados (Ramírez Garzón y Montoya Vargas, 2014).

Una vez que se ha garantizado la precisión de la medida pretendida, resulta esencial proporcionar evidencias de su validez predictiva. Tradicionalmente se ha considerado la validez de criterio como aquella que se basa en la relación de las puntuaciones de un instrumento de medición con un criterio externo, siendo este una medida operacionalmente distinta respecto a la medida cuya validez se desea analizar. La fórmula convencional de referirse a este tipo de evidencia de validez establece dos tipologías,

predictiva y concurrente (AERA *et al.*, 2014), cuya diferenciación se basa en el punto temporal en el que se realiza la toma de datos de la variable criterio (en el mismo momento —concurrente— o en distinto momento —predictiva—). Los resultados de la calidad de la docencia de las universidades, difundidos por los *rankings*, pueden ser analizados tomando en consideración las evidencias de validez basadas en la predicción, entendiéndose estas como el grado en el que los datos aportados por una medida en un momento determinado pueden predecir las puntuaciones en un criterio externo obtenidas con posterioridad (AERA *et al.*, 2014). Por ejemplo, la calidad de la docencia de las universidades, medida indirectamente a través de los *rankings*, podría considerarse un predictor relevante de la formación recibida por los estudiantes y, consecuentemente, de su futuro éxito laboral.

Objetivo de investigación

El principal objetivo de este trabajo ha sido analizar la validez predictiva del U-Ranking. Para ello, se ha comprobado en qué medida la puntuación asignada a las distintas universidades en este *ranking*, se relaciona con el porcentaje de egresados que, de dichas instituciones, superan las pruebas selectivas para el acceso a plazas de formación sanitaria especializada para médicos, farmacéuticos, enfermeros y psicólogos.

Teniendo en cuenta que el U-Ranking proporciona información sobre la calidad de las actividades docentes, de investigación y de innovación y desarrollo tecnológico de las universidades, la capacidad predictiva de esta herramienta quedará probada, si son las instituciones que ocupan las primeras posiciones en este *ranking* (fundamentalmente en la dimensión de docencia), las que más tasas de aprobados obtienen en estas pruebas competitivas y, viceversa, los estudiantes de aquellas universidades que puntúan bajo en el U-Ranking, tenderán a superar estas pruebas selectivas en menor medida.

Método

A continuación se describen las variables consideradas, así como las instituciones que han formado parte de este estudio.

Variables e instrumentos utilizados

El U-Ranking forma parte del proyecto Indicadores Sintéticos del Sistema Universitario Español (ISSUE), desarrollado en colaboración por la Fundación BBVA y el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie), y se presenta como una herramienta que jerarquiza anualmente la calidad de las actividades docentes, de investigación y de innovación y desarrollo tecnológico de las universidades españolas (Pérez, Aldás, Aragón y Zaera, 2016). La evaluación de cada una de estas dimensiones se establece en torno a cuatro ámbitos (acceso a recursos, producción obtenida, calidad e internacionalización de las actividades) que, a su vez, se concretan en un conjunto de indicadores (en el anexo 1 se incluyen los indicadores relativos a la dimensión de docencia).

Entre los resultados de este proyecto, se encuentra una herramienta web⁶ que permite al usuario construir *rankings* personalizados teniendo en cuenta los siguientes criterios: *titulación*, *comunidad autónoma* y *ponderación* que se desea otorgar a las diferentes actividades evaluadas: *docencia*, *investigación* e *innovación* y *desarrollo tecnológico*. En relación a este último aspecto, en el caso de que no se personalice esta ponderación, la herramienta aplica por defecto los siguientes pesos: 56% para docencia, 34% para investigación y 10% para innovación y desarrollo tecnológico.

A partir de la información proporcionada por esta herramienta, para el caso concreto de este trabajo, se han construido un total de ocho *rankings* personalizados combinando los siguientes criterios:

- Titulación: Medicina, Farmacia, Psicología y Enfermería.
- Comunidad Autónoma: todas.
- Ponderación: a) 100% docencia, 0% investigación y 0% innovación y desarrollo; y b) 56% docencia, 34% investigación y 10% innovación y desarrollo (ponderación por defecto).

El resultado de esta selección ofrece la siguiente información: una primera columna con la posición de cada universidad en el grado elegido y, a continuación, el valor del índice calculado para cada institución. Pérez *et al.* aclaran que “varios grados pueden ocupar la misma posición en el *ranking*, dado que los índices están redondeados a un decimal porque no se considera que mayor precisión refleje, con mayor exactitud, diferencias entre grados” (2016: 34). Asimismo, los autores defienden la robustez del U-Ranking respecto a los cambios en los pesos y afirman que “una universidad no pasa de los primeros lugares a los últimos por sustanciales que sean los cambios en los pesos, pero es cierto que algunas pueden mejorar en el *ranking* algunos puestos si se reconoce mayor importancia a la docencia o a la investigación” (2016: 48).

En definitiva, para cada una de las cuatro titulaciones se han obtenido dos clasificaciones diferentes que ordenan a las universidades que imparten dicha titulación en función de la ponderación asignada a las diferentes actividades (100% docencia y ponderación por defecto). Cabe señalar que no se ha considerado la clasificación de las universidades cuando se evalúa de manera exclusiva la investigación o la innovación y el desarrollo, ya que podría considerarse que estas actividades están más alejadas de la calidad de la formación que reciben los estudiantes en las diferentes instituciones y, consecuentemente, su posible influencia sobre el porcentaje de sujetos que superan las pruebas selectivas para el acceso a plazas de formación sanitaria especializada podría ser cuestionada.

La tabla 1 recoge el número de universidades que se incluyen en el U-Ranking 2016 para las titulaciones de Enfermería, Medicina, Farmacia y Psicología.

TABLA 1. Universidades incluidas en el U-Ranking por titulación

	N total	N públicas	N privadas
Enfermería	48	40	8
Medicina	17	13	4
Farmacia	34	29	5
Psicología	38	29	9

Tomando en consideración la variable criterio de este estudio, dicha variable está constituida por el porcentaje de sujetos de las distintas universidades que superan la prueba de selección para los aspirantes a las plazas de formación sanitaria especializada en Medicina, Farmacia, Enfermería y Psicología. Esta prueba selectiva contempla la realización de un ejercicio de preguntas múltiples, distinto para cada una de las titulaciones que, en la última convocatoria (Orden SSI/1892/2015, de 10 de septiembre), estuvo compuesto por un total de 225 preguntas y cuya duración se estableció en cinco horas. La superación de este ejercicio es requisito *sine qua non* para que los aspirantes participen en los actos de adjudicación de plazas aunque, para la asignación definitiva de las mismas, se valora además el expediente académico de los participantes.

La objetividad de esta prueba, el carácter nacional de la convocatoria y el hecho de que las preguntas aborden contenidos relativos a cada una de las titulaciones son algunos de los aspectos que justifican la inclusión, como variable criterio de este estudio, de los resultados obtenidos por los aspirantes de las diferentes instituciones en esta prueba. Concretamente, se ha considerado el porcentaje⁷ de sujetos de las distintas universidades que han superado la nota de corte sobre el total de candidatos

presentados a examen en las convocatorias 2012-13, 2013-14, 2014-15 y 2015-16, excepto en el caso de Psicología que solo se dispone de datos de las tres últimas convocatorias.

En este punto, es importante señalar que, con la finalidad de incrementar la precisión de la medida, se ha utilizado la información disponible para todo el periodo, en lugar de considerar un año concreto. En cualquier caso, el tener en cuenta los datos de las cuatro últimas convocatorias no afecta a una de las principales condiciones que se debe cumplir al analizar la validez predictiva, como es que la medida del criterio debe ser posterior a la medida de la escala objeto de estudio, ya que, aunque los datos del U-Ranking proceden de la última edición (U-Ranking 2016), en la construcción de los diferentes índices se utiliza información referida a los siguientes periodos: 2008-2015 en el caso de docencia y 2008-2014 para la evaluación de las actividades investigadoras y de innovación y desarrollo tecnológico (Pérez *et al.*, 2016).). A su vez, la tabla 2 permite observar la alta correlación que existe entre este porcentaje global y los resultados de las universidades en

las diferentes convocatorias; lo cual garantiza la estabilidad de la medida.

Análisis de datos

El procedimiento utilizado con mayor frecuencia a la hora de analizar evidencias de validez basadas en la dimensión predictiva es el cálculo de la correlación entre la medida de interés y algún criterio relevante (Abad, Olea, Ponsoda y García, 2011). A la correlación entre ambas variables, se le denomina coeficiente de validez y refleja la magnitud y la intensidad de la relación entre ambas variables. Dicha correlación pone de manifiesto en qué grado la variable predictora (X) y la variable criterio (Y) miden el mismo constructo, es decir, informa sobre la validez de las mismas en torno a su objeto de interés.

En el contexto de este trabajo, el coeficiente de validez indicará en qué medida las puntuaciones que obtienen las universidades en el U-Ranking permiten pronosticar el porcentaje de éxito que alcanzan los estudiantes de dichas

TABLA 2. Correlación entre el porcentaje de aprobados global y el porcentaje de aprobados en cada una de las convocatorias

		Convocatoria 2012-13	Convocatoria 2013-14	Convocatoria 2014-15	Convocatoria 2015-16
Enfermería	Correlación	0,932**	0,915**	0,954**	0,837**
	N	51	51	56	55
Farmacia	Correlación	0,826**	0,836**	0,612**	0,700**
	N	15	16	18	19
Medicina	Correlación	0,793**	0,932**	0,938**	0,905**
	N	28	29	34	34
Psicología	Correlación		0,752**	0,637**	0,801**
	N		37	36	40

** Correlación significativa a un nivel de confianza del 99% ($\alpha = 0,01$).

Nota: Se estima el coeficiente de correlación de Spearman ya que, en una parte importante de los casos, las variables no se distribuyen normalmente o se trabaja con muestras pequeñas ($n < 30$) (anexo II).

instituciones en las prueba de selección para los aspirantes a las plazas de formación sanitaria especializada en Medicina, Farmacia, Enfermería y Psicología.

En la estimación de dicha relación, generalmente se utiliza el coeficiente de Correlación Producto-Momento de Pearson cuando las variables objeto de estudio son continuas; sin embargo, si las variables se expresan de otra manera, suelen calcularse otro tipo de coeficientes de correlación (Anastasi y Urbina, 1998). En el presente estudio, aunque las variables objeto de interés son continuas, en ocasiones no se distribuyen normalmente (anexo II) o se trata de muestras pequeñas (< 30) y, por tanto, resulta más apropiado utilizar el coeficiente de correlación de Spearman, que es igual a:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

Donde, n es el número de parejas de datos y d_i es la diferencia entre el i -ésimo par de rangos $[R(X_i)-R(Y_i)]$.

Resultados

Los resultados presentados en la tabla 3 muestran cómo en el caso de las cuatro titulaciones consideradas (Enfermería, Farmacia, Medicina y Psicología), la calidad docente establecida por el U-Ranking no se relaciona con el porcentaje de estudiantes que, de estas universidades, superan las pruebas selectivas de personal sanitario, es decir, el índice de docencia no permite predecir el éxito de los estudiantes en dichas pruebas.

En relación al índice establecido por defecto por el U-Ranking que, junto con la dimensión docente, considera las dimensiones de investigación y de innovación y desarrollo tecnológico de las IES, los resultados son similares, es decir,

TABLA 3. Correlación entre el porcentaje de aprobados en cada una de las titulaciones y los índices (Docencia y Ponderación por defecto) proporcionados por el U-Ranking

		Índice de docencia	Índice de ponderación por defecto
Enfermería	Correlación	0,171	0,242
	N	46	46
Farmacia	Correlación	-0,246	-0,247
	N	15	15
Medicina	Correlación	-0,013	0,113
	N	33	33
Psicología	Correlación	0,230	0,307
	N	31	31

Nota: en el caso de Psicología, no se han considerado las puntuaciones de tres universidades de las cuales se han presentado un número de egresados igual o inferior a tres en el periodo de estudio. Siguiendo el mismo criterio, se ha excluido una IES de Farmacia.

la correlación entre este índice y el porcentaje de egresados de las distintas universidades que superan dichas pruebas selectivas no resulta significativa.

Discusión

Los resultados presentados en el apartado anterior ponen de manifiesto la falta de relación entre las puntuaciones que obtienen las universidades en el U-Ranking y el porcentaje de éxito que alcanzan los estudiantes de dichas instituciones en las pruebas de selección para los aspirantes a las plazas de formación sanitaria especializada en Medicina, Farmacia, Enfermería y Psicología.

Bajo la premisa de que la calidad de la docencia que reciben los estudiantes universitarios debe tener una repercusión directa sobre los aprendizajes que estos adquieren, la capacidad predictiva del U-Ranking quedaría probada si las puntuaciones obtenidas por las IES en el índice de docencia de este *ranking* se relacionasen positivamente con las tasas de aprobados de dichas universidades en las pruebas selectivas para el acceso a plazas de formación sanitaria especializada. Sin embargo, la correlación entre ambas variables no resulta significativa y estos resultados podrían estar evidenciado un problema de validez inherente al U-Ranking. Concretamente, se trataría de un problema asociado al sesgo en la predicción, entendiendo este sesgo como un error sistemático al predecir el rendimiento en un criterio a través de características que no resultan relevantes en relación al mismo, perjudicando o beneficiando en las predicciones a grupos o entidades particulares (AERA *et al.*, 2014).

Llegados a este punto cabría preguntarnos: ¿existe una verdadera relación entre dicho índice de docencia y los aprendizajes adquiridos por los estudiantes? A partir de este trabajo se ha pretendido arrojar luz sobre esta cuestión, observándose, que dicho índice no

se relaciona con los resultados obtenidos por los estudiantes en unas pruebas objetivas, de carácter nacional, que abordan contenidos relativos a la titulación y que presentan unas propiedades psicométricas adecuadas (Baladrón, Curbelo, Sánchez-Lasheras, Romeo-Ladrero, Villacampa y Fernández-Somoano, 2016). En cualquier caso, es importante señalar que una respuesta precisa a esta cuestión requeriría de un estudio más profundo de la relación entre ambas variables.

En este sentido, y a pesar del valor informativo de los resultados obtenidos por los egresados que se presentan a estas pruebas selectivas, conviene subrayar algunas de las principales limitaciones que conlleva el trabajo con estas puntuaciones, y que han sido puestas de manifiesto en estudios previos que han analizado en profundidad los resultados de las universidades en estas pruebas (López-Valcárcel, Ortún, Barber, Harris y García, 2013). Entre dichas limitaciones, destaca el hecho de que no todos los egresados de estas instituciones se presentan a este examen, y la dificultad para controlar el efecto de algunas variables que podrían influir sobre los resultados de los aspirantes, pero que no están directamente relacionadas con la calidad del programa de estudio. Entre estas variables se encontrarían, por ejemplo, las características individuales de los aspirantes (motivación, esfuerzo, número de veces que se han presentado a las pruebas, etc.) o de la institución (nota media de acceso a la universidad, tamaño de la promoción, etc.). A este respecto, los resultados del estudio realizado por Sentí, Pérez y Baños (2016) muestran cómo estas dos características institucionales (nota de acceso y tamaño de la promoción) parecen no relacionarse con los resultados obtenidos por los titulados en Medicina en esta prueba, sin embargo, el número de egresados que se presentan fuera de su año “natural”, es decir, el año posterior a su graduación (recirculación) sí podría constituir un factor explicativo de las diferencias entre las universidades.

Conclusiones

La repercusión social de los *rankings*, así como su influencia sobre el proceso de toma de decisiones (individuales o administrativas), ponen de manifiesto la necesidad de analizar evidencias que apoyen la validez de los instrumentos de medida utilizados en su construcción. En el caso de los índices calculados por el U-Ranking y, de acuerdo con los resultados de este estudio, los procesos de análisis y toma de decisiones basados en estas medidas parecen no ser suficientemente robustos. Una posible solución a los problemas de validez predictiva detectados pasaría por el estudio de la validez incremental de este tipo de mediciones (Hunsley y Meyer, 2003), es decir, el análisis de variables adicionales que pudiesen mejorar la capacidad predictiva de la medida.

Con el objetivo de proponer nuevos indicadores que permitan compensar las deficiencias de las métricas existentes, se han puesto en marcha algunas iniciativas como el proyecto AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes), dirigido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Este proyecto, cuyo estudio de viabilidad se inició en 2008, persigue establecer una medida internacional de los resultados de aprendizaje en educación superior (Tremblay, Lalancette y Roseveare, 2012). A nivel nacional, sería aconsejable que las Administraciones Públicas adoptaran el conjunto de buenas prácticas llevadas a cabo por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, tanto en el proceso de recogida de información como en el análisis y publicación en abierto de los resultados de las pruebas selectivas que convocan. En este sentido, las Administraciones Públicas deberían incluir en el modelo 790 para la inscripción en pruebas selectivas, un campo para indicar la universidad y el país de expedición del título. La adición de este campo permite conocer el rendimiento de los egresados en estas pruebas selectivas e identificar las universidades con mayor impacto social en cada área de

conocimiento (Expósito-Casas, González-Benito, López-Martín y Moreno-Pulido, 2016). Asimismo, sería recomendable que los datos recogidos sean tratados y publicados en abierto, en un ejercicio de transparencia que al mismo tiempo haría posible el diseño de nuevos indicadores. Esta recomendación puede hacerse extensible al sector privado, donde las unidades de recursos humanos de las diferentes organizaciones deberían seleccionar, examinar y difundir la información relacionada con la procedencia de su plantilla, incidiendo especialmente en las nuevas incorporaciones.

Junto con la necesidad de recabar información de interés que permita incrementar la validez de los *rankings*, resulta oportuno destacar la conveniencia de replantear el modo en el que se construyen los mismos. Como se ha indicado anteriormente, en la construcción de instrumentos de medida es necesario, en primer lugar, definir con precisión el constructo a evaluar, en este caso, la calidad docente y, a continuación, asegurar la relevancia y la representatividad de los indicadores en los que dicho constructo se concreta. De esta forma, si se considera la calidad docente universitaria como la coherencia entre los resultados educativos alcanzados por los estudiantes y las condiciones o recursos educativos que proporciona la institución para alcanzar dichos resultados, su evaluación requerirá llevar a cabo una exhaustiva revisión de la teoría existente que facilite la definición y la operativización tanto de los procesos como de los productos educativos (la definición operativa de un modelo de evaluación de la calidad universitaria puede encontrarse en el trabajo de De la Orden *et al.* [1997]).

Sin embargo, en ocasiones, se observa cómo, lejos de ser la teoría la que guíe el proceso de construcción de los *rankings*, es la disponibilidad de los datos existentes la que condiciona la medida. Este hecho de medir lo que se puede, lo fácil, en lugar de lo que se debe, lo relevante, “no solo sería inútil, sino, en muchos casos también peligroso, dado que el poder de la evaluación para conformar su propio objeto podría

en tales circunstancias desviar los objetivos, procesos y productos de la Universidad” (De la Orden *et al.*, 1997: 2).

Conscientes de la dificultad que entraña la medida y evaluación de aspectos sociales, así como su fuerte repercusión en la toma de

decisiones, es preciso hacer una llamada a la responsabilidad pues, ante todo, se debe garantizar la idoneidad de las medidas y, de no ser posible, eludir su utilización, a fin de evitar los efectos adversos que su consideración pudiera tener en el proceso de toma de decisiones tanto individuales como colectivas.

Notas

¹ <http://www.umultirank.org#!/home?trackType=home>

² <http://dicits.ugr.es/rankinguniversidades/>

³ <http://www.rankingcyd.org/>

⁴ <http://www.iune.es/>

⁵ <http://www.u-ranking.es/index2.php#>

⁶ <http://www.u-ranking.es/construye.php>

⁷ Datos disponibles en: <http://sis.msssi.es/fse/>

Referencias bibliográficas

- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Alva-Chávez, K., Díaz-Varela Arrese, M., Franco-Romo, D. y Ballesteros-Carrasco, B. (2014). *Estudio de la posición de las universidades españolas en algunos rankings internacionales*. Recuperado de <http://universidad.es/sites/default/files/informe-ficue-rankings.pdf>
- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) y National Council on Measurement in Education (NCME). (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington: APA.
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Tests psicológicos*. México: Pearson Educación.
- Baladrón, J., Curbelo, J., Sánchez-Lasheras, F., Romeo-Ladrero, J. M., Villacampa, T. y Fernández-Somoano, A. (2016). El examen al examen MIR 2015: aproximación a la validez estructural a través de la teoría clásica de los tests. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 19(4), 217-226.
- Buela-Casal, G., Quevedo-Blasco, R. y Guillén-Riquelme, A. (2015). Ranking 2013 de investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema*, 27(4), 317-326. doi: <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2015.140>
- Cizek, G. J. (2012). Defining and distinguishing validity: interpretations of score meaning and justifications of test use, *Psychological Methods*, 17(1), 31-43. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0026975>
- Daraio, C. y Bonaccorsi, A. (2016). Beyond university rankings? Generating new indicators on universities by linking data in open platforms. *Journal of the Association for Information Science and Technology*. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/asi.23679>
- Daraio, C., Bonaccorsi, A. y Simar, L. (2015). Rankings and university performance: A conditional multidimensional approach. *European Journal of Operational Research*, 244(3), 918-930. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ejor.2015.02.005>

- De la Orden, A., Asensio, I., Carballo, R., Fernández Díaz, M. J., Fuentes, A., García Ramos, J. M. y Guardia, S. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *RELIEVE*, 3(1), 1-27. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm
- Delgado-López-Cózar, E. (2012). Cómo se cocinan los rankings universitarios. *Dendra Médica*, 11(1), 43-58.
- Docampo, D. (2015). Universidades españolas según el ranking de Shanghai. Recuperado de: http://dicits.ugr.es/rankinguniversidades/?page_id=671
- Elosua, P. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema*, 15(2), 315-321. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/1063.pdf>
- Expósito-Casas, E., González-Benito, A., López-Martín, E. y Moreno-Pulido, A. (2016). Rendimiento de los titulados en Psicología en las pruebas de acceso al PIR [Performance of graduates in the Internship in Clinical Psychology entrance exams]. *Acción Psicológica*, 13(1), 145-158. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.13.1.17429>
- González-Riaño, M. G., Repiso, R. y Delgado-López-Cózar, E. (2014). Repercusión de los rankings universitarios en la prensa española. *Revista Española de Documentación Científica*, 37(3), e055. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2014.3.1128>
- Grau F. X. (2013). ¿Cómo están las universidades españolas en los rankings? La visión académica: La preponderancia del impacto científico en los ránquings de universidades. En: V. Climent, F. Michavila y M. Ripollés (eds.). *Los rankings universitarios, mitos y realidades*. Madrid: Tecnos. Recuperado de: https://www.academia.edu/3391556/Los_R%C3%A1nkings_Universitarios_mitos_y_realidades
- Grau, F. X. (2015). *Rankings, impacto científico y sistemas universitarios*. Madrid: CRUE. Recuperado de: http://www.crue.org/Publicaciones/Documents/MONO_RANKING_WEB.pdf
- Hunsley, J. y Meyer, G. J. (2003). The incremental validity of psychological testing and assessment: conceptual, methodological, and statistical issues. *Psychological Assessment*, 15(4), 446-455. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.15.4.446>
- Lane, S. (2014). Validity evidence based on testing consequences. *Psicothema*, 26(1), 127-137. doi: <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2013.258>
- López-Valcárcel, B. G., Ortún, V., Barber, P., Harris, J. E. y García, B. (2013). Ranking Spain's Medical Schools by their performance in the national residency examination. *Revista Clínica Española (English Edition)*, 213(9), 428-434.
- Mauri, T., Coll, C. y Onrubia, J. (2008). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Revista de Docencia Universitaria*, 1(1), 1-11.
- Orden SSI/1892/2015, de 10 de septiembre, por la que se aprueba la oferta de plazas y la convocatoria de pruebas selectivas 2015 para el acceso en el año 2016, a plazas de formación sanitaria especializada para Médicos, Farmacéuticos, Enfermeros y otros graduados/licenciados universitarios del ámbito de la Psicología, la Química, la Biología y la Física. *Boletín Oficial del Estado*, 224, 82031-82318. Recuperado de: http://boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-10053
- Orduña-Malea, E. (2012). *Propuesta de un modelo de análisis redinformétrico multinivel para el estudio sistémico de las universidades españolas (2010)* (tesis doctoral). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de: <https://riunet.upv.es/handle/10251/14420>
- Pérez, F., Aldás, J., Aragón, R. y Zaera, I. (2016). *U-Ranking 2016: indicadores sintéticos de las universidades españolas*. doi: http://dx.medra.org/10.12842/RANKINGS_SP_ISSUE_2016
- Ramírez Garzón, M. I. y Montoya Vargas, J. (2014). La evaluación de la calidad de la docencia en la universidad: Una revisión de la literatura. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 77-95.

- Rauhvargers, A. (2011). *Global University Rankings and their Impact*. Bruselas: European University Association. Recuperado de http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/Global_University_Rankings_and_Their_Impact.pdf?sfvrsn=4
- Rauhvargers, A. (2013). *Global university rankings and their impact: Report II*. Bruselas: European University Association. Recuperado de: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Global_University_Rankings_and_Their_Impact_-_Report_II
- Sentí, M., Pérez, J. y Baños, J. E. (2016). Factores predictores de resultados en la prueba MIR en las universidades públicas: análisis de la cohorte 2008-2014. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 19(3), 155-160.
- Sireci, S. y Faulkner-Bond, M. (2014). Validity evidence based on test content. *Psicothema*, 26(1), 100-107. doi: <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2013.256>
- Tomàs-Folch, M., Feixas-Condom, M., Ruiz-Ruiz, J. M. y Bernabeu-Tamayo, M. (2015). La literatura científica sobre rankings universitarios. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 33-54. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/828>
- Tremblay, K., Lalancette, D. y Roseveare, D. (2012). AHELO Feasibility Study Report. Volume 1- Design and Implementation. Paris: OECD. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf>
- Van Raan, A. F. (2005). Fatal attraction: Conceptual and methodological problems in the ranking of universities by bibliometric methods. *Scientometrics*, 62(1), 133-143.

Anexo I

TABLA 4. Indicadores y fuentes estadísticas U-Ranking 2016: Dimensión de docencia

Dimensión	Subdimensión	Indicador	Fuente	Periodo	Desagregación
		Profesor doctor (a tiempo completo) por cada cien alumnos matriculados en estudios de 1er y 2º ciclo y grado (centros propios), máster oficial y doctorado.	CRUE	2008-09, 2010-11, 2012-13 y 2013-14	Rama de enseñanza
DOCENCIA	Recursos (Peso: 25,4 %)	Presupuesto (ingresos liquidados de la Universidad) / Alumnos matriculados en estudios de 1er y 2º ciclo y grado (centros propios), máster oficial y doctorado.	CRUE	2008, 2010, 2012 y 2013	Universidad
		Profesor doctor (a tiempo completo) / Total del personal docente e investigador equivalente a tiempo completo.	CRUE	2008-09, 2010-11, 2012-13 y 2013-14	Universidad

TABLA 4. Indicadores y fuentes estadísticas U-Ranking 2016: Dimensión de docencia (cont.)

Dimensión	Subdimensión	Indicador	Fuente	Periodo	Desagregación	
DOCENCIA	Producción (Peso: 30,4 %)	Tasa de éxito: número de créditos aprobados (excluyendo adaptados, convalidados y reconocidos) respecto al total de créditos evaluados.	SIIU*	2009-10 a 2013-14	Rama de enseñanza	
		Tasa de evaluación: número de créditos evaluados respecto al total de créditos matriculados.	SIIU*	2009-10 a 2013-14	Rama de enseñanza	
		Tasa de abandono: alumnos matriculados en el curso t que, dos años después de haberse matriculado en el primer curso de una titulación, la abandonan sin graduarse sobre el total de alumnos matriculados en el curso t.	SIIU*	2009-10 a 2013-14	Rama de enseñanza	
			Índice de capacidad de atracción (capacidad de atracción de alumnos de otras provincias).	Indicador no considerado por motivos de disponibilidad o de calidad de la información		
	Calidad (Peso: 23,9 %)	% de estudiantes de posgrado: Alumnos matriculados en estudios de máster oficiales sobre el total de alumnos de Grado y 1º y 2º Ciclo y máster oficial.	SIIU	2008-09 a 2014-15	Rama de enseñanza	
		Notas de corte: nota de corte final de acceso a la titulación para el grupo general.	SIIU	2015-16	Grado	
		% de alumnos extranjeros: alumnos no españoles de 1er y 2º ciclo y grado y máster oficial respecto al total de alumnos de 1er y 2º ciclo y grado y máster oficial.	SIIU	2009-10 a 2013-14	Grado	
	Internacionalización (Peso: 20,3 %)	% de alumnos en programas de intercambio: alumnos españoles de 1er y 2º ciclo y grado que participan en el programa ERASMUS, sobre el total de alumnos de 1er y 2º ciclo y grado.	CRUE	2008-09, 2010-11, 2012-13 y 2013-14	Rama de enseñanza	
		% de alumnos matriculados en programas en lenguas no oficiales**	Indicador no considerado por motivos de disponibilidad o de calidad de la información			

Fuente: adaptado de Pérez et al. (2016: 69).

TABLA 2. Análisis descriptivo y de normalidad

		Porcentaje aprobados (Global)	Porcentaje aprobados 2012-13	Porcentaje aprobados 2013-14	Porcentaje aprobados 2014-15	Porcentaje aprobados 2015-16	Índice docencia	Índice (ponderación por defecto)
Enfermería	N	56	51	51	56	55	48	48
	Media	79,52%	74,88%	83,84%	77,52%	89,04%	1,008	1,021
	Desviación típica	13,47%	9,79%	8,50%	14,21%	7,25%	0,181	0,143
	Kolmogorov-Smirnov	0,164**	0,094	0,174**	0,188**	0,170**	0,139*	0,165**
Farmacia	N	19	15	16	18	19	17	17
	Media	85,38%	87,27%	78,31%	84,61%	89,11%	0,976	0,976
	Desviación típica	9,46%	12,52%	12,92%	10,32%	8,40%	0,171	0,125
	Kolmogorov-Smirnov	0,153	0,233*	0,274**	0,182	0,179	0,202	0,163
Medicina	N	34	28	29	34	34	34	34
	Media	90,69%	89,26%	85,32%	91,57%	92,72%	1,009	1,009
	Desviación típica	5,50%	5,17%	6,74%	5,56%	4,67%	0,173	0,131
	Kolmogorov-Smirnov	0,079	0,119	0,106	0,083	0,14	0,181**	0,233**
Psicología	N	40		37	36	40	38	38
	Media	81,66%		75,73%	85,31%	84,75%	1,005	1,011
	Desviación típica	12,72%		18,37%	10,26%	13,24%	0,203	0,131
	Kolmogorov-Smirnov	0,227**		0,246**	0,155*	0,193**	0,162*	0,179**

** La variable analizada no se distribuye normalmente a un nivel de confianza del 99% ($\alpha = 0,01$).

* La variable analizada no se distribuye normalmente a un nivel de confianza del 95% ($\alpha = 0,05$).

Abstract

The U-Ranking's predictive validity for postgraduate studies in the fields of Health Studies

INTRODUCTION. In recent years, university rankings have attracted significant media attention. The information –that these rankings provide about the university activities in relation to quality of teaching, research and innovation and technological development– has an important social influence and it affects the reputation and prestige of universities. In addition, these rankings increase the university attractiveness for students, conditioning the

decision-making process of potential students. This paper studies the predictive validity of the U-Ranking for graduates of the Faculties of Medicine, Pharmacy, Nursing and Psychology in Spain. **METHOD.** This paper analyzes how the scores obtained by different public and private Spanish universities may predict the level of performance achieved by their graduates in a national test for selecting health workers (using data from four calls 2012/13, 2013/14, 2014/15 and 2015/16). **RESULTS.** The results show that the position in the U-Ranking is not related to the universities' success rates in these selective tests. **DISCUSSION.** The marked trend of these results reveals a validity problem of the U-Ranking, which could be associated with a systematic error in predicting performance criteria through features that are not relevant in relation to it. Consequently, specific predictions to certain groups or entities might show a major benefit for definite units, producing significant inconsistencies with reality. Likewise, it is also important to rethink how the university rankings are built, based on a precise definition of the construct, in order to improve the quality of the measurement ensuring their suitability.

Keywords: *University rankings, U-Ranking; Predictive validity, Impact of training, Health sciences; Residency training program.*

Résumé

Validité prédictive du classement U-Ranking dans les études universitaires en Sciences de la Santé

INTRODUCTION. Au cours des dernières années le classement académique des universités a mérité une très grande attention de la part des médias. Les informations publiées sur les universités envers la qualité de ses activités d'enseignement, de sa recherche et de l'innovation et la technologie qu'elles produisent, elles ont toutes eu un grand impact social. Ce sont les informations qui affectent la réputation et le prestige des universités, et qui influencent le processus d'attraction des étudiants. Cette recherche étudie la validité prédictive du classement U-Ranking pour les études de Médecine, Pharmacie, Soins Infirmiers et Psychologie en Espagne. **MÉTHODE.** Cet article étudie comment les scores obtenus dans ce classement par les différentes universités espagnoles, aussi bien publiques que privées, peuvent prédire le niveau de performance atteint par leurs diplômés aux épreuves nationales de formation médicale spécialisée (en utilisant les données de quatre années différentes 2012/13, 2013/14, 2014/15 et 2015/16). **RÉSULTATS.** Les résultats montrent une absence de relation entre les scores que les universités obtiennent au classement U-Ranking et le pourcentage de réussite de leurs diplômés dans les épreuves de sélection des aspirants aux placements de formation médicale spécialisée. **DISCUSSION.** La tendance observée dans les résultats met en évidence un problème de validité intrinsèque du classement U-Ranking qui est associé à une erreur systématique dans la prévision d'un critère donné. L'article souligne qu'il est nécessaire de repenser la façon dont les classements universitaires sont construits, se fondant sur la base d'une définition précise du modèle d'évaluation en vue d'améliorer la qualité de la mesure en assurant son adéquation.

Mots clés: *Classements universitaires, U-Ranking, Validité prédictive, impact de la formation, Sciences de la santé, Epreuves sélectives du personnel de santé.*

Perfil profesional de los autores

Esther López-Martín (autora de contacto)

Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Licenciada en Pedagogía (Premio Extraordinario) por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), doctora en Ciencias de la Educación con mención de “Doctor Europeo” (Premio Extraordinario) por esta misma universidad. Su campo de investigación se centra en la construcción y validación de instrumentos para la evaluación de sistemas educativos y la evaluación de la eficiencia y de la productividad.

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

Dirección para la correspondencia: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II. C/ Juan del Rosal, 14. 28040 Madrid.

Alexis Moreno-Pulido

Licenciado en Historia y en Documentación por la Universidad de Salamanca. Actualmente trabaja en la Unidad de Apoyo a la Docencia y a la Investigación de la UNED. Sus principales líneas de investigación se centran en la evaluación de la actividad investigadora mediante indicadores bibliométricos y en las innovaciones docentes en la enseñanza de las competencias informacionales.

Correo electrónico de contacto: axmoreno@pas.uned.es

Eva Expósito-Casas

Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), con mención de premio extraordinario de licenciatura. Doctora en Educación por la UCM con mención “Doctor Internacional”. Su campo de investigación se centra en la construcción y validación de instrumentos de medida y en el estudio de problemas metodológicos asociados a la evaluación educativa.

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

UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE. EL QUÉ, QUIÉN, CÓMO Y DÓNDE DEL LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE

An approach to the concept of leadership for learning. What, who, how and where of the leadership for learning

CRISTINA MORAL
Universidad de Granada

DOI: 10.13042/Bordon.2018.53235

Fecha de recepción: 02/11/2016 • Fecha de aceptación: 16/10/2017

Autora de contacto / Corresponding Author: Cristina Moral. E-mail: cmoral@ugr.es

INTRODUCCIÓN. La mejora de los resultados del aprendizaje es un desafío de los centros escolares ante los movimientos de estandarización y de rendición de cuentas que están presentes en la actualidad. Los modelos de liderazgo transformacional se han mostrado ineficaces para resolver estas cuestiones; por esta razón, el movimiento de liderazgo instruccional se ha reactivado y los modelos de liderazgo académico vuelven a ser considerados instrumentos clave para alcanzar los estándares y los objetivos de aprendizaje demandados a nivel internacional. Pero hay que tener presente que el modelo de liderazgo instruccional que estaba de moda en los años 1980 se ha transformado en un modelo de liderazgo más potente que ahora se denomina “liderazgo para el aprendizaje”. Este modelo se fundamenta en propuestas de liderazgo colaborativas y distribuidas que enriquecen y superan al modelo de liderazgo instruccional tradicional. **MÉTODO.** El artículo realiza una aproximación al liderazgo para el aprendizaje, identificando sus raíces y aclarando sus fundamentos, con el propósito de delimitar claramente su significado y propiciar una reflexión sobre este modelo de liderazgo. **RESULTADOS.** La reflexión se dirige finalmente a facilitar un conocimiento más profundo sobre el modelo de liderazgo para el aprendizaje, aclarando cómo, dónde y quién lleva a cabo este modelo de liderazgo. **DISCUSIÓN.** Como conclusión e implicación se reclama una profesionalización de los directores en la línea de liderazgo para el aprendizaje expuesta en el artículo, que a diferencia de un liderazgo instruccional directivo y solitario se concibe como un modelo colaborativo y sustentado en procesos de liderazgo distribuido.

Palabras clave: *Liderazgo para el aprendizaje, Liderazgo instruccional, Liderazgo pedagógico, Liderazgo escolar.*

Introducción

Los planteamientos educativos actuales, influenciados por los movimientos de estandarización y de rendición de cuentas (Leithwood, 2001), sitúan el centro de atención en la mejora de los resultados del aprendizaje de los alumnos (OCDE Secretariat, 2013). Esto lleva asociado el plantear la figura del director escolar desde una perspectiva focalizada en el aprendizaje y en el diseño de experiencias de aprendizaje significativas. Términos como “liderazgo instruccional” (Hallinger y Murphy, 1985; Hallinger y Wang, 2015), “liderazgo para el aprendizaje” (Hallinger, 2009), “liderazgo focalizado en el aprendizaje” (Knapp, 2014), “liderazgo centrado en el aprendizaje” (Southworth, 2003), “liderazgo de aprendizaje” (“*Learning leadership*”) (OCDE Secretariat, 2013; Spillane, 2013), “liderazgo pedagógico” (Sergiovanni, 1998; González, 2013; Bolívar, 2013) aparecen en escena cuando se busca conseguir elevar el logro de los estudiantes y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros escolares.

Estas perspectivas están muy unidas a la idea de un liderazgo instruccional, un liderazgo instruccional que ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, enriqueciéndose con las distintas aportaciones que la investigación sobre liderazgo educacional ha ido realizando. Por este motivo, Knapp (2014) considera que el liderazgo instruccional actual es algo más que la imagen convencional de liderazgo establecida sobre un modelo de liderazgo heroico-directivo y se plantea desde un enfoque mucho más potente llamado “liderazgo para el aprendizaje” (Hallinger, 2009).

En el contexto español encontramos algunos autores que hacen referencia al concepto “liderazgo para el aprendizaje”, asociándolo al concepto “liderazgo pedagógico”, como se puede apreciar en los trabajos de Bolívar (2010, 2013, 2015), Bolívar, López-Yáñez y Murillo (2013), Murillo y Hernández-Castilla (2015) o González (2013). En estos trabajos se realiza una

delimitación explícita de lo que significa este modelo de liderazgo para el aprendizaje.

Pero este concepto ofrece una gran complejidad, ya que puede ser analizado desde distintos puntos de vista y desde diferentes perspectivas. Por este motivo, el propósito del artículo reside en seguir profundizando en el concepto de “liderazgo para el aprendizaje”, al igual que han hecho los autores citados anteriormente, aclarando sus raíces y profundizando en el cómo, quién y dónde del liderazgo para el aprendizaje. Para ello se realiza un análisis del concepto “liderazgo para el aprendizaje”, desde sus raíces de liderazgo instruccional hasta sus formas actuales de liderazgo colaborativo (Hallinger y Heck, 2010) o liderazgo instruccional compartido (Marks y Printy, 2003), estableciendo una diferenciación clara en relación a las distintas posibilidades de llevarlo a la práctica.

Se proporciona así una base sólida para considerar las implicaciones que conlleva la aplicación de este modelo de liderazgo a nuestra realidad educativa, teniendo presente que es un modelo de liderazgo poco utilizado en nuestro contexto (Moral y Amores, 2014; Moral, Amores y Ritacco, 2016; Murillo y Hernández-Castilla, 2015). De todas formas, ahora se abre paso ante las demandas actuales de mejora de los resultados del aprendizaje; un modelo de liderazgo que, como Hallinger y Wang (2015) afirman, “antes se veía como una opción, ahora se plantea como una necesidad” (p. 30).

¿Qué es “liderazgo para el aprendizaje”?

El término liderazgo para el aprendizaje es un término construido a partir del concepto de liderazgo instruccional y liderazgo transformacional, por este motivo conviene comenzar haciendo una diferenciación entre estos dos tipos de liderazgo para poder entender claramente su significado.

Según Hallinger (2009) y Hallinger y Wang (2015), el liderazgo instruccional surgió en los años cincuenta en USA y fue el paradigma más famoso dentro del liderazgo escolar en la década de los ochenta, hasta que fue relegado a un segundo plano por el movimiento de liderazgo transformacional nacido en la década de los años noventa (Leithwood, 1994). El liderazgo instruccional centra su atención en la relación de influencia directa que los líderes ejercen para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En contraste, la orientación transformacional centra su interés en los procesos por medio de los cuales el líder motiva a sus seguidores a través de un compromiso con un sistema de valores que finalmente repercute en la mejora de los resultados académicos de los alumnos (Nguni, Slegers y Denessen. 2006; Bush, 2015). Para Shatzer, Caldarella, Hallan y Brown (2013) la teoría transformacional tiene un enfoque distribuido y plantea una aproximación de liderazgo de “abajo hacia arriba”, mientras que el enfoque instruccional es más directivo y su aproximación se plantea desde “arriba hacia abajo”. El liderazgo transformacional crea una visión común a partir de un consenso entre el profesorado, por el contrario, el liderazgo instruccional construye una visión del centro junto con un sistema de metas y objetivos, y tiende a dirigir y recompensar al profesorado para que comparta esta visión. El líder instruccional tiende a focalizar su atención en el currículum, mientras que los líderes transformacionales centran su atención en generar una cultura de apoyo para la mejora del centro en general.

El liderazgo instruccional fue rechazado en los años noventa debido a las críticas y escepticismo que recaían sobre él, especialmente porque se comprobó que los directores estaban faltos de capacidades para un liderazgo instruccional y no podían ejercerlo de forma solitaria sino distribuida (Bush, 2015). El liderazgo distribuido tomó relevancia como alternativa a las fórmulas de liderazgo heroicas rechazadas por su ineficacia (Yulk, 1999; Gronn, 2000), y se

planteó como modelo alternativo para sostener los procesos de innovación escolares (López-Yáñez y Lavié, 2010). Además, ante estas críticas, el liderazgo transformacional se vendió como el modelo ideal de liderazgo para los directores interesados en mejorar los resultados de aprendizaje de sus alumnos (Shatzer *et al.*, 2013).

Pero recientemente se ha demostrado que no existe relación estrecha entre liderazgo transformacional y resultados académicos (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Marks y Printy, 2003). El declive del liderazgo transformacional comenzó a ser patente y esa visión que deslumbraba en relación a las posibilidades de un liderazgo transformacional quedó en entredicho (López-Yáñez, 2012).

Para Hallinger (2019; 2011), el liderazgo transformacional no está centrado en los procesos de enseñanza- aprendizaje como lo está el liderazgo instruccional y, por este motivo, no tiene un efecto tan directo como lo puede tener el liderazgo instruccional en la mejora de los resultados de aprendizaje. El liderazgo instruccional sí tiene un efecto directo en los resultados académicos, como lo demuestran las investigaciones de Hallinger y Heck (1996), Marks y Printy (2003) o Robinson *et al.* (2008).

Para Hallinger (2009), el movimiento de liderazgo instruccional se ha transformado o “reencarnado” en la actualidad en un nuevo término llamado “liderazgo para el aprendizaje” y se considera el nuevo paradigma del siglo XXI. El concepto original de liderazgo instruccional se ha renovado con una serie de valores y estrategias añadidas, en concreto ha modificado el *cómo*, el *dónde* y el *quién* del liderazgo instruccional.

El cómo del liderazgo para el aprendizaje. Distintos modelos explicativos

Ante las críticas recibidas, tanto en el modelo de liderazgo instruccional como el transformacional,

el modelo de liderazgo para el aprendizaje actual pretende salvar las cuestiones sin resolver de los modelos de liderazgo instruccional y transformacional. Para ello adopta distintas fórmulas o modelos explicativos, entre los que podemos destacar los de Hallinger y Murphy (1985), Robinson *et al.* (2008), Knapp (2014) en Estados Unidos; Hopkins (2003), Leithwood, *et al.* (2006), Day *et al.* (2011) en Inglaterra, o en el contexto español el modelo de “liderazgo pedagógico” de Bolívar (2010) y Sánchez (2013). Todos ellos tienen el mismo propósito dirigido a la mejora de los resultados del aprendizaje, incluso tienen elementos comunes, pero cada uno de ellos adopta una postura particular o prioriza unos elementos sobre otros, dando lugar a diferentes modelos.

En primer lugar, podríamos considerar el modelo liderazgo instruccional propuesto por Hallinger y Murphy (1985), modelo que se mantiene en publicaciones más recientes como Hallinger (2009) o Hallinger y Wang (2015). El modelo parte de la idea de la importancia de la *gestión instruccional* y centra la atención en las actividades del director relacionadas con la instrucción. El modelo abarca las siguientes funciones:

- *Definir la misión de la escuela:* incluye las funciones de establecer unas metas escolares claras para la mejora de los resultados académicos y comunicar las metas escolares al personal de la escuela.
- *Gestionar el programa instruccional:* incluye supervisar y evaluar la instrucción, coordinar el currículum y controlar el progreso de los alumnos.
- *Promover un clima propicio para el aprendizaje:* integra las funciones de proteger el tiempo instruccional, promover un poderoso desarrollo profesional, mantener una alta visibilidad y promover incentivos a los profesores.

La propuesta de Robinson *et al.* (2008), parecida a la de Hallinger y Murphy (1985), se compone

de las siguientes funciones: establecer metas y expectativas, proporcionar recursos estratégicamente para producir una buena enseñanza, planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum y, finalmente, promover el aprendizaje y el desarrollo de los profesores, asegurando un ambiente ordenado y de apoyo para el aprendizaje.

Las dimensiones trabajadas por Leithwood *et al.* (2006): establecer direcciones, desarrollar a la gente, refinar y alinear la organización, y mejorar el programa de enseñanza y aprendizaje son la base del modelo de liderazgo dirigido a la mejora del logro de los estudiantes que Day *et al.* (2011) desarrollan de la siguiente forma:

1. *Establecer direcciones:*
 - Definir la visión y los propósitos de la escuela.
 - Definir las metas.
 - Establecer unas expectativas de alta ejecución.
2. *Desarrollar a la gente:*
 - Mejorar la calidad del profesorado.
 - Proporcionar un apoyo individualizado y una consideración individualizada.
 - Proporcionar una comprensión y un apoyo emocional.
 - Proporcionar una estimulación y motivación intelectual.
 - Proporcionar modelamiento de la práctica.
3. *Refinar y alinear la organización:*
 - Construir una cultura colaborativa.
 - Rediseñar las estructuras organizativas, redefinir los roles y las responsabilidades para facilitar un liderazgo distribuido.
 - Implicar a los alumnos.
 - Construir relaciones con la comunidad escolar.
 - Construir relaciones fuera de la comunidad escolar.
 - Implicar a los padres y apoyar a las familias.
 - Trabajar con otras escuelas.

4. Mejorar el programa de enseñanza y aprendizaje:

- Dotar de personal adecuado.
- Proporcionar apoyo al profesorado.
- Evitar las distracciones del profesorado en relación a su trabajo.
- Controlar la actividad de la escuela.
- Mejorar las condiciones físicas para la enseñanza y el aprendizaje.
- Desarrollar altas expectativas.
- Desarrollar una política consistente de dirección de la conducta de los alumnos.
- Mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje: refinar y extender las aproximaciones pedagógicas.
- Usar los datos y las observaciones del logro de los estudiantes.
- Rediseñar y enriquecer el currículum.
- Focalizarse en el logro y los resultados de los estudiantes a través del uso de datos recogidos mediante pruebas y observaciones.

Acompañado todas estas prácticas Day *et al.* (2011) destaca que un liderazgo exitoso debe venir acompañado de una democracia organizacional, un alto grado de *confianza* y una *progresiva distribución del liderazgo*.

De igual manera, Hopkins (2003), alejado de un liderazgo heroico, plantea un modelo de liderazgo instruccional basado en las siguientes funciones a llevar a cabo por los líderes escolares:

- *Definir los valores y el propósito de la escuela.* Construir valores inclusivos y un fuerte propósito moral, definido como conseguir que tanto alumnos con altos y bajos niveles de logro consigan alcanzar los estándares de aprendizaje y mejorar sus resultados académicos.
- *Mejorar del programa instruccional.* Prestar atención a las cuestiones relativas a la mejora de las habilidades, las relaciones y los modelos de enseñanza.

- *Construir una comunidad profesional de aprendizaje.* Generar grupos de trabajo entre el profesorado dedicados a la indagación sobre la práctica, con el propósito de promover un cambio interno en el centro escolar para la mejora de los resultados de aprendizaje.

En España encontramos el modelo *liderazgo pedagógico* asociado al modelo de *liderazgo para el aprendizaje* en autores como Bolívar (2010, 2013), Bolívar, López-Yáñez y Murillo (2013), González (2013), Murillo y Hernández-Castilla (2015). Sergiovanni (1998) define el *liderazgo pedagógico* como el liderazgo dirigido a mejorar la capacidad del centro para el desarrollo del capital social y académico de los estudiantes y para el desarrollo del capital intelectual y profesional de los profesores, sin buscar un incremento del valor material, sino un incremento del capital humano. Para Bolívar (2010), el modelo de liderazgo para el aprendizaje, asociado al modelo de liderazgo pedagógico, se apoya en los siguientes elementos:

- Establecer una dirección (visión, expectativas, metas del grupo): establecer una visión clara y un sentido de escuela, desarrollar una comprensión compartida y una misión común focalizada en el progreso de los alumnos.
- Desarrollar al personal: potenciar capacidades de los miembros de la organización para alcanzar las metas previstas.
- Rediseñar la organización: establecer condiciones de trabajo que posibiliten al personal un desarrollo de sus motivaciones y capacidades, construir una cultura colaborativa, facilitar el trabajo del profesorado y el cambio en la cultura escolar, así como gestionar el entorno.
- Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje: supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, proveer los recursos necesarios y seguir el progreso de los alumnos.

En la misma línea, González (2013) establece que el modelo de *liderazgo pedagógico* se apoya en las siguientes funciones:

- *El establecimiento de una dirección y metas del centro escolar*: construir una visión común consensuada no impuesta (visionaria) que garantice el desarrollo intelectual personal y social de los alumnos.
- *Asegurar la coherencia y coordinación del currículum y la enseñanza y un adecuado clima de aprendizaje*: planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum, y cuidar el clima escolar pues sobre él se sustenta la mejora de los resultados de aprendizaje.
- *Mejorar la capacidad docente y las relaciones profesionales*: promover la coordinación y la colaboración, un liderazgo distribuido y una comunidad profesional de aprendizaje.
- *Cultivar la implicación de los padres y conexión con el entorno*: llegar a los padres para implicarlos en el centro.

Estos son los distintos modelos de liderazgo dirigidos a la mejora de los resultados del aprendizaje encontrados en la literatura sobre liderazgo para el aprendizaje. En ellos se pueden apreciar líneas más o menos transformacionales o más o menos instruccionales, líneas dirigidas a desarrollar la capacidad de mejora del centro en general, así como la capacidad académica del centro en particular.

El dónde del liderazgo para el aprendizaje. Variable contextual y liderazgo

Numerosas investigaciones han verificado la existencia de una serie de prácticas de liderazgo centrales o básicas que todos los directores exitosos utilizan (Day *et al.*, 2011; Day y Leithwood, 2007; Day y Gurr, 2014), reflejadas en los distintos modelos expuestos anteriormente. Pero estos

mismos autores consideran que un liderazgo efectivo debe ser contextual (Day *et al.*, 2011, Day y Gurr, 2014; Hallinger, 2009; Hallinger y Wang, 2015). Esta forma de concebir el liderazgo se apoya en la teoría de *liderazgo contingente*, lo cual implica que las conductas que definen el liderazgo no pueden reducirse a una lista de disposiciones, estrategias o conductas para ser aplicadas de manera generalizada, pues el liderazgo tiene un carácter dinámico.

La teoría de *liderazgo contingente* parte del supuesto de que los líderes escolares actúan adaptándose a las demandas del contexto (tipo de comunidad, estructura organizacional, etc.). Además, desde esta teoría se descubre que el liderazgo debe ser considerado un proceso de *mutua influencia* (Leithwood y Jantzi, 1999; Hallinger, 2005), es decir, el director da una respuesta adaptada a las características contextuales de los centros en función de sus condiciones cambiantes, pero también el contexto cambia al director. Por estas razones, el liderazgo no se concibe como un camino de una sola dirección sino de doble dirección (Leithwood y Jantzi, 1999).

Partiendo de estos supuestos, se llega a concluir que los diferentes estilos de liderazgo pueden ser efectivos o no dependiendo del contexto donde se apliquen (Heck y Hallinger, 2009; Hallinger, 2009). De todas formas, como señala Hallinger (2011), los políticos ignoran el impacto del contexto cuando ellos hacen o construyen sus nuevas políticas y programas basándose en “listas lógicas” de rasgos de liderazgo o fórmulas de liderazgo bajo el mito de “talla única” criticado por Hopkins (2013), que lleva asociado todo tipo de fracasos al intentar trasladar un modelo único a cualquier contexto sin considerar los factores contextuales donde se intenta aplicar.

No existe un único estilo del liderazgo que sea adecuado a través de todos los contextos escolares, por tanto, no son aconsejables las prescripciones o decretos. Además, según Day *et al.* (2010, 2011) el liderazgo exitoso progresa en

fases y en capas (*layered leadership*) (Day *et al.*, 2010; Day *et al.*, 2011) que se suceden en el tiempo y en las que los directores van adoptando distintas actuaciones adaptándose a las circunstancias. Para pasar de una fase a otra se apoyan en la anterior fase que debe estar previamente consolidada, progresando así en un sistema de capas.

El planteamiento de liderazgo en capas y fases refleja las distintas etapas en las que los centros pasan en su camino hacia la mejora y los distintos estilos y prácticas de liderazgo que son efectivas en este viaje hacia la mejora (Fullan, 2002). El tipo de liderazgo que es sostenido para una cierta etapa del viaje puede comenzar a estar limitado, e incluso ser contraproducente para el desarrollo de la escuela. Por ejemplo en las “*escuelas en riesgo*” puede ser inicialmente requerido un fuerte liderazgo de arriba abajo, una aproximación muy focalizada en la mejora instruccional y un liderazgo menos distribuido, que las escuelas de contextos menos desafiantes y con menor riesgo (Day y Gurr, 2014). Por tanto, aunque existe una serie de prácticas de liderazgo que utilizan casi todos los líderes exitosos, estas prácticas son el punto de partida para la acción del liderazgo y no el fin. El fin es la sostenibilidad de los procesos que promueven la mejora del aprendizaje, que deben identificarse en *un contexto*, no en general (Day *et al.*, 2011).

El quién del liderazgo para el aprendizaje. Protagonistas y agentes de cambio

En un primer momento el liderazgo instruccional fue concebido para ser llevado a cabo por el director escolar (Hallinger y Murphy, 1985), sin pensar que pudiese ser compartido o distribuido. Pero las investigaciones sobre la escuela efectiva mostraron la incapacidad de los directores para llevar a cabo este rol directivo/instruccional desde un planteamiento heroico y burocrático (Yulk, 1999). El liderazgo

adoptó entonces la fórmula de concebir al director como el encargado de crear una cultura propicia para el fomento del aprendizaje y el logro de las metas académicas, alejado de las tareas supervisoras del currículum (Leithwood y Jantzi, 1999; Leithwood, 1994). Pero incluso, desde esta perspectiva más transformacional y menos directiva (Leithwood, 1994), los resultados no llegaron ser efectivos (Robinson *et al.*, 2008).

Todo este proceso ha llevado finalmente a acabar, definitivamente, con la idea de que los directores puedan proporcionar la base para el cambio por ellos mismos, es decir, asociando la imagen de liderazgo en la escuela a una sola persona. Por esta razón, ahora, cuando nos preguntamos por ¿quién debe llevar a cabo las prácticas de liderazgo para la mejora del aprendizaje en los centros?, Day *et al.* (2011) responden que los directores, pero también los profesores, los padres, equipos de profesores, los directores de departamento, los alumnos, etc., en una línea compartida y distribuida de liderazgo, aunque el director no pierde la centralidad de su figura en todo el proceso de mejora y cambio de la escuela (Fullan, 2002; López-Yáñez y Lavié, 2010).

Al director se le concibe como un profesional dirigido a profundizar en los temas de currículum y la instrucción, sin miedo a trabajar directamente con los profesores para la mejora de los procesos de enseñanza y el aprendizaje, con una mezcla de elementos personales y técnicos (Hallinger, 2009; Southworth, 2003; Day *et al.*, 2011).

Respecto a los rasgos personales y valores que caracterizan a los directores que mantienen un estilo de liderazgo dirigido a la mejora de los resultados en el aprendizaje, cabe destacar los siguientes: tener una visión y unas creencias enfocadas al logro académico y al desarrollo social de los alumnos, plantear su actuación como un servicio a la comunidad, buscar una igualdad de condiciones en el aprendizaje, implicarse en las problemáticas reales de aprendizaje de los centros y poseer un profundo conocimiento del currículum y la instrucción

(Hallinger, 2009, 2011). Sus valores son auto-disciplina, integridad, justicia, cuidado, respeto mutuo, riesgo, interdependencia, accesibilidad, empatía, escucha, firmeza y flexibilidad (Day *et al.*, 2011).

Respecto a su vertiente técnica, tal y como es concebido por Bolívar (2013), el director es la cabeza del proceso, cuya función principal debe ser dirigir y liderar el proyecto educativo del centro. Desde esta perspectiva, la dirección es la principal fuente de liderazgo de un centro, pero no desde un modelo heroico-burocrático en cúspide agotado por su ineficacia (Bolívar, 2013), sino en un modelo de liderazgo compartido dirigido a un proyecto conjunto de acción (González, 2013). Los líderes instruccionales actuales tienen un sólido fundamento “colaborativo” (Hallinger y Heck, 2010) o “distribuido” (Spillane, Halverson y Diamond, 2004; López-Yáñez y Lavié, 2010; Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013) y funcionan a través de *equipos de liderazgo instruccional* (Knapp, 2014).

El director no supervisa la práctica de la enseñanza del profesorado pero sí concentra su atención en la interacción del día a día entre los profesores, utilizando estrategias como la conversación instruccional, el escalonamiento y la motivación directa a los profesores para que se impliquen en el análisis y mejora de su propia práctica (Knapp y Portin, 2014). De esta forma se concibe el liderazgo instruccional como un proceso que adopta una visión colectiva del liderazgo, donde tienen cabida las *comunidades profesionales de aprendizaje* (Harris y Jones, 2011) y los *equipos de liderazgo instruccional* (Knapp y Portin, 2014). El fundamento de este planteamiento es el trabajo en colaboración y la consideración de que el liderazgo es una propiedad organizacional dirigida a la mejora de la escuela y hacia su cambio sostenible que requiere la participación de todo el personal del centro (Fullan 2002; Hallinger y Heck, 2010; López-Yáñez y Lavié, 2010). El director no es considerado el líder instruccional pero sí es considerado el “líder de

los líderes instruccionales” (Glickman, 1989; 6), por tanto, no se resta importancia a la figura del director como centro dinamizador de la capacidad académica del centro, pero se matiza su figura desde la imagen de un liderazgo de tipo “híbrido” que propone Groot (2008).

La esperanza está puesta en un liderazgo colaborativo (Hallinger y Heck, 2010, o un liderazgo instruccional compartido (Marks y Printy, 2003), un modelo de liderazgo con matices distribuidos (Spillane, *et al.*, 2004; López-Yáñez y Lavié, 2010; Harris, 2003), basado en equipos de liderazgo instruccional (Knapp, 2014) o comunidades profesionales de aprendizaje (Harris y Jones, 2012). Para Harris (2010), el trabajo mediante equipos y comunidades profesionales de aprendizaje es la única alternativa verdaderamente capaz de transformar la escuela. Los modelos colaborativos y distribuidos conseguirán extender el liderazgo en la organización y finalmente impactar en la capacidad académica de la escuela, a través de un diálogo abierto entre el director y los profesores del centro y una toma de decisiones compartida sobre las cuestiones relativas a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Harris, 2010).

Conclusiones e implicaciones. Liderazgo pedagógico o didáctico

En nuestro contexto español no es habitual hablar de liderazgo instruccional pero sí hablar de liderazgo pedagógico (Bolívar, 2010, 2013; González, 2013), al que se asocia el concepto de liderazgo para el aprendizaje y se considera la faceta esencial del trabajo del director (Bolívar, 2010).

El liderazgo pedagógico ha surgido como una fuerte alternativa a la forma de liderazgo administrativo-burocrático (Bolívar, 2013), así como al liderazgo visionario y empresarial (Sergiovanni, 1998). La imagen de un director instruccional, supervisor del currículum y controlador del progreso del aprendizaje de los alumnos nunca ha calado en el contexto español. Por el

contrario, el modelo de liderazgo pedagógico de contexto nórdico y anglosajón (Moss, 2013) sí ha sido considerado un modelo atractivo para potenciar la mejora del aprendizaje (Bolívar, 2013). El director en este modelo de liderazgo pedagógico no guía directamente la práctica profesional de los profesores, sino que fomenta un liderazgo compartido, colaborativo, orientado a procesos y dirigido a la construcción de proyectos colaborativos de centro basados en comunidades profesionales de aprendizaje (Salo, Nylund y Stjernstrom, 2015; Bolívar, 2013; González, 2013).

Pero aunque este modelo sea aceptado, tanto en nuestro contexto como a nivel internacional, algunas investigaciones han destacado las dificultades para llevar a cabo un liderazgo pedagógico en los centros de educación secundaria españoles (Moral y Amores, 2014; Moral, Amores y Ritacco, 2016; Murillo y Hernández-Castilla, 2015), e investigaciones como la de Timperley (2006) muestran cómo los directores están poco orientados hacia las cuestiones de enseñanza-aprendizaje, e incluso faltos de vocabulario relacionado con la enseñanza, así como no tienen una dirección explícita de hacia dónde se dirigen en relación a las cuestiones instruccionales (Salo *et al.*, 2015).

Bolívar (2013) considera la necesidad de insistir en un liderazgo pedagógico y un liderazgo transformativo que desarrolle el centro como organización, pues lo considera la única alternativa adecuada para la mejora de los resultados de aprendizaje de los centros. Si esto no se produce, el anhelado cambio y mejora de la escuela no llegará.

Para que no ocurra lo que dice Bolívar (2013), sino para hacer verdad que los resultados de los alumnos pueden mejorar, habría que tener en cuenta el planteamiento de liderazgo para el aprendizaje desarrollado en este artículo, un planteamiento que pone el centro de atención en el aprendizaje, pero también en el diseño y desarrollo de la enseñanza.

Hay que fijar el foco de atención en el aprendizaje, la enseñanza y en el proceso instruccional necesario para conseguir un buen aprendizaje, pues no se consigue el aprendizaje sin tener un buenos diseños didácticos y sin haber diseñado buenas experiencias de aprendizaje significativas para los alumnos (Wiggins y Mctighe, 2005). Es cierto que la palabra instrucción en nuestro contexto “suena mal”, se asocia a una “instrucción militar” de la que el ámbito educativo quiere huir. Pero, adaptando el mensaje de liderazgo enfocado al aprendizaje a nuestro contexto, es necesario utilizar esta línea de liderazgo instruccional compartido (Hallinger y Heck, 2010; Knapp, 2014; Marks y Printy, 2003), quitándole todas las connotaciones negativas que pueda acarrear el término.

La idea de un *liderazgo didáctico* ha sido destacada por la investigación de Salo *et al.* (2015), en la que se hace una reflexión sobre el concepto de liderazgo instruccional dentro del contexto nórdico, para llamar la atención sobre la necesidad de corregir la falta de interés y de atención de los directivos en relación a cuestiones instruccionales. Adoptar el enfoque de Salo *et al.* (2015) y dirigirse a plantear un liderazgo didáctico, requiere entender el liderazgo instruccional desde una postura más flexible que no provoque clasificaciones tan drásticas como las que destaca Moss (2013), catalogando el sistema educativo nórdico como un sistema progresista, democrático e integrador, y el sistema educativo americano de eficiente y taylorista.

Sin entrar en este debate, más encajado en un debate curricular que requeriría una discusión que se sale de nuestro tema, utilizar el planteamiento tan radical que expone Moss (2013), parece ser que no es muy productivo. Un liderazgo que busque establecer una programación relacionada con un sistema de objetivos bien marcados no obsta para que el diseño se gestione desde una perspectiva democrática y se consiga elaborar un diseño curricular personalizado basado en actividades enriquecedoras y atractivas para la diversidad de alumnos que acceden a los

centros escolares (Darling-Hamond y Bransford, 2005; Wiggins y Mctighe, 2005; Hopkins, 2007; Muijs y Reynolds, 2005). No se trata de tener que optar por alguna de estas dos opciones que se venden como posturas extremas e incompatibles. Debemos situarnos en el centro del aprendizaje, sin ninguna connotación asociada, buscando el procedimiento más efectivo para conseguir mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos, dentro de un contexto de ciudadanía activa y democrática (Bolívar, 2007; Martínez Rodríguez, 2005).

Pero, habría que considerar finalmente que, aunque este planteamiento de liderazgo para el aprendizaje sea realmente atractivo para llevarlo a la práctica, algunas investigaciones demuestran que los directores españoles están inmersos en un contexto poco facilitador de sus tareas de liderazgo focalizado en la mejora de los resultados del aprendizaje. Su actividad reside básicamente en la ejecución de tareas burocráticas y la resolución de problemas administrativos y de conflictos entre los alumnos, pero no dedican tiempo suficiente a tareas encaminadas al liderazgo pedagógico (Moral y Amores, 2014; Moral, Amores y Ritacco, 2016; Murillo y Hernández-Castilla, 2015). Las tareas relacionadas con el rol encaminado a la mejora de los resultados del aprendizaje en directores de escuelas de educación secundaria, les genera nerviosismo y estrés, pues no dominan los elementos relacionados con programaciones didácticas, competencias, estándares de aprendizaje, innovación curricular, etc.; también se sienten inseguros en las relaciones con el profesorado y su desarrollo profesional (Moral y Amores, 2014). Estos dos elementos son clave para ejercitar un liderazgo para el aprendizaje y alcanzar un liderazgo distribuido, pero los directores sienten estrés precisamente en las tareas que requieren la confianza del profesorado. Aunque es cierto que la investigación también destaca la importancia de las tareas administrativas y de gestión como tareas necesarias para conseguir un liderazgo efectivo, el director no debe dedicarse de manera exclusiva a la gestión

burocrática, por tanto, no puede imperar un estilo de liderazgo administrativo de mero mantenimiento rutinario del sistema para la rendición de cuentas externa (Moral, Amores y Ritacco, 2016).

Tendríamos que preguntarnos hasta qué punto las tareas que la Administración Educativa asigna al director de los centros escolares fomentan un liderazgo para el aprendizaje o no, hasta qué punto la formación que reciben los líderes escolares les permite ejercer las tareas de liderazgo para el aprendizaje o no. El informe TALIS-2013 (OCDE, 2016) indica que aproximadamente solo el 50% de los directores de los centros de educación secundaria españoles se dedican a las tareas relacionadas con el liderazgo instruccional.

Por todo esto, como conclusión e implicación del trabajo, se reclama, al igual que Timperley (2006), una profesionalización de los directores en la línea de liderazgo para el aprendizaje expuesta en el artículo, en una línea de liderazgo instruccional compartido que, a diferencia de la noción de liderazgo instruccional tradicional, se concibe como un concepto inclusivo y compatible con el empoderamiento de los profesores.

El director abandona su matiz de *inspector* de las competencias de los profesores para adoptar una fórmula de facilitador-guía, promotor del cambio y de la distribución del liderazgo. De esta forma, la clave estará en promover dentro de los centros escolares comunidades profesionales de aprendizaje y equipos de liderazgo focalizados en el aprendizaje y dirigidos a la mejora de los procesos de enseñanza.

Como declaran Ponts, Nusche y Moorman (2009), en el informe de la OCDE *Mejorar el liderazgo escolar*, los líderes escolares de hoy requieren mayores habilidades de liderazgo para guiar la enseñanza y el aprendizaje, habilidades que no pueden desarrollarse solo en un programa, sino en una combinación de aprendizaje, instrucción y práctica, desarrollada de manera

formal e informal. Pero además de lo destacado por la OCDE (Ponts *et al.*, 2009), tal y como concluye este artículo, habría que hacer previsiones para promover la profesionalización de los directores escolares en la línea de un liderazgo para el aprendizaje, cubriendo tanto los momentos de formación previa de los directores principiantes, los momentos de formación mediante inducción y los momentos de formación continua brindada a directores en ejercicio.

En España hay sistemas de profesionalización dirigidos a la formación inicial y a la formación continua (Ponts, *et al.*, 2009). Lo interesante sería verificar hasta qué punto estos sistemas de

profesionalización de directores españoles entran de lleno en la formación de líderes dirigidos a la mejora de los resultados del aprendizaje, en la formación de líderes con los conocimientos y habilidades suficientes para el diseño de experiencias de aprendizaje significativas en los alumnos. Habría que verificar hasta qué punto los cursos de formación profundizan el grado requerido para que los directores escolares se sientan realmente preparados para hacer frente a la problemática que encierra resolver las cuestiones de enseñanza-aprendizaje que reclaman los centros y poder ejercer sus funciones de liderazgo para el aprendizaje requerido para la mejora de los resultados del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 1 (enero-febrero): 15-20.
- Bolívar, A. (2013). La dirección escolar en España: de la gestión al liderazgo. En A. Villa (ed.), *Liderazgo Pedagógico en los Centros Educativos* (pp. 145-178). Deusto: Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Revisión de enfoques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15-39. doi: 10.15366/riee
- Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Fuentes*, 14, 15-60.
- Bush, T. (2015). Understanding instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 487-489. doi: 10.1177/1741143215577035
- Darling-Hamond, L. y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey Bass.
- Day, C. y Gurr, D. (eds.) (2014). *Leading school successfully. Stories from the field*. London: Routledge.
- Day, C. y Leithwood, K. (eds.) (2007). *Successful school leadership in times of change. An international perspective*. Dordrecht -The Netherlands: Springer.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, O., Brown, E. y Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership. Linking with learning and achievement*. London: McGraw Hill.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q. y Brow, E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. The National College for School Leadership: Nottingham.
- Fullan, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona. Octaedro.
- Glickman, C. (1989). Has Sam and Samantha's time come at last? *Educational Leadership*, 46(8), 4-9.
- González, M. T. (2013). El liderazgo pedagógico: características y pautas para su desarrollo. En A. Villa (ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos* (pp. 113-142). Deusto: Universidad de Deusto.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338. doi: 317-338; 013436
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-138. doi 10.1108/09578230810863235

- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 1-20. doi: 10.1080/15700760500244793
- Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning*. Hong Kong: The Hong kong Institute of Education.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years for empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. doi: 0.1108/09578231111116699.
- Hallinger, P. y Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness. A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44. doi: 10.1177/1741143210379060
- Hallinger, P. y Heck, R. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678. doi: 10.1177/1741143210379060
- Hallinger, P. y Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248. doi: 0015-5984/86/8602-0008301.00.
- Hallinger, P. y Wang, W-Ch. (2015). *Assessing instructional leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Switzerland: Springer.
- Harris, A. (2003). Teachers leadership and school improvement. En A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves y C. Chapman (eds.). *Effective leadership for school improvement* (pp. 72-83). New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Harris, A. (2010). Leading system transformation. *School Leadership and Management*. 30(3), 197-207. doi:10.1080/3632434.2010.494080.
- Harris, A. y Jones, M. (2011). *Professional learning communities in action*. London: Leanta Publishing.
- Heck, R. y Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership effects in school improvement and growth in maths achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689. doi: 10.3102/0002831209340042
- Hopkins, D. (2003). Instructional leadership and school improvement. En A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves y C. Chapman (eds.). *Effective leadership for school improvement* (pp. 55-71). London: Routledge.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school*. New York: Open University Press.
- Hopkins, D. (2013). Exploring the myths of school reform. *School Leadership & Management*, 33(4), 304-321. doi: 10.1080/13632434.2013.793493
- Knapp, M. (2014). The evolution of learning-focused leadership in scholarship and practice. En M. Knapp, M. Honing, M. Plecky, B. Portin y M. Copland (eds.), *Learning-focused leadership in action. Improving instruction in schools and districts* (pp. 23-51). New York: Routledge.
- Knapp, M. y Portin, B. (2014). Team-based leadership of instructional improvement in demanding school contexts. En M. Knapp, M. Honing, M. Plecky, B. Portin y M. Copland (eds.), *Learning-focused leadership in action. Improving instruction in schools and districts* (pp. 52-78). New York: Routledge.
- Leithwood, K. (1994). The move towards transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 43(3), 217-235. doi: 10.1080/13603120110057082
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What is it and how it influences pupil learning*. Research Report n. 800. Nottingham: University of Nottingham.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 33, 679-706.

- López-Yáñez, J. (2012). Visiones que deslumbran. El declive del liderazgo transformacional. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 3, 8-11.
- López-Yáñez, J. y Lavié, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 71-92.
- Marks, H. y Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397. doi: 10.1177/001316161X03253412
- Martínez Rodríguez, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Moral, C. y Amores, J. (2014). Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de Educación Secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 121-138. doi: 10.13042/Bordon.2014.66208
- Moral, C., Amores, J. y Ritacco, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de Educación Secundaria. *Estudios sobre Educación*, 30, 115-143. doi: 10.15581/004.30.115-143
- Moss, L. (2013). Liderazgo docente para mejorar la calidad de la enseñanza: ¿dónde podemos adquirir buenas prácticas? En A. Villa (ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos* (pp. 189-198). Deusto: Universidad de Deusto.
- Muijs, D. y Reynolds, D. 2005. *Effective teaching. Evidence and practice*. London: SAGE Publication.
- Murillo, J. y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje. ¿Qué tareas de los directores y directoras son las que más inciden en el aprendizaje de los alumnos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa. RELIEVE*, 21(1), 1-20. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.1.5015>
- Nguni, S., Sleggen, P. y Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 17(2), 145-177. doi: 10.1080/09243450600565746
- OCDE Secretariat (2013). *Learning leadership for innovative learning environments: The over view. Leadership for 21st century learning* (pp. 13-59). Fundació Jaume Boffil. Centre for Educational Research and Innovation.
- OCDE Secretariat (2016). *School leadership for learning. Insights from TALIS 2013*. OCDE.
- Ponts, B., Nusche, D. y Moorman, N. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*. OCDE.
- Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. doi: 10.1177/001316161X08321509
- Salo, P., Nylund, J. y Stjernstrom, E. (2015). On the practice architectures of instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 490-506. doi: 10.1177/1741143214523010
- Sergiovanni, T. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 37-46.
- Shatzer, R., Caldarella, P., Hallan, P. y Brown, B. (2013). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 445-459. doi: 10.1177/1741143213502192.
- Spillane, J. (2013). The practice of leading and managing teaching educational organizations. *Leadership for 21st century learning* (pp. 59-82). Fundació Jaume Boffil: Centre for Educational Research and Innovation.
- Spillane, J., Halverson, R. y Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 3-34. doi: 10.1080/0022027032000106726
- Southworth, G. (2003). *Learning centered Leadership. The only way to go*. National College for School Leadership. http://research.acer.edu.au/apc_monograph.

- Timperley, H. (2006). Learning challenges involved in developing leading for learning. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 546-563. doi: 10.1177/1741143206068217
- Wiggins, G. y Mctighe, J. (2005). *Understanding by design*. New Jersey: Pearson.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.

Abstract

An approach to the concept of leadership for learning. What, who, how and where of the leadership for learning

INTRODUCTION. The improvement of learning results is a challenge faced by the schools in light of the standardization and accountability movements that are present nowadays. The transformational leadership models have proved to be inefficient at solving these issues; for this reason, the instructional leadership movement has been reactivated and the academic leadership models are being recognised again as key instruments in order to achieve the learning standards and objectives required at an international level. Nevertheless, it is necessary to take into account that the instructional leadership model, that was popular in the 1980s, has been transformed in a more powerful leadership model, which is now called *leadership for learning*. This model is based on collaborative and distributed proposals for leadership that enrich and surpass the traditional instructional leadership model. **METHOD.** The article performs an approach to leadership for learning, identifying its roots and clarifying its foundations, and aiming to clearly determine its meaning and give cause for reflection on this leadership model. **RESULTS.** The reflection is finally aimed at facilitating a deeper understanding of the model of leadership for learning, clarifying how, where and who carries out this model of leadership. **DISCUSSION.** As a conclusion and implication, a professionalization of the Schoolheads is demanded in the line of leadership for the learning presented in the article, which, unlike the notion of directional and solitary instructional leadership, is conceived as a collaborative model and based on distributed leadership processes.

Keywords: *Leadership for learning, Instructional leadership, Pedagogical leadership, School leadership.*

Résumé

Une approche au concept de 'leadership' pour l'apprentissage. Le quoi, le qui, le comment et l'où du leadership pour l'apprentissage

INTRODUCTION. L'amélioration des résultats d'apprentissage est un défi pour les écoles face aux mouvements de normalisation et de responsabilisation qui sont présents aujourd'hui. Les modèles de leadership transformationnel se sont révélés inefficaces pour résoudre ces problèmes; pour cette raison, le mouvement de le leadership instructif a été réactivé et les modèles de leadership académique sont à nouveau considérés comme des instruments clés pour atteindre les standards et les objectifs d'apprentissage exigés au niveau international. Mais vous devez garder à l'esprit que le modèle de leadership instructif qui était à la mode dans les années 1980 a été

transformé en un modèle de leadership plus puissant qu'on appelle maintenant 'leadership pour l'apprentissage'. Ce modèle est basé sur des propositions de leadership collaboratif et distribué qui enrichissent et surpassent le modèle de leadership instructif traditionnel. **MÉTHODE.** L'article propose une approche au leadership pour l'apprentissage en identifiant ses racines et en clarifiant ses fondements, afin de délimiter clairement sa signification et d'encourager la réflexion sur ce modèle de leadership. **RÉSULTATS.** La réflexion vise enfin à faciliter une connaissance plus approfondie du modèle de leadership pour l'apprentissage, clarifiant comment, où et qui doit mettre en œuvre ce modèle de leadership. **DISCUSSION.** En conclusion, et tant qu'appel à l'engagement, la professionnalisation des directeurs est exigée dans la ligne du leadership pour l'apprentissage selon il est exposé dans cet article. Ce qui, contrairement à la notion de direction et de leadership instructif solitaire, est conçu en tant qu'un modèle de collaboration soutenu dans les processus de leadership distribué.

Mots-clés: *Leadership pour l'apprentissage, leadership instructif, leadership pédagogique, leadership scolaire.*

Perfil profesional de la autora

Cristina Moral

Profesora titular de Universidad. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada. Dedicada al estudio sobre la formación inicial del profesorado, desarrollo profesional de profesores y formación de directores. Actualmente trabaja en el proyecto internacional sobre liderazgo escolar exitoso "International Successful School Principalship Project" (ISSPP).

Correo electrónico de contacto: cmoral@ugr.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación, Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja s/n. 18071-Granada.

PERFILES Y COMPETENCIAS DE LOS PROFESIONALES DE LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO: ESTUDIO DELPHI EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

Profiles and competences of professionals of continuing vocational education and training: Delphi study in spanish context

GEORGINA PARÍS⁽¹⁾, JOSÉ TEJADA⁽¹⁾ Y JORDI COIDURAS⁽²⁾

⁽¹⁾ *Universitat Autònoma de Barcelona*

⁽²⁾ *Universitat de Lleida*

DOI: 10.13042/Bordon.2018.52351

Fecha de recepción: 21/09/2016 • Fecha de aceptación: 14/03/2017

Autora de contacto / Corresponding Author: Georgina París. E-mail: georgina.paris@uab.cat

INTRODUCCIÓN. La Formación Profesional para el Empleo (FPE), por lo que se refiere a sus profesionales, se caracteriza en España por contar con una formación breve, un estatus menos reconocido y un cuerpo de conocimientos menos especializado. Al igual que otros niveles y ámbitos de la formación, precisa de un referente de competencias para sus profesionales, que contribuya a la definición de su identidad desde los perfiles profesionales y para la propia evaluación de su desempeño. En este contexto se plantean los objetivos de la investigación: identificar los perfiles profesionales de la FPE, definir el marco de competencias específicas para cada perfil profesional, describir las unidades de competencia y las actividades profesionales para cada uno de ellos y determinar el marco de competencias transversales. **MÉTODO.** Para alcanzar dichos objetivos se ha utilizado el método Delphi; se han aplicado dos rondas sucesivas con la participación de 60 expertos en el ámbito de la FPE. **RESULTADOS.** Ahondando en los hallazgos de esta investigación cabe destacar que se han impuesto tres perfiles profesionales —el gestor de la formación, el formador y el orientador— con sus respectivas competencias, que se convierten en referentes para el diseño de un programa adaptado al marco de cualificaciones profesionales de la FPE. **DISCUSIÓN.** La delimitación de este referencial permitirá concebir la Formación Profesional para el Empleo como una profesión que ocupa un espacio en el campo de actividades profesionales de la sociedad, brinda un servicio de acuerdo a unas normas contextuales y deontológicas, previene el intrusismo profesional y, por último, permite fijar los niveles de cualificación, certificación y acreditación para reclutar a profesionales competentes.

Palabras claves: *Formación Profesional para el Empleo, Perfil profesional, Competencias, Gestores de formación, Formadores, Orientadores de formación, Profesionalización.*

Introducción

La primera característica que encontramos cuando nos adentramos en los estudios sobre los profesionales de la Formación Profesional para el Empleo (FPE) es su heterogeneidad. A la vez, emergen necesidades como la de crear estándares comunes de cualificación, junto con la de reforzar los planes de formación y definir perfiles y competencias, ante la falta de regulación existente.

Esta heterogeneidad puede ser explicada por múltiples factores. En primer lugar, los perfiles profesionales de la FPE son tan dispares como distintos son los sistemas de formación de cada país de la Unión Europea (París, Tejada y Coiduras, 2014). En los Estados miembros donde el *sistema formativo se basa en la empresa*, los profesionales de la FPE suelen ser los trabajadores de la misma empresa, quienes preparados para dicha tarea, forman a futuros trabajadores —como en Finlandia, Francia y Polonia—. Por el contrario, aquellos países donde el *sistema formativo se basa en la escuela*, los profesionales de la FPE pueden ser profesores a tiempo completo o parcial, que cuentan con una formación específica, con dependencia directa del sistema de formación, sin contar con una vinculación con la empresa —como en España, Italia y Grecia—. Por último, en un *sistema formativo basado en la modalidad dual*, los profesionales instruyen y preparan a los individuos de acuerdo a unos programas de capacitación y planes de estudio que se implementan en el campo de trabajo y también en el contexto aula —como en Austria, Alemania y Francia— (Tutschner y Kirpal, 2008), y pueden depender tanto de los centros de formación como de los centros de trabajo.

Otra cuestión es la relativa a las cualificaciones y competencias exigidas. La tendencia hacia la profesionalización de los profesionales de la FPE no es muy común en Europa, debido a la falta de homogeneidad y prescripción en la certificación. Pocos países exigen a

sus profesionales requisitos de acceso y formación andragógica asociada a la profesión (París *et al.*, 2014; Tejada, 2013).

Otro aspecto relevante para explicar la emergencia de diferentes perfiles profesionales en la FPE es que en casi todos los países de la Unión Europea predomina un sistema de formación continua no regulada, que da lugar a una profesionalización y profesionalidad indefinida, induciendo el bajo estatus y falta de reconocimiento de sus competencias (Haasler y Tutschner, 2012), dando pie con ello al intrusismo laboral (Navío, 2009; París *et al.*, 2014).

El último de los argumentos justificativos de dicha disparidad incide en la aparición de múltiples perfiles como resultado de las numerosas situaciones y escenarios de actuación profesional, tanto dentro como fuera del sistema educativo, a los que deben hacer frente estos profesionales (Tejada, 2009, 2013).

Por todo ello, los perfiles de los profesionales asociados a la FPE en nuestro contexto son ambiguos y de diferente catalogación. Según Blignières-Légeraud (2000) y García Molina (2013), podemos encontrar diferentes tipologías, entre los más comunes se encuentran el *profesor (teacher)*, son formadores a tiempo completo, se dedican exclusivamente a las actividades de formación continua, además presentan una gran estabilidad laboral, ya que tienen un contrato de tipo indefinido; el *formador (trainer o el in-company trainer)*, figura consolidada en los países con sistema dual; el *tutor (tutor)*, un empleado asalariado de la empresa, responsable de un aprendiz en su formación inicial y/o continua; y el *formador de formadores (trainer of trainers)*, un profesional que instruye y enseña la tarea docente a otros formadores.

Los perfilamientos y las competencias profesionales se erigen en el objetivo de los estudios en la última década y afloran, en tal sentido, listados de competencias específicas y transversales —competencias sociales y personales,

competencias psicopedagógicas e innovación, competencias tecnológicas y competencias de apoyo, autonomía y reflexión— de cada uno de ellos (AGE, 2009; Buiskool, Broek, Lakerveld, Van Zarifis y Osborne, 2010; CEDEFOP, 2013; CEP Manacor, 2011; Comisión Europea 2008^a, 2008^b; Cort, Härkönen y Volmari, 2004; EUROTRAINER, 2008; Fundación Tripartita, 2010; García Molina, 2013; González López, 2010; Isus, Saint-Jean, París y Macé, 2014; Mamaqi y Miguel, 2011; Navío, 2005; Silvero, 2009; Tejada y Navío, 2011; Tutschner y Kirpal, 2008; Volmari, 2008; Volmari Helakorpi y Frimodt, 2009), entre otros, donde se han estudiado las propuestas para los profesionales de la FPE, tanto a nivel europeo como estatal.

Los estudios ponen de manifiesto la falta de acuerdo dentro de la misma familia profesional; pero también son coincidentes con algunas de las competencias propuestas. Superar dicha disparidad y buscar elementos comunes resulta más importante que nunca, pues como ha sido acordado en las estrategias europeas de 2020, hay que poner el acento en aquellos que se encargan de la formación.

La complejidad creciente de competencias requeridas por parte del sistema productivo genera la necesidad de poner en marcha procesos de identificación de competencias para cada actividad profesional. En este sentido, la Comisión Europea propone referentes de competencias profesionales (Shapiro, René y Irving, 2011), así como delimita las vías para su adquisición y desarrollo, evaluación y acreditación en los diferentes países europeos.

Paralelamente, algunos estudios (Buiskool, Lakerveld y Broek, 2009; Kämäräinen, Baumgartl y Pomberger, 2008) nos dan luz sobre la cultura y la situación laboral de los profesionales de diferentes países de la Unión Europea, aportando que para mejorar la profesionalización se debe graduar a los profesionales a través de una formación inicial reglada y exigirles que

estén en constante reciclaje formativo para adquirir las nuevas competencias profesionales, así como buscar los mecanismos de formación, acreditación y reconocimiento de los antiguos/veteranos profesionales, con una larga experiencia.

Las investigaciones de la Fundación Tripartita (2010), Gairín (2011), González (2010), Kämäräinen (2008), Kirpal y Tutschner (2008), CEDEFOP (2013), Navío (2005), Silvero (2009), Tejada y Navío (2011) indican la necesidad de un cambio y enfatizan la importancia de la calidad de la formación inicial de los profesionales de la FPE, priorizando el desarrollo competencial y profesional de estos actores.

Es aquí donde se detecta la necesidad de diseñar estándares comunes de cualificación, reforzar los planes de formación y definir los papeles, funciones, competencias y perfiles profesionales de los técnicos de la FPE. En tal dirección podemos apuntar dos ejemplos, si bien en el informe del CEDEFOP (2013), sobre Formadores de Formación Continua, pueden verificarse otros tantos ejemplos. De una parte, la concreción de una cualificación en el Catálogo Nacional de las Cualificaciones, como es la *Docencia de la formación profesional para el empleo*, de nivel 3, según nuestro sistema, aprobada en el 2011 (RD 1697/2011, de 18 de noviembre (INCUAL, 2011), modificado por el RD 625/2013, de 2 de agosto). De otra, la cualificación de *Certificado pedagogo profesional* (“Geprüfter Berufs pädagoge”, nivel 7 EQF) dirigida a formadores de tiempo parcial y completo (Kirpal, 2011).

La diversidad que se mantiene en toda Europa en cuanto a la profesión y la profesionalización de la FPE dificulta la obtención de un modelo profesional (Parsons, Hughes, Allinson y Walsh, 2008). Tal vez se haya subestimado la magnitud del desafío (acuerdos post-Lisboa) de poner en marcha una de las piedras angulares de la reforma a nivel europeo: diseñar la identidad profesional, las competencias profesionales, los requisitos de acceso, el desarrollo profesional

y los procesos de evaluación del desempeño profesional de los profesionales de la FPE.

En este contexto surge esta investigación, que se desarrolla durante el 2014-2015, con *los objetivos* de identificar los perfiles profesionales de la FPE, definir el marco de competencias específicas para cada perfil profesional; describir las unidades de competencia y las actividades profesionales para cada perfil profesional y determinar el marco de competencias transversales.

Metodología

Para alcanzar los objetivos de investigación se ha utilizado el método Delphi (Landeta, 1999; Ortega, 2008; Vallor, Yates y Brody, 2016). Este método, de naturaleza prospectiva, se utiliza para obtener la opinión consensuada de un grupo de personas, consideradas expertas, en relación con un determinado objeto de investigación. En el estudio se han aplicado dos rondas sucesivas Delphi con expertos en FPE (N=60). Se garantizó el anonimato para asegurar que todas las ideas son consideradas independientemente de la identidad del experto y así, también, favorecer la autonomía en la expresión de las distintas opiniones.

El *perfil de los expertos participantes* en nuestro Delphi fue una muestra masculina (69%) y femenina (31%); con una edad media de 50 años; de nacionalidad española; expertos con formación superior (doctorado o máster, 78%); procedentes de organismos gestores y empresas de la FPE —públicas y privadas— (34%), universidades (66%); con diferentes categorías profesionales: profesores de universidad (integrados en equipos de investigación de formación para el trabajo) (61%), responsables de formación, formadores y orientadores de la FPE (39%); con una experiencia profesional de 24 años y una experiencia docente de 20 años; presentando un alto índice de la capacidad predictiva de los expertos participantes,

Índice de Competencia de Experto (Cabero y Barroso, 2013; García Martínez, Aquino Zúñiga, Guzmán Sala y Medina Meléndez, 2012) —*Kcomp*: 0.83— y, también, un alto promedio en su motivación, un 0,86.

Los *instrumentos de recogida de datos* fueron diferentes entre ambas rondas. En la primera, un *cuestionario* totalmente *abierto* donde se formularon preguntas por escrito para obtener respuestas libres sobre las dimensiones del estudio. Tras la recogida de los datos, estos se analizaron mediante un proceso de categorización (software de análisis Atlas-ti). Una vez organizados y clasificados los hallazgos se elaboró con los mismos un *cuestionario cerrado*, estructurado, sistematizado y jerárquico para la segunda ronda, donde se solicitaba a los expertos su valoración sobre las propuestas proporcionadas en sendas escalas de pertinencia e importancia, con puntuación de 1 (nada pertinente/importante) a 4 (muy pertinente/importante). El análisis de datos en esta segunda ronda se realizó con el programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

Resultados

Resultados de la primera ronda Delphi

Para la reducción de los datos cualitativos recogidos en la *primera ronda Delphi*, se utilizó la categorización, de manera que se pudieran organizar conceptualmente los datos y presentar la información.

Del análisis de dicha información se despliegan tres dimensiones: (1) perfiles profesionales, (2) competencias específicas por perfil y (3.) competencias transversales, comunes a todos los perfiles. Los siguientes datos se presentan por porcentajes de incidencia en cada una de las dimensiones. Consideramos que: “cuando el grado de acuerdo (coincidencia) entre los expertos sea superior al 50% se considera relevante la dimensión”.

TABLA 1. Perfiles profesionales de la primera ronda Delphi

Perfiles profesionales	%
1. Perfil del formador	81
2. Perfil del gestor, responsable de la formación	66
3. Perfil del orientador	52
4. Perfil del formador digital	42
5. Perfil del consultor / comercial / asesor de formación	38
6. Perfil del tutor laboral / tutores de empresa	33
7. Perfil del coordinador de la formación	28
8. Perfil del diseñador / desarrollador de recursos didácticos	19
9. Perfil del evaluador	19
10. Perfil del formador de formadores	28
11. Perfil del investigador / innovador	5

En cuanto a los *perfiles de los profesionales de la FPE* los expertos proponen 11 perfiles (tabla 1). Destacamos, priorizados, los que adquieren mayor relevancia a partir del porcentaje del grado de acuerdo: el perfil formador, el responsable de formación y el orientador.

En relación a las *competencias específicas* (tabla 2), los datos obtenidos muestran que las

competencias específicas más relevantes son las atribuidas al perfil del formador. En un acuerdo medio encontramos las competencias adjudicadas a los perfiles del gestor, del orientador, del formador digital, del tutor laboral, del diseñador de recursos, del evaluador y del coordinador. Y, por último, el acuerdo entre expertos más bajo se produce en las competencias de los perfiles del formador de formadores y del investigador.

TABLA 2. Competencias específicas en función de los perfiles profesionales

Perfil profesional	Competencias específicas	%
1. Perfil consultor / asesor	Conocer el contexto y análisis del mercado para poder elaborar ofertas óptimas de FPE	33
	Detectar las necesidades formativas de las organizaciones y ofrecer acciones formativas	33
	Promocionar y comercializar formación	33
	Asesorar a empresas y trabajadores sobre acciones formativas	33
2. Perfil gestor y responsable de formación	Buscar, gestionar y supervisar la financiación y/o dotaciones económicas	42
	Gestionar los planes/ programas	47
	Diagnosticar las necesidades de formación	47
	Organizar los recursos para implementar la formación	47
	Prediseñar los planes y programas de formación	47
	Dirigir y coordinar los planes de formación	47
	Prever la eficacia y eficiencia de la formación sobre el contexto solicitante	47
	Promocionar y fomentar la motivación hacia la formación	47

TABLA 2. Competencias específicas en función de los perfiles profesionales (cont.)

Perfil profesional	Competencias específicas	%
3. Perfil coordinador de formación	Gestionar los procesos administrativos de cada curso	38
	Prediseñar los planes y programas de formación	33
	Dirigir y coordinar los planes de formación	33
	Prever la eficacia y eficiencia de la formación sobre el contexto solicitante	24
4. Perfil formador	Diseñar y desarrollar los procesos de diagnóstico de las necesidades formativas	71
	Diseñar y elaborar programas o planes de enseñanza/aprendizaje	66
	Implementar la docencia en la FPE	76
	Asesorar a los individuos en su proceso de aprendizaje y orientación en el desempeño	71
5. Diseñador estrategias pedagógicas	Evaluar el proceso formativo	52
	Diseñar, elaborar e innovar los materiales de formación y situaciones de aprendizaje	38
6. Perfil formador digital	Diseñar los programas formativos	28
	Diseñar y crear entornos virtuales de aprendizaje	47
	Administrar entornos virtuales de aprendizaje	42
7. Perfil orientador y/o facilitador laboral	Apoyar y dinamizar tecnológicamente a los agentes implicados en la formación	42
	Diseñar y planificar los procesos de la orientación profesional para el empleo	47
	Coordinar y evaluar los procesos de la orientación profesional para el empleo	52
	Guiar individualmente los itinerarios personales de inserción y desarrollo profesional	42
8. Perfil evaluador	Asesorar en los procesos formativos y el desarrollo de competencias	42
	Evaluar el proceso formativo	33
	Evaluar el impacto de la formación	33
9. Perfil investigador/innovador	Evaluar la calidad de la formación	33
	Diseñar y desarrollar proyectos de investigación/ innovación como estrategia para la mejora y adecuación a los cambios del contexto	9
10. Perfil tutor laboral/tutor de empresa	Orientar al usuario en sus funciones profesionales dentro de la empresa	33
	Seguir y supervisar al usuario en sus funciones profesionales dentro de la empresa	38
	Aplicar estrategias psicopedagógicas y procesos metodológicos para la tutorización	38
11. Perfil formador de formadores	Analizar y diagnosticar las necesidades de los profesionales de la formación para el empleo	24
	Diseñar, implementar y evaluar planes de formación para los profesionales de la FPE	24
	Redefinir los perfiles profesionales y sus respectivas competencias	24
	Garantizar una certificación oficial	24

En relación con las *competencias transversales* comunes (tabla 3), los expertos propusieron 21, aunque las más relevantes son las de adaptación al cambio y flexibilidad, competencia lingüística, comunicación y bilingüismo,

competencia digital, reflexividad, pensamiento crítico y capacidad de análisis, proactividad, iniciativa y autonomía, habilidades sociales, personales y relacionales y trabajo en equipo.

TABLA 3. Competencias transversales comunes

Competencias transversales	Frec. %
1. Habilidades sociales, personales y relacionales	76
2. Trabajo en equipo	76
3. Proactividad, iniciativa y autonomía	71
4. Reflexividad, pensamiento crítico y capacidad de análisis	66
5. Competencia digital	61
6. Adaptación al cambio y flexibilidad	57
7. Competencia lingüística, comunicación y bilingüismo	57
8. Aprendizaje continuo	47
9. Compromiso profesional según los principios deontológicos y desempeño ético	47
10. Innovación e investigación	47
11. Visión global del contexto	47
12. Heterogeneidad, diversidad intercultural y sensibilidad por la igualdad de oportunidades	42
13. Organización, planificación gestión del tiempo y optimización de recursos	42
14. Autocrítica de la formación profesional	38
15. Espíritu emprendedor	38
16. Liderazgo	33
17. Motivación profesional	33
18. Negociación y resolución de conflictos	33
19. Coordinación interna y externa entre los diferentes perfiles profesionales	28
20. Orientación al logro, <i>coaching</i> y <i>mentoring</i>	28
21. Bienestar profesional	19

Resultados de la segunda ronda Delphi

En la segunda ronda, con los datos aportados por el cuestionario cerrado se procedió a un análisis estadístico descriptivo e inferencial de los resultados. El tratamiento pretende buscar el acuerdo y consenso entre expertos, motivo por el cual se analiza el criterio de *pertinencia* (congruencia de la competencia en relación con su perfil profesional) e *importancia* (peso específico que adquieren dichas competencias), a través de las medidas de tendencia central, estableciéndose 3 intervalos (bajo acuerdo/disenso: \bar{x} entre 1 y 1,99; medio acuerdo/consenso: \bar{x} entre 2 y 2,99; y alto acuerdo/consenso: \bar{x} entre 3 y 4).

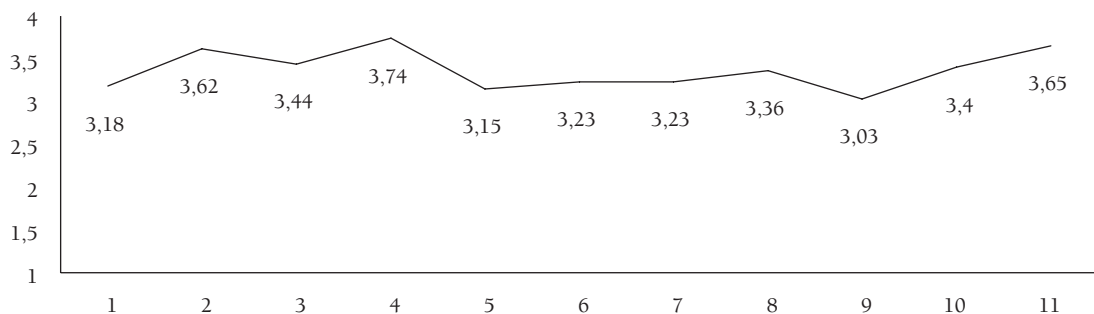
A continuación, se analizan los datos resultantes de la segunda ronda Delphi teniendo en cuenta

la estructura anteriormente presentada: (1) perfiles profesionales, (2) competencias específicas y (3) competencias transversales.

Los expertos consideran pertinentes todos los perfiles (figura 1) propuestos en esta segunda ronda Delphi con un acuerdo, en todos los casos, superior a 3. Sin embargo, los perfiles que se imponen son: el perfil formador, el perfil gestor y el formador de formadores.

Tras un análisis comparativo entre los perfiles y sus respectivas competencias entre ambas rondas se acaba concluyendo que el perfil formador de formadores debe anexionarse con el perfil formador, y que el perfil orientador debe prevalecer puesto que sus competencias son más significativas y responden mejor a las exigencias de los nuevos entornos de trabajo.

FIGURA 1. Perfiles profesionales



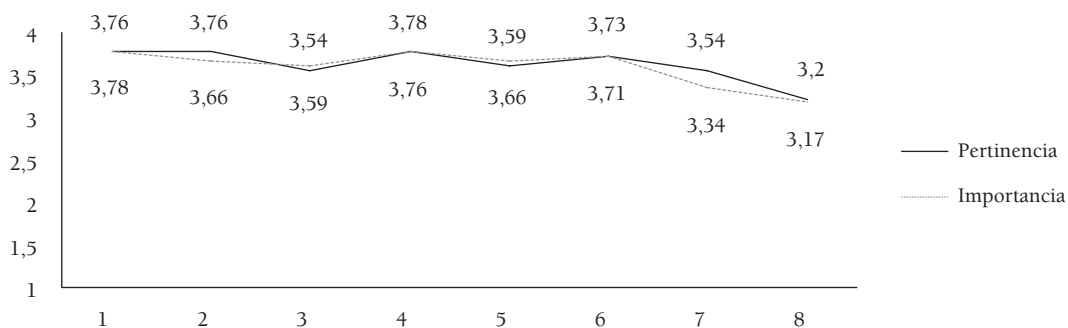
Leyenda: 1. Consultor/comercial/asesor formación. 2. Gestor/responsable de la formación 3. Coordinador formación. 4. Formador. 5. Diseñador/desarrollador recursos didácticos. 6. Formador digital. 7. Orientador. 8. Tutor laboral/tutor de empresa. 9. Evaluador. 10. Investigador/innovador. 11. Formador de formadores.

En referencia a las *competencias específicas* de los diferentes perfiles profesionales centramos la atención en aquellas de mayor pertinencia e importancia, referidas a los perfiles del *gestor, formador y orientador*.

En relación con el perfil del *gestor de la formación* (figura 2), las competencias destacables son la (1) búsqueda y supervisión de la financiación, (2) gestión, dirección, diseño y elaboración de los planes y programas de formación, y (4) organización de recursos. Mientras que las

competencias sobre (3) diagnóstico de necesidades formativas, (5) diseño y elaboración de planes, programas y acciones formativas de acuerdo con las necesidades detectadas, (7) previsión de la eficacia y eficiencia de la formación, así como (8) promoción de la formación son menos importantes y pertinentes. Además, los expertos consideran que las competencias del perfil del gestor de la formación se solapan con el perfil del coordinador de la formación, motivo por el cual sugieren aunar ambos perfiles y agrupar las competencias.

FIGURA 2. Competencias específicas del perfil de gestor



Leyenda: 1. Búsqueda, gestión y supervisión de la financiación y/o dotaciones. 2. Gestión de los planes/programas. 3. Diagnóstico de las necesidades de formación de las empresas. 4. Gestión y organización de los recursos. 5. Diseño y elaboración de planes, programas y acciones formativas de acuerdo con las necesidades detectadas. 6. Dirección, seguimiento y coordinación de planes, programas. 7. Previsión de la eficacia y eficiencia de la formación sobre el contexto solicitante. 8. Promoción y fomento de la motivación de la formación para el empleo.

Tras la valoración realizada, aplicando los criterios establecidos, igualmente sintetizamos nuestra propuesta de perfil del gestor en la tabla 4.

TABLA 4. Propuesta del perfil del gestor de la formación

Perfil profesional: GESTOR DE LA FORMACIÓN	
Unidad de competencia	Actividades profesionales
Competencia: promocionar la FPE	
Comercializar la formación	<ul style="list-style-type: none"> · Ofrecer formación a “la carta” en función de las necesidades · Buscar y contactar con clientes de la formación · Negociar y presupuestar las acciones formativas · Construir y mantener relaciones con individuos de la formación · Comercializar planes y proyectos de formación
Asesorar a empresas y trabajadores de posibles acciones formativas	<ul style="list-style-type: none"> · Convencer a las empresas para evaluar sus necesidades formativas · Orientar a las empresas para la elaboración de planes de formación · Responder a las consultas de los demandantes de formación · Elaborar planes de comunicación con empresas
Competencia: conocer el contexto mercado de trabajo	
Analizar el mercado de trabajo para elaborar ofertas de formación	<ul style="list-style-type: none"> · Conocer el contexto social, político y legislativo de la formación · Conocer los fines y objetivos de la empresa · Conocer las necesidades actuales y emergentes en formación
Competencia: detectar las necesidades formativas	
Diagnosticar necesidades formativas de las profesionales y de sus organizaciones, y ofrecer acciones formativas	<ul style="list-style-type: none"> · Conocer las necesidades actuales y emergentes · Diseñar los procesos de detección y análisis de las necesidades formativas · Diagnosticar y analizar las necesidades formativas de la empresa · Justificar a las empresas las necesidades formativas de su organización
Competencia: gestionar la financiación	
Buscar y supervisar la financiación y/o dotaciones económicas	<ul style="list-style-type: none"> · Buscar oportunidades de financiación para la formación · Solicitar subvenciones y ayudas económicas · Conocer la normativa específica · Supervisar la economía del plan de formación
Competencia: diseñar planes y programas formativos	
Programar acciones formativas de acuerdo con las necesidades detectadas, las competencias definidas y las características de los grupos de formación	<ul style="list-style-type: none"> · Diseñar y programar los planes formativos a las necesidades · Ofrecer formación a la carta en función de las necesidades de los profesionales · Determinar las fechas de impartición de la formación · Conducir la implementación del plan de formación · Aplicar técnicas para la gestión de las fases de la formación
Competencia: organizar los recursos	
Gestionar los recursos humanos necesarios, la infraestructura y los recursos materiales para implementar la formación	<ul style="list-style-type: none"> · Buscar y gestionar los recursos disponibles · Dinamizar y organizar a los profesionales implicados en el proceso formativo
Competencia: administrar la documentación de los planes y programas	
Organizar la documentación de los programas de formación, las certificaciones, etc.	<ul style="list-style-type: none"> · Buscar la certificación y validación para la formación · Gestionar los requisitos legales inherentes a cada curso · Administrar los expedientes de formación para el empleo · Coordinar los programas y grupos de formación

TABLA 4. Propuesta del perfil del gestor de la formación (cont.)

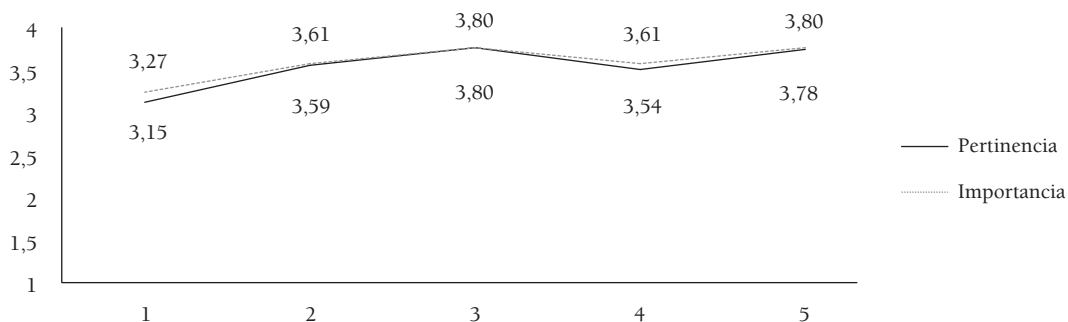
Perfil profesional: GESTOR DE LA FORMACIÓN	
Unidad de competencia	Actividades profesionales
Competencia: evaluar el impacto de la formación de la empresa	
Prever la eficacia y eficiencia de la formación sobre el contexto solicitante/empresa	<ul style="list-style-type: none"> · Evaluar los resultados y obstáculos surgidos durante el proceso · Determinar y controlar los procesos de evaluación sobre las formaciones · Evaluar el grado de eficacia de los programas formativos · Determinar los puntos de mejora en los procesos formativos
Evaluar la transferencia e impacto de la formación	<ul style="list-style-type: none"> · Elaborar y seleccionar los métodos e instrumentos de evaluación del impacto · Recoger los datos sobre el impacto de la formación y redactar los informes · Comprobar la transferibilidad de la formación en situaciones reales de empleo · Analizar la satisfacción del cliente solicitante de la formación · Estudiar longitudinalmente el impacto y beneficios · Tomar medidas correctoras en función de los resultados de la evaluación

Las competencias más relevantes del *perfil formador* (figura 3) son las de (2) diseño y elaboración de programas formativos, (3) implementación de la docencia, (4) asesoramiento sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje y (5) evaluación de la formación. La competencia de (1) diagnóstico de las necesidades formativas presenta un nivel de importancia y pertinencia algo inferior al nivel de

acuerdo; esto puede explicarse porque dicha competencia pertenezca, como viene mostrándose en los datos, al perfil gestor de la formación.

Igualmente que en el caso anterior, en la tabla 5, se sintetiza el conjunto de competencias y realizaciones profesionales de este perfil profesional.

FIGURA 3. Competencias específicas del perfil del formador



Leyenda: 1. Diseño y desarrollo del procesos de diagnóstico de las necesidades formativas. 2. Diseño y elaboración de cursos, programas o planes de enseñanza/aprendizaje para la formación. 3. Implementación de la docencia en la FPE. 4. Asesoramiento de los usuarios en su proceso de aprendizaje y orientación en el desempeño de funciones profesionales. 5. Evaluación del proceso formativo.

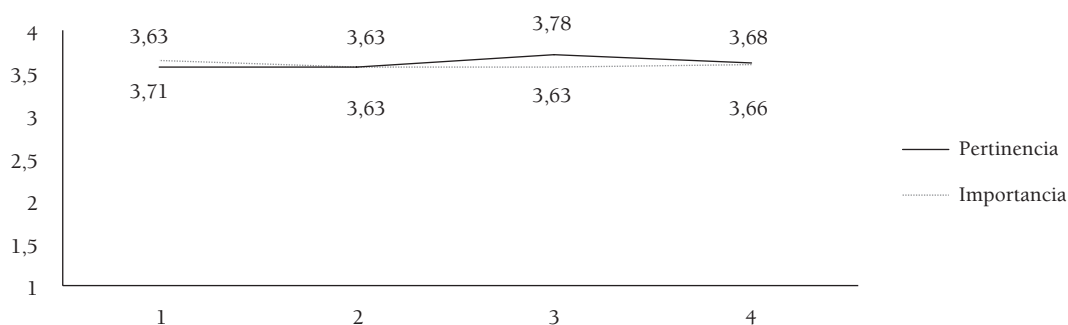
TABLA 5. Propuesta del perfil formador

Perfil profesional: FORMADOR	
Unidad de competencia	Actividades profesionales
Competencia: diseñar, programar y desarrollar programas de formación para el empleo	
Diseñar y programar los currículums formativos (objetivos, contenidos, competencias, metodología, recursos, medios, procesos evaluativos, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> · Diseñar estrategias didácticas, actividades y situaciones de aprendizaje · Planificar los cursos coordinándose con los otros profesionales · Organizar actividades de enseñanza/aprendizaje (tiempo, recursos, etc.) · Vincular la acción formativa a la realidad laboral · Adaptar los contenidos y enfoques pedagógicos en función del grupo
Diseñar, elaborar e innovar los materiales de formación y situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> · Personalizar la formación, atendiendo a las necesidades de cada individuo · Elaborar la documentación profesional para el curso formativo · Detectar los niveles de adquisición de competencias de cada profesional · Elaborar y localizar recursos formativos
Diseñar y administrar entornos virtuales de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> · Diseñar y elaborar materiales para la impartición de formación a distancia · Organizar y gestionar el proceso de enseñanza/aprendizaje mediado por TIC · Seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia de cada individuo · Resolver los problemas de acceso y uso de la plataforma de formación en red · Proporcionar apoyo digital a cualquier profesional implicado en la formación
Diseñar y desarrollar proyectos de investigación/innovación en el contexto de la FPE como estrategia para la mejora y adecuación a los cambios del contexto	<ul style="list-style-type: none"> · Determinar objetivos de investigación para la mejora e innovación · Desarrollar proyectos sobre el impacto y transferibilidad de la formación · Compartir experiencias de formación en redes · Divulgar y difundir las innovaciones formativas · Redactar proyectos de investigación y buscar financiación
Competencia: implementar la formación/ docencia	
Impartir la docencia	<ul style="list-style-type: none"> · Tener pericia en la materia a impartir · Aplicar estrategias psicopedagógicas en función del grupo · Facilitar el proceso de aprendizaje, organizar el entorno y adecuar el contenido · Aplicar estrategias de enseñanza y aprendizaje destinadas a la población adulta · Favorecer un clima saludable en el aula · Crear las condiciones óptimas de aprendizaje · Proponer, dinamizar y supervisar actividades de aprendizaje en grupo, utilizando metodologías activas
Asesorar a los participantes en su proceso de aprendizaje y orientación en el desempeño de funciones profesionales	<ul style="list-style-type: none"> · Motivar al receptor de la formación · Anticipar las situaciones “críticas” del aprendizaje y buscar soluciones · Supervisar el proceso de aprendizaje y seguimiento de la formación · Tutorizar, supervisar y acompañar el aprendizaje individual
Apoyar y dinamizar tecnológicamente a los profesionales implicados en la formación	<ul style="list-style-type: none"> · Solucionar problemas y buscar alternativas frente a dificultades tecnológicas · Asesorar y proporcionar apoyo técnico y tecnológico a los profesionales implicados en formación mediada por ordenador
Competencia: evaluar el proceso formativo	
Evaluar el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> · Evaluar el diseño de la acción formativa y su implementación · Evaluar el proceso formativo a través del uso de las TIC · Evaluar el ritmo y los progresos individuales en el aprendizaje · Comparar las competencias profesionales iniciales aportadas por el candidato y las adquiridas tras la formación

TABLA 5. Propuesta del perfil formador (cont.)

Perfil profesional: FORMADOR	
Unidad de competencia	Actividades profesionales
Evaluar la calidad de la formación	<ul style="list-style-type: none"> · Evaluar al profesorado que implementan formación · Formular indicadores de seguimiento acordes con los objetivos/competencias del plan de formación · Evaluar los recursos involucrados en las actividades formativas · Aplicar procesos de evaluación para evaluar la calidad de la FPE
Certificar y acreditar oficialmente la formación	<ul style="list-style-type: none"> · Homologar la formación que se imparte a través de títulos oficiales · Reconocer la experiencia laboral · Acreditar y evidenciar las nuevas competencias

FIGURA 4. Competencias específicas del perfil del orientador

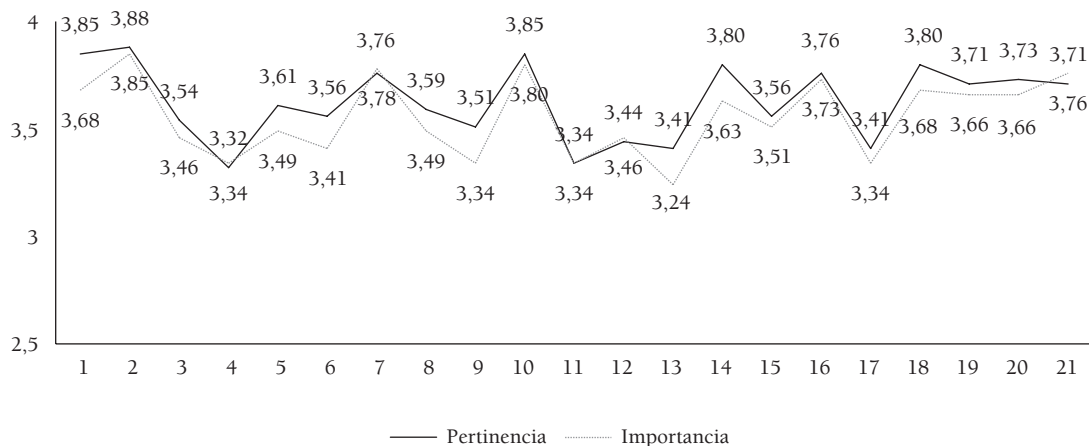


Leyenda: 1. Diseño y planificación de los procesos de la orientación profesional para el empleo. 2. Coordinación y evaluación de los procesos de la orientación profesional para el empleo. 3. Guía y seguimiento personalizado de la puesta en práctica de itinerarios personales de inserción y desarrollo profesional. 4. Asesoramiento en los procesos formativos y el desarrollo de competencias profesionales de las personas y grupos.

Las competencias del *perfil del orientador* (figura 4) que más alto nivel de acuerdo adquieren son: (1) Diseño y planificación de los procesos de la orientación profesional para el empleo. (2) Coordinación y evaluación de los procesos de la orientación profesional para el empleo. (3) Guía y seguimiento personalizado de la puesta en práctica de itinerarios personales de inserción y desarrollo profesional. (4) Asesoramiento en los procesos formativos y el desarrollo de competencias profesionales de las personas y grupos. Igualmente que en el caso anterior, en la tabla 6, se sintetiza el conjunto de competencias y realizaciones profesionales de este perfil profesional.

Sobre las *competencias transversales* (figura 5) los expertos consideran que las más pertinentes e importantes para los profesionales de la formación para el empleo son: adaptación al cambio y flexibilidad, aprendizaje continuo, compromiso profesional según los principios deontológicos y desempeño ético, habilidades sociales, personales y relacionales, motivación profesional, proactividad, iniciativa y autonomía, reflexividad, pensamiento crítico y capacidad de análisis, trabajo en equipo y visión global del contexto.

FIGURA 5. Competencias transversales comunes de los profesionales de la FPE



Leyenda: 1. Adaptación al cambio y flexibilidad, 2. Aprendizaje continuo, 3. Autocrítica de la formación profesional, 4. Bienestar Profesional 5. Competencia digital, 6. Competencia lingüística, comunicación y bilingüismo, 7. Compromiso profesional según los principios deontológicos y desempeño ético, 8. Coordinación interna y externa entre los diferentes perfiles profesionales, 9. Espíritu emprendedor, 10. Habilidades sociales, personales y relacionales, 11. Heterogeneidad, diversidad intercultural y sensibilidad por la igualdad de oportunidades, 12. Innovación e investigación, 13. Liderazgo, 14. Motivación Profesional, 15. Negociación y Resolución de conflictos, 16. Organización, planificación, gestión del tiempo y recursos, 17. Orientación al logro, coachingy mentoring, 18. Proactividad, iniciativa y autonomía, 19. Reflexividad, pensamiento crítico y capacidad de análisis, 20. Trabajo en equipo, 21. Visión global del contexto.

TABLA 6. Propuesta del perfil del orientador

Perfil profesional: ORIENTADOR	
Unidad de competencia	Actividades profesionales
Competencia: diseñar y aplicar procesos de orientación profesional	
Plantear y desarrollar procesos de orientación profesional para el empleo	<ul style="list-style-type: none"> · Aplicar técnicas de orientación profesional · Ofrecer fuentes, contactos e información para incorporarse al mercado laboral · Establecer un plan de acción individualizado para cada usuario
	<ul style="list-style-type: none"> · Analizar las características y perfiles de los individuos para adecuar las técnicas de orientación profesional · Ofrecer oportunidades de aprendizaje alternativas para el desarrollo profesional del usuario · Ayudar a recopilar y gestionar las competencias personales y profesionales · Dialogar, escuchar y orientar en la carrera profesional
Competencia: tutorizar y acompañar los procesos formativos	
Asesorar en los procesos formativos y guiar en la puesta en práctica de itinerarios personales y profesionales de inserción y desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> · Conocer e identificar los factores que intervienen en el desarrollo de la carrera, la toma de decisiones y la elaboración de proyectos profesionales y vitales
	<ul style="list-style-type: none"> · Analizar las opciones de empleo y procesos de inserción profesional · Conocer los procesos de transición y utilizarlos para potenciar el desarrollo personal y profesional · Informar sobre los procesos de acreditación de competencias · Ayudar a valorar las oportunidades del contexto profesional · Orientar sobre las competencias y aprendizajes de los participantes

TABLA 6. Propuesta del perfil del orientador (cont.)

Perfil profesional: ORIENTADOR	
Unidad de competencia	Actividades profesionales
Supervisar los procesos de aprendizaje dentro de la empresa	<ul style="list-style-type: none"> · Redefinir y adecuar los perfiles profesionales y sus respectivas competencias a las necesidades actuales del contexto · Acoger al individuo en la organización de trabajo y facilitar su adaptación · Trasmitir las reglas, las normas del buen hacer y los valores ligados a la profesionalidad del campo profesional · Enseñar al usuario a realizar las actividades propias del oficio · Ofrecer <i>feedback</i> en tiempo real para el desempeño de tareas en el lugar de trabajo · Evaluar las evidencias de progreso del individuo formado · Presentar al individuo a los compañeros de la empresa · Informar de los procesos de calidad · Distribuir adecuadamente el tiempo y los recursos para alcanzar los objetivos

Discusión y conclusiones

Para los expertos se constatan tres perfiles predominantes: *el gestor de formación, el formador y el orientador* (figura 6). Estos perfiles han absorbido a otros, en su totalidad o parcialmente. En el caso del perfil gestor, éste ha anexionado el perfil coordinador, consultor/asesor y evaluador. Por otro lado, el perfil formador agrega el diseñador de recursos didácticos, el formador digital, el evaluador, el formador de formadores y el investigador/innovador. Y el perfil del orientador se asocia al tutor laboral, al evaluador, al investigador/innovador y al formador de formadores. En la siguiente figura se presenta un esquema con los perfiles predominantes.

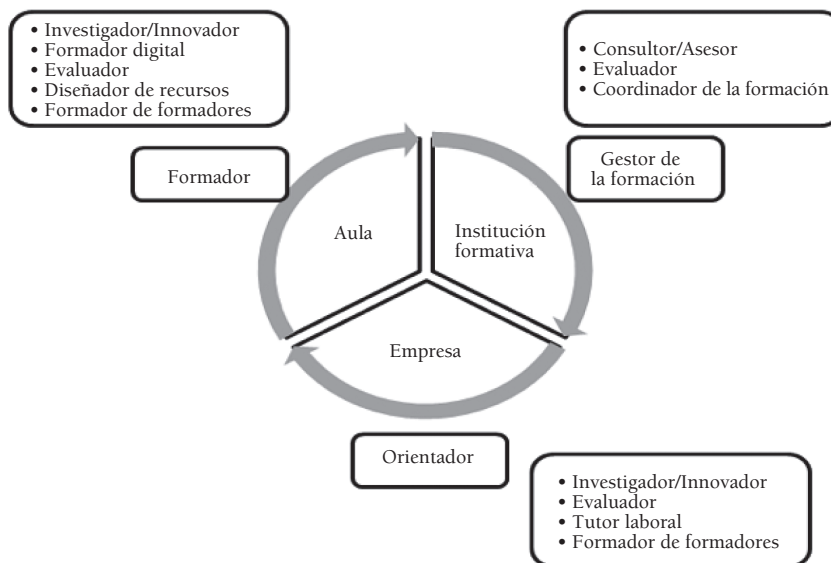
Cabe destacar que cada uno de los perfiles emergidos se ha asociado con un determinado contexto. La importancia de conocer el escenario de referencia, espacial y temporal, se deriva del hecho de que este contextualiza y determina las competencias. Por ello, en esta investigación la síntesis de los perfiles obtenida coincide con los contextos de intervención de la FPE (Tejada, 2006). Nos referimos a: al contexto institucional (centro de formación), al contexto aula y al contexto empresa (entorno sociolaboral).

La emergencia de los tres perfiles profesionales (gestor de la formación, formador y orientador) junto con las competencias específicas nos permitió unificar, bajo estos parámetros de consenso, las funciones y actividades profesionales que permiten describir el logro y/o finalidad de cada perfil profesional, identificar los criterios para juzgar la calidad de la actuación profesional y determinar las evidencias para que el desempeño profesional se logre.

La síntesis, pues, de estos tres perfiles profesionales con sus especificaciones, sería:

- Para el *perfil gestor de la formación* los expertos han consolidado 8 competencias profesionales y 41 actividades profesionales. Autores como Buiskool *et al.* (2010), Tutschner y Kirpal (2008) y Volmari *et al.* (2009) recogen también estas competencias profesionalizadoras, aunque no con tanto nivel de especificación y tipificación.
- Para el *perfil formador* los expertos también sugieren 3 competencias específicas y 43 actividades profesionales. Las competencias expresadas para el formador de la FPE son algo más

FIGURA 6. Perfiles profesionales FPE



Fuente: elaboración propia.

coincidentes con la literatura, pues referentes como Ferrer y Adrover (2011), Isus *et al.* (2014), Navío (2005), Tejada (2006), Mamaqi y Miguel (2011), entre otros, citaron anteriormente la necesidades de desarrollar entre los formadores las competencias pedagógicas y didácticas.

- Para el *perfil del orientador* se presentan las 2 competencias definitivas y 22 actividades profesionales. Referentes como Tejada (2006) y Isus *et al.* (2014) también defienden competencias profesionales semejantes a las aquí presentadas para el orientador.

Finalmente, cabe destacar, que en un intento por comparar los resultados obtenidos con la literatura y pese a que esta última sea excesivamente heterogénea, *los perfiles profesionales* hallados siguen en sintonía con las líneas inicialmente trazadas por Blignières-Légeraud (2000, CEDEFOP (2013), Cort *et al.* (2004), García

Molina (2013), Mamaqi y Miguel (2011) y Tejada (2006).

En definitiva, el referencial que se propone es una contribución a la caracterización de la actividad de la FPE como profesión y al conjunto de personas que la ejercen como una comunidad de miembros reconocida socialmente. Vinculamos este referente a un cuerpo codificado de saberes y de *saber hacer*, a la adquisición y al desarrollo de las competencias por las vías de socialización, por formación o mediante el trabajo. La delimitación de este referencial permitirá concebir la FPE como una profesión que ocupa un espacio en el campo de actividades profesionales de la sociedad, que brinda un servicio de acuerdo a unas normas contextuales y deontológicas que delimitan la ocupación; que previene el intrusismo profesional; que establece garantías para una tarea profesional de calidad; y, por último, que establece niveles de cualificación, certificación y acreditación para reclutar a profesionales competentes.

Referencias bibliográficas

- AGE Formación y Consultoría (2009). *Evaluación del papel de los tutores y los formadores en las diferentes modalidades formativas*. Expediente C20090332. Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.
- Blignières-Légeraud, A. (2000). *TTnet: trends in the development of training and the role of innovation as a transferable practice. (Report Dossier No 1)*. Luxemburgo: CEDEFOP. Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3009x_en.pdf
- Buiskool, B. J., Broek, S. D., Van Lakerveld, J. A., Van Zarifis, G. K. y Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. (Final Report)*. Zoetermeer, Holanda: European Union. Recuperado de http://www.frae.is/files/Kennaraf%C3%A6rni%202010_1168938254.pdf
- Buiskool, B. J., Lakerveld, J. A. y Broek, S. (2009). Educators at Work in two Sectors of Adult and Vocational Education: an overview of two European Research projects. *European Journal of Education*, 44(2), 145-162. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01378.x>
- Cabero, J. y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 65(2), 25-38. doi:<https://doi.org/10.13042/brp.2013.65202>
- CEDEFOP (2013). *Trainers in continuing VET: emerging competence profile*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- CEP Manacor (2011). *COPE Project Competences of Professional Educators in Europe: 2008-2011*. Europa: European Commission.
- Comisión Europea (2008a). *ALPINE Project: Adult Learning Professions in Europe, a Study on Current Situation*. Zoetermeer, Holanda: European Union.
- Comisión Europea (2008b). *Eurotrainer. Making lifelong learning possible. A study of the situation and qualification of trainers in Europe*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/eurotrainer1_en.pdf
- Cort, P., Härkönen, A. y Volmari, K. (2004). *PROFF-Professionalisation of VET teachers for the future*. (Panorama series; 104). Luxembourg: CEDEFOP.
- Eurotrainer Consortium (2008). *Studies on Trainers in Enterprises. Key actors to make lifelong learning a reality in Europe*. Bremen: University of Bremen/Institute Technology and Education.
- Fundación Tripartita (2010). Poster Training for trainers in the framework of the training for employment in Spain. *Network of Trainers in Europe: International Conference "Crossing Boundaries: The multiple roles of trainers and teachers in vocational education and training"*, Praga 14/15 octubre.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 93-108.
- García Martínez, V., Aquino Zúñiga, S. P., Guzmán Sala, A. y Medina Meléndez, A. (2012). El uso del método Delphi como estrategia para la valoración de indicadores de calidad en programas educativos a distancia. *Revista CAES*, 3(1), 200-222.
- García Molina, J. L. (2013). Profesionales de la enseñanza y la formación profesional. *Revista Formación XXI*, 21.
- García Molina, J. L. y García Muñoz, A. (2010). A Contribution note to the workshop on self-assessment tools. *Network of Trainers in Europe: International Conference "Crossing Boundaries: The multiple roles of trainers and teachers in vocational education and training"*. Praga, 14/15 octubre.

- González, J. (2010). PSICO.COM: Management of psycho-pedagogical competences of Construction Sector Network of Trainers in Europe: *International Conference "Crossing Boundaries: The multiple roles of trainers and teachers in vocational education and training"*. Praga, 14/15 octubre.
- Haasler, S. R. y Tutschner, R. (2012). Evaluating the Situation and Qualification of Trainers in Enterprises- A European Perspective. *Evaluate Europe Handbook Series*, volume 5. University of Bremen/Institute Technology and Education.
- INQUAL (2011). *Certificado de profesionalidad de Docencia de la formación para el empleo*. Madrid: MEC.
- Isus, S., Saint-Jean, M., Paris, G. y Macé, A. (2014). *Formación de Formadores: una guía de competencias en acción*. Toulouse: Université de Toulouse II Le Mirail.
- Kämäräinen, P., Baumgartl, B. y Pomberger, E. (2008). *Trainers, training scenarios, and a perspective towards a European framework for professional development of trainers –the contribution of the TTplus project. Presentation at the Österreichische Konferenz für Berufsbildungsforschung*. Steyr, Austria: European Comissiom.
- Kirpal, S. (2011). *National Pathways and European Dimensions of Trainers Professional Development*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Kirpal, S. y Tutschner, R. (2008). *Eurotrainer: Making lifelong learning possible. A study of situation and qualification of trainers in Europe (vol. 1)*. Bremen, Germany: Education and Culture. European Commission and University of Bremen.
- Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.
- Mamaqi, X. y Miguel, J. A. (2011). El perfil profesional de los formadores de formación continua en España. *RELIEVE*, 17(1), 1-32.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro.
- Navío, A. (2009). El formador en el mundo de la empresa: Algunas consideraciones para su desarrollo profesional. *Network of Trainers in Europe "Innovation in Training Practice": Second international on-line conference*, 9-10 noviembre.
- Ortega, F. (2008). El método Delphi: prospectiva en ciencias sociales a través del análisis de un caso práctico. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 64, 31-54.
- Paris, G., Tejada, J. y Coiduras, J. (2014). La profesionalización de los profesionales de la Formación para el Empleo en constante [in]definición en Europa. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), 267-283.
- Parsons, D. J., Hughes, J., Allinson, C. y Walsh, K. (2008). *The training and development of VET teachers and trainers in Europe*. In CEDEFOP, *Modernising vocational education and trainv 2*). Luxembourg: Publications of the European Communities.
- Shapiro, H., René, J. e Irving, P. (2011). *Emerging skills and competences. –A transatlantic study. EU-US-*. Danish: European Commission and Danish Technological Institute.
- Silvero, M. (2009). The in-company trainer: a study applied to the construction sector in Navarra. *Network of Trainers in Europe "Innovation in Training Practice": Second international on-line conference*. 9-10 noviembre, 2009.
- Tejada, J. (2006). Los actores de la formación. En J. Tejada y V. Giménez (coords.). *Formación de formadores* (pp. 3-68). Madrid: Thomson.
- Tejada, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa del 2010. Una Mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477. doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE

- Tejada, J. (2013). El formador y su formación: de la preformación a la profesionalización. Balance y prospectiva. En C. Ruiz *et al.* *Formación para el trabajo en tiempo de crisis. Balance y prospectiva* (pp. 141-159). Madrid: Tornapunta.
- Tejada, J. y Navio A. (2011). *Formateurs des professionnels de sante en Europe: Quelles qualifications? Quelles competences?* Seminaire Transnational n° 4 Projet Leonardo da Vinci 2009-1-FR1-LEO04-07319 1, Paris, 9-12 marzo.
- Tejada, J., Ferrández, E., Jurado, P., Mas, O., Navio, A. y Ruiz, C. (2008). Implicaciones de la evaluación de impacto: una experiencia en un programa de formación de formadores. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(1), 163-185.
- Tutschner, R. y Kirpal, S. (2008). *Eurotrainer: making lifelong learning possible: a study of the situation and qualifications of trainers in Europe*. Bremen: European Commission, Institute of Technology and Education.
- Vallor, R. R., Yates, K. A. y Brody, M. (2016). Delphi Research Methodology Applied to Place-Based Watershed Education. *Education Sciences*, 6(4), 42. doi: 10.3390/educsci6040042
- Volmari, K. (2008). *Defining VET Professions*. Finland: FNBE.
- Volmari, K., Helakorpi, S. y Fridmodt, R. (2009). *Competence framework for vet professions. Handbook for practitioners*. Sastamala, Finland: Finnish National Board of Education Publications and CEDEFOP.

Abstract

Profiles and competences of professionals of Continuing Vocational Education and Training: Delphi study in Spanish context

INTRODUCTION. Continuing Vocational Education and Training (CVET), in terms of its professionals, is characterized in Spain by having a short training, a less recognized status and a less specialized body of knowledge is required from the student. CVET is conceived as a model that contributes to the definition of professional identity, from professional profiles to professional performance. This fact led us to consider the objectives of our research: identify the professional profiles of CVET; define the specific competences framework for each professional profile, describe the functions and professional activities for each professional profile, and demarcate the framework for the transversal competences. **METHOD.** In order to achieve the objectives of the research, the Delphi Method was used. Two successive Delphi rounds have been carried out with 60 experts. **RESULTS.** Elaborating on the findings of this research, it should be noted that three professional profiles have been defined —training manager, trainer and mentor— with their respective functions, professional activities and specific and transversal competences; that are indications to training program, adapted to the qualifications framework. **DISCUSSION.** The delimitation of this reference would conceive CVET as a profession that occupies a place in the field of professional activities of society, providing a service according to contextual and ethical standards that define the occupation. It also prevents professional intrusion, and provides guarantees for quality professional work; and finally, it establishes levels of qualification, certification and accreditation to recruit competent professionals. Calling for these professionals to receive specialized training is a response to the need, which has been expressed in various specialized forums, to establish a specific professional identity.

Keywords: *Continuing Vocational Education and Training, Professional profile, Competences, Managers of training, Trainers, Mentors of training, Professionalization.*

Resumé

Profiles et compétences des professionnels de la Formation Professionnel pour l'Emploi. Étude Delphi dans le contexte espagnol

INTRODUCTION. En Espagne la formation Professionnelle pour l'Emploi (FPE), en ce qui concerne à ses professionnels, consiste à une formation courte ayant un statut peu reconnu et un corps de connaissances peu spécialisé. Ainsi que d'autres niveaux et domaines de la formation précise d'un référentiel de compétences professionnels qui contribue à la définition de l'identité professionnelle des profils professionnels et l'évaluation de sa performance. En ce contexte nous proposons les objectives de la recherche: identifier les profils professionnels de la FPE, définir l'encadrement des compétences spécifiques pour chaque profil professionnel, décrire les unités de compétences et les activités professionnelles pour chaque profil et déterminer l'encadrement des compétences transversales. **MÉTHODE.** Pour atteindre ces objectifs nous avons utilisé le Méthode Delphi avec deux tours suivants avec la participation de 60 experts de la FPE. **RÉSULTATS.** Nous soulignons l'émergence de trois profils professionnels —l'administrateur de la formation, le formateur et le conseiller— avec leurs respectives compétences, qui deviennent des référents face à la planification d'un programme adapté aux qualifications professionnelles de la FPE. **DISCUSSION.** La délimitation de ce référentiel permettra concevoir une Formation Professionnelle pour l'Emploi comme une profession qu'occupe un espace propre dans le champ des activités professionnelles de la société, tout en offrant un service conformément à des normes contextuelles et déontologiques, empêchant l'intrusion professionnel. Bref, en permettant l'établissement des niveaux de qualification, certification et accréditation nécessaires pour le recrutement de professionnels compétents.

Mots-clés: *Formation Professionnel pour l'Emploi, profil professionnel, compétences, administrateurs de la formation, formateurs, certification et accréditation pour le recrutement de professionnels compétents.*

Perfil profesional de los autores

Georgina París (autora de contacto)

Profesora e investigadora postdoctoral del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. Especialista en formación de formadores y evaluación de competencias profesionales. Dicha especialización fue adquirida gracias a los diferentes contratos y proyectos desarrollados en centros de investigación de ámbito internacional (Université de Toulouse II - Le Mirail, Toulouse, University of Bremen, University of Hamburg, Uniniversité du Sherbrooke). Es autora y coautora de varias publicaciones de alto impacto fruto de los trabajos científicos desarrollados. Líneas de investigación y publicaciones: <http://orcid.org/0000-0003-0985-5972>

Correo electrónico de contacto: georgina.paris@uab.cat

Dirección para la correspondencia: Facultat de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona. Plaça del Coneixement - Edifici G6 - Despatx G6/266. Campus de la UAB, 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès) (Barcelona).

José Tejada

Catedrático de Universidad del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. Especialista en evaluación, innovación y formación de formadores. Ha ejercido su actividad docente e investigadora universitaria y extrauniversitaria en estos campos. En la actualidad es coordinador general del Grupo de Investigación CIFO, grupo consolidado de investigación desde hace más de veinte años. También, director del departamento de pedagogía aplicada de la UAB. De dicha actividad se derivan más de cincuenta publicaciones, así como numerosas contribuciones científicas. Líneas de investigación y publicaciones: <http://orcid.org/0000-00019044-8826>

Correo electrónico de contacto: Jose.tejada@uab.cat

Jordi Coiduras

Profesor Agregado del Departamento de Pedagogía y Psicología de la Univeristat de Lleida. Actividad investigadora centrada en la formación de docentes en los periodos de prácticas y en el diseño de procesos para la adquisición y desarrollo de competencias, especialmente las tecnológicas, para el ejercicio de la profesión docente. Forma parte de la asociación EDUTECH y del comité de revisión de la revista con el mismo nombre. Colabora de forma asidua con otros investigadores de las Universidades de Sherbrooke, Montréal y TroisRivières (Canadá), Lille y París (Francia), entre otras, con las que comparte coautoría en artículos en revistas científicas y participo en distintas reuniones como socio de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación. Líneas de investigación y publicaciones: <http://orcid.org/0000-0003-2460-2754>

Correo electrónico de contacto: Coiduras@pip.udl.cat

LA FORMACIÓN DE DIRECTORES ESCOLARES EN CATALUÑA. LECCIONES APRENDIDAS A CINCO AÑOS DEL DECRETO DE DIRECCIÓN

Principal's training in Catalonia. Lessons learnt to five years of the Decree of Direction

PATRICIA SILVA, ISABEL DEL-ARCO Y ÓSCAR FLORES ALARCIA
Universidad de Lleida

DOI: 10.13042/Bordon.2017.49427

Fecha de recepción: 07/04/2016 • Fecha de aceptación: 09/01/2017

Autora de contacto / Corresponding Author: Patricia Silva. E-mail: silva@pip.udl.cat

Fecha de publicación *online*: 21/04/2017

INTRODUCCIÓN. Las personas que ejercen o que desean ejercer la función directiva necesitan de una formación específica para llevarla a cabo. Es una actividad que requiere de un conjunto conocimientos, habilidades y actitudes que no se adquieren solo a través de la experiencia, sino que se necesitan procesos de formación y actualización especializados. La función directiva demanda cada vez más el desarrollo de competencias profesionales que respondan a los retos de la sociedad actual. Se valora que un directivo conozca y abarque mucho más sobre la organización y gestión de los centros escolares, pero también sobre la resolución de conflictos, la gestión de los recursos humanos o la gestión emocional. **MÉTODO.** Este artículo presenta los principales aprendizajes y experiencias derivados de un estudio evaluativo de los programas de formación de directivos escolares desarrolladas en Catalunya considerando el Decreto de Dirección 155/2010. **RESULTADOS.** De entre los resultados, identificamos la importancia de definir programas de formación que respondan a las funciones y responsabilidades de los directivos. Deben estar orientados hacia la mejora de las prácticas profesionales guiadas por unos determinados valores, de manera especialmente relevante: respeto, justicia y equidad. Las modalidades y estrategias formativas impulsadas por universidades e instituciones han permitido dar respuesta coherente a las tendencias actuales que promueve la política educativa. **DISCUSIÓN.** Coincidimos con Fullan (2015) cuando señala que el directivo ha de desarrollar habilidades para liderar el cambio y que se ha de comprometer en obtener resultados sostenibles en el tiempo. Con Cabero (2006) convergemos en que el uso de dispositivos telemáticos, recursos e instrumentos relacionados con el aprendizaje basado en *e-learning* y *b-learning* son, hoy en día, herramientas fundamentales en la formación.

Palabras clave: *Formación, Directores, Competencias profesionales, Desarrollo profesional, E-learning, B-learning.*

Introducción

En la actualidad, es un hecho que la calidad de la enseñanza depende de las prácticas directivas que se llevan a cabo en las instituciones educativas. Múltiples aportaciones académicas (desde las ya clásicas, Antúnez, 1991; Lorenzo, 2005, Wagner *et al.*, 2006), investigaciones específicas sobre directivos (Gairín, 1995; Bardisa, 1995; Armas y Zabalza, 1996; Teixidó, 1996; Fernández, 2002; Batanaz, 2005; Gorriz, 2010; Aramendi, Teixidó y Bernal, 2010; Blase y Kirby, 2013; Iranzo, Tierno y Barrios, 2014) y tesis doctorales (como las de Armas Castro, 1995; Moragas, 2010) indican continuamente que la función directiva constituye un elemento que puede ser cardinal y definitivo en el buen funcionamiento y en los procesos de mejora de las instituciones y sistemas escolares.

Los directores y directoras, en tanto que agentes promotores de innovación y cambio educativo, constituyen un colectivo profesional sobre el que merece la pena profundizar teniendo en cuenta su alto grado de impacto en la vida de las escuelas. Si quien dirige un centro escolar es un agente determinante, la formación de la que dispone o la que desarrolla resultará una variable central para su consecución. Teixidó (2007: 42) señala que el procedimiento de acceso a la dirección escolar es un determinante para lograrlo. Apunta que se ha pasado de la designación a cargo del Ministerio, a la elección por parte de la comunidad educativa y a la selección a cargo de una comisión designada.

En el caso de Cataluña, la formación previa al acceso se ha convertido en un requisito para acceder: "... los candidatos tendrán que estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva..." (Decret de Direcció 155/2010).

Para acceder, se valoran los méritos académicos, la competencia profesional y la experiencia en el ámbito de la gestión; se reconoce el

trabajo desarrollado en cargos directivos y en la docencia. La valoración del Proyecto de Dirección y la capacidad de liderazgo son también dos factores a tener en cuenta. Con estos referentes, la formación y actualización resultan cardinales a la hora de demostrar la competencia profesional en el ejercicio de cargos directivos.

Formación para ejercer la dirección

En Cataluña, la Ley de Educación (Llei d'Educació de Catalunya, 2009) estableció las bases para la profesionalización de la dirección que, posteriormente, ha sido desarrollada en los Decretos 102/2010 de Autonomía de Centros y 155/2010 y 29/2015, de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente. Uno de los elementos claves para dicha profesionalización es la formación. Acercar a expertos en temas de dirección y ofrecer formación innovadora y a la vez ajustada a las demandas y retos a los que se enfrentan las direcciones de los centros educativos del siglo XXI no es nada fácil.

Es bien sabido que en muchas ocasiones un directivo centra su trabajo más en aspectos administrativos que en temas pedagógicos. En un estudio realizado por el Education Week Research Center (2004) resalta que 3 de cada 10 directivos centra su trabajo en aspectos pedagógicos en comparación con 8,5 de cada 10 que lo dedican a la revisión de la infraestructura y seguridad de los edificios.

Este estudio no difiere del realizado por Murillo (2007) que evidencia que la mayor parte del tiempo los directivos lo dedican a tareas burocráticas 36,4%, seguido de un 20,1% que se centra en el liderazgo pedagógico, un 17,3% lo disponen al desarrollo profesional y un 16,1% a la atención a familias. Si nos centramos en el aspecto pedagógico, las evidencias disponibles proporcionan interesantes perspectivas sobre su creciente preocupación por los resultados

académicos (Leithwood *et al.*, 2004) Fernández Díaz *et al.* (2002) suscriben que mejorar los resultados, organizar las actividades académicas, superar las diferencias sociales y buscar el desarrollo óptimo de las personas deberían ser las prioridades de la dirección. El informe Mckensey publicado en 2007 (Mourshed, Chijioke, Barbe, 2007) apunta que el liderazgo educativo es esencial para el logro de mejoras en el centro escolar y subrayan que en los cargos directivos se requieren personas competentes, capaces de:

- Gestionar y dirigir equipos.
- Promover un liderazgo pedagógico.
- Planificar y controlar los ámbitos de gestión general de los centros educativos.
- Gestionar recursos.
- Desarrollar habilidades directivas.

Por su parte, Wagner, Kegan, Lahey, Lemons, Garnier, Helsing, Howell y Thurber (2006: 199) mencionan que en la actualidad el rol de los directivos debería tener un acercamiento a las aulas, salir del despacho y estar más cerca de los estudiantes y de los profesores, así como promover un liderazgo sostenible como también apuntan Hargreaves y Fink (2005). Bolívar (2010), por su parte, considera que el liderazgo es una característica no innata, por lo que es posible que toda persona pueda desarrollarlo, siempre y cuando cuente con los procesos formativos adecuados. La OCDE (2009) en la misma línea manifiesta que el liderazgo instruccional predomina como el paradigma actual.

La OCDE (2008) ha identificado cuatro ejes de actuación que pueden mejorar la función directiva: 1) redefinir las responsabilidades relacionadas con el liderazgo teniendo en cuenta los siguientes aspectos: el respaldo institucional, la evaluación y el desarrollo de la calidad; la dirección y la administración estratégica; la rendición de cuentas; la gestión de los recursos humanos y la colaboración con otros centros; 2) distribuir el liderazgo entre

los profesionales y el personal de servicios que trabaja en el centro; 3) el desarrollo de habilidades para promover un liderazgo eficaz a través de una formación específica que responda a sus funciones y responsabilidades, aspecto que puede lograrse potenciando la formación inicial y continua y organizando programas de inducción a la función; y 4) hacer del liderazgo escolar una actividad atractiva mediante una selección adecuada y el reconocimiento de la función.

En este contexto, los procesos de selección no deberían estar orientados en la búsqueda del personal idóneo para desarrollar tareas directivas sino centrarse en los procesos de capacitación y actualización. Hoy en día nadie duda que se necesita de una formación específica que permita llevar a cabo las funciones que tienen encomendadas las personas que ya ejercen la función directiva o que desean acceder a ella (Villa, Olalla, 2003; Vera, Mora, Lapeña, 2006; Aramendi, Teixidó y Bernal, 2010).

La formación a la que hoy se apunta es aquella que responda a las necesidades propias de contextos escolares específicos. La OCDE (2008) recomienda:

- Definir programas de formación que reconozcan las funciones y responsabilidades del liderazgo escolar.
- Crear programas de formación basados en un análisis de necesidades.
- Invertir esfuerzos para encontrar los candidatos adecuados para el liderazgo escolar.
- Organizar programas de inducción.
- Asegurar la formación continua.
- Certificar la coherencia entre los diferentes organismos que contribuyen a la formación.

Desde esta perspectiva, y a través de los auspicios de instituciones y grupos de investigación como la Universidad de Barcelona (Formación Docente e Innovación Pedagógica FODIP-UB/IL3), la

Universidad Autónoma de Barcelona (Equipo de Desarrollo Organizacional EDO-UAB), la Universidad de Lleida (Equipo de Desarrollo Organizacional- Lleida EDO-UdL) la Universidad de Girona (Grupo de Investigación en Organización de Centros GROC-UdG), el ICE de la Universidad Rovira y Virgili (ICE-URV) o la Universidad Ramón Llull (URLI) y la Escuela de Administración Pública de Cataluña por indicación del Departamento de Enseñanza (EAP-DE) o la Asociación de Directivos de la Educación Pública de Cataluña (AXIA), directores de centros escolares e interesados en la temática han participado en distintos programas formativos.

Es notorio el interés de las instituciones y universidades por ofrecer programas y acciones que contribuyan al desarrollo de competencias directivas. Algunos tienen más de 25 años y otros son más recientes. Por ejemplo, la Universidad de Barcelona tiene el Máster en Dirección que fue pionero en España y en Cataluña. Desde hace más de 25 años ha ofrecido de forma ininterrumpida formación para la dirección. Otros son más recientes como el Postgrado en Gestión y Dirección de Organizaciones Educativas de la Universidad de Lleida. Las personas que han participado en este estudio están vinculadas a los cursos ofrecidos por la Universidad de Barcelona, el Instituto de Formación Continua IL3 de la UB, la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Lleida.

La tabla 1 muestra algunos de los cursos que se ofrecen para las personas que están interesadas en formarse para ejercer cargos directivos.

Se observa que la formación suele ser presencial y semipresencial. Solo una de ellas ofrece la modalidad *e-learning*. Como producto final, todas menos una solicitan un producto final relacionado con la acción directiva o un proyecto de dirección acorde a la normativa (Decreto 29/2015). Solo la Asociación de Directores pide la descripción de una práctica de referencia o buena práctica. La mayoría hace una

defensa pública de su trabajo ante un tribunal designado para tal efecto.

El producto final que los estudiantes elaboran ha sido reconocido en otros estudios como el de Jáuregui, Vidales, Zubeldia y Eslava (2008: 459), como la prueba idónea para elegir a los aspirantes es el proyecto de dirección.

Siguiendo con las orientaciones del Decreto 155/2010, el artículo 27.1 menciona que se ha de encomendar a instituciones, públicas o privadas, de prestigio reconocido, o a las universidades, para diseñar maestrías y otros programas de formación en dirección y gestión de centros educativos públicos de acuerdo con los principios y prioridades del sistema educativo. Las propuestas analizadas tienen la finalidad de ofrecer una formación de carácter especializado y están orientadas al desarrollo profesional. Esperan preparar a las personas interesadas procedentes de diferentes formaciones de grado como profesionales capaces de promover innovaciones en instituciones educativas y personas más competentes en temas como el liderazgo o la gestión de conflictos.

También suscribe que tanto los conocimientos como el perfil competencial tienen que asegurar suficiencia en las competencias siguientes: a) gestionar y dirigir equipos humanos en el contexto educativo y contar con un liderazgo pedagógico; b) planificar, controlar los ámbitos curricular y de gestión general de los centros educativos; c) gestionar recursos económicos y de procedimientos de contratación; y d) tener habilidades directivas y de conducción de grupos humanos de carácter general.

Para saber si están presentes estas competencias en las instituciones formadoras de directivos se revisaron los programas de estudio para analizar con mayor detalle e identificamos algunas otras que no están contempladas:

- Integrar la comunidad educativa alrededor de una cultura y un clima de convivencia que favorezca la integración.

TABLA 1. Ejemplos de la oferta de formación de directivos escolares en Cataluña

Oferta formativa	Objetivos	Modalidad	Validación	Trabajo final
Máster Universitario en Dirección de Centros Educativos Universidad de Barcelona http://goo.gl/VckpGe	Adquirir y desarrollar las capacidades asociadas a la dirección, la gestión y la administración de instituciones educativas no universitarias	Presencial Sistema modular 60 ECTS	Validado y reconocido por el Departamento de Enseñanza	Trabajo Final de Máster
Máster en Dirección de Instituciones Educativas Universidad de Barcelona/ Instituto de formación continua (UB-IL3) http://goo.gl/JtpqvQ	Promover la adquisición de capacidades asociadas a la dirección, la gestión y la administración de instituciones educativas	Online Sistema modular 60 ECTS	Validado y reconocido por el Departamento de Enseñanza	Trabajo Final de Máster
Postgrado-Máster en Dirección de Centros para la Innovación Educativa Universidad Autónoma de Barcelona http://goo.gl/jBlBqO	Analizar críticamente y evaluar el marco normativo y las directrices administrativas y económicas que regulan el funcionamiento de las instituciones educativas. Utilizar eficazmente los procedimientos y las herramientas propias de la función directiva y del liderazgo en las organizaciones educativas	Semipresencial Sistema modular 60 ECTS	Validado y reconocido por el Departamento de Enseñanza	Proyecto de Acción Directiva Proyecto de Innovación
Postgrado en Gestión y Dirección de Organizaciones Educativas Universidad de Lleida http://goo.gl/q1cKNz	Desarrollar las capacidades profesionales claves del nuevo perfil de directivo que impulse la implicación de toda la comunidad educativa en un mismo proyecto de centro	Semipresencial Sistema modular 30 ECTS	Validado y reconocido por el Departamento de Enseñanza	Proyecto de Dirección
Postgrado en Dirección y Servicios Educativos Universidad de Girona http://goo.gl/wQGgJe	Describir y comprender la función directiva en los centros educativos. Reflexionar y establecer relaciones entre organización, dirección, gestión y liderazgo	Semipresencial Sistema modular 30 ECTS	Validado y reconocido por el Departamento de Enseñanza	Proyecto de Acción Directiva
Diploma de Especialización en Dirección y Gestión de Centros Educativos Universidad Rovira y Virgili http://goo.gl/fvW1up	Contar con una función directiva capacitada para ejercer las responsabilidades que otorga la nueva Ley de Educación de Cataluña y los decretos de autonomía y de dirección de centros educativos publicados al 2010	Presencial Sistema modular 300 h 30 ECTS	Validado y reconocido por el Departamento de Enseñanza	
Máster Universitario en Liderazgo de la Innovación Pedagógica y Dirección de Centros Educativos Universidad Ramón Llull http://goo.gl/YRjX0h	Desarrollar un marco conceptual sólido y avanzado alrededor de los procesos de innovación pedagógica al aula y en el marco de la organización escolar y educativa	Presencial Sistema modular Duración 1 año 60 ECTS		Proyecto de intervención y liderazgo educativo

TABLA 1. Ejemplos de la oferta de formación de directivos escolares en Cataluña (cont.)

Oferta formativa	Objetivos	Modalidad	Validación	Trabajo final
Curso de formación inicial en dirección de centros docentes públicos Departamento de Enseñanza -Escuela de Administración Pública http://goo.gl/8bpfej	Capacitar la dirección profesional de los centros en el liderazgo pedagógico y organizativo que posibilite la gestión autónoma de los centros, la asunción de responsabilidades y la rendición de cuentas	Semipresencial Sistema modular 155 h Duración 127 h presenciales i 28 h no presenciales	Ofrecido la Escuela de Administración Pública	Proyecto de Dirección
Curso de Experto universitario en liderazgo y dirección escolar Asociación de Directivos de la Educación Pública de Cataluña en convenio la Universidad Ramón Llull http://goo.gl/e1Q3si	Dotar a las personas participantes de herramientas que los permitan adquirir las competencias necesarias para el ejercicio profesional de la dirección de centro educativo	Semipresencial Modular Duración 375 horas 15 ETCS	Validado por el Departamento de Enseñanza	Trabajo basado en buenas prácticas que incorpore los aprendizajes del curso

Fuente: elaboración propia.

- Conocer las posibilidades y aplicaciones de las TIC al servicio de la gestión institucional.
- Liderar y gestionar recursos organizacionales que fomenten la inclusión y el éxito educativo de todos los alumnos.

Autores como Antúnez *et al.* (2009), García, Slater, López-Gorosave (2011), Gento (2011), Gairín (2013) y Del Arco (2014, 2015) nos ayudan a avanzar hacia la consideración de dos aspectos fundamentales, que exponemos a continuación, que ratifican lo expuesto hasta el momento.

La capacitación para directivos constituye una necesidad

La formación además de ser un requisito para acceder al cargo, se considera un derecho y un deber y, como consecuencia, una obligación que contraen las Administraciones educativas

para proporcionarla de manera pertinente y satisfactoria. Antúnez (2008: 125) en su estudio sobre identificación de necesidades de formación para directivos concluye que es un acierto saber qué necesitan para dar una respuesta adecuada. La identificación de necesidades de formación realizada por Soto *et al.* (2014: 162) es una evidencia más donde se reconoce que personas directoras, coordinadoras o jefes de estudios necesitan una formación que sustente sus actuaciones profesionales. Menciona que muchos de ellos reconocen la imposibilidad de asistir a cursos presenciales cada día y tienen la necesidad de cursar sus estudios en otro tipo de modalidades.

La naturaleza del trabajo directivo influye en las propuestas formativas

Un segundo aspecto es la necesidad de conocer y considerar la naturaleza del trabajo directivo y estimar adecuadamente en qué consiste para

poder diseñar los itinerarios formativos. Si el objetivo es capacitarlos, lo primero que habrá que hacer es conocer qué es lo que hacen día a día. La naturaleza de su trabajo en la actualidad difiere mucho de la descripción que los manuales clásicos hacían antaño de la función. Un escenario escolar en el que la dirección se asocia únicamente a la previsión, planificación, coordinación y supervisión, alejada de tareas más relacionadas con el sistema relacional, se presenta agradable pero se parece muy poco al escenario que tienen hoy en día los directivos en las escuelas.

Antúnez (2000) destaca que la acción de dirigir, además, de ser una tarea difícil, depende de las capacidades de quienes dirigen; de las características de las personas a las que se pretende dinamizar, del concepto que tienen de sí mismas, sus aspiraciones profesionales o su madurez; así como del contexto en el que tiene lugar la acción, de las condiciones, tipología de la escuela, situación económica y la política educativa.

Metodología

Se llevó a cabo una investigación evaluativa que utilizó soportes teóricos y metodológicos desde diferentes perspectivas, desde la ya clásica de Stufflebeam y Shinkfield (1987) hasta las más actuales de McMillan y Schumacher (2007) y Linet y Cox (2014). El propósito principal ha sido describir y analizar la oferta formativa para la dirección de centros a partir del Decreto de Dirección 155/2010 a través de un estudio evaluativo. Más concretamente, la exploración se centró en conocer qué propuestas de formación han emergido a partir de dicho Decreto, identificar aspectos comunes de las competencias directivas que se desarrollan.

Se analizaron los programas formativos de cuatro de las nueve instituciones más reconocidas en la formación de directivos. Para seleccionar los casos nos basamos en los años que llevan

formando directivos, la modalidad (presencial o distancia), los productos solicitados para acreditar el curso y que estuvieran reconocidos por el Departamento de Enseñanza de Cataluña para acceder a la dirección. Los cursos analizados fueron:

- Máster Universitario en Dirección de Centros Educativos (Universidad de Barcelona).
- Máster en Dirección de Instituciones Educativas. Instituto de Formación Continua (UB-IL3).
- Postgrado-Máster en Dirección de Centros para la Innovación Educativa. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Postgrado en Gestión y Dirección de Organizaciones Educativas. Universidad de Lleida.

En relación con las fuentes personales y documentales, se realizó un proceso sistemático de análisis de información orientado también a identificar aspectos positivos o susceptibles de mejora. Interesaba conocer la opinión de los coordinadores de las diferentes ofertas formativas y la opinión de los destinatarios. Se realizaron entrevistas con los cuatro coordinadores de los programas formativos (E-Coord.); se consultaron las publicaciones derivadas de los cursos de formación citados anteriormente (PCF); se revisaron las memorias anuales del curso elaboradas por los coordinadores (MAC); se consultaron las encuestas de satisfacción de los programas a los que tuvimos acceso (Enq). Para triangular esta información se llevaron a cabo tres grupos de discusión con estudiantes (GdD).

Los protocolos de entrevista y grupos de discusión incluyeron tres secciones. El primero fue para valorar si el curso al que asistieron atendía a las necesidades formativas de las personas destinatarias. La segunda se centró en el contexto de la formación recibida y el desarrollo de competencias profesionales. La tercera sección estuvo dirigida a las modalidades de formación y a las sugerencias de mejora.

El análisis de los datos cualitativos se realizó con la ayuda del software de análisis de datos cualitativos ATLAS-ti (Burgess, 1995; Weitzman y Miles, 1995) y utilizamos el método comparativo constante de Glasser y Strauss (1967) para identificar los núcleos de información.

Resultados y discusión

Tras haber aplicado la metodología descrita, los resultados se organizaron en cuatro núcleos de información.

Diseñar programas de formación a partir de las necesidades de las personas destinatarias

Coincidimos con Antúnez (2008) y la OCDE (2008) cuando manifiestan explícitamente que las personas que ejercen o desean ejercer cargos directivos expresan sus preocupaciones, carencias y aspiraciones a través de reuniones más o menos espontáneas y oficializadas, grupos de trabajo, seminarios, juntas de directores y, cada vez más, también a través de grupos de gestión de conocimiento colectivo o comunidades de práctica profesional. Las aportaciones de los participantes así lo expresaron.

Llevo 16 años trabajando en el mundo de la educación. Este es el primer año que ejerzo como directora del centro, si que había tenido otros cargos de coordinación y de dirección de proyectos de innovación dentro del instituto, el motivo de entrar en el máster era fundamentalmente para poder ejercer con una cierta dignidad la profesión que toca (GdD1-UB).

En el caso de la UdL el programa se realizó consultando con la Inspección educativa, cotejando las propuestas que otras universidades y la Escuela de Administración pública estaba desarrollando y preguntando a algunos directores en ejercicio. El programa se ha ido adaptando en las sucesivas ediciones según los resultados de las evaluaciones (E-Coord UdL).

Un aspecto que llama la atención es que los coordinadores coinciden en la necesidad de revisar sistemáticamente los contenidos. Los requerimientos que plantea la dirección de una escuela progresivamente más autónoma, tal y como la deseamos, requiere de apropiarse de los aprendizajes de contenidos que sean pertinentes. Los nuevos marcos que han establecido las normativas legales sobre dirección y autonomía ayudan a identificar perfiles profesionales bien diferentes a los de épocas no tan remotas. Los resultados coinciden con González *et al.* (2004) ya que expresan que no suelen servir criterios viejos de selección de contenidos para ayudar a aprender cómo trabajar en escenarios con nuevos roles y funciones adicionales.

Los contenidos, a través de los cuales, se espera desarrollar las competencias deseadas deben ser significativos y funcionales, vinculados directamente con situaciones profesionales cotidianas reales donde las actividades estén orientadas a conseguir la equidad, la convivencia o la justicia social (E-Coord UB).

Contenidos de corte procedimental como las habilidades sociales, la comunicación entre colegas, la vinculación con otros profesionales que día a día están en el centro y que no desarrollan funciones propias de la docencia o la administración son nodales para poder hacer frente a las necesidades del centro. Las relaciones entre la institución y la comunidad se han visto influidas por situaciones ajenas a todas las personas involucradas, la crisis, los recortes presupuestarios o las limitaciones en las ayudas a las escuelas y a las familias han ocasionado que los directivos centren sus esfuerzos en conseguir recursos. Sumado a lo anterior, los centros han entrado en procesos de evaluación institucional que se han convertido en un referente fundamental para diseñar los objetivos prioritarios del centro.

Yo valoro muy positivamente la buena progresión de los contenidos de cada uno de los itinerarios y el que hayan tenido en cuenta la realidad actual de los centros educativos (GdD-UB).

Encuentro muy interesante que los temas que trabajamos estén directamente relacionados con la realidad del centro educativo... además, compartir experiencia formativa entre profesores de secundaria y primaria e infantil te ayuda a conocer y tener un enfoque más amplio (EnqUdL).

Los contenidos de formación están mediados por aspectos como la planificación estratégica, la gestión emocional, la gestión de personal, la resolución de conflictos, entre otros, y los estudiantes de los programas formativos reconocen la importancia de adaptar los contenidos para atender esas necesidades.

... los contenidos comprenden los campos más habituales de acción a la hora de desempeñar la dirección, desde los aspectos legales hasta la gestión de las relaciones interpersonales. Una vez más, destaco la competencia referente a la iniciativa personal, la creatividad, la social, la búsqueda y tratamiento de la información... (GdD-UAB).

Los itinerarios temáticos me han ayudado a conocer muchos aspectos de la dirección y gestión de un centro educativo, desarrollando la capacidad comprensión y diversificación. Temas como motivación de logro, proyección y perspectivas de futuro, planificación, organización y gestión han sido muy útiles (GdD-UB).

Organizar la formación a través de módulos secuenciados

Gorritz (2010: 5) enuncia que en el caso de Cataluña, de los directivos en ejercicio, aproximadamente el 85% tienen más de 15 años de antigüedad; poco más o menos, el 54% superan los 50 años, y alrededor del 8% tienen menos de 40 años. Destaca que el 30% tienen experiencia en la dirección de más de 8 años y apunta que el incremento del número de directivos escolares en los últimos 8 cursos ha sido del 22,8% frente a un incremento de la plantilla docente del 40,8%. Aspecto que ratifica la importancia de dedicar un tiempo a la formación y sobre todo que responda a un itinerario eficaz.

Si me ha ayudado bastante, porque aunque todos los temas formaban un todo. Tratarlo por módulos e itinerarios, me ha hecho conocer que a cada aspecto que forma parte de nuestro trabajo se debe dedicar un tiempo... (GdD-UB-IL3).

Muy bien estructurado y organizado, tanto los contenidos como la temporización... ha sido un tiempo muy intenso pero también contenidos muy adecuados (EnqS- UdL).

En el caso de la Universidad de Lleida cada año se aplica un instrumento de evaluación para que las personas participantes valoren aspectos como la organización de los contenidos, la comunicación, el programa de estudios y los materiales. La tabla 2 es un ejemplo extraído de la memoria elaborada por la coordinadora.

Observamos cómo todos los aspectos se valoran como muy satisfactorios. Sin embargo, en una entrevista la coordinadora comentó que tiene la sensación de que, debido a tanta rotación en el cargo, siempre está empezando de nuevo. Es difícil plantear, recalca, itinerarios secuenciados que se puedan ofrecer una vez que las personas ya tienen experiencia.

Para presentar la propuesta hay que tener presente que tenemos un colectivo de unos 4.000 directivos escolares del Servicio de Educación de Cataluña, de los cuales un 60% son de centros públicos y esas personas requieren atención diferenciada. Hay mucha movilidad en los centros (E-Coord.- UdL).

Esta idea la ratifica el coordinador del curso en la UB:

Sería importante plantear la formación de la dirección como en tres momentos, antes de llegar a la dirección, durante el ejercicio en diferentes momentos y en el momento de dejar para hacer un traspaso y acompañamiento a las personas sucesoras (en caso de ser posible) (E-Coord.- UB-IL3).

TABLA 2. Evaluación curso 2014-2015. UdL

Ámbito de evaluación	Necesita mejorar	Correcto	Satisfactorio	Muy satisfactorio
Presentación clara de la organización y contenidos del módulo	0%	3%	23%	74%
Puntualidad y cumplimiento de los horarios	0%	4%	6%	90%
La comunicación con los estudiantes es fluida y rápida	0%	0%	39%	61%
Hay una adecuada tutorización	5%	10%	20%	65%
El programa del módulo es adecuado y pertinente	0%	10%	25%	65%
La guía y los materiales son pertinentes y de ayuda	0%	5%	29%	66%
Los contenidos trabajados se han adaptado a las expectativas	1%	3%	25%	71%

Fuente. Memoria de actividades GEDIOE UdL.

Resulta, por lo tanto, difícil mantener una secuencia formativa al servicio permanente del colectivo de directores y directoras que considere los pasos que van del estudio de los temas de interés más generales y comunes a los más particulares y específicos; mantener una continuidad en la formación y atender las necesidades específicas, por ejemplo, las necesidades y los contenidos de formación no pueden ser del mismo nivel en el caso de personas nuevas en el cargo que en el de las más veteranas y expertas.

Incorporar directores e inspectores en ejercicio como formadores

Las personas que ejercen cargos directivos y que han participado como docentes-tutores son capaces de identificar problemáticas, compartirlas y reforzar los aprendizajes de los estudiantes a través de su propia experiencia. Fomentar el liderazgo, según Lorenzo (2005), y aprovechar la vinculación que tienen con el mundo laboral, de acuerdo con Gairín (2013) y del Arco (2015), ha sido un acierto. Se reconoce que la implicación y experiencia profesional de las personas formadoras contribuye en gran manera a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Los tutores que desempeñaron el papel del profesor/formador de las sesiones presenciales y virtuales se distinguieron por su gran profesionalismo. Todos ellos son especialistas en los contenidos trabajados. Creo que fue un acierto dotarse de un equipo de profesionales, cuidadosamente seleccionados que trabajan en la educación escolar porque tienen la credibilidad suficiente, para que pudiesen encargarse de las tareas de formación y garantizar el logro de los objetivos y el desarrollo de las competencias a la que nos referíamos en un principio (MemUAB- 2014).

El nivel de planificación de la sesión, la seguridad y el dominio de la materia por parte de los inspectores y la adecuación de la metodología de trabajo, interrelacionando teoría con la práctica ha sido muy importante en nuestra formación (EnqS-UdL).

Impulsar la formación utilizando el e-learning y b-learning

Un aspecto más que identificamos es la formación basada en el e-learning y b-learning. Esta modalidad formativa ha permitido una especialización complementaria que a menudo no

se puede obtener en los estudios presenciales. Observamos ámbitos competenciales amplios, como los que se muestran en la tabla 1, pero en algunos casos detectamos realizaciones profesionales que se integran a una determinada competencia. Derivado de la formación semipresencial y virtual observamos cómo la competencia relacionada con la aplicación de las TIC al servicio de la gestión institucional (Decreto 155/2010) se desarrolló utilizando la propia plataforma:

No había cursado nunca una formación online, me ha costado mucho pero al final he aprendido herramientas y sistemas de trabajo que utilizaré en mi escuela (Enq-UB).

Conocer elementos para el diseño, mantenimiento y evaluación de las herramientas utilizadas en el campus virtual (foros, chat, correo electrónico, videoconferencia, materiales complementarios) también ha sido de utilidad:

En mi experiencia laboral he podido además sacar mucho provecho del uso que estamos haciendo de las herramientas informáticas, sobre todo a nivel de comunicación interna. La comunicación múltiple, vía correo electrónico, ha facilitado una mayor conexión entre los miembros de nuestra organización, así como una más rápida gestión de los temas a tratar (Enq-UB).

Desarrollar competencias profesionales a través de cursos *o line* no es cosa fácil, los coordinadores señalaron que es necesario atender a los estudiantes de manera que se reflejen formas de trabajo que sean transmisibles a sus actuaciones como directivos.

... yo curso el online y, por ejemplo, a raíz de lo del máster soy coordinadora de informática y estoy formándome para crear un entorno Moodle para poder gestionar la información, porque la verdad es que por falta de tiempo el director a veces le quieres hacer una consulta y en ese momento no te puede atender o tiene otras cosas que hacer y tal

como está organizado este curso, te da muchas pautas para organizar tu tarea y tu faena y tu comunicación con las personas que trabajan contigo, lo he encontrado muy interesante (GdD2 UB-IL3).

Los resultados obtenidos tras esta investigación coinciden con Cabero (2006) y Gairín (2013), pues muestran cómo, a través del empleo de herramientas *online*, la formación puede ser algo innovador y puede ayudar en el desarrollo de competencias directivas, ratificando la realidad de conseguir eficiencia formativa tan requerida en los tiempos actuales.

Yo insisto que para la competencia de cara al ejercicio futuro de la dirección lo considero un instrumento muy bueno, es más, como jefe de departamento, que éramos doce hace varios años... Teníamos cuatro con jornada reducida, más cuatro que hacían de sustitutos, me acuerdo que acordamos que para gestionar más rápidamente el departamento y para ser eficaces y para ir rápido, enviaría por correo electrónico documentos previamente y se debatían luego en la reunión y así todo mundo tenía los documentos y se los podían leer antes (GdD-UB).

Conclusiones

Los resultados obtenidos tras esta evaluación muestran cómo, a través de las propuestas formativas diseñadas a partir del Decreto de Dirección, puede ayudarse a desarrollar competencias para la dirección de instituciones educativas.

Planificar la formación de directivos escolares de manera realista y consecuente con las políticas educativas en Cataluña y con los recursos disponibles ha sido un acierto desde el punto de vista de los estudiantes y los coordinadores. Teniendo en cuenta los resultados y valoraciones de los participantes, sería recomendable sostener estos propósitos y promover la continuidad y arraigo de estas propuestas formativas.

Partir del conocimiento y de la naturaleza del trabajo directivo ha permitido llevar a cabo propuestas pertinentes y significativas, orientadas, en una primera instancia, a destacar y valorar las fortalezas de las personas participantes. El diseño de contenidos *ad hoc* ha sido uno de los aspectos que más contribuyó a que la formación que ofrecen las instituciones analizadas haya sido bien valorada.

Desarrollar modalidades y estrategias formativas encaminadas a conseguir directivos reflexivos a través del diseño de proyectos de innovación o de dirección constituye también una respuesta coherente con las tendencias actuales que, en el marco del Decreto de Dirección, promueve la política educativa en Cataluña.

Se concluye que las distintas formas de acceder a la formación, presencialidad, semipresencialidad y virtualidad, pueden ser complementarias y pueden impartirse en distintos momentos. Todo dependerá del contexto en el que se desarrollen las acciones formativas para cubrir las necesidades de las personas destinatarias.

Los resultados han permitido proporcionar elementos de ayuda para establecer las bases del diseño, implementación y evaluación de la transferencia de un modelo de formación para las personas encargadas de tareas directivas. Queda un elemento que es fundamental para poder evaluar cualquier propuesta de formación: qué de lo que se aprende es aplicado en la actividad profesional.

Referencias bibliográficas

- Antúnez, S. (1991). *Anàlisi de les tasques dels directors i directores escolars de centres públics d'ensenyament primari de Catalunya*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona: Departament de Didàctica i Organització Educativa.
- Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Antúnez, S. (2008). *Informe del Proyecto: Identificación de necesidades de directivos escolares en México*. Barcelona: AECE.
- Antúnez, S., Carnicero, P. y Silva, P. (2009). *Modelo Regional de Gestión Escolar en Centroamérica y República Dominicana. Análisis de la Situación y Propuestas para la Convergencia*. Costa Rica: AECE-CECC.
- Aramendi, P., Teixidó, J. y Bernal, J. L. (2010). El acceso a la dirección escolar en los centros públicos del País Vasco. *Revista Española de Pedagogía*, 24, 313-332.
- Armas Castro, M. (1995). *Evaluación de las necesidades formativas de los directores escolares en Galicia en el contexto de la Reforma Educativa*. Tesis doctoral. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago.
- Armas Castro, M. y Zabalza, M. A. (1996). Evaluación de las funciones, tareas actitudes y necesidades formativas de los directivos escolares en el contexto de la Reforma Educativa. En *Actas II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao ICE. Universidad de Deusto.
- Bardisa, T. (1995). *La dirección de centros públicos de enseñanza. Estudio de su representación social y estimación de necesidades*. Memoria de Investigación. Madrid: MEC.
- Batanaz, L. (2005). El acceso a la dirección escolar: problemas y propuestas. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 443-471.
- Blase, J. y Kirby, P. (2013). *Estrategias para una dirección escolar eficaz: Cómo motivar, inspirar y liderar*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33. Recuperado de: <http://goo.gl/V5luV6>
- Burgess, R. G. (1995). *An introduction to field research*. London: Routledge.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1). Recuperado de: <http://goo.gl/SUnSJ>

- Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius. DOGC 5686 – 5.8 (2010).
- Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent. DOGC 5753 – 11.11 (2010).
- Decret 29/2015, de 3 de març, de modificació del Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent. DOGC 6824 -5.3.2015 (2015).
- Del-Arco, I. (2014). *Memoria GEDIOIE*. Lleida: UdL.
- Del-Arco, I. (2015). *Memoria GEDIOIE*. Lleida: UdL.
- Educational Week Research Center (2004). *Instructional leadership in Leading for learning*, 15(9). Recuperado de: <http://www.edweek.org/rc/>.
- Fernández Díaz, M., Álvarez-Fernández, M. y Herrero, E. (2002). *La Dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- Fernández, M. (2002). Is there a way out? A critical analysis of participation, leadership and management in Spain school. *International Journal of Leadership in Education*, 5(4), 303-322.
- Fullan, M. (2014). *The principal. Three keys to maximizing impact*. USA: Jossey-Bass.
- Gairín, J. (1995). *Models organitzatius, models directius. Reflexions sobre la Autonomia i la direcció escolar*. Barcelona: Raima.
- Gairín, J. (2013). *Memoria Máster en Dirección de Centros para la innovación*. Bellaterra: UAB.
- Gairín, J. (ed.) (2015). *Las comunidades de práctica profesional: creación, desarrollo y evaluación*. Madrid: Wolters Kluwer.
- García, J., Slater, Ch. y López-Gorosave, G. (2011). El director escolar novel: estado de la investigación y enfoques teóricos. *REICE*, 9(3), 31-49.
- Gento, S. y Cortés, J. (2011). *Formación y Liderazgo para el Cambio Educativo*. I Congreso Internacional RIAICES, 22-24 de febrero de 2011. Portugal: Universidade do Algarve Faro.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- González, J., Mentado, T., Torres, G. y Antúnez, S. (2004). La formación de directivos a través del campus virtual. En J. López Yáñez, M. Sánchez y P. Murillo (2004), *Actas octavo congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas CIOIE*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Gorriç, M. (2010). *Lideratge dels centres educatius: una formació de qualitat*. Llicència retribuïda d'estudis, modalitat A. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Resolució EDU/2413/2009, de 27 de juliol (DOGC núm. 5461 9/9/2009) Barcelona.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2005). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Iranzo, P., Tierno, J. y Barrios, R. (2014). Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. *Teoría de la educación. Revista Universitaria*, 26(2), 229-257.
- Jáuregui, P. A., Vidales, K. B., Zubeldia, J. R. O. y Eslava, J. C. S. (2008). El acceso a la dirección escolar en las comunidades autónomas: un estudio comparado. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 445-461.
- Leithwood, K., Sammons, P., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. The Wallace Foundation. Ontario: Center for Applied Research an Educational Improvement / Ontario Institute for School Leadership.
- Linnet, A. y Cox, E. (2014). From Evaluation to Research. *International Journal of Research & Method in Education*, 37(2), 137-150.
- Llei d'Educació de Catalunya. DOGC 5422-56589 (2009).
- Lorenzo, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar. *Enseñanza*, 22, 193-211.
- Lorenzo, M. (2005). El liderazgo de las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 367-389.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2007). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.

- Moragas, M. D. (2010). *Comunicación y motivación del directivo. Un modelo antropológico*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Internacional de Cataluña.
- Mourshed, M., Chijioke, Ch. y Barbe, M. (2007). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Inform Mckensy & Company. Recuperado de: <http://goo.gl/pN31z>
- Murillo, F. J. (coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- OCDE (2008). *Improving school leadership, Volume I. Practice and Policy*. París: OCDE.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Recuperado de: <http://goo.gl/pygxyf>
- Silva, P. y Gairín, J. (2013). Iberoamerican training for directors of institutions of literacy and education for young people and adults. Reflections and experiences. In *7th International Technology, Education and Development Conference*. Valencia: International Association of Technology, Education and Development (IATED).
- Soto, C., Silva, P. y Gairín, J. (2014). Formación de directivos de centros escolares: condiciones que posibilitan la transferencia de la formación semipresencial. En B. Valreana y B. Santander (coords.), *Socializar conocimiento. Observando Chile desde la distancia*. Barcelona: Red Inche Ediciones.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Teixidó, J. (1996). *Els factors interns de la direcció escolar*. Girona: Universitat de Girona.
- Teixidó, J. (2007). El acceso a la dirección de un centro educativo. *CEE Participación Educativa*, 5, 39-47.
- Vera, J. M., Mora, V. y Lapeña, A. (2006.) *Dirección y Gestión de Centros Docentes*. Barcelona: Graó.
- Villa, A. y Oalla, A. (2003). El procedimiento de acceso a la dirección. Reflexiones y propuestas para el debate. *Organización y gestión educativa*, 2(2), 4-15.
- Wagner, T., Kegan, R., Lahey, L., Lemons, R., Garnier, J., Helsing, D., Howell, A. y Thurber, H. (2006). *Change Leadership. A Practical Guide to Transforming Our School* San Francisco: Jossey-Bass.
- Weitzman, E. A. y Miles, M. B. (1995). *Computer programs for qualitative data analysis. A software sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Abstract

Principal's training in Catalonia. Lessons learnt to five years of the Decree of Direction

INTRODUCTION. School Heads who practice or want to practice leadership need a specific training. That is, they need to gain knowledge, skills and attitudes regularly working and updating them. The assessment of the training involves the application in the workplace of skills after they have participated in training processes of today's society. It is desired that a School Head knows and covers more about the organization and management of schools. But, also, it is about the conflict of resolutions, human resource management or emotional management. **METHOD.** This paper shows the main lessons and experiences that derive from an evaluative study of training programs for School Heads in Catalonia, taking the Decree 155/2010 as a start point. **RESULTS.** Our results highlight the importance of defining training programs that meet the needs of School Heads. The training of School Heads should be focused on improving their professional practices but always guided by certain high values that must be promoted openly. Democratic values, especially, respect, justice and equity should be present both in the content and the processes of the educational interactions between students and teaching staff. To develop modalities and training strategies aimed at Universities and Institutions has allowed achieving coherent response

to current trends, under the *Decree of School Heads, on Promoting Education Policy*. **DISCUSSION.** We agree with Fullan (2015) when he points that the School Head develops skills to lead the change and his involvement in obtaining sustainable results over time. We concur with Cabero (2006) on the conversion of telematic devices, resources and tools related to e-learning and b-learning. Nowadays, essential tools in the training.

Keywords: *Training, School Heads, Thinking skills, Professional Development, E-learning, B-learning.*

Résumé

La formation des directeurs scolaires à Catalogne. Leçons apprises cinq années après du Décret de Direction

INTRODUCTION. Les personnes qui exercent ou souhaitent d'exercer une fonction directrice ont besoin d'une formation spécifique. La fonction directrice exige d'un ensemble de connaissances, habilités et attitudes qui ne sont pas prises seulement à partir de l'expérience, mais qu'ils ont besoin de processus de formation spécialisés et de mis à jour. La fonction directrice demande de plus en plus le développement des compétences professionnelles capables de répondre aux défis de la société actuelle. Il est valorisé qu'un directeur connaisse et entoure beaucoup plus qu'auparavant, mais aussi qu'il sache résoudre des conflits, gérer les ressources humaines et des émotions. **METHOD.** Cet article présente les principaux apprentissages et les expériences dérivés d'un étude d'évaluation sur les programmes de formation des directeurs scolaires développées à Catalogne conformément au Décret des Directeurs 155/2010. **RÉSULTATS.** Parmi les résultats, il est possible d'identifier l'importance de concrétiser des programmes de formation qui répondent aux besoins et responsabilités des directeurs. Cette formation doit être aussi orientée vers l'amélioration de leurs activités professionnelles, étant guidés pour des valeurs spécifiques (spécialement le respect, la justice et l'équité). Les modalités et les stratégies formatives sous l'impulsion des universités et des institutions qui ont permis de garantir une réponse cohérente aux tendances promues par la politique éducative dans l'actualité. **DISCUSSION.** Nous sommes d'accord avec Fullan (2015) quand il signale que les directeurs doivent de développer les compétences pour inspirer le changement et aussi de s'engager pour obtenir des résultats durables dans le temps. Nous convenons, également, avec Cabero (2006) que l'usage de dispositifs télématiques, de ressources et des instruments relatives au e-learning et b-learning sont, aujourd'hui, des outils essentiels pour garantir une formation de qualité.

Mots-clés: *Formation, Directeurs, Compétences professionnelles, Développement professionnel, E-learning, B-learning.*

Perfil profesional de los autores

Patricia Silva (autora de contacto)

Profesora lectora de universidad del Departamento de Pedagogía i Psicología de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida. Miembro de la Sociedad Española de Pedagogía (SEP). Integrante del Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO-UdL), grupo de

investigación consolidado según resolución 2014SGR-176. Autora de textos científicos relacionados con la organización y dirección escolar y formadora en temas relacionados con la función directiva y la inspección escolar en España y varios países de Latinoamérica. Distinción Jaume Vicens Vives 2012 en la modalidad colectiva para el reconocimiento de la “Mejora en la Calidad Docente Universitaria”.

Correo electrónico de contacto: silva@pip.udl.cat

Dirección para la correspondencia: Departamento de Pedagogía i Psicología de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida. Avda. l'Estudi General, 4. 25001 Lleida.

Isabel del-Arco Bravo

Profesora titular de Universidad del Departamento de Pedagogía i Psicología de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida. Investigadora principal del Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO-UdL), grupo de investigación consolidado según resolución 2014SGR-176. Autora de textos científicos relacionados con la organización y dirección educativa. Formadora en gestión y docencia universitaria en diferentes postgrados. Galardonada en 2011 y 2013 con el premio otorgado por el gobierno de la Generalidad de Cataluña, Jaume Vicens Vives a la “Calidad Docente Universitaria”. Experiencia en gestión universitaria como secretaria de departamento, directora de ICE y vicerrectora de docencia.

Correo electrónico de contacto: del.arco@pip.udl.cat

Óscar Flores Alarcia

Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Lleida. Licenciado en Psicopedagogía y diplomado en Magisterio, especialidad Educación Física. Coordinador del Área de Soporte a la Innovación Docente y *e-learning* de la Universidad de Lleida. Profesor asociado del Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida. Miembro del Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO-UdL), grupo de investigación consolidado según resolución 2014SGR-176. Autor de textos científicos relacionados con los procesos formativos a través de la tecnología. Ha realizado diferentes estudios sobre elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje (la innovación docente, las competencias, la organización, la evaluación, etc.). Miembro del Comité Organizador y Ejecutivo del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI).

Correo electrónico de contacto: oscar.flores@udl.cat

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR SUBJETIVO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DIFERENTES TIPOS Y GRADOS DE DISCAPACIDAD

Emotional intelligence and the subjective well-being of university students with different types and degrees of disability

RAQUEL SURIÁ MARTÍNEZ
Universidad de Alicante

DOI: 10.13042/Bordon.2018.48584

Fecha de recepción: 11/04/2016 • Fecha de aceptación: 09/07/2017

Autora de contacto / Corresponding Author: Raquel Suriá. E-mail: raquel.suria@ua.es

INTRODUCCIÓN. El presente estudio tiene como objetivo el análisis de diferentes perfiles de IE en un grupo de estudiantes universitarios con diferentes tipos de y grados de discapacidad. El mismo indica también si existe una relación entre la tipología y el grado de discapacidad en los perfiles de IE. Finalmente, son analizados también las diferencias significativas en cuanto al Bienestar personal, entre los perfiles de IE, previamente identificados. **MÉTODO.** El método Train Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) y la Escala Psicológica de Bienestar de Ryff (the Psychological Well-Being Scale of Ryff) fueron administrados a 88 estudiantes jóvenes con diferentes tipos de discapacidades producidos a lo largo de la vida. Entre ellas: físicas, intelectuales, visuales y auditivas. La edad de los participantes del estudio es entre 18 y 33 años. (M=23,28; DS=7,24). En total, la muestra estaba integrada por 39 mujeres y 49 hombres. **RESULTADOS.** Los resultados obtenidos y basados en los tipos de discapacidad muestran diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la resistencia o flexibilidad de los participantes. Al mismo tiempo, el análisis de los grupos permitió identificar tres diferentes tipos de perfiles de IE: el grupo de estudiantes con puntuaciones altas en los tres tipos de habilidades de IE; el grupo en el que claramente predominaban unas puntuaciones altas en la habilidad de claridad y reparación pero que puntuaba bajo en las de atención emocional; finalmente, el grupo de jóvenes con puntuaciones bajas en las tres (todas) tipos de habilidades. Por otra parte, los resultados también mostraron diferencias estadísticamente significativas en los perfiles de IE, en relación con el tipo y nivel de discapacidad. Finalmente, los resultados revelaron también diferencias estadísticamente significativas en cuanto al dominio del bienestar entre los perfiles. Los estudiantes del grupo con puntuaciones altas en la categoría de claridad y reparación emocional obtuvieron también unas puntuaciones altas en los distintos perfiles de bienestar. **DISCUSIÓN.** Los resultados obtenidos señalan la importancia de los programas diseñados, ya que los mismos ayudan a para el desarrollo de las habilidades claramente apropiadas de reparación emocional, habilidades que conforman la IE, desde ese modelo se promueve el desarrollo de un nivel más alto de bienestar subjetivo entre los estudiantes universitarios discapacitados.

Palabras clave: *Inteligencia emocional, Bienestar subjetivo, Discapacidad sobrevenida, Programas de intervención.*

Introducción

La presencia de estudiantes con discapacidad en las universidades españolas se ha incrementado en los últimos años, proliferando los estudios dedicados a la discapacidad en este ámbito. La mayoría de autores vienen a resaltar que, en el contexto actual universitario, estos estudiantes presentan mayores dificultades que la población en general puesto que, además de su propia discapacidad, deben superar no solo barreras arquitectónicas (Tilve, Núñez y Méndez, 2012) y curriculares (Álvarez-Pérez, Alegre-de-la-Rosa y López-Aguilar, 2012), sino también las barreras actitudinales del entorno hacia ellos (Suriá, 2014), así como los propios obstáculos internos de estos estudiantes (Polo Sánchez y López-Justicia, 2012).

Una de las variables que está cobrando especial interés en el ajuste y adaptación exitosa en el contexto universitario es la inteligencia emocional (Antonio-Agirre, Izaguirre, Echániz y Maya, 2015; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández González, González Hernández y Trianes Torres, 2015).

IE en el ámbito universitario

El término de “inteligencia emocional” (a partir de ahora, IE) fue acuñado por Mayer y Salovey (1997), que la definieron como un conjunto de habilidades relacionadas con el procesamiento emocional de la información. En concreto, una de las definiciones más precisas delimita la IE como “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997: 10). Si bien existen diferentes instrumentos para su medición, uno de los más utilizados es el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS), un autoinforme elaborado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) que identifica empíricamente tres dimensiones de la IE: a) *atención de las emociones*, b) *claridad emocional* y c)

reparación de los estados de ánimos negativos, dirigiéndose estos componentes a identificar y reflexionar sobre las emociones (*atención*), a la comprensión de los propios estados emocionales (*claridad*) y por último, a la reparación de los sentimientos negativos (*reparación*). Así, de manera general, la literatura ha mostrado que los sujetos con más IE (evaluada a través del TMMS) informan de un menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal y mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas (Buenrostro *et al.*, 2012; Ferrando *et al.*, 2011; Martins, Ramalho y Morin, 2010, por citar algunos autores). Sin embargo, la implicación de cada una de las dimensiones que componen la IE cobra un peso diferente según el constructo con el que guarde relación (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Ferrando *et al.*, 2011; Fragoso-Luzuriaga, 2015). Por ejemplo, como apuntan diferentes autores, a través del TMMS, se ha encontrado en distintas poblaciones una relación negativa entre la habilidad de reparación con la depresión, alexitimia, irritabilidad y sintomatología somática, mientras que si se atiende a la habilidad de atención, esta asociación resulta positiva (Buenrostro *et al.*, 2012; Castaño Castrillón y Páez Cala, 2014; Ferrando *et al.*, 2011; Martins *et al.*, 2010; Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011; Sierra, del Rosal, Romero, Villegas y Lorenzo, 2013).

Centrándonos en estudiantes universitarios, diversos estudios (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández González *et al.*, 2015; Fragoso-Luzuriaga, 2015), mediante medidas de autoinforme (TMMS) han obtenido asociaciones entre las dimensiones de claridad y reparación con mayores niveles de empatía, mayor satisfacción ante la vida y mejor calidad en sus relaciones sociales. Igualmente, en estudiantes adolescentes se ha encontrado relación entre altas puntuaciones en claridad y reparación con puntuaciones más elevadas en autoestima, felicidad, salud mental y satisfacción vital, y

menores puntuaciones en ansiedad y depresión (Ferrando *et al.*, 2011; Pacheco y Berrocal, 2004; Martins *et al.*, 2010),

Finalmente, se ha abordado la relación entre la IE y sus dimensiones con diferentes constructos como el autoconcepto (Echevarría y López-Zafra, 2011), la empatía (Gorostiaga, Balluerka y Soroa, 2014) o el bienestar subjetivo (Ryff, 2013).

Bienestar subjetivo en el ámbito educativo

En referencia al bienestar subjetivo, este se refiere a la valoración que las personas realizan sobre sus vidas, conformándose esta estimación por dos facetas básicas: una centrada en los aspectos afectivos-emocionales y otra centrada en los aspectos cognitivos-valorativos (Antonovsky, 1979; Garaigordóbil, Aliri y Fontaneda, 2009; Ryff, 2013; Springer, Pudrovska y Hauser, 2011). Por tanto, el bienestar subjetivo englobaría la valoración del propio individuo sobre aspectos como la satisfacción vital, la felicidad y los afectos positivos (Garaigordóbil *et al.*, 2009; Ryff, 2013), así como la evaluación de sus recursos, entre los cuales se encuentra su capacidad en el control y manejo de sus emociones.

En este sentido, uno de los contextos en los que el bienestar subjetivo adquiere más notoriedad es el universitario. En efecto, la universidad constituye un caldo de cultivo idóneo para la exposición a situaciones potencialmente estresantes para los estudiantes, pues la vida universitaria representa un reto importante a las capacidades y habilidades adquiridas (Carnicer y Calderón, 2014; Secuban, 2012; Sharma, 2012; Vargas, 2012). Así, diferentes estudios han demostrado que las tareas académicas son elementos que para los alumnos pueden llegar a ser muy estresantes (Schaufeli *et al.*, 2002; Vargas, 2012). Esto podría afectar en mayor medida a los estudiantes con discapacidad, los cuales van a tener que enfrentarse, no únicamente al estrés académico, sino también a los obstáculos

físicos y sociales derivados de su discapacidad (Polo-Sánchez y López-Justicia, 2012; Saavedra y Villalta, 2008; Suriá, 2014).

Al examinar los estudios sobre el bienestar subjetivo en las personas con discapacidad, se refleja que este se ve influido por diferentes variables, siendo las más estudiadas las variables sociodemográficas (e.g., sexo o edad). En general, no se reflejan diferencias entre varones y mujeres en bienestar subjetivo (Mirón Canelo, Alonso Sardón, López de las Hazas y Sáenz González, 2008; Suriá, 2016). Con respecto a la edad, algunos autores reseñan mayores niveles de bienestar en jóvenes y adultos, aunque esta relación disminuye en la vejez (Garaigordóbil y Fontaneda, 2009). Otras características del contexto (familiar, social, educativo, etc.) son otro tipo de factores estudiados en el desarrollo del bienestar subjetivo, desatacándose en todos ellos la relevancia de la calidad de relaciones sociales (Marrero Quevedo y Carballeira, 2010).

Finalmente, variables propias de la discapacidad como la tipología o el grado de severidad de la discapacidad pueden ser factores influyentes en el bienestar subjetivo de las personas que viven el hándicap de tener alguna discapacidad (Suriá, 2016). Si se atiende a la literatura publicada sobre el bienestar subjetivo y su relación con la IE en personas con discapacidad, en la actualidad no se han encontrado trabajos previos que analicen en profundidad esta relación. Centrándonos en la IE, son inexistentes los estudios enfocados a analizar la existencia de combinaciones de los componentes de IE (atención, claridad y reparación emocional), que den lugar a diferentes perfiles de este constructo entre los estudiantes universitarios con distintas tipologías y grados de discapacidad. Del mismo modo, desde este trabajo se desconocen estudios publicados sobre diferencias en bienestar subjetivo entre distintos perfiles de IE de estudiantes con discapacidad sobrevenida, que tengan en cuenta no solo al bienestar subjetivo general sino también a otras dimensiones que conforman el bienestar subjetivo

(e.g., autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal).

A partir de estas consideraciones, en el presente estudio se plantean los siguientes objetivos:

- En primer lugar, se identifica en una muestra de estudiantes universitarios con diferentes tipos y grados de discapacidad, si existen combinaciones de distintas dimensiones de IE que den lugar a diferentes perfiles, los cuales podrían definirse en función del peso que tenga cada una de las dimensiones (atención, claridad y reparación) dentro de cada perfil de IE. A partir de este objetivo se espera que:
H1. Existan perfiles de IE diferentes en función del peso que cobre cada componente de IE.
- En segundo lugar, una vez hallados y definidos los perfiles de IE, se analiza si existen diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles de IE definidos en función del tipo y grado de discapacidad. En este sentido se espera que:
H2. Exista relación entre los perfiles de IE y la diferente tipología y grado de discapacidad.
- Finalmente, el tercer objetivo consiste en analizar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles de IE y las distintas puntuaciones en bienestar subjetivo. Este objetivo del estudio constituye, en cierto sentido, la validación criterial de los perfiles encontrados y su utilidad a la hora de diseñar programas de entrenamiento que fomenten la IE y el bienestar subjetivo de los estudiantes universitarios con discapacidad. De este objetivo se desprende que:
H3. Existan diferencias estadísticamente en el bienestar subjetivo en función de los perfiles de IE obtenidos entre los estudiantes con discapacidad.

Método

Participantes

La población elegible estuvo constituida inicialmente por los 122 estudiantes con discapacidad. Finalmente, fueron 88 estudiantes los que conformaron la muestra de estudio, el 44,3% eran mujeres y el 55,7% varones, con edades comprendidas entre los 18 y 33 años, siendo la media de edad de 23,28 ($D.T = 7.24$). La tabla 1 presenta el perfil sociodemográfico de la muestra. Por medio de la prueba Chi-cuadrado de homogeneidad de la distribución de frecuencias, se comprobó que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en función del sexo y edad de los estudiantes ($\chi^2 = 8.52$; $p = .091$).

TABLA 1. Perfil sociodemográfico

Perfil sociodemográfico	N	%	
Edad	18-21	16	18,2
	22-25	34	38,6
	26-29	23	26,1
	30-33	15	17,0
Sexo	Mujer	39	44,3
	Varón	49	55,7
Tipo discapacidad	Intelectual	20	22,7
	Auditiva	18	20,5
	Motora	35	39,8
	Visual	15	17,0
Grado	Menos del 33%	32	36,4
	Del 33% al 65%	22	25,0
	Más del 65%	34	38,6
	Total	88	100,0

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico: se utilizó un cuestionario *ad hoc* para la recogida de los datos sociodemográficos: género, edad, tipología de la discapacidad y grado de severidad de esta.

Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989, adaptada al español por Díaz *et al.*, 2006). Es

una medida de un dominio multifacético que aborda seis dimensiones o atributos positivos del bienestar psicológico: autoaceptación, relaciones positivas con los demás, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. La versión original del instrumento consta de 39 ítems. Sin embargo, la versión desarrollada por Díaz *et al.* (2006), consta de 29 ítems, más accesible a la población del presente estudio. El instrumento posee una escala de respuesta tipo Likert que va del 1 al 6 (1 = Fuertemente en desacuerdo; 6 = Fuertemente de acuerdo). Las puntuaciones más altas son indicadores de mayor bienestar subjetivo, encontrándose el rango de puntuación entre 29 y 174 puntos.

Para establecer los rangos de bienestar subjetivo entre los participantes, se concretaron tres niveles. Los valores mayores de 116 indicarían un elevado nivel de bienestar subjetivo; entre 58-115, bienestar subjetivo moderado; y valores menores a 58, escaso bienestar subjetivo.

Se ha seleccionado este instrumento por ser breve (requiere aproximadamente 15 minutos su cumplimentación), específico (mide varias dimensiones del bienestar subjetivo) y validado para población española (muestra unas adecuadas propiedades psicométricas). Con respecto a la versión de Díaz *et al.* (2006), posee un índice de fiabilidad adecuado ($\alpha = .75$). Asimismo, muestra una varianza explicada del 87%. La escala resultante propuesta por Díaz *et al.* queda compuesta por 6 factores que oscilan entre 4 y 6 ítems cada uno:

Factor 1. Autoaceptación: 1, 7, 19 y 31.

Factor 2. Relaciones positivas con los otros: 2, 8, 14, 26 y 32.

Factor 3. Autonomía: 3, 4, 9, 15, 21 y 27.

Factor 4. Dominio del entorno: 5, 11, 16, 22 y 39.

Factor 5. Propósito en la vida: 6, 12, 17, 18 y 23.

Factor 6. Crecimiento personal: 24, 36, 37 y 38.

Con respecto a las propiedades psicométricas del presente trabajo se observó una consistencia interna elevada ($\alpha = .92$). Asimismo, el análisis factorial indicó una variabilidad explicada del 73.20%.

Para evaluar la inteligencia emocional percibida se ha utilizado una medida de autoinforme, la Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). La TMMS-24 es una versión reducida y adaptada al castellano de la escala americana Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey *et al.* (1995). Este instrumento supone la adaptación española del TMMS-48 elaborado por Salovey *et al.* (1995). La adaptación española está conformada por 24 ítems en escala Likert de 5 puntos (1 = Nada de acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo). La escala está compuesta por tres dimensiones de 8 ítems cada una: atención a los propios sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones negativas.

Se eligió esta prueba por su fácil aplicación, por estar validada para población joven (Salguero *et al.*, 2012) y adulta (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004). La versión original de la escala validada en muestra española (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004). Asimismo, presenta índices de consistencia interna superiores al .80 (atención, $\alpha = .84$; claridad, $\alpha = .82$; reparación emocional, $\alpha = .81$). En este estudio la fiabilidad (α) fue .83 para atención, .81 para claridad emocional y .80 para reparación emocional.

Procedimiento

Se ha estudiado la serie de casos transversal constituida por una muestra intencional —por motivos de accesibilidad— de estudiantes universitarios con discapacidad. La muestra fue seleccionada intencionalmente entre octubre de 2014 y marzo de 2015, obteniéndose previamente el consentimiento informado de los participantes del estudio. Para dar a conocer el cuestionario se colocó un enlace en el campus

de la Universidad de Alicante dirigido al alumnado con discapacidad de esta universidad, este estuvo en el apartado de anuncios desde el 1 de diciembre de 2014 hasta el 28 de febrero de 2015. En el enlace se explica directamente el objetivo de la investigación, solicitando su participación en el estudio, garantizándoles la confidencialidad y anonimato. De forma complementaria, desde la autoría de la investigación, a través del Centro de Apoyo al Estudiante, se tenía vinculación directa con un alto porcentaje de estudiantes con discapacidad, con estos, se utilizó el muestreo “bola de nieve”, dando a conocer primero el objeto de la investigación y el enlace para acceder al cuestionario y posteriormente, solicitándoles que informaran de la investigación a otros jóvenes con discapacidad de la universidad para su colaboración. El tiempo estimado de aplicación fue aproximadamente de 15 minutos para cumplimentar cada escala.

Análisis estadístico

Para los datos sociodemográficos se obtuvieron las frecuencias y porcentajes. Para identificar los perfiles de IE se utilizó el método de análisis clúster en dos etapas (*2-step cluster analysis*), es una herramienta exploratoria diseñada para revelar las agrupaciones naturales dentro de un conjunto de información que, de otra manera, no sería evidente. Asimismo, el procedimiento puede determinar automáticamente el número óptimo de clústeres.

Los perfiles se han definido a partir de las diferentes combinaciones de las tres dimensiones de IE que evalúa la Escala TMMS-24 de Fernández-Berrocal *et al.* (2004): atención, claridad, reparación emocional. Con respecto a la comparación de los perfiles de IE en función de la tipología de la discapacidad se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis. Posteriormente, se realizaron análisis de varianza en los clústeres obtenidos con el objetivo de analizar la significación estadística de las diferencias existentes entre los grupos en los factores de

bienestar subjetivo. Puesto que el factor está integrado por más de dos niveles o grupos se utilizó como prueba de comparaciones múltiples *post-hoc* la prueba de Scheffé. Los ANOVA fueron acompañados de sus correspondientes tamaños del efecto (índice *d*; diferencia media tipificada; Cohen, 1988). Los datos se analizaron por medio del paquete estadístico SPSS versión 19.0.

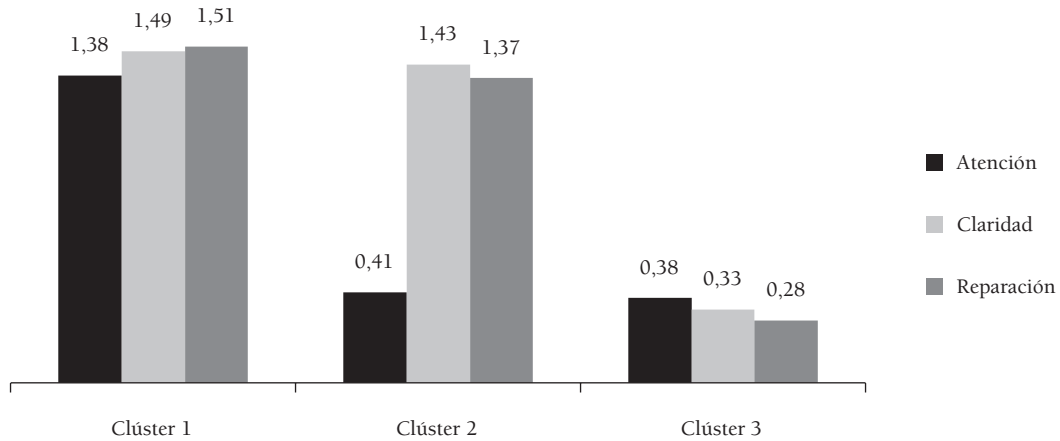
Resultados

Identificación de perfiles de IE

El método Clúster, tratando de lograr la máxima homogeneidad en cada grupo y las mayores diferencias entre ellos, determinó 3 agrupaciones de las dimensiones de IE (véase figura 1). De esta forma, la IE quedó integrada por un grupo (AA-AC-AR) formado por 30 (34,10%) estudiantes con altas puntuaciones en las tres dimensiones de IE (clúster 1), un grupo (BA-AC-AR) con predominio de habilidad de claridad, alta reparación emocional y baja atención (clúster 2) formado por 34 participantes (38,63%), y un tercer grupo de estudiantes (BA-BC-BR) con predominio de bajas puntuaciones en las tres dimensiones de IE (clúster 3), conformado por 24 (27,27%).

En relación a los perfiles de IE en función de la tipología de la discapacidad, se observó que el Grupo 1 (AA-AC-AR) estuvo conformado por un mayor porcentaje de participantes con discapacidad motora (45,7%) y con discapacidad visual (40,0%), mientras que el Grupo 2 (BA-AC-AR) destacó por la presencia de más participantes con discapacidad auditiva (40,0%) y discapacidad intelectual (55,6%), $\chi^2_{(6)} = 7,67$, $p < ,05$. Con respecto a los perfiles de IE según el grado de discapacidad, se observó un porcentaje más elevado de estudiantes con menor grado de discapacidad en el Grupo 2 (BA-AC-AR), así como mayor porcentaje de participantes con mayor grado de discapacidad en el perfil del Grupo 1 (AA-AC-AR), $\chi^2_{(4)} = 97,09$, $p < ,000$.

FIGURA 1. Representación gráfica del modelo de tres clústeres



Clúster 1: AA-AC-AR (altas puntuaciones en las dimensiones de IE).

Clúster 2: BA-AC-AR (baja puntuación en atención, alta claridad y alta reparación).

Clúster 3: BA-BC-BR (bajas puntuaciones en las tres dimensiones de IE).

TABLA 2. Perfiles de IE en función de la tipología y grado de discapacidad

	Grupo 1 AA-AC-AR		Grupo 2 BA-AC-AR		Grupo 3 BA-BC-BR		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Tipo discapacidad</i>								
Intelectual	6	30,0	8	40,0	6	30,0	20	100,0
Auditiva	2	11,1	10	55,6	6	33,3	18	100,0
Motora	16	45,7	12	34,3	7	20,0	35	100,0
Visual	6	40,0	4	26,7	5	33,3	15	100,0
Total	30	34,1	34	38,6	24	27,3	88	100,0
<i>Grado discapacidad</i>								
Menos del 33%	4	12,5	27	84,4	1	3,1	32	100,0
Del 33% al 65%	1	4,5	1	4,5	20	90,9	22	100,0
Más del 65%	25	73,5	6	17,6	3	8,8	34	100,0
Total	30	34,1	34	38,6	24	27,3	88	100,0

Diferencias intergrupos de los perfiles de IE en bienestar subjetivo

Al atender a las puntuaciones medias de la escala global de bienestar subjetivo, se observaron diferencias estadísticamente significativas en los tres clústeres ($F_{(2,85)} = 4.08$, $p < .001$, $h^2 = .28$),

encontrándose tras analizar las pruebas intergrupos entre los clústeres, que el Grupo 1 (AA-AC-AR) indicó medias superiores en la escala al compararlo con el Grupo 3 (BA-BC-BR), siendo elevado el tamaño del efecto ($d = 1.02$). Asimismo, el Grupo 2 (BA-AC-AR) indicó diferencias estadísticamente significativas al compararlo

con el grupo de bajas puntuaciones en IE (BA-BC-BR), Grupo 3 ($d = 0.54$).

Al examinar los ANOVAs en los factores en los que las diferencias fueron estadísticamente significativas, las comparaciones *post hoc* indicaron diferencias estadísticamente significativas en todos los factores excepto en el Factor 3, observándose en todos ellos, que el Grupo 1 (AA-AC-AR) y el Grupo 2 (BA-AC-AR), mostraron puntuaciones medias más elevadas que el Grupo 3 (BA-BC-BR). Así, se observó con respecto al Factor 1, *Autoaceptación*, la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los Grupos 1 (AA-AC-AR) y 2 (BA-AC-AR), al compararlos con el Grupo 3 (BA-BC-BR), $F_{(2,85)} = 8.44$, $p < .001$, $h^2 = .19$), siendo el tamaño del efecto elevado en el análisis *post hoc* entre el Grupo 1 y el tercer grupo (BA-BC-BR), Grupo 3 ($d = 0.92$) y entre la comparación del Grupo 2 con el Grupo 3 ($d = 0.71$).

En lo relativo al Factor 2, referente a las *Relaciones positivas*, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los 3 clústeres, $F_{(2,85)} = 10.19$, $p < .001$, $h^2 = .18$), indicando las puntuaciones medias la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el Grupo 1

(AA-AC-AR) y el segundo grupo (BA-AC-AR), Grupo 2 ($d = 0.38$) y entre el Grupo 1 (AA-AC-AR) y el último grupo (BA-BC-BR), Grupo 3 ($d = 1.39$). Asimismo se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el Grupo 2 (BA-AC-AR) y el Grupo 3 (BA-BC-BR), observándose un tamaño de efecto elevado ($d = 1.01$).

Con respecto al Factor 4, referente al *Dominio del entorno*, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los 3 grupos, $F_{(2,85)} = 7.22$, $p < .001$, $h^2 = .10$), observándose que el Grupo 1 (AA-AC-AR) mostró puntuaciones medias superiores al Grupo 3 (BA-BC-BR) con un elevado tamaño de efecto ($d = 0.80$). Asimismo, el Grupo 2 (BA-AC-AR) indicó índices medios más elevados que el último grupo (BA-BC-BR), Grupo 3 ($d = 0.83$). La misma dirección indicaron los análisis *post hoc* al examinar las puntuaciones medias de los grupos en el siguiente factor, el concerniente a *Propósito de la vida*, Factor 5, ($F_{(2,85)} = 4.37$, $p < .05$, $h^2 = .18$), es decir, se observó que el Grupo 1 (AA-AC-AR) reflejó índices más elevados que el grupo de bajas puntuaciones en IE (BA-BC-BR), Grupo 3 ($d = 0.54$), así como el Grupo 2 (BA-AC-AR), al compararlo con la media del grupo de bajas puntuaciones en IE (BA-BC-BR), Grupo 3 ($d = 0.49$).

TABLA 3. Medias y desviaciones típicas obtenidas por los tres grupos y valores de "eta² (η^2) para cada dimensión de los factores de bienestar subjetivo

Factores	Grupo 1 (AA-AC-AR)		Grupo 2 (BA-AC-AR)		Grupo 3 (BA-BC-BR)		Sig. estadística $F_{(2,85)}$	
	M	DT	M	DT	M	DT		
Factor 1	Autoaceptación	3.51	2.19	3.27	2.04	1.74	.58	8.44**
Factor 2	Relaciones positivas	3.86	2.12	3.30	2.02	1.80	.81	10.19**
Factor 3	Autonomía	2.50	1.02	2.49	1.24	2.00	1.04	2.60
Factor 4	Dominio del entorno	3.73	1.16	2.80	1.56	1.81	.67	7.22**
Factor 5	Propósito en la vida	3.69	1.65	3.64	2.11	2.89	1.0	4.37*
Factor 6	Crecimiento personal	3.63	1.65	3.33	2.06	1.98	.78	5.21*
Total	Escala total	3.40	1.58	3.24	1.84	2.16	0.82	4.08**

(**) = Nivel de significación de .001; (*) = Nivel de significación de .05.

Finalmente, se encontraron diferencias estadísticamente significativas con respecto al Factor 6, el relativo al *Crecimiento personal*, ($F_{(2,85)} = 5.21, p < .05, h^2 = .15$), mostrando el Grupo 1 (AA-AC-AR), puntuaciones medias más elevadas al compararlo con el tercer grupo (BA-BC-BR), Grupo 3 ($d = 0.62$). Eso mismo se observó entre el Grupo 2 (BA-AC-AR), al compararlo con el grupo de bajas puntuaciones en IE (BA-BC-BR), Grupo 3 ($d = 0.57$).

Discusión

Este trabajo surge de la necesidad de profundizar en la asociación de variables que puedan promover el bienestar subjetivo de los estudiantes universitarios que tienen el hándicap de vivir con discapacidad. Este es el caso de la relación de IE y el bienestar subjetivo. Para tal objetivo, en el estudio se plantean diferentes objetivos. En primer lugar, identificar si entre los participantes existen combinaciones de diferentes dimensiones de IE, que den lugar a distintos perfiles. Los resultados mostraron la existencia de perfiles con diferentes combinaciones en las dimensiones de IE. Así, mediante el análisis de conglomerados se identificaron tres perfiles de IE distintos, confirmando la primera de las hipótesis. De esta forma, se observó un grupo con un perfil de altas puntuaciones en los tres componentes de IE (Grupo 1, AA-AC-AR), un segundo grupo con puntuaciones bajas en atención y altas en claridad y reparación emocional (Grupo 2, BA-AC-AR) y, por último, un grupo con puntuaciones bajas en las tres dimensiones de IE (Grupo 3, BA-BC-BR). Estos resultados están en línea con los obtenidos por otros autores los cuales han encontrado mediante el TMMS, diferentes perfiles tanto en población universitaria (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), como en estudiantes de secundaria (García-Fernández *et al.*, 2015). Por lo tanto, estos perfiles permitirían justificar los resultados obtenidos de diferentes investigaciones en las que destacan la relación diferencial existente entre las dimensiones de

la IE y diferentes variables relacionadas con el ajuste interpersonal (Buenrostro *et al.*, 2012; Fernández-Berrocal *et al.*, 2004).

Con respecto al segundo objetivo, analizar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles de IE definidos en función del tipo y grado de discapacidad, los resultados reflejan la existencia de diferencias significativas en los perfiles de IE en función del tipo de discapacidad, observándose que el perfil de altas puntuaciones en las tres habilidades de IE está más representado por participantes con discapacidad motora y con discapacidad visual (Grupo 1, AA-AC-AR), mientras que el perfil de baja atención y alta claridad y alta reparación emocional (Grupo 2, BA-AC-AR), se encuentra más representado por estudiantes con discapacidades invisibles (discapacidad auditiva e intelectual). Posiblemente, la visibilidad de la discapacidad sea una variable que afecte en mayor medida a la persona, debido al mayor estigma social que perciban del entorno, y, por tanto, la atención emocional esté más presente.

Esta misma dirección se refleja al atender al grado de discapacidad y los perfiles de IE, observándose una frecuencia mayor de estudiantes con un grado mayor de discapacidad en el grupo de alta atención emocional (Grupo 2, BA-AC-AR). Estos resultados evidencian la carga emocional de este colectivo (Saavedra y Villata, 2008; Suriá, 2015).

Finalmente, los resultados del tercer objetivo, analizar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles de IE y las distintas puntuaciones en bienestar subjetivo dan respaldo a la tercera hipótesis planteada, es decir, las puntuaciones medias de los clústeres hallados revelan diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de factores de bienestar subjetivo. Estos datos ofrecen consistencia a la validez de la existencia de diferentes perfiles de IE y ayudan a profundizar en la relación entre IE y bienestar subjetivo.

Al observar las puntuaciones medias de cada factor o dimensión de bienestar subjetivo, se refleja que resaltan especialmente los grupos en los que las dimensiones de IE relativas a la claridad y a la reparación emocional son elevadas, esto es, en el Grupo 1 (AA-AC-AR) y en el Grupo 2 (BA-AC-AR). Esta idea queda reforzada al examinar el tamaño del efecto, el cual indica que en la mayoría de factores de bienestar subjetivo (e.j. autoaceptación, relaciones positivas o crecimiento personal), la magnitud de estas diferencias es elevada con respecto al grupo de bajas puntuaciones en estas dimensiones, esto es, el Grupo 3 (BA-BC-BR).

Estos resultados estrictamente en línea con los obtenidos por diferentes autores (Buenrostro *et al.*, 2012; Ferrando *et al.*, 2011; Martins, Ramalho y Morin, 2010), los cuales respaldan la idea de que las dimensiones de claridad y reparación se asociarían negativamente con malestar personal y positivamente con toma de perspectiva, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal y mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas. A su vez, respaldarían la hipótesis de la escasa o incluso nula intervención de la dimensión de atención emocional en la mayoría de factores de bienestar subjetivo.

En este sentido, estudios realizados en muestra jóvenes de habla hispana señalan que el factor atención emocional no predice positivamente las variables criterios relevantes sino que, con frecuencia, lo hace en sentido negativo, lo cual revela la existencia de un perfil diferencial en sus componentes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Así, las personas con alta IE tienen un modelo caracterizado por puntuaciones de moderadas a bajas en atención emocional y altas puntuaciones en claridad y reparación (Castaño Castrillón y Páez Cala, 2014; Extremera *et al.*, 2007; Sierra *et al.*, 2013).

Por ejemplo, si se atiende al Factor 1, relacionado con la autoaceptación, se observa que el grupo con elevadas puntuaciones en las dimensiones de

claridad y reparación de IE, destaca con puntuaciones medias superiores al resto de grupos. La autoaceptación hace referencia a la visión general que el individuo tiene sobre sí mismo y la valoración (positiva, negativa o neutra) que la persona hace de sus características psicológicas, físicas y cognitivas (Botero-Soto y Londoño-Pérez, 2015). Por tanto, tal y como han indicado estudios previos (Alzina y Escoda, 2012; Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo y Extremera, 2012) es posible que estas dimensiones de IE, contribuyan a tener una mejor visión sobre uno mismo, mientras que la atención a las emociones no sea un factor que afecte positivamente al autoconcepto. Con respecto a esto, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) señalan que una persona no puede diferenciar entre las emociones si primero no las atiende, sin embargo, esto puede afectar negativamente si la visión de la persona es negativa.

Al atender al siguiente factor, el Factor 2, concerniente a *relaciones interpersonales* positivas (Alcina y Pérez-Escoda, 2012) y al funcionamiento social y personal (Lacunza y de González, 2011), aspectos que guardan estrecha relación con la IE (García, Gracia y Zeleznova, 2013), se observa una asociación positiva en los resultados del estudio, reflejándose que los estudiantes que presentan puntuaciones más altas en las relaciones positivas son los que conforman los perfiles de IE en los que destacan los tres componentes de IE, es decir, atención, claridad y reparación emocional (Grupo 1). En relación a esto, según el modelo de Mayer y Salovey (1997), se sugiere que es importante en las relaciones interpersonales atender a las emociones para poder comprenderlas, puesto que la persona no podrá repararlas ni manejarlas eficazmente a menos que sepa identificarlas previamente. Estos datos son congruentes con los presentados por Extremera y Fernández-Berrocal (2004). Estos autores, al examinar las conexiones entre IE y la calidad de las relaciones interpersonales en una muestra de jóvenes, observaron que los participantes con puntuaciones más elevadas en IE mostraron también puntuaciones más altas en los factores positivos

de apoyo social (compañerismo, intimidad, afecto y alianza) y puntuaciones más bajas en los factores de interacción negativa (conflicto e inhibición emocional).

A su vez, los resultados muestran que los estudiantes con puntuaciones elevadas en claridad y en reparación emocional (Grupo 2) puntúan más elevado que el grupo con bajas puntuaciones en las tres dimensiones. Estos datos son congruentes con los obtenidos por Guerra-Bustamante, Guerrero-Barona y León del Barco (2010). Estos autores, basándose en la hipótesis de que unos niveles adecuados de claridad y reparación de las emociones son necesarios para unas relaciones sociales positivas, examinaron a un grupo de adolescentes españoles para averiguar la relación entre la IE y las relaciones con sus familiares. En sus resultados observaron que aquellos adolescentes con un mayor repertorio de competencias afectivas basadas en claridad, manejo y reparación de sus propias emociones (competencias características de un apego seguro), informaron de relaciones más positivas con sus padres. Por tanto, aunque guarden relación los tres componentes de la IE, es necesaria la presencia de las dimensiones de claridad y de reparación (Guerra-Bustamante *et al.*, 2010).

En relación a los resultados relativos al Factor 4 *Dominio del entorno* y al Factor 5 *Propósito en la vida*, los resultados reflejan la misma dirección, puntuaciones altas en estos dos factores requieren elevados índices medios en claridad y reparación (Grupo 1 y Grupo 2). En este sentido, Fernández-Berrocal *et al.* (2005) sostienen que las personas con alta caridad y alta reparación emocional destacan por tener un alto dominio emocional, perseverancia, disciplina y motivación. Estas características explicarían la relación entre los componentes de IE y las dimensiones de dominio del entorno y propósito en la vida.

Asimismo, la habilidad de reparación representa la IE subjetiva y la motivación, de forma que facilita el pensamiento (Páez, Fernández, Campos,

Zubieta y Casullo, 2006). El desarrollo intelectual implica la habilidad de emplear y regular emociones para facilitar el pensamiento, incrementar la concentración, controlar la conducta impulsiva y rendir en condiciones de estrés (Sierra *et al.*, 2013; Vargas, 2012).

Con respecto al factor relacionado con el “crecimiento personal”, Factor 6, los participantes muestran puntuaciones elevadas si presentan perfiles en los que destacan puntuaciones altas en las habilidades de claridad y reparación, es decir, Grupo 1 y Grupo 2. Esto respaldaría nuevamente la idea de que las habilidades de comprender y regular las emociones forman un componente necesario en el desarrollo, crecimiento y autoestima personal. Estos resultados están en línea con los hallados por AlAli y Fatema (2009), los cuales llevaron a cabo un estudio con adolescentes que cursaban secundaria en Kuwait con el objetivo de explorar la relación de la motivación, inteligencia emocional y motivación al crecimiento y desempeño personal. En los resultados encontrados se observan correlaciones significativas de la IE con la motivación del desempeño académico y del crecimiento personal.

Finalmente, en los resultados no parece que entre los estudiantes con discapacidad guarde relación el Factor 3, relacionado con la autonomía con los componentes que conforman la IE. Posiblemente, la explicación a este resultado pueda apoyarse en las características de la población de estudio. Así, al centrar el trabajo en estudiantes con discapacidad, estos tengan asimiladas las limitaciones derivadas de su discapacidad y falta de autonomía, y esto no afecte a su nivel de bienestar subjetivo general. En otros trabajos con estudiantes universitarios (Barrantes-Brais, Bonilla y Vargas, 2015; Díaz *et al.*, 2006), se han obtenido niveles elevados de bienestar psicológico, principalmente en las áreas de crecimiento personal y propósito en la vida; mientras que los niveles más bajos han sido observados en los componentes “autonomía”.

Por tanto y a partir de los resultados obtenidos, se deduce que la IE guarda relación con características que conforman el bienestar subjetivo, aunque el peso de cada componente de IE cobra un peso diferente, observándose que el principal protagonismo en el bienestar subjetivo es el de la claridad y reparación emocional. Esto sugiere la importancia de seguir profundizando en esta asociación puesto que con ello se va a favorecer una adaptación e integración exitosa al medio.

No obstante, hay que mencionar algunas limitaciones de este trabajo. La principal dificultad reside en que los datos se refieren a la población con discapacidad, sin embargo, cada tipo de discapacidad es única para cada persona puesto que está influida por una compleja combinación de factores (desde las diferencias personales de experiencias, contextos y apoyos distintos), por tanto, deberíamos profundizar en multitud de variables que quedan por tener en cuenta y que podían explicar la variabilidad en el desarrollo de la IE y el bienestar subjetivo.

En cuanto a la metodología, cabe destacar que el número de participantes es muy reducido. A su vez, la selección de los participantes ha sido intencional, lo que en sentido estricto impide hablar de “muestra”. No obstante, a pesar de la complejidad de salvar esta limitación, por la

dificultad de acceder a una muestra más elevada, los resultados ponen de manifiesto lo interesante que puede resultar seguir indagando en el estudio de IE y el bienestar subjetivo en este colectivo y, por tanto, aunar esfuerzos por ampliar la muestra.

De la misma forma, los participantes de este estudio se ofrecieron voluntariamente para cumplimentar los cuestionarios, por lo que estos podrían tener diferentes expectativas y motivaciones para participar en comparación con las personas que se mostraron reacias a ello. En futuras investigaciones se debería controlar este factor con el objeto de incrementar la validez interna de los resultados.

Una vez tenidas en cuenta estas limitaciones, se considera que los resultados de este trabajo resultan interesantes, pues sugieren que si bien la IE se relaciona con un mejor ajuste de los estudiantes con discapacidad a su desarrollo interpersonal y social, no todas las dimensiones de la IE contribuyen de igual forma a este ajuste. De esta forma, los resultados de este estudio contribuyen al conocimiento de la IE y podrían resultar relevantes para el diseño y aplicación de programas dirigidos a incrementar el bienestar subjetivo de los estudiantes universitarios con discapacidad.

Referencias bibliográficas

- Alali, M. y Fatema, B. (2009). Intuition in relation to creative motivation, emotional intelligence, and achievement motivation among secondary school adolescents. *Indian Journal of social science researches*, 6, 118-127.
- Álvarez-Pérez, P. R., Alegre-de-la-Rosa, O. M. y López-Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Relieve*, 18(2).
- Alzina, R. B. y Escoda, N. P. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, 16.
- Antonio-Agirre, I., Izaguirre, L. A., Echániz, I. E. y Maya, M. S. (2015). Capacidad predictiva del autoconcepto y la inteligencia emocional en el ajuste escolar autopercebido. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(4), 9-25. doi: 10.13042/Bordon.2015.6740
- Antonovsky A. (1979). *Health, Stress, and Coping: New Perspectives on Mental and Physical Well-Being*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.

- Barrantes-Brais, K., Bonilla, P. U. y Vargas, J. C. G. (2015). Fortalezas personales y hábitos de salud en estudiantes universitarios de Ciencias del Movimiento Humano. *MHSALUD: Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, 11(2).
- Botero-Soto, P. A. y Londoño-Pérez, C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario de imagen corporal para personas en situación de discapacidad física. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(1), 219-233.
- Buenrostro, A., Valadez, D., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R. y García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-37.
- Carnicer, J. G. y Calderón, C. (2014). Empatía y estrategias de afrontamiento como predictores del bienestar en estudiantes universitarios españoles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 129-146.
- Castaño Castrillón, J. J. y Páez Cala, M. L. (2014). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Academic Press.
- Díaz, D., Rodríguez, R., Blanco, A., Moreno, B., Gallardo, I. y Dierendonck, D. (2005). Adaptación española Escalas de bienestar psicológico. *Psicothema*, 18(3), 572- 577.
- Echevarría, A. y López-Zafra, E. (2011). Pigmalión, ¿Sigue vivo? Inteligencia Emocional y la Atención del profesorado de alumnos de ESO. *Boletín de Psicología*, 102, 7-22.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Inteligencia Emocional y su relación con los niveles de Burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informa. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Fernández González, L., González Hernández, A. y Trianes Torres, M. V. (2015). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13, 111-130.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R. y Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: the mediating effect of age. *Psicología Conductual*, 20(1), 77.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Ferrando, M., Prieto, M. D., Almeida, L. S., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J. A., ... y Fernández, M. C. (2011). Trait emotional intelligence and academic performance: Controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29, 150-159.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125.
- Garaigordóbil, M., Aliri, J. y Fontaneda, I. (2009). Bienestar psicológico subjetivo: diferencias de sexo, relaciones con dimensiones de personalidad y variables predictoras. *Psicología Conductual*, 17, 543-560.
- García, F., Gracia, E. y Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the five-factor self-concept questionnaire. *Psicothema*, 25, 549-555.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C., Suriá, R., Lagos-San Martín, N., González-Maciá, C., Aparisi, D., Martínez-Monteagudo, M. (2015). Profiles of emotional intelligence and learning strategies in a sample of Chilean students, *European Journal of Psychology of Education*, 30, 437-455.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N. y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. Assessment of empathy in educational field and its relationship with emotional intelligence. *Revista de Educación*, 364, 12-38.

- Guerra-Bustamante, J., Guerrero-Barona, E. y León del Barco, B. (2010). Relación entre Apego e Inteligencia Emocional en Adolescentes. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13, 34-35.
- Lacunza, A. B. y de González, N. C. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182.
- Maingon Sambrano, R. (2007). Caracterización de los estudiantes con discapacidad. Caso: Universidad Central de Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 28, 43-79.
- Marrero Quevedo, R. J. M. y Abella, M. C. (2011). Well-being and personality: Facet-level analyses. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 206-211.
- Martínez, I.M., Marques-Pinto, A., Salanova, M. y Lopes da Silva, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. Un estudio crosscultural. *Ansiedad y Estrés*, 8, 13-23.
- Martins, A., Ramalho, N. y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.). *Emotional intelligence and emotional intelligence: Educational Implications* (pp. 3-31). New York: Perseus Books Group.
- Mirón Canelo, J. A., Alonso Sardón, M., López de las Hazas, A. S. y Sáenz González, M. D. C. (2008). Calidad de vida relacionada con la salud en personas con discapacidad intelectual en España. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 24(5), 337.
- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E. y Casullo, M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés*, 12, 329-341.
- Polo Sánchez, M. T. y López-Justicia, M. D. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 87-98.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. D. (2013). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83(1), 10-28.
- Saavedra, E. y Villalta, M. (2008). Estudio comparativo en resiliencia con sujetos discapacitados motores. *Revista Investigaciones en Educación*, 8, 81-90.
- Salguero, J. M., Palomera, R. y Fernández-Berrocal, (2012). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: a 1-year prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 21-34.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia Emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: el papel de la percepción emocional. *European Journal of Educational Psychology*, 4, 143-152.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Mood Scale. En J. W. Pennebaker (ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington DC: American Psychological Association.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marqués-Pinto, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33, 464-481.
- Secuban, M. J. (2012). The social readiness of first- and second-year college students: Variables supporting success. *e-Journal of Organizational Learning & Leadership*, 10(1), 13-25.
- Sharma, B. (2012). Adjustment and emotional maturity among first year college students. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(3), 32-37.

- Sierra, M. D. L. D. V., del Rosal, M. Á. B., Romero, N. R., Villegas, K. y Lorenzo, M. (2013). La inteligencia emocional y su relación con el género, el rendimiento académico y la capacidad intelectual del alumnado universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 395-412.
- Springer, K. W., Pudrovska, T. y Hauser, R. M. (2011). Does psychological well-being change with age? Longitudinal tests of age variations and further exploration of the multidimensionality of Ryff's model of psychological well-being. *Social science research*, 40(1), 392-398.
- Suriá, R. (2014). Actitudes integradoras en el contexto educativo de los estudiantes con discapacidad según la percepción de sus progenitores. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66, 157-172.
- Suriá, R. (2015). Factores asociados al empoderamiento en personas con lesión medular tras un accidente de tráfico. *Gaceta Sanitaria*, 29, 49-54.
- Suriá, R. (2016). Bienestar subjetivo, resiliencia y discapacidad. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 36, 113-140.
- Tilve, M. D. F., Núñez, Q. Á. y Méndez, M. L. M. (2012). Accesibilidad e inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela. *Aula Abierta*, 40(3), 71-82.
- Vargas, G. M. G. (2012). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.

Abstract

Emotional intelligence and the subjective well-being of university students with different types and degrees of disability

INTRODUCTION. The present study is aimed at analyzing the different profiles in a group of EI university students with different types and degrees of disability. It also identifies whether there is a relationship between the typology and the degree of disability in IE profiles. Finally, it analyzes the significant differences in the subjective well-being among the previously identified IE profiles. **METHOD.** Both the Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) and Ryff's Psychological Well-Being Scales were administered to 88 young students-ages ranging from 18 to 33 ($M = 23.28$; $DS = 7.24$) —with different types of disabilities that they had acquired throughout their lives (physical, intellectual, visual and hearing). The total sample was composed of 39 women and 49 men. **RESULTS.** Results revealed significant statistical differences in resilience among the participants based on the type of disability. At the same time, Cluster analyses allowed the identification of three different EI profiles: a group of students with High scores on all three IE skills, a group with a predominance of high emotional Repair and Clarity and low emotional Attention, finally, a group of young people with low scores on all three IE skills. Likewise, the results revealed statistically significant differences in IE profiles according to the type and degree of disability. Finally, results also revealed significant statistical differences in most domains of well-Being among profiles. The students in groups with high overall scores in Clarity and Repair Emotional obtained higher scores on the different profiles of well-Being. **DISCUSSION.** Results suggest the importance of designing programs that develop the appropriate skills of Clarity and Emotional Repair, the skills that make up EI, since this pattern promotes a higher level of subjective well-being among university students with disabilities.

Keywords: *Emotional Intelligence, Well-Being, Acquired disability, University, Intervention programs.*

Résumé

Les enseignants face au cyber harcèlement: besoins formatives, capacité d'actuation et stratégies de prise en charge Résumé

INTRODUCTION. Cette étude vise à analyser les différents profils d'intelligence émotionnelle (IE) dans un groupe d'étudiants expérimentant des différents types et degrés d'incapacité. Elle aborde également les possibilités d'existence d'une relation entre le type et le degré d'incapacité des différents profils d'IE. Bref, ils sont également analysées les différences significatives relatives au bien être personnel parmi les profils d'IE précédemment identifiés. **MÉTHODE.** La méthode Train Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) et l'échelle du bien-être psychologique de Ryff (*the Psychological Well-Being Scale of Ryff*) ont été administrés à 88 jeunes étudiants avec différents types d'handicaps survenus tout au long de la vie, y compris: les handicap physique, intellectuel, visuel et auditif. L'âge des participants à l'étude se situe entre les 18 et les 33 ans. (M = 23,28; DS = 7,24). U total, l'échantillon a été composé de 39 femmes et 49 hommes. **RÉSULTATS.** Les résultats obtenus à partir des différents types de handicap montrent statistiquement une différence significative en termes de force et de flexibilité à propos des participants. En même temps, l'analyse des groupes a identifié trois types de profils différents d'IE: le groupe des élèves ayant des scores élevés sur les trois types de compétences IE; le groupe où clairement a prédominé la capacité de clarté et de réparation pourtant obtenant un score peu élevé en relation à l'attention sur le plan émotionnel; et le groupe de jeunes avec des scores faibles sur tous les trois types de compétences. D'ailleurs, les résultats ont également montré des différences statistiquement significatives dans les profils IE par rapport au type et le niveau d'incapacité. Bref, les résultats ont également révélé des différences statistiquement significatives dans le domaine du bien-être parmi les différents profils. Les étudiants appartenant au groupe avec des scores plus élevés dans la catégorie de clarté et de réparation émotionnelle ont également obtenu une cote élevée sur les différents profils de bien-être. **DISCUSSION:** Les résultats montrent l'importance des programmes conçus, dans la mesure qu'ils aident à développer les compétences appropriées pour la réparation émotionnelles, habilités qui conforment la IE et dès qu'il est promu le développement d'un niveau supérieur de bien-être subjectif parmi les étudiants handicapés.

Mots-clés: *l'intelligence émotionnelle, Bien-être subjectif, Survenue du handicap, Les programmes d'intervention.*

Perfil profesional de la autora

Raquel Suriá Martínez

Doctora en Psicología y profesora en Departamento de Comunicación y Psicología Social desde 2008 en la Universidad de Alicante y del Equipo de Investigación Psicología Social y Salud (PSS). En el área de Educación, coordinadora del grupo de "Investigación universidad, discapacidad y redes sociales *online*" de esta misma universidad. Asimismo es profesora tutor de la UNED, en el área de Psicología del Desarrollo, en el centro asociado de Elche.

Correo electrónico de contacto: raquel.suria@ua.es

Dirección para la correspondencia: Despacho B-20. Dpto. de Comunicación y Psicología Social. Edificio de CC. Sociales. Universidad de Alicante. Carretera San Vicente del Raspeig s/n. 03690. San Vicente del Raspeig - Alicante.

LOS PADRES ANTE EL CIBERACOSO: FACTORES DE PROTECCIÓN

Parents against cyberbullying: protective factors

SANTIAGO YUBERO, ELISA LARRAÑAGA Y RAÚL NAVARRO
Universidad de Castilla-La Mancha

DOI: 10.13042/Bordon.2018.58169

Fecha de recepción: 11/05/2017 • Fecha de aceptación: 05/12/2017

Autor de contacto / Corresponding Author: Santiago Yubero. E-mail: Santiago.Yubero@uclm.es

INTRODUCCIÓN. El *bullying* es una conducta de violencia entre iguales caracterizada por la persistencia, la intencionalidad y el desequilibrio de poder entre agresores y víctimas. Cuando los ataques se producen a través de las TIC hablamos de *ciberbullying*. El rol del padre y de la madre en el *bullying* podría trasladarse al *ciberbullying*, aunque todavía no hay muchos estudios sobre esta temática. Los estudios sobre la familia en relación con el *ciberbullying* se han centrado, básicamente, en dos aspectos: su papel de mediación en el uso de las TIC y la influencia de la comunicación familiar. Este trabajo tiene como objetivo analizar la influencia de la mediación del padre y de la madre en el uso de las TIC y la comunicación familiar, incorporando la percepción de los padres y de las madres de la comunicación con los hijos, sobre la victimización en el *ciberbullying*. **MÉTODO.** En estudio han participado 938 padres y madres de estudiantes de Enseñanza Obligatoria Secundaria y 1º de Bachillerato. Los adolescentes han completado el *Cuestionario de Cyber-Bullying-Victimización* y el *Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar*, los padres el *Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar* adaptado para padres y una escala de *Mediación Parental*. **RESULTADOS.** Los resultados ponen de manifiesto una relación lineal significativa entre las variables familiares y la victimización en el *ciberbullying*. Indican un patrón diferencial según el sexo de los adolescentes y la significación, en ambos casos, de la comunicación evitativa de los hijos. **DISCUSIÓN.** Los resultados, que destacan la relevancia del contexto familiar en los comportamientos de acoso *online* en los hijos, tienen implicaciones para la intervención de los profesionales de la intervención socioeducativa.

Palabras clave: *Comunicación familiar, Ciberbullying, Mediación familiar, TIC, Victimización.*

Introducción

Sin duda, la convivencia ha pasado a convertirse en un elemento nuclear de la cultura escolar (Ortega-Ruiz y Zych, 2013). La irrupción de las nuevas tecnologías ha llevado la convivencia escolar fuera de las aulas. Como afirman Casas, del Rey y Ortega-Ruiz (2016), los sitios web de redes sociales u otros entornos virtuales se han convertido en nuevos contextos donde los adolescentes y los jóvenes encuentran una forma de conexión social especialmente atractiva. No se sustituye la reunión en la calle con los amigos y amigas por un encuentro virtual, sino que ambos se han unido y con los amigos se hacen fotografías que acaban en la red, y en la tertulia del patio se muestra y discute lo que circula o está sucediendo en Internet (Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2012). Los estudios muestran tasas superiores al 90% en relación con el número de los jóvenes conectados a Internet (García, López de Ayala y Catalina, 2013; Valkenburg y Peter, 2007), empleándose estas conexiones principalmente para las relaciones personales y grupales. En este escenario en el que la mayoría de los jóvenes acceden a las TIC, un porcentaje importante de ellos puede tener riesgo de enfrentarse a conductas de *ciberbullying*.

El *bullying* es una conducta de violencia entre iguales caracterizada por la persistencia, la intencionalidad y el desequilibrio de poder entre los agresores y las víctimas. Si estos ataques se producen a través de las TIC entonces los definimos como conductas de *ciberbullying* (Gómez-Guadix, Borrajo y Almendros, 2016). Las TIC permiten a los jóvenes comunicarse de forma rápida con sus pares (Cabero y Marín, 2014), por lo que es fácilmente comprensible la redirección del *bullying* hacia el *ciberbullying*. Algunas investigaciones muestran que los factores asociados con el *bullying* tradicional están también asociados con el *ciberbullying* (Hinduja y Patchin, 2008). Así, el rol de la familia en las conductas de *bullying* podría trasladarse al *ciberbullying*, aunque todavía no hay muchos estudios sobre la relación de la familia con este nuevo fenómeno de acoso.

Por otra parte, las peculiaridades del ciberespacio condicionan la acción que pueden realizar los padres. Los estudios sobre la familia en relación con el *ciberbullying* se han centrado, básicamente, en su papel de mediación en el uso de las TIC y la influencia de la comunicación familiar.

Mediación familiar en el uso de las TIC y *ciberbullying*

La mediación parental en el uso de las TIC hace referencia a las actividades llevadas a cabo por los padres para proteger a sus hijos de los peligros que conlleva Internet (Mesh, 2009). Podemos agruparlas en tres categorías:

1. Mediación restrictiva, que supone limitar la cantidad de tiempo que los adolescentes se conectan y las páginas a las que acceden. Es restrictiva porque el adolescente no participa en la decisión, que la toman sus padres.
2. Mediación activa/evaluativa, que hace referencia a la discusión de temas relacionados con el uso de Internet y la creación conjunta de normas.
3. Uso conjunto, en el que los padres están presentes mientras el adolescente está conectado a Internet.

Algunas investigaciones muestran que los adolescentes a los que sus padres imponen normas sobre las páginas web que podían visitar, tienen menos riesgo de ser cibervíctimas (Law, Shapka Olson, 2010). Del mismo modo, se comprobó que las víctimas de *ciberbullying* son los que tienen menos control parental cuando están conectados a Internet y sus padres, en este caso, instalan menos programas de bloqueo en el ordenador (Mesch, 2009). Sin embargo, otros estudios no avalan estos resultados, poniendo de manifiesto que la mediación restrictiva no se relaciona con la reducción de los niveles de victimización (Sengupta y Chaudhuri, 2011). En este sentido, Cowie (2013) afirma que los métodos punitivos no suelen ser efectivos en la reducción del *ciberbullying*.

La comunicación familiar en el *ciberbullying*

La comunicación familiar se materializa en dos dimensiones: el diálogo y los problemas de comunicación (Barnes y Olson, 1982). El diálogo representa una comunicación positiva basada en el libre intercambio de opiniones, en la comprensión y en la satisfacción de la interacción. Por el contrario, los problemas de comunicación tienen que ver con una comunicación poco eficaz, excesivamente crítica y con mensajes negativos entre los miembros de la familia. En las últimas investigaciones se diferencian dos dimensiones en los problemas de comunicación: la comunicación evitativa y la comunicación ofensiva (Musitu, Estévez y Emler, 2007).

Prevatt (2003) afirma que las prácticas negativas, más que las positivas, predicen mejor los problemas de conducta de los hijos. Los problemas de comunicación familiar se han vinculado con la agresividad de los adolescentes (García-Linares, García-Moral y Casanova, 2014), y con las conductas violentas (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007). La familia en la que hay poca comunicación o una comunicación negativa puede relacionarse con hijos con problemas e implicados en las dinámicas de *bullying* (Loeber *et al.*, 2000; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Se ha sugerido que las consecuencias para los hijos de una comunicación familiar negativa puede provocar baja autoestima, ansiedad e infelicidad, y puede constituirse en factor de riesgo para la victimización escolar (Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010). Por el contrario, las familias con comunicación abierta y fluida, donde se producen intercambios empáticos entre padres e hijos, suponen un contexto de protección ante las conductas violentas. Esto, además, repercute positivamente en el bienestar psicológico de los hijos y el mantenimiento de relaciones positivas en la escuela (Buist, Dekovic, Meeus y van Aken, 2004).

Uno de los primeros estudios que vinculó el *ciberbullying* con las variables familiares fue el realizado por Ybarra y Mitchell (2004); sus

conclusiones señalan que una pobre relación familiar se asocia con una mayor ciberagresión y también con una mayor cibervictimización. Estudios posteriores han confirmado que el nivel y el tipo de comunicación con los padres se relaciona con la agresión *online* de los hijos (Law *et al.*, 2010). La comunicación positiva, abierta y fluida se relaciona con una menor implicación en conductas agresivas, tanto en el ámbito *online* como en el *offline* (Appel, Stigbauer, Batinic y Holtz, 2014). Por el contrario, la comunicación negativa puede contribuir al surgimiento del *ciberbullying* (Mason, 2008; Pachin y Hinduja, 2006).

Diversas investigaciones han indicado que la influencia de la madre en la socialización de los hijos, en general, es superior a la del padre (Godás, Santos y Lorenzo, 2008; Rodrigo *et al.*, 2004). También se ha encontrado este patrón diferencial cuando se producen comportamientos agresivos de los menores (Tur-Porcar, Mestre, Samper y Malonda, 2012) y en relación con las víctimas del *bullying* (Piñero, Arense y Cerezo, 2013).

Sin embargo, no debemos olvidar la bidireccionalidad de las relaciones familiares. Motrico, Fuentes y Bersabé (2001) plantean que las acciones de los padres tienen consecuencias sobre sus hijos, pero estos también influyen de modo decisivo sobre sus padres; de manera que los problemas de los hijos también pueden convertirse en estresores para los padres, influyendo para que se deteriore la interacción familiar (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008).

Sin duda, se produce la necesidad de profundizar en los estudios sobre la influencia de la familia en la victimización por *ciberbullying*, analizando tanto la perspectiva de los hijos como la de los padres. Este trabajo tiene como objetivo analizar la influencia del contexto familiar sobre la cibervictimización; estudiando la mediación familiar en el uso de las TIC e incorporando la percepción de los padres sobre la comunicación con los hijos. El estudio

se realiza, separadamente, en función del sexo de los adolescentes.

En relación con los planteamientos teóricos citados esperamos que la cibervictimización sea informada en mayor medida por los alumnos que se encuentran en un contexto familiar con problemas de comunicación con su madre y/o con su padre. Se espera encontrar, en primer lugar, que las medidas punitivas de mediación familiar no sean significativas en los comportamientos de *ciberbullying* de los hijos (H1). Respecto a la comunicación con el padre y con la madre (H2) esperamos que una comunicación abierta actúe como factor de protección de la cibervictimización, mientras que los problemas de comunicación de padres/madres e hijos puedan relacionarse con la victimización del *ciberbullying*.

Método

Participantes

De un total de 1.607 adolescentes que participaron en el estudio, completaron todos los ítems del cuestionario de padres 938 padres y madres de los estudiantes. La muestra está

constituida por estudiantes de los cuatro cursos de Enseñanza Obligatoria Secundaria y 1º de Bachillerato, de edades comprendidas entre 12 y 18 años, $M= 13.38$, $DT= 1.55$. Un 34,1% entre 12 y 13 años, un 40% entre 14 y 15 años y un 25,6% son mayores de 15 años. El 45,4% son chicos y el 56,6% chicas. Los cuestionarios de los padres fueron completados un 13,2% por el padre, un 51,9% por la madre y en un 34,9% de los casos los completaron ambos progenitores. La mayoría tiene estudios primarios, 47,4% de los padres, 49,3% de las madres; una tercera parte ha realizado estudios secundarios, 33,6% de los padres y 32% de las madres y un 15,8% de los padres y un 16,6% de las madres tiene titulación universitaria. En la tabla 1 se presenta la distribución de los adolescentes y de los padres y las madres participantes en el estudio.

Instrumentos

Cuestionario de Ciberbullying-Victimización (Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2011). Está formado por 11 ítems que describen diferentes formas de sufrir *ciberbullying*; por ejemplo, recibir mensajes de correo electrónico amenazantes o insultantes, colgar

TABLA 1. Distribución de los participantes en el estudio

Edad	Adolescentes n (%)	Padre n (%)	Madre n (%)	Ambos n (%)	Participación %
12	156 (9,7)	11 (12,9)	46 (51,6)	2 (36)	57,05
13	302 (18,8)	30 (16,0)	96 (51,1)	62 (32,9)	62,25
14	299 (18,6)	17 (10,4)	93 (57,1)	53 (32,5)	54,52
15	309 (19,2)	23 (13,9)	100 (60,6)	42 (25,5)	53,40
16	300 (18,7)	16 (12,6)	52 (40,9)	59 (46,5)	42,33
17	199 (12,4)	8 (13,6)	23 (34,9)	34 (51,5)	33,16
18	42 (2,6)	2 (13,3)	11 (73,3)	2 (13,3)	35,71
Total	1.607	107 (13,2)	422 (51,9)	284 (34,9)	50,59

imágenes humillantes, escribir bromas o rumores en Internet. Ejemplos de ítems son: “Me han enviado mensajes amenazantes o insultantes”, “Han escrito en Internet bromas, rumores, chismes o comentarios que me ponían en ridículo”. Ejemplos de ítems son: “Me han enviado mensajes amenazantes o insultantes”, “Han escrito en Internet bromas, rumores, chismes o comentarios que me ponían en ridículo”. El análisis factorial del CBQ-V mostró una estructura unifactorial. En nuestra investigación los ítems se contestaban mediante una escala de respuesta de 5 anclajes: 1 (nunca), 2 (alguna vez al mes), 3 (alguna vez a la semana), 4 (alguna vez al día) y 5 (varias veces al día). Alcanzando una alta fiabilidad, $\alpha = .81$.

Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar (Barnes y Olson, 1982, adaptación española de Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Consta de 20 ítems con respuesta en escala Likert de 5 puntos (nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre). En investigaciones con muestras españolas, el cuestionario presenta una estructura de tres factores, tanto la escala referida al padre como a la de la madre: comunicación abierta, por ejemplo, “Cuando le hago preguntas, me responde con sinceridad”; comunicación ofensiva, por ejemplo, “Me dice cosas que me hacen daño” y comunicación evitativa, por ejemplo, “Cuando estoy enojado/a, no le hablo” (Musitu, Estévez y Emler, 2007). Para la escala de la madre, la comunicación abierta alcanza una elevada fiabilidad, $\alpha = .88$; también la comunicación ofensiva tiene una fiabilidad adecuada de $\alpha = .67$; mientras que en la comunicación evitativa la fiabilidad es más baja, $\alpha = .37$. En la subescala del padre se distribuyen de manera similar. La comunicación abierta presenta la fiabilidad más elevada, $\alpha = .90$; en la comunicación ofensiva la fiabilidad es de $\alpha = .67$ y en la comunicación evitativa la fiabilidad es más reducida con un $\alpha = .42$. Estos resultados coinciden con los informados por Musitu *et al.* (2007). Hemos mantenido la estructura de tres factores, para poder analizar de

manera independiente los problemas en la comunicación familiar.

Cuestionario de Comunicación Familiar para Padres, que consiste en una adaptación del cuestionario familiar de Musitu *et al.* (2001) para su aplicación a los padres (Yubero, Larrañaga, Navarro y Ovejero, 2012). El cuestionario consta de 20 ítems similares a la escala de los hijos en los que se ha adaptado la redacción del enunciado para preguntar a los progenitores. La estructura factorial de la comunicación de los padres coincide básicamente con la de los hijos, diferenciando tres tipos de comunicación: abierta, por ejemplo, “Cuando nos hace preguntas, le respondemos con sinceridad”, comunicación ofensiva, por ejemplo, “Le decimos cosas que le hacen daño” y comunicación evitativa, por ejemplo, “Cuando está enojado/a, no nos habla”. Sin embargo, en la escala de los padres se diferencia entre la comunicación abierta que perciben en el hijo y la comunicación abierta que tienen los padres con sus hijos. En la primera se alcanza una fiabilidad de $\alpha = .84$ y $\alpha = .68$ para la comunicación abierta de los padres. La escala de comunicación ofensiva alcanza una fiabilidad de $\alpha = .59$ y la comunicación evitativa, igual que ocurre en la escala de los hijos, alcanzó la fiabilidad más baja de $\alpha = .35$.

Mediación parental. Para evaluar la mediación parental se ha construido una escala a partir de ítems extraídos de otras investigaciones (Lee y Chae, 2007; Livingstone y Helsper, 2008; Mesch, 2009); que hacen referencia a los tipos de reglas y prácticas que utilizan los padres en relación con el uso que hacen sus hijos de Internet. Todos los ítems han sido formulados afirmativamente, adoptándose una escala de respuesta tipo Likert (1= nunca; 4= siempre). La escala está constituida por 23 ítems que evalúan la mediación activa, por ejemplo, “Han establecido reglas sobre los sitios web que puede o no puede visitar”; la mediación restrictiva, por ejemplo, “Le revisan sus correos electrónicos”, “Le permiten registrarse en sitios web”; y el uso conjunto, por ejemplo,

“Participan en actividades *online* con él/ella”. La escala ha sido validada en adolescentes españoles por Velázquez-Escutia (2012). La fiabilidad alcanzada en el estudio fue adecuada en los tres factores: la mediación activa, con una fiabilidad de .80; la mediación restrictiva con una fiabilidad de .65; y el uso conjunto con fiabilidad de .72.

Procedimiento

El procedimiento de recogida de datos cumplió con los requisitos marcados por el Código de Buenas Prácticas Científicas aprobado por el CSIC, en marzo de 2010. A través de la Delegaciones de Educación y Cultura de las provincias de estudio se envió la invitación para participar en el estudio. Se contactó con los equipos directivos de los cinco centros que habían aceptado la participación con la finalidad de explicarles individualmente los objetivos de la investigación y establecer los días para la recogida de datos, para interferir lo menos posible en el ritmo del centro. Tras la autorización de los padres de los menores para su participación en este estudio, a cada alumno se le entregó un sobre que contenía las escalas que debían cumplimentar en el aula (*Cuestionario de Cyberbullying-Victimización* y el *Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar*) y las escalas que debían llevar a casa para que cumplimentaran sus padres (*Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar y Mediación Parental*). Los alumnos cumplimentaron los cuestionarios en sus respectivas aulas, en horario de tutorías y de forma colectiva. Se aseguró el anonimato de los participantes y la confidencialidad de los datos.

Cada alumno se llevó a su casa el sobre con el cuestionario para los padres. Tras su cumplimentación, los padres lo volvían a introducir en el sobre cerrado para mantener la confidencialidad de la información y se lo entregaban a sus hijos que eran quiénes los hacían llegar a sus tutores. Los cuestionarios fueron

identificados con un código, para su posterior asignación familiar.

Análisis estadístico

En primer lugar, se compararon las medias de todas las variables en función del sexo. Con posterioridad se analizó la correlación de las variables independientes del estudio, con la victimización en *cyberbullying*. Por último, mediante la regresión lineal, introduciendo conjuntamente todas las variables, se ha construido un modelo con las variables de los padres y las madres sobre la victimización, de forma separada para chicos y para chicas. El análisis estadístico de los datos se ha realizado mediante el paquete estadístico SPSS, versión 23.

Resultados

Los resultados obtenidos indican que los padres perciben más comunicación abierta en las chicas. Esto coincide con que las chicas informan de mayor comunicación abierta con sus madres; pero, a su vez, también informan de más estrategias de comunicación ofensiva, tanto con su madre como con su padre. No se encuentran diferencias significativas según el sexo, ni en la mediación parental ni en la victimización de *cyberbullying* (tabla 2).

Como puede observarse en la tabla 3, la victimización de *cyberbullying* en los chicos correlaciona negativamente al nivel confianza de .05, con la comunicación abierta que perciben los padres en los hijos correlaciona, a su vez, positivamente con un nivel de confianza de .01, con la comunicación evitativa de la madre y del padre, y también con la comunicación ofensiva con el padre. En relación con las chicas, la victimización correlaciona positivamente al nivel de confianza de 0.5 con la comunicación ofensiva y la comunicación evitativa que informan los padres; al nivel de confianza del .01 con la comunicación evitativa y ofensiva de la madre,

TABLA 2. Análisis diferencial según sexo

	Chicos		Chicas		t	p	d
	M	DT	M	DT			
VC ¹	11.97	2.61	11.90	2.35	0.40	.686	.025
CAH ¹	3.75	0.65	3.86	0.69	-2.26	.024	.086
CAP ¹	4.34	0.51	4.29	0.54	1.14	.139	.056
CO ¹	1.99	0.68	2.01	0.72	-0.43	.665	.013
CE ¹	2.73	0.57	2.75	0.59	-0.53	.599	.024
CAM ¹	3.85	0.71	3.96	0.73	-2.02	.043	.071
COM ¹	1.85	0.61	2.09	0.75	-4.95	.000	.169
CEM ¹	3.01	0.70	2.97	0.76	0.82	.411	.023
CAP ¹	3.67	0.77	3.56	0.84	1.88	.060	.075
COP ¹	1.86	0.62	2.13	0.76	-5.39	.000	.185
CEP ¹	3.00	0.76	3.00	0.76	-0.04	.965	.003
MA ²	2.98	0.79	2.92	0.85	1.04	.300	.045
MR ²	2.25	0.40	2.21	0.41	1.32	.186	.023
UC ²	2.27	0.65	2.20	0.61	1.54	.123	.030

Nota: VC= victimización ciberbullying; CAH= comunicación abierta de los hijos informada por los padres; CAP= comunicación abierta de los padres informada por los padres; CO= comunicación ofensiva informada por los padres; CE= comunicación evitativa informada por los padres; CAM= comunicación abierta con la madre; COM= comunicación ofensiva con la madre; CEM= comunicación evitativa con la madre; CAP= comunicación abierta con el padre; COP= comunicación ofensiva con el padre; CEP= comunicación evitativa con el padre; MA= mediación activa; MR= mediación restrictiva; UC= uso conjunto. Rango de puntuaciones: 1: de 1 a 5; 2: de 1 a 4.

y también con la comunicación ofensiva del padre.

Para la estimación de la capacidad predictiva de las variables de los padres y las madres sobre la cibervictimización de los hijos se realizaron análisis de regresión lineal. Al haberse hallado diferencias significativas en función del sexo, se realizaron dos análisis de regresión, uno para los chicos y otro para las chicas (tabla 4), introduciendo en cada uno de ellos todas las variables independientes.

En lo referente a la capacidad predictiva de los modelos, en ambos casos se muestra la asociación significativa con la victimización de *ciberbullying*. Las variables del/a padre/madre explican un porcentaje pequeño (7% en el grupo de los chicos y 8% en el grupo de las

chicas) pero, aun así, señalan la importancia de estas variables en el *ciberbullying*. En el grupo de las chicas se presenta una asociación significativa con los problemas de comunicación con la madre, tanto con las estrategias de comunicación ofensiva como con las estrategias de comunicación evitativa. En el grupo de los chicos ninguna variable llega a alcanzar significación. Para validar la regresión realizamos un modelo anidado con las variables que alcanzaron una significación por debajo de .200 (tabla 5).

El modelo resultante resultó significativo y explicó el 5% de la varianza. Los resultados indican la relación de la comunicación ofensiva con el padre en la cibervictimización y también la influencia de la percepción que tienen los padres sobre la comunicación abierta de su hijo.

TABLA 3. Correlaciones de Pearson

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. VC	--	-.120*	-.078	.087	.035	-.046	.095	.168***	-.085	.151**	.190***	.044	.040	.058
2. CAH	.032	--	.653***	-.263***	-.196***	.348**	-.253***	-.109*	.268***	-.185***	-.063	.235***	.121*	.282***
3. CAP	-.044	.681***	--	-.345***	-.053	.243***	-.146**	-.116*	.162**	-.127*	-.085	.268***	.127**	.232***
4. CO	.098*	-.276***	-.348***	--	.218***	-.178***	.268***	.076	-.154**	.221***	.114*	-.085	-.085	.015
5. CE	.111*	-.142**	.000	.138**	--	-.050	.079	.117*	-.071	.103*	.094	.018	.042	-.047
6. CAm	-.062	.415***	.255***	-.201***	-.078	--	-.356***	-.080	.767***	-.199***	-.024	.065	.059	.082
7. COm	.205***	-.239***	-.179***	.256***	.120**	-.412***	--	.235***	-.273***	.739***	.164**	-.038	.027	-.040
8. CEm	.157***	-.241***	-.081	.101*	.259***	-.328***	.312***	--	-.052	.235***	.787***	-.008	-.008	.000
9. CAp	-.083	.280***	.178***	-.082	-.047	.645***	-.310***	-.265***	--	-.345***	-.038	.064	.028	.086
10. COp	.130**	-.157***	-.122**	.215***	.094*	-.297**	.782***	.202***	.442***	--	.241***	-.020	.069	-.023
11. CEp	.071	-.224***	-.044	.087	.144**	-.249***	.276***	.770***	-.240***	.274***	--	.025	.049	.082
12. MA	.012	.286***	.293***	-.058	-.044	.178***	-.152***	-.025	.151***	-.117*	-.032	--	.357***	.622***
13. MR	-.008	.075	.065	.033	-.018	.066	-.004	.018	-.101	-.035	.049	.399***	--	.420***
14. UC	-.021	.292***	.255***	.014	.001	.139**	-.089	-.041	.140**	-.083	-.055	.622***	.482***	--

Nota: Correlaciones para chicas por debajo de la diagonal, correlaciones de los chicos por encima de la diagonal. VC= victimización cyberbullying; CAH= comunicación abierta de los hijos informada por los padres; CAP= comunicación abierta de los padres informada por los padres; CO= comunicación ofensiva informada por los padres; CE= comunicación evitativa informada por los padres; CAm= comunicación abierta con la madre; COM= comunicación ofensiva con la madre; CEm= comunicación evitativa con la madre; CAp= comunicación abierta con el padre; COp= comunicación ofensiva con el padre; CEp= comunicación evitativa con el padre; MA= mediación activa; MR= mediación restrictiva; UC= uso conjunto.

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

TABLA 4. Regresión lineal de las variables del/a padre/madre para la cibervictimización

	Chicos			Chicas		
	β	<i>t</i>	<i>p</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
CAH	-.130	-1.77	.077	.067	0.95	.340
CAP	.015	0.20	.840	-.044	-0.66	.511
CO	.037	0.64	.523	.058	1.23	.260
CE	.022	0.39	.693	.067	1.36	.174
CAm	.056	0.60	.549	.113	1.60	.111
COm	-.053	-0.60	.549	.277	3.21	.001
CEm	.051	0.60	.551	.171	2.16	.032
CAp	-.067	-0.74	.460	-.110	-1.57	.118
COp	.111	1.27	.205	-.118	-1.34	.179
CEp	.116	1.35	.178	-.103	-1.35	.177
MA	.036	0.54	.591	.080	1.30	.194
MR	.008	0.14	.887	-.028	-0.51	.607
UC	.054	0.77	.443	-.050	-0.78	.434
Nagelkerke R ²	.07			.08		
F	1.97*			2.80***		
gl	13			13		

Nota: CAH= comunicación abierta de los hijos informada por los padres; CAP= comunicación abierta de los padres informada por los padres; CO= comunicación ofensiva informada por los padres; CE= comunicación evitativa informada por los padres; CAm= comunicación abierta con la madre; COm= comunicación ofensiva con la madre; CEm= comunicación evitativa con la madre; CAp= comunicación abierta con el padre; COp= comunicación ofensiva con el padre; CEp= comunicación evitativa con el padre; MA= mediación activa; MR= mediación restrictiva; UC= uso conjunto.

gl= grados de libertad

p*<.05; *p*<.01; ****p*<.001

TABLA 5. Modelo anidado de regresión para la cibervictimización en los chicos

	β	<i>t</i>	<i>p</i>
CAH	-.109	-2.12	.034
CEp	.184	3.59	.000
Nagelkerke R ²	.05		
χ^2 F	9.22***		
gl	2		

Nota: CAH= comunicación abierta de los hijos informada por los padres; CEp= comunicación evitativa con el padre.

gl= grados de libertad

p*<.05; *p*<.01; ****p*<.001

Discusión

Los resultados ponen de manifiesto una relación lineal significativa entre las variables del/a padre/madre y la victimización en el *ciberbullying*. Aunque en un porcentaje pequeño sobre la variabilidad, no es descartable la relevancia del contexto familiar en los comportamientos de acoso online en los hijos.

Los resultados indican que la mediación parental sobre el empleo de las TIC y las medidas restrictivas, tal como habían indicado algunas investigaciones anteriores, no se relacionan con la cibervictimización (Cowie, 2013; Sengupta y Chaudhuri, 2011). En este sentido, Kowalski, Giumetti, Schroeder y Lattaner (2014), ya informaron que la gran disponibilidad de los *smartphone* entre los jóvenes había reducido la relevancia del papel del control paterno.

Como ya habían señalado estudios anteriores, el tipo de comunicación familiar se relaciona con la victimización del *ciberbullying* (Law *et al.*, 2010). Coincidiendo con Prevatt (2003), son las prácticas negativas las que alcanzan un mayor peso en la significación. Una pobre relación familiar (Ybarra y Mitchell, 2004), con estrategias de comunicación negativas (Mason, 2008; Pachin y Hinduja, 2006) contribuye a que los chicos puedan ser víctimas. Devine y Lloyd (2012) informaron de que los jóvenes que experimentan mayor victimización *online* sienten más soledad y peores relaciones con sus padres. Nuestros resultados indican que los problemas de comunicación se centran, básicamente, en la comunicación evitativa de los hijos con sus padres. Cumsille, Darling y Martínez (2010) identifican que los adolescentes con comunicación evitativa suelen estar más implicados en comportamientos problemáticos.

Los resultados obtenidos muestran un patrón diferencial según el sexo de los adolescentes (Piñero *et al.*, 2013; Tur-Porcar *et al.*, 2012). En ambos casos es un factor común la comunicación evitativa, pero cada uno con el progenitor

del mismo sexo. En el grupo de las chicas alcanza significación la comunicación evitativa con la madre y en el grupo de los chicos la comunicación evitativa con el padre. Los resultados obtenidos indican que las chicas mantienen más problemas de comunicación con su madre, añadiéndose de manera significativa las estrategias de comunicación ofensiva. En el grupo de los chicos alcanza significación la percepción que tienen los padres sobre la comunicación abierta que mantiene su hijo con ellos. Appel *et al.* (2014) ya habían indicado que una comunicación abierta se relacionaba con una menor implicación en el *ciberbullying*. Aunque, en nuestra investigación, solamente aparece relacionado con la percepción que tienen los padres sobre la comunicación abierta de los chicos.

Estos resultados destacan la necesidad de centrarse no solo en los aspectos positivos, sino también dar relevancia a las estrategias negativas de comunicación que surgen en la comunicación familiar. Como indican Laird, Marrero y Sherwood (2010), en la adolescencia toma especial relevancia la información que los hijos proveen a los padres. El conocimiento que tengan los padres de los distintos aspectos de la vida de sus hijos (actividades, amistades, resultados académicos, etc.) contribuye a unas relaciones más positivas y ello implica una comunicación familiar más abierta. A su vez, unas relaciones parentales de apoyo, comunicación y confianza, sin duda, favorecen la revelación voluntaria del adolescente y esto fomenta la cercanía con los padres (Yau, Tasopoulos-Chan y Smetana, 2009). Por el contrario, los adolescentes que tienen relaciones problemáticas con sus padres no suelen revelarles información y esto conlleva un posible incremento del conflicto familiar. Estas cuestiones dependen de la reacción de los padres (Tilton-Weaver *et al.*, 2010); ya que cuando los padres reaccionan con comprensión y afecto los hijos tienden a mostrarse más abiertos en su comunicación.

Desde la perspectiva de los factores de riesgo y de protección de la salud mental, se ha confirmado

también la relación entre la comunicación familiar y la protección frente a las consecuencias negativas del *ciberbullying* (Elgar *et al.*, 2014), indicándose la relevancia que supone que los padres tengan conocimiento del comportamiento de sus hijos (Hemphill y Heerde, 2014) y la relevancia de su colaboración y seguimiento cuando se producen incidentes (Garaigordobil, 2011). En un estudio longitudinal, Fanti, Demetriou y Hawa (2012) informaron que el apoyo social de la familia protege tanto a agresores como a las víctimas de *ciberbullying*, relacionándose con la reducción de los comportamientos de acoso que puedan producirse posteriormente. Sin embargo, muchos estudios sugieren que las víctimas de *ciberbullying* no buscan apoyo en los adultos de su entorno (Slonje y Smith, 2008; Smith *et al.*, 2008; Ybarra y Mitchell, 2007). Junoven y Gross (2008) informan de que el 50% de los jóvenes prefiere resolverlo por sí mismo. Bakken y Brown (2010) indicaron que los adolescentes evitan que sus padres conozcan los detalles de las relaciones con sus amigos por temor a la prohibición de que puedan participar en determinadas actividades. También puede producirse la comunicación evitativa para evitar conflictos o por considerar que son cuestiones privadas (Smetana *et al.*, 2009). En unos casos porque creen que no pueden ayudarles (Agatston, Kowalksu y Limber, 2007) y, en otros casos, por miedo a ver restringido el empleo del móvil y de Internet (Smith *et al.*, 2008).

Estos resultados pueden tener importantes consecuencias en la intervención. Las investigaciones previas sobre el *bullying* y el *ciberbullying* se centraban, exclusivamente, en la comunicación abierta. Los resultados de nuestro trabajo indican que la comunicación predominante es la comunicación abierta, pero que lo importante es tener en cuenta si se producen de manera conjunta también estrategias negativas en la comunicación familiar.

Consideramos que toda intervención ha de ser global y debe incluir el entorno familiar para

que este no se transforme en un espacio de malestar emocional y desarrollo de problemas de convivencia (Musitu, Estévez, Jiménez y Vega, 2011). El compromiso familiar en el proceso educativo de los hijos en relación con el rendimiento ha sido confirmado en numerosos estudios (Fajardo, Maestre, Felipe, León y Polo, 2017; Mora-Figueroa, Galán y López-Jurado, 2016). La familia también puede actuar como un espacio de entrenamiento en habilidades sociales, proporcionando experiencias positivas para establecer relaciones sociales adecuadas. Esta perspectiva destaca el rol de los profesionales de la intervención social (educadores sociales y trabajadores sociales) como apoyo en el contexto escolar (Pérez de Guzmán, 2008), para que pueda realizarse una intervención global desde una perspectiva socioecológica.

En definitiva, la comunicación con el padre y con la madre es clave a lo largo de todo el desarrollo de los niños. Las familias necesitan dedicar momentos al diálogo con sus hijos, para detectar posibles situaciones de conflicto. El padre y la madre deben interesarse y animar a sus hijos a hablar sobre las relaciones con sus amigos, con sus compañeros y deben estar atentos a la ausencia de información sobre estos aspectos.

Como limitaciones de este estudio cabe destacar que los datos se han recogido con una técnica de autoinforme, lo que puede presentar cierto sesgo de deseabilidad social; por ello, sería conveniente contar con otras fuentes complementarias de información. También debemos destacar que, al tratarse de un estudio transversal, no podemos determinar si las relaciones con los padres y/o con las madres negativas son el origen o la consecuencia de los problemas en las relaciones de sus hijos con los compañeros.

Sería necesario realizar un estudio longitudinal para conocer la evolución de las relaciones familiares, conforme se modifica el comportamiento entre los iguales de los hijos. Del mismo modo, sería interesante conocer cómo influye la

comunicación familiar del padre y de la madre, teniendo en cuenta las diferentes situaciones de configuración familiar que nos encontramos actualmente en las familias de los adolescentes.

Además, se necesitaría un estudio más profundo del fenómeno para garantizar la relación diferencial según el sexo y confirmar los factores de la influencia familiar que están incidiendo sobre la victimización del *ciberbullying*, tanto

desde la percepción de los hijos como desde la percepción de los padres.

Agradecimientos

Esta investigación forma parte del Proyecto I+D+i PSI2015-70822-R, “La protección de las víctimas del *ciberbullying*: un estudio de las variables familiares y de género”.

Referencias bibliográficas

- Agatston, P. W., Kowalksu, R. y Limber, S. (2007). Students' perspectives on cyber bullying. *The Journal of Adolescent Health, 41*, 559-560. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.09.003
- Appel, M., Stiglbauer, B., Batinic, B. y Holtz, P. (2014). Internet use and verbal aggression: The moderating role of parents and peers. *Computers in Human Behavior, 33*, 235-241. doi: 10.1016/j.chb.2014.01.007
- Bakken, J. P. y Brown, B. B. (2010). Adolescent secretive behavior: African American and Hmong adolescents' strategies and justifications for managing parents' knowledge about peers. *Journal of Research on Adolescence, 20*, 359-388.
- Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1982). Parent-adolescent Communications scale. En H. D. Olson (ed.), *Family inventories: inventories used in a national survey of family across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul: Family Social Science, University of Minnesota.
- Buist, K. L. L. L., Dekovic, M., Meeus, W. y van Aken, M. A. G. (2004). The reciprocal relationship between early adolescence attachment and internalizing and externalizing problema behavior. *Journal of Adolescence, 27*, 251-266. doi: 10.1016/j.adolescence.2003.11.012
- Cabero, J. y Marín, V. (2014). Educational possibilities of social network and group work. *Comunicar, 21*, 165-172. doi: 10.3916/C42-2014-16
- Casas, J. A., del Rey, R. Ortega-Ruiz, R. (2016). Entornos virtuales: beneficios y riesgos entre los adolescentes y jóvenes. En S. Yubero, E. Larrañaga y R. Navarro (eds.), *La violencia en las relaciones humanas: contextos y entornos protectores del menor* (pp. 75-92). Cuenca: Ediciones de la UCLM.
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S. y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology, 13*(1), 156-165.
- Cowie, H. (2013). Cyberbullying and its impact on young people's emotional health and well-being. *The Psychiatrist, 37*, 167-170. doi: 10.1192/pb.bp.112.040840
- Cumsille, P., Darling, N. y Martínez, M. L. (2010). Shading the truth: The patterning of adolescents' decisions to avoid issues, or lie to parents. *Journal of Adolescence, 33*, 285-296. doi: 10.1016/j.adolescence.2009.10.008
- Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega-Ruiz, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Revista Comunicar, 39*, 129-138. doi: 10.3916/C39-2012-03-03
- Devine, P. y Lloyd, K. (2012). Internet use and psychological well-being among 10-year-old and 11-year-old children. *Child Care in Practice, 18*(1), 5-22. doi: 10.1080/13575279.2011.621888
- Elgar, F. J., Napoletano, A., Saul, G., Dirks, M. A., Craig, W., Poteat, V. P., Holt, M. y Koenig, B. W. (2014). Cyberbullying victimization and mental health in adolescents and the moderating role of family dinners. *JAMA Pediatrics, 11*, 1015-1022. doi: 10.1001/jamapediatrics.2014.1223

- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2011). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18, 73-89.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128.
- Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, E., León, B. y Polo, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209-232. doi: 10.5944/educXXI.14475
- Fanti, K. A., Demetriou, A. G. y Hawa, V. V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 168-181. doi: 10.1080/17405629.2011.643169
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- García, A., López de Ayala, M. C. y Catalina, B. (2013). Hábitos de uso de Internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles. *Comunicar*, 41, 195-204. doi: 103916/C41-2013-2019
- García-Linares, M. C., García-Moral, A. T. y Casanova, P. E. (2014). Prácticas educativas paternas que predicen la agresividad evaluada por distintos informantes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 198-210. doi: 10.1016/S0120-0534(14)70023-8
- Godás, A., Santos, M. A. y Lorenzo, M. M. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven los alumnos, padres y profesores? *Bordón*, 60(1), 41-58. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28835>
- Gómez-Guadix, M., Borrajo, E. y Almendros, C. (2016). Risky online behaviors adolescents: Longitudinal relations among problematic Internet use, cyberbullying perpetration, and meeting strangers online. *Journal of Behavioral Addictions*, 5, 100-107. doi: 10.1556/2006.5.2016.013
- Hemphill, S. A. y Heerde, J. A. (2014). Adolescent predictors of young adult cyberbullying perpetration and victimization among Australian youth. *The Journal of Adolescent Health*, 55, 580-587. doi: 10.1016/j.jadohealth.2014.04.014
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129-156. doi: 10.1080/01639620701457816
- Juvonen, J. y Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505. doi: 10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. y Lattaner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among young. *Psychological Bulletin*, 140, 1073-1137. doi: 10.1037/a0035618
- Laird, R. D., Marrero, M. D. y Sherwood, J. K. (2010). Developmental and interactional antecedents of monitoring in early adolescence. En V. Guilamo-Ramos, J. Jaccard y P. Dittus (eds.), *Parental monitoring of adolescents: Contemporary issues in parental monitoring* (pp. 39-66). New York: University Press.
- Law, D. M., Shapka, J. D. y Olson, B. F. (2010). To control or not to control? Parenting behaviours and adolescent online aggression. *Computers in Human Behavior*, 26, 1651-1656. doi: 10.1016/j.chb.2010.06.013
- Lee, S. J. y Chae, Y. W. (2007). Children's Internet use in a family context: Influence on family relationships and parental mediation. *CyberPsychology & Behavior*, 10(5), 640-644. doi: 10.1089/cpb.2007.9975

- Livingstone, S. y Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581-599. doi: 10.1080/08838150802437396
- Loeber, R., Drinkwater, M., Yin, Y., Anderson, S. J., Schmidt, L. C. y Crawford, A. (2000). Stability of family interaction from ages 6 to 18. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 353-369.
- Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323-348. doi: 10.1002/pits.20301
- Mesh, G. S. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *CyberPsychology & Behavior*, 12(4), 387-393. doi: 10.1089/cpb.2009.0068
- Mora-Figueroa, J., Galán, A. y López-Jurado, M. (2016). Efectos de la implicación familiar en estudiantes con riesgo de dificultad lectora. *Ocnos*, 15, 7-21. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.1.866
- Motrico, E., Fuentes, M. y Bersabé, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17, 1-13. doi: 10.1089/cpb.2009.0068
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., Estévez, E. y Emler, N. P. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violent behavior at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.
- Musitu, G., Estévez, E., Jiménez, T. y Vega, F. H. (2011). Agentes de socialização da violencia e victimização escolar. En S. Nunes y F. H. Veiga (coords.), *Intervenir em situações de indisciplina, violencia e conflicto* (pp. 17-42). Lisboa. Fim de Século.
- Ortega-Ruiz, R. y Zych, I. (2013). Presentación. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 119-121.
- Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Pérez de Guzmán, M. V. (2008). La mediación en los centros educativos. El educador social como mediador. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 79-87. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28870>
- Piñero, E., Areñse, 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. doi: <https://doi.org/10.13042/23167>
- Prevatt, F. F. (2003). The contribution of parenting practices in a risk and resiliency model of children's adjustment. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 469-480. doi: 10.1348/026151003322535174
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. y Martín, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16, 203-210.
- Sengupta, A. y Chaudhuri, A. (2011). Are social networking sites a source of online harassment for teens? Evidence from survey data. *Children and Youth Services Review*, 33, 284-290. doi: 10.1016/j.childyouth.2010.09.011
- Slonje, R. y Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154. doi: 10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x
- Smetana, J. G., Villalobos, M., Tasopoulos-Chan, M., Gettman, D. C. y Campione-Barr, N. (2009). Early and middle adolescents' disclosure to parents about activities in different domains. *Journal of Adolescence*, 32, 693-713. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.06.010
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x

- Tilton-Weaver, L. Kerr, M., Pakalniskeine, V., Tokic, A., Salihovic, S. y Stattin, H. (2010). Open up or close down: How do parental reactions affect youth information management? *Journal of Adolescence*, 33, 333-346. doi: 10.1016/j.adolescence.2009.07.011
- Tur-Porcar, A., Mestre, V., Samper, P. y Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre? *Psicothema*, 24, 284-288.
- Valkenburg, P. M. y Peter, J. (2007). Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. *Developmental Psychology*, 43, 267-277. doi: 10.1037/0012-1649.43.2.267
- Velázquez-Escutia, C. (2012). *Del acoso al ciberacoso: un estudio de las variables relacionadas con los procesos de violencia en adolescentes*. Tesis doctoral.
- Yau, J. P., Tasopoulos-Chan, M. y Smetana, J. G. (2009). Disclosure to parents about everyday activities among American adolescents from Mexican, Chinese, and European backgrounds. *Child Development*, 80, 1481-1498.
- Ybarra, M. L. y Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308-1316. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x
- Ybarra, M. L. y Mitchell, K. J. (2007). Prevalence and frequency of Internet harassment instigation: Implications for adolescent health. *The Journal of Adolescent Health*, 41(2), 189-195. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.03.005
- Yubero, S., Larrañaga, E., Navarro, R. y Ovejero, A. (2012). Family communication and cyberbullying: A study with victims and their parents. *Comunicación presentada en la International Conference on Cyberbullying*, 28-29 junio, París.

Abstract

Parents against cyberbullying: protective factors

INTRODUCTION. Bullying is the behavior of peer violence characterized by persistence, intentionality, and the imbalance of power between aggressors and victims. When attacks occur through ICT we are talking about cyberbullying. The role of the child's family in the bullying could move to the cyberbullying, although there are still not many studies on this subject. Most studies of the child's family in relation to the cyberbullying have focused, basically, in two respects: its mediating role in the use of ICT and the influence of family communication. This study aims to analyze the influence of family mediation in the use of ICT and family communication, incorporating the perception of parents on communication with children, and on the victimization that occurs in cyberbullying. **METHOD.** Participants in the study were 813 adolescents attending Secondary Education in Castilla-La Mancha, and their parents. Adolescents have completed the questionnaire of *CyberBullying victimization* and the *Questionnaire of Evaluation of Communication Family*, parents the *Questionnaire of Evaluation of the Communication Family* adapted for parents and a scale of *Parental Mediation*. **RESULTS.** The results highlight a significant linear relationship between the variables of the relatives and the victimization in cyberbullying. These variables indicate a differential pattern according to the gender of teens and significance, in both cases, the avoidant children communication. **DISCUSSION.** Results, which highlighted the relevance of the family context in online harassment children behaviors, have implications for the involvement of the socio-educational intervention professionals.

Keywords: *Family communication, Cyberbullying, Family mediation, ICT, Victimization.*

Résumé

Les parents à l'égard de la cyberintimidation: facteurs de protection

INTRODUCTION. Le bullying est un comportement de violence entre égaux marqué par la persistance, l'intentionnalité et le déséquilibre du pouvoir entre les agresseurs et les victimes. Lorsque les attaques se produisent à travers les TIC nous parlons de cyberintimidation. Le rôle des pères et mères face à l'intimidation pourrait être transféré à la cyberintimidation, bien qu'il n'y a pas encore de nombreuses études sur cette thématique. Jusqu'à le présent, les études concernant les familles et la cyberintimidation ont porté essentiellement sur deux aspects: leur rôle comme médiatrices dans l'utilisation des TIC et l'influence de la communication familiale. Ce travail a pour objectif analyser l'influence de la médiation et la communication familiales sur l'usage des TIC, en incorporant la perception qu'ont les parents de la communication avec leurs enfants, sur le victimisation dans le cyberbullying. **MÉTHODE.** Dans cette étude, ils ont participé 938 pères et mères d'étudiants de l'Enseignement Secondaire Obligatoire (ESO) (12-16 ans) et du 1^{er} année du *Bachillerato* (16-17 ans). Les adolescents ont rempli le 'Questionnaire de CyberBullying-Victimisation' et le 'Questionnaire d'Évaluation de la Communication Familiale', les parents le 'Questionnaire d'Évaluation de la Communication Familiale' adapté pour eux et une échelle de 'Médiation Parental'. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent une relation linéaire significative entre, d'une partie, les variables familiales des pères et mères, et d'une autre partie, le victimisation dans le cyberbullying. Ils reflètent un schéma différentiel selon le sexe des adolescents et la signification, dans les deux cas, de la communication d'évitement des enfants. **DISCUSSION.** Les résultats, qui soulignent l'importance du rôle des parents face aux comportements de harcèlement en ligne qui expérimentent leurs enfants, ont des implications pour l'intervention des professionnels de l'intervention socio-éducative.

Mots-clés: *La Communication familiale, Cyberbullying, La Médiation familiale, Les TIC, Victimisation.*

Perfil profesional de los autores

Santiago Yubero (autor de contacto)

Doctor en Psicología, licenciado en Pedagogía, catedrático E.U de Psicología Social de la Educación. Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad de Castilla-La Mancha. El objetivo de la investigación se dirige principalmente hacia la violencia, desde sus orígenes como aprendizaje de conducta hasta su manifestación a través del maltrato en diversos contextos.

Correo electrónico de contacto: Santiago.Yubero@uclm.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Edificio Gil de Albornoz. Campus Universitario s/n. 16071 Cuenca.

Elisa Larrañaga

Licenciada en Psicología, doctora en Psicopedagogía, titular de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Castilla-La Mancha. Su formación hace que el campo psicológico y educativo interaccionen constantemente en la labor de investigación. El objetivo de investigación de sus trabajos incluye el género, el sexismo y el *ciberbullying*.

Correo electrónico de contacto: Elisa.Larranaga@uclm.es

Raúl Navarro

Doctor en Psicología, máster en Educación Social por la Universidad Pablo de Olavide, profesor contratado doctor de la Universidad de Castilla-La Mancha, acreditado titular universidad. Su investigación se centra en las relaciones entre *bullying* y el género, agresión y ajuste escolar, factores del *ciberbullying* y mediación parental.

Correo electrónico de contacto: Raul.Navarro@uclm.es

RECENSIONES /
BOOK REVIEW

BALLESTA PAGÁN, J. (2016). *Acuse de recibo. Entre la realidad y el deseo en Educación*. Barcelona: Editorial Graó, 198 pp.

A la velocidad a la que pasa la vida, es difícil tener una mirada lo suficientemente amplia como para abarcar todos los acontecimientos que ocurren en un campo concreto del conocimiento. *Acuse de recibo* es una oportunidad para detener el tiempo durante su lectura y poder interpretar los principales hechos que han acontecido en los últimos años en torno a la educación. Se trata de una obra compiladora de la trayectoria del profesor Javier Ballesta Pagán como columnista en el diario *La Verdad* de Murcia, un diario comprometido con la educación como motor de cambio de la sociedad. La obra está dividida en siete bloques que aúnan los diferentes artículos del autor a través de temas de interés educativo. Cada breve artículo recoge la visión y aportaciones del autor. Durante la obra se reúnen los principales temas educativos que han causado controversia en nuestra sociedad.

El primer bloque titulado “Entre la realidad y el deseo” aborda temas tan controvertidos como el uso de velo en las aulas, la participación e implicación de las familias en los consejos escolares, el informe PISA y sus repercusiones en nuestro país o la necesidad de una especial atención a la educación intercultural en España.

En el segundo bloque, “Docentes desilusionados”, trata temas tan dispares como el periodo vacacional de los y las docentes, la reivindicación del papel del profesorado en la sociedad y la necesidad de un pacto educativo que proporcione una estabilidad educativa. Además, recoge las condiciones laborales y

situación del profesorado interino, las oposiciones, la falta de plazas y la incertidumbre del opositor, entre los temas que se encuentran en este segundo bloque.

El tercer bloque, bajo el nombre de “Los recortables en educación”, recoge los recortes salariales de los docentes y la trascendencia de este hecho en la sociedad. La diferencia en el trato de la sociedad a los docentes frente al trato del resto de funcionariado o frente a la clase política. Habla sobre la degradación social de la enseñanza y los debates intencionados y malintencionados alrededor de ella. Todo ello produce una sensación de retroceso de la educación provocado por las últimas decisiones políticas.

El cuarto bloque, “Más allá del aula”, analiza la desatención de la política por los temas que interesan a la ciudadanía y el desaire, por tanto, de la ciudadanía hacia la política. Pone de manifiesto la necesidad de un acuerdo educativo donde no se vislumbra consenso. También alude a la pobreza infantil y a la necesidad de una visión intercultural.

En cuanto al quinto bloque, “La Universidad debe cambiar”, recoge la preocupación por la excelencia en las universidades españolas, el preocupante estado de las universidades tras los recortes y el bajo nivel de investigación que hace peligrar el carácter público de estas. Del mismo modo se alude a la reforma universitaria hecha sin ningún sentido; la inaccesibilidad de los másteres debido al encarecimiento de los mismos; la privatización de las universidades es cada

vez más notoria, potenciando aquellas de índole privada y recortando sin medida a una universidad pública cada vez más mermada. Acomete de igual forma, la sobrecarga de burocracia a la que está sometido el profesorado universitario teniendo que dedicar gran parte de su tiempo a la justificación muchas veces injustificada, de toda su labor docente. Del mismo modo, afronta el precipitado y poco acordado cambio del 4+1 al 3+2; un giro dramático que no parece tener sustento que respalde la necesidad de su implantación. Finalmente, se reflexiona sobre la cantidad de jóvenes que terminan sus estudios abogados a engrosar las largas listas de desempleados cada vez más cualificados.

El sexta bloque, titulado “Los medios también son responsables”, comienza con un alegato por una televisión más digna y mejor aprovechada, puesto que se trata de un artefacto con muchísimas posibilidades. En este sentido, apuesta por el uso educativo del cine, haciendo referencia a la necesidad latente de reflexionar sobre educación, de ir más allá, de responder a las preguntas que la sociedad se está haciendo en torno a la educación.

La última parte, “Europeos de ida y vuelta”, comienza con una serie de apreciaciones sobre el poder y la

situación de la sociedad mundial. Seguidamente, reflexiona sobre el desencanto con la clase electoral que hace mucho tiempo que no cumple las expectativas y que parece hacer caso omiso a las demandas de la población. Esta situación no hace más que agravar la crisis, siendo la pobreza su resultado más plausible. Así, este desencanto lleva a la población a rebelarse y reivindicar lo que creen justo. La fuga de cerebros de una juventud sobradamente preparada y que en nuestro país solo encuentra trabajos mal pagados para los que están sobrecualificados. En definitiva, habla de la necesidad de dar respuesta a todos los problemas que permanecen abiertos en educación y que aún no se ha conseguido dar respuesta.

La obra es atractiva en sí misma, pues es de gran utilidad para quien desee conocer el panorama educativo actual de nuestro país, en un formato reducido que sin profundizar en exceso, permite recorrer los distintos temas y conocer en qué momento nos encontramos, para reflexionar, hacerse preguntas y sacar conclusiones en torno a la educación. En conclusión, es un magnífico compendio para determinar problemáticas educativas y divisar soluciones si es que las hay.

Víctor Valdés Sánchez
Universidad de Extremadura

MARTÍNEZ, M., ESTEBAN, E., GONZALO, J. Y PAYÀ, M. (2016). *La educación, en teoría*. Madrid: Síntesis. 219 pp.

Uno de los retos de la educación es formar personas que no estén dispuestas a que otros piensen por ellos, que sean críticas y reflexivas para buscar sus propias respuestas. Los doctores Miquel Martínez, Francisco

Esteban, Gonzalo Jover y Montserrat Payà nos presentan una obra cuyo objetivo no es acercar la teoría a la práctica para evidenciar cómo hay que educar, sino cuestionar la teoría partiendo de lo que sucede

en la práctica. El libro se estructura en torno a cuatro pilares claves de la educación, centrandó la reflexión en el profesorado, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el alumnado y las prácticas educativas, con el propósito de buscar respuestas en la teoría para poder educar de la mejor manera posible.

La acción pedagógica del docente es abordada en el primer capítulo. Su labor incluye dotar de herramientas y mecanismos al estudiante para que puedan enfrentarse a las diferentes situaciones/problemas que la vida les depare, siendo clave su influencia personal en la (re)construcción identitaria de los mismos. Al volver la vista atrás, en la biografía escolar de cada educando, los recuerdos que dejan huella se asocian a personas y no a materias o contenidos. El acto educativo es fruto de la interacción, de un vínculo entre maestro y aprendiz sustentando en el “amor pedagógico”. La educación debe enseñar el arte de vivir y para ello es necesario que en primer lugar se genere esa relación de confianza a la que aspiramos, preocupándonos más “por lo que aprende el educando y por cómo lo aprende que por el contenido que debe ser enseñado” (p. 54).

Por estos motivos, tal y como se recoge en el texto, cobra especial importancia la personalidad del profesor. Se convierte en espejo donde el alumnado se mira, en un ejemplo/modelo de comportamiento a imitar, en un referente de valores/ideas/pensamientos que guiará los aprendizajes del educando, con el reto de lograr que “sus estudiantes quieran ser como él, no tanto como

profesor, sino como persona, no por lo que representa, sino por lo que es y por lo que encarna” (p. 21). Debido a ello, los autores apuestan por que solo haya profesionales de la educación con vocación, evitando la presencia en el mundo educativo de personas que no amen este noble cometido. Sobre este aspecto, hay que aclarar que la vocación no se conceptualiza como algo innato al propio sujeto. Se defiende que junto al interés o deseo debe haber preparación, que los docentes no nacen sino que se hacen, priorizando una formación que sitúa lo pedagógico en el centro de sus vidas.

La contextualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la realidad actual es trabajada a lo largo del segundo capítulo. Partiendo de diversas cuestiones en torno a qué es necesario aprender hoy, cómo enseñar y hacia dónde dirigir las acciones educativas, los autores comparan la educación con una travesía de continuo crecimiento. En ella, debemos dirigirnos a una formación con una doble función: promover la autonomía personal de los discentes mientras van descubriendo la realidad y su utilidad; y favorecer su desarrollo integral y holístico del ser humano en todas sus esferas, con una especial atención a la formación de los valores y de la voluntad. Son retos complejos que evidencian que la tarea docente no es sencilla y que sin una buena formación no sería posible superar.

La figura del alumno ocupará el tercer capítulo. Desde el ámbito educativo se hace preciso reflexionar sobre cómo se concibe al estudiante,

pues los diferentes enfoques desde los que partan los docentes determinarán las acciones pedagógicas a acometer. Los autores apuestan por establecer sinergias entre el respeto a la autonomía y libertad personal del discente y el realizar una labor de guía/tutor durante su proceso evolutivo, dirigiéndonos a una personalización del acto de educar donde la igualdad y la equidad se constituyen en ejes sobre los que cada estudiante pueda desarrollar sus potencialidades y alcanzar su mejor versión. Se trata de una interacción entre docente-alumno de iniciación al conocimiento, donde la relación entre los mismos es asimétrica al ejercer el profesor el rol de guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el cuarto capítulo se profundizará sobre las prácticas educativas como medio y no como fin para alcanzar los objetivos formativos. En la actualidad, existen múltiples e innovadoras didácticas, recursos y estrategias de aprendizaje que se pueden implementar en el proceso pedagógico. Sin embargo, no es suficiente disponer de todos los ingredientes para que el resultado sea

exitoso. Los autores afirman que es necesario que las prácticas educativas tengan un sentido/dirección/orientación, convirtiéndose así en una experiencia transformadora que le permita al alumnado (re)adaptarse a las características de una realidad en continuo cambio. De este modo, las prácticas se convertirán en “un auténtico proceso humano y humanizador” (p. 174).

Para finalizar, recordar que la educación es un camino continuo de descubrimiento, indagación, curiosidad y crecimiento, un sendero en el que como docentes tenemos una responsabilidad continua para con nuestro alumnado. Trabajamos con personas para ayudarlas mientras crecen/evolucionan como seres humanos, de ahí que la aspiración que se constata en esta obra sea convertir la educación en un bien común de toda la humanidad y que se atraiga a la labor docente a los mejores, profesionales que mantengan la ilusión, la resiliencia y la automotivación.

Ernesto Colomo Magaña
Universidad Internacional de
Valencia (VIU)

BUXARRAIS, M. R. Y BURGUET, M. (coords.) (2016). *Aprender a ser. Por una pedagogía de la interioridad*. Barcelona: Editorial Graó, 184 pp.

Resulta evidente que las cuestiones relacionadas con la educación del carácter, la puesta en valor del voluntariado como escuela de educación cívica y las propuestas pedagógicas surgidas de lo que se ha llamado “educación emocional” han dominado, de forma visible, los discursos que sobre educación en valores y/o para la ciudadanía han ido apareciendo en los últimos tiempos. No ocurre lo mismo, sin embargo, con aquellos aspectos —también

morales— que Delors (1966) quiso acoger bajo el epígrafe que daba nombre a uno de los retos educativos para el siglo XXI “aprender a ser” si tomamos este “ser” en sentido fuerte, es decir, en el sentido del cultivo de la propia interioridad.

En efecto, el libro que coordinan las doctoras Buxarrais y Burguet viene a ocupar un espacio, el de la pedagogía de la interioridad, que a pesar de formar parte de la cultura

del ser que atraviesa toda la tradición pedagógica occidental (las referencias al pronaos del templo de Delfos se dan en más de un capítulo) parece que en los últimos tiempos se ha visto desplazada por una cultura del tener (p. 43). Las causas, desde luego numerosísimas, no solo apuntan —como bien señalan algunos de los autores del libro— al cambio que el giro economicista ha generado sobre las políticas educativas (p. 55) sino también a un ritmo marcado por la inmediatez que el progreso tecnológico, acompañado de la competitividad y el consumo —como rasgos esenciales de nuestras sociedades— impone por doquier.

Así, en esta invitación que nos lleva del “pantacentrismo” (p. 102) como objeto hegemónico de nuestra atención al propio ser como finalidad última del quehacer educativo, observamos, en cada uno de los trabajos, una perspectiva humanista que más allá de toda tentación instrumental, cree firmemente que toda educación —y más si se plantea desde el aprendizaje del ser— debe desarrollar cada una de las dimensiones de la personalidad humana.

Las perspectivas desde las que se aborda el trabajo de la interioridad a lo largo de los dieciséis capítulos que conforman el libro proceden de autores de muy diversas disciplinas —filósofos, neurocientíficos, pedagogos, maestros, etc.—, así como de contextos culturales y experiencias pedagógicas dispares (desde la ciudad de Santa María en Argentina a Barcelona pasando por Jaén o la colombiana Cali). Sin embargo, y a pesar de esta diversidad, se dejan

adivinar ciertas complicidades entre sus autores no solo en la medida en que para todos ellos la educación del ser supone un reto en el que merece la pena aventurarse sino también en la consideración de que frente a otros aprendizajes igualmente básicos y necesarios el trabajo pedagógico sobre el ser ofrece experiencias unitivas sobre las que construir nuestra relación tanto con nosotros mismos como con los otros. Alejándose así, dicho sea de paso, de toda aquella interpretación que juzgue que cualquier desarrollo de la dimensión interior tiene como fin último el aislamiento del individuo.

A la vista de lo dicho, cabe anunciar que la obra, dividida en dos partes, engloba dos tratamientos complementarios a la cuestión del cultivo de la interioridad correspondiendo, la primera parte del libro, a aquellos capítulos de tendencia más teórica —y en los que, con todo, se advierte la presencia dominante de la práctica— y, la segunda parte, a aquellos capítulos de carácter práctico —fundamentalmente, presentación de experiencias de las diversas dimensiones sobre las que puede trabajarse la interioridad—, no exentas, pese a todo, de un esfuerzo reflexivo con vistas a la sistematización teórica de las mismas.

En los tres primeros capítulos nos encontramos con un intento interdisciplinar de fundamentar la pedagogía de la interioridad desde tres ópticas distintas: en primer lugar, desde la filosofía, donde nos encontramos, entre otras reflexiones de mucho interés, una acertada apelación a la belleza (p. 22) —y, por lo tanto, al arte— en tanto formas de

descentramiento de uno mismo (con las claras implicaciones morales que ello conlleva); en segundo lugar, desde la neurociencia, a través de la cual se nos arroja un poco de luz sobre los fundamentos neurofisiológicos que subyacen a los fenómenos asociados a la consciencia y a la autoconsciencia (emoción, reflexión, atención, etc.) y se nos advierte de cuáles son los condicionantes educativos que permiten la fijación de rutas neurales (p. 38); y en tercer y último lugar, desde la ética del cuidado, puesto que no hay mayor preocupación por la interioridad que aquella que surge del cuidado que nos dispensamos tanto a nosotros mismos —fruto del esfuerzo por autoconocerse— (p. 46) como a los demás; consecuencia del vínculo afectivo por el que estamos esencialmente atravesados.

En los siguientes capítulos, también teóricos, se abordarán las claves sobre las que poder trabajar, en la escuela, la dimensión emocional a través de la promoción de experiencias de fluidez y de crear un clima de aula positivo, cálido y de vínculos afectivos seguros (p. 61). Asimismo, y si convenimos que la escuela ha de preocuparse por el bienestar de sus educandos no podemos menos que comprometernos con una escuela del ser que integre la conciencia de dicho bienestar en el currículo y que atienda a los ritmos de sus estudiantes, se recree en la diversidad y les permita pensar, dialogar y soñar (p. 91). Pondrá punto y final a la primera parte del libro una reflexión sobre las relaciones educativas que, haciéndose cargo de la incomodidad pedagógica de la pregunta, abogará por describir un camino hacia la

interioridad a través de la comprensión, la responsabilidad y la creación como procesos en los que emerge el ser (p. 102).

Los últimos capítulos, aquellos destinados —como ya hemos advertido— a situar el cultivo del ser sobre realidades concretas, nos ofrecen un amplio abanico de experiencias (todas ellas de alto valor humano) entre las que encontramos, solo por mencionar alguna, el desarrollo de la interioridad a través de talleres de trabajo corporal (p. 126), el enfoque concreto que ha tomado el plan de la OMS “Habilidades para la vida”, en el colegio Fray Luis Amigó de Cali (p. 142) o el proyecto “GAC a l’escola”. Este último, puesto en marcha por el Ayuntamiento de Mataró, ahonda en el desarrollo del ser a través de una cultura escolar de mediación y de gestión de conflictos, y pone de relieve que la finalidad última de todo cultivo de la interioridad es “garantizar una real apertura, implicación, compromiso y participación social desde lo más genuino de cada persona” (p. 14).

Nos encontramos, pues, ante una obra ambiciosa, de la que podría desarrollarse, por cada capítulo que la constituye, un trabajo monográfico, y que a diferencia de otros textos que puedan tratar de temáticas vecinas, arroja sobre la pedagogía de la interioridad una mirada rigurosa, bien informada y de alto poder interpelador. En definitiva, una verdadera llamada a aprender (y enseñar) a ser.

Eric Ortega González
Universitat de Barcelona

CHACÓN CÁNOVAS, J. C. (2016). *Ajedrez e inteligencias múltiples. La apertura educativa del Ajedrez*. Murcia: D. M. 103 pp.

Juan Carlos Chacón Cánovas nos ofrece con este nuevo trabajo sobre la introducción del estudio del ajedrez en las aulas de primaria un valioso instrumento, tanto para padres como para docentes interesados en el conocimiento de los beneficios pedagógicos del milenar juego.

El autor, licenciado en Psicología y en Criminología por la Universidad de Murcia y máster en Inteligencias Múltiples por la Universidad de Alcalá, cuenta con una amplia experiencia y formación en el campo del ajedrez y su aplicación en el aula. Desde 1992 ha compaginado su actividad profesional con su gran pasión, impartiendo talleres de ajedrez en distintos centros educativos.

En este último estudio expone con claridad la aplicación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner a la enseñanza del ajedrez y señala los beneficios que dicha aplicación entraña.

Chacón ya publicó en 2012 *El gran ajedrez para pequeños ajedrecistas*¹, una guía didáctica y práctica para la enseñanza del ajedrez como herramienta en el ámbito educativo. En marzo de ese mismo año, el Parlamento Europeo suscribió una declaración a favor de la introducción del juego en las escuelas de los países miembros de la Unión Europea. Se trata de la Declaración Escrita 50/2011. Fue una gran victoria de la ECU (Unión Europea de Ajedrez) que llevaba años trabajando en el proyecto. Con este documento, la Eurocámara insiste en los beneficios que comporta la inclusión del ajedrez en nuestras aulas, ya que

fomenta la concentración, desarrolla la paciencia y la persistencia del niño. Además, incrementa la capacidad resolutoria de problemas, tanto matemáticos como lingüísticos, favorece la igualdad social e incluso ayuda a reducir los efectos negativos de distintas adicciones. Estamos ante una firme declaración a favor de la introducción del ajedrez en las escuelas, una vez analizados y comprobados los numerosos beneficios que aporta para el desarrollo cognitivo del niño o adolescente.

Sin embargo, en nuestro país aún son escasos los centros que han tomado en serio las directrices europeas y han incluido en su programación la asignatura de ajedrez. Según Chacón Cánovas, aunque en los últimos años estamos asistiendo a un notable crecimiento de la presencia del ajedrez en las escuelas, ya sea como actividad extraescolar, o como materia incluida en el horario lectivo, realmente no se ha conseguido que su inclusión en el *currículum* de educación primaria sea generalizada. La propuesta de ley que en 1994 se sometió a debate en el Senado, y que pretendía elevar el aprendizaje del juego a la categoría de asignatura fue rechazada por las complicaciones presupuestarias y académicas. No obstante, Chacón demuestra con este estudio, que en realidad se trata de una propuesta factible y sin grandes costes para la Administración. Tal vez, el mayor problema al que nos podríamos enfrentar sería la designación de la carga horaria, puesto que dar paso en el horario a una nueva asignatura supondría rebajar la carga de otra. Pero el autor demuestra con su propia experiencia, que no solo

es totalmente factible, sino que también, muy conveniente.

En el trabajo que nos ocupa, tras un primer capítulo en el que se recuerdan los principios de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, se analizan las características de cada una de estas inteligencias definidas por Gardner y se exponen las experiencias didácticas llevadas a cabo por el propio autor, en un contexto formal y no formal de distintos centros educativos de nuestro país.

A partir del cuarto capítulo, tras una completa introducción que analiza la relación del ajedrez con las inteligencias múltiples, se nos ofrece un detenido análisis de una serie de actividades complementarias al juego del ajedrez, en las que de manera especial se trabaja una inteligencia en cuestión.

No falta en este trabajo un último capítulo dedicado a la evaluación de las intervenciones propuestas por el autor, proporcionando así

herramientas sumamente prácticas para la inclusión del aprendizaje del juego del ajedrez en las aulas de educación primaria.

Si pensamos a priori en los beneficios que el ajedrez puede aportar a los jóvenes jugadores, es probable que la mayoría mencionemos el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática. Sin embargo, tras la lectura del estudio de Chacón Cánovas, descubriremos que en mayor o menor medida, todos los tipos de inteligencia de las que habla Gardner se ven fortalecidos en el niño que se acerca al fascinante mundo del ajedrez. De esta manera, el aprendiz, al tiempo que disfruta de la actividad lúdica, está desarrollando capacidades intelectuales como la memoria, la concentración, la deducción lógica, el análisis e incluso la toma de decisiones, que ampliarán de manera considerable su propio bagaje psíquico e intelectual.

Encarna Esteban Bernabé
Universidad de Murcia

Nota

¹ Chacón Cánovas, J. C. (2012). *El gran ajedrez para pequeños ajedrecistas*. Educarm Publicaciones: Murcia.

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 provendrán 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 Tesauro de ERIC.
 7. TEXTO DEL ARTÍCULO.
 8. NOTAS (si existen).
 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.
 10. Las TABLAS, GRÁFICOS o CUADROS, cuando puedan ir en formato Word, deberán ir en el lugar que le correspondan dentro del artículo, con su correspondiente título y leyenda y numerados correlativamente. Cuando sea necesario utilizar otros formatos (tipo imagen jpg, tif, etc.), se enviarán en archivos aparte, indicando en el texto el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida y en escala de grises.
 11. SOLO a los artículos que resulten finalmente aceptados, se les pedirá traducción del título, resumen y palabras clave al FRANCÉS, que deberán entregar en el plazo de una semana.
12. Al RESUMEN, en su caso, podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado español.
13. Las NOTAS ACLARATORIAS al texto, numeradas correlativamente, se indicarán con superíndices y se incluirán al final del texto bajo el epígrafe de Notas.
14. Las referencias en el texto, las referencias bibliográficas finales, las citas textuales, etc., seguirán el formato de la última edición de las normas APA. Recuérdese la obligatoriedad de incluir el DOI siempre que exista.
15. Las pruebas de imprenta de los artículos aceptados para su publicación se enviarán al autor de contacto para su corrección. Las pruebas deberán ser devueltas en un plazo de tres días a la editora de la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.
16. Cada autor recibirá un ejemplar electrónico de la revista en la que haya salido publicada su colaboración, estando obligado a respetar el periodo de embargo de la revista.
17. Las RECENSIONES DE LIBROS, cuya fecha de publicación no podrá ser anterior al año previo de la fecha de envío (es decir, si se envía en 2014 no podrá haberse publicado el libro antes de 2013), también deben ser enviadas exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT seleccionando la sección de reseñas (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 reseña del libro (extensión máxima de 900 palabras).
 3. NOMBRE Y APELLIDOS del autor de la reseña.
 4. Filiación del autor de la reseña.
 5. Datos del autor de la reseña (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.

