



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

BORDÓN

Revista de Pedagogía

Indexed in
SCOPUS



B
2019 ABRIL-JUNIO
VOLUMEN 71 • N.º 2
MADRID (ESPAÑA)

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

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 71
Número, 2
2019

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%.
Año 2018: 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 (Q2 SJR 2017; 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. Indexada también en EBSCO, ProQuest (International Bibliography of the Social Sciences - IBSS y Periodicals Index Online - PIO), QUALIS-CAPES (A2) (Brasil), ERIC, OEI, CSIC-CINDOC, IRESIE, CARHUS, 360°, DULCINEA. 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 (36/36). Además *Bordón* aparece en CIRC-DIALNET (categoría B), MIAR (ICDS=10) y RESH (17/18 criterios CNEAI; 21/22 criterios ANECA). Más información en la página web (http://www.sepedagogia.es/?page_id=226).

Bordón. Revista de Pedagogía es la única revista española de educación 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

Diego Ardura Martínez. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España
Ángeles Blanco Blanco. Universidad Complutense de Madrid
Inmaculada Egido Gálvez. Universidad Complutense de Madrid
Swapna Kumar. University of Florida
Elida V. Laski. Boston College
Esther López Martín. Universidad Nacional de Educación a Distancia
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)

GESTORA DE REDES SOCIALES / COMMUNITY MANAGER

Blanca Arteaga Martínez, Universidad de Alcalá

RESPONSABLE DEL SEGUIMIENTO DE ÍNDICES DE IMPACTO Y CITACIÓN

Laura Camas Garrido, Universidad Complutense de Madrid

CONSEJO TÉCNICO DE TRADUCCIÓN / TRANSLATION TECHNICAL BOARD

Alicia García Fernández
Juan Carlos Gutiérrez Dutton

SECRETARIA ADMINISTRATIVA / ADMINISTRATIVE SECRETARY

Valeria Aragone

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

Gonzalo Jover Olmeda. Presidente	Miquel Martínez Martín. Tesorero
Luis Lizasoain Hernández. Vicepresidente primero	Aurelio José González Bertolín. Vocal Profesional
María José Fernández Díaz. Vicepresidenta segunda	Elea Giménez Toledo. Vocal por el CCHS (CSIC)
Ernesto López Gómez. Secretario general	Arturo Galán González. Vocal como Editor Jefe
Coral González Barberá. Vicesecretaria	de <i>Bordón. Revista de Pedagogía</i>

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 Estebaranz García. Universidad de Sevilla
M.ª José Fernández Díaz. Universidad Complutense de Madrid
Mariló Fernández Pérez. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Joaquín Gairín Sallant. Universidad Autónoma de Barcelona
María García Amilburu. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Lorenzo García Aretio. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Joaquín García Carrasco. Universidad de Salamanca
Eduardo García Jiménez. Universidad de Sevilla
Narciso García Nieto. Universidad Complutense de Madrid
José Manuel García Ramos. Universidad Complutense de Madrid
María José García Ruiz. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Jesús Nicasio García Sánchez. Universidad de León
Belen 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 Jaume I
Jesús M. Salinas Ibáñez. Universidad de las Islas Baleares
M.ª Carmen Sanchidrián Blanco. Universidad de Málaga
Juana María Sancho Gil. Universidad de Barcelona
M.ª Luisa Sevillano García. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Luis Sobrado Fernández. Universidad de Santiago de Compostela
Tomás Sola Martínez. Universidad de Granada
Jesús Modesto Suárez Rodríguez. Universidad de Valencia
Francisco Javier Tejedor Tejedor. Universidad de Salamanca
José Manuel Touriñán López. Universidad de Santiago de Compostela
Javier Tourón Figueroa. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)
Jaume Trilla Bermet. Universidad de Barcelona
Javier M. Valle. Universidad Autónoma de Madrid
Gonzalo Vázquez Gómez. Universidad Complutense de Madrid
Julio Vera Vila. Universidad de Málaga
Verónica Villarán Bedoya. Universidad Peruana Cayetano Heredia
Antonio Viñao Frago. Universidad de Murcia
Miguel Ángel Zabalza Beraza. Universidad de Santiago de Compostela

Contenido

ARTÍCULOS / ARTICLES

- 9 El sentido de la vida en clave educativa. Propuestas pedagógicas
The meaning of life from an educational perspective. Pedagogical proposals
Javier Bermejo Fernández-Nieto
- 23 Expectativas académicas del alumnado no tradicional al inicio de sus estudios universitarios
Academic expectations of non-traditional students at the beginning of university
Manuel Rafael De-Besa-Gutiérrez y Javier Gil-Flores
- 39 ¿Qué competencias demandan los centros de secundaria al profesorado novel en Cataluña?
What competencies do secondary schools require from novice teachers in Catalonia?
Montserrat Freixa, Juan Llanes, Marta Venceslao y Franciele Corti
- 55 Potenciando la coordinación pedagógica a través del liderazgo de los mandos medios en educación secundaria. Revisión sistemática
Promoting the pedagogical coordination through the middle leadership in secondary education. A systematic review
Inmaculada García-Martínez y Ana Martín-Romera
- 71 La transición a la vida adulta de los jóvenes extutelados. Una mirada hacia la dimensión “vida residencial”
The transition to adult life of the young people leaving care. The dimension of “residential life”
Rosa Goig Martínez e Isabel Martínez Sánchez
- 85 Variables que influyen en la transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria. Un modelo comprensivo
Variables that influence the transition from Primary Education to Compulsory Secondary Education. A comprehensive model
Diego González-Rodríguez, María-José Vieira y Javier Vidal
- 109 Eficacia percibida en el desarrollo de las tutorías en educación secundaria
Perceived effectiveness in the development of tutoring in secondary education
Víctor León Carrascosa y María José Fernández-Díaz
- 125 Análisis de los ítems de la prueba CAHE: uso del modelo multidimensional de crédito parcial generalizado
Analysis of the items of the CAHE test: use of the multidimensional generalized partial credit model
Xavier G. Ordóñez Camacho, Delia Arroyo Resino y Covadonga Ruiz de Miguel

- 139 El alumnado universitario ante políticas institucionales y de aula sobre plagio
Students from higher education institutions towards institutional and classroom policies on plagiarism
Ana María Porto Castro, Eva María Espiñeira Bellón, Luisa Losada Puente y Enelina María Gerpe Pérez
- 155 *Place-Based Education*: una estrategia para la sostenibilización curricular de la educación superior
Place-Based Education: an approach for a sustainable curriculum in higher education
María Fernanda Sánchez Contreras y María Ángeles Murga-Menoyo

RECENSIONES / BOOK REVIEW

- 177 Torralba, F. (2018). *Mundo volátil. Cómo sobrevivir en un mundo incierto e inestable*
Cintia Carreira Zafra
- 178 Cantón Mayo, I. y Tardif, M. (coords.) (2018). *Identidad profesional docente*
Marina García Carmona
- 180 Amilburu, G., Bernal, A. y González-Martín, M. (2018). *Antropología de la educación. La especie educable*
José L. González-Geraldo
- 182 Cantón Mayo, I. (2018). *Escuelas rurales de la Maragatería*
Ángel Custodio Mingorance Estrada

POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA BORDÓN

NORMAS PARA LA REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES

ARTÍCULOS /
ARTICLES

EL SENTIDO DE LA VIDA EN CLAVE EDUCATIVA. PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

The meaning of life from an educational perspective. Pedagogical proposals

JAVIER BERMEJO FERNÁNDEZ-NIETO

Universidad Complutense de Madrid

Instituto Europeo de Posgrado

DOI: 10.13042/Bordon.2019.63777

Fecha de recepción: 08/03/2018 • Fecha de aceptación: 26/03/2019

Autor de contacto / Corresponding author: Javier Bermejo Fernández-Nieto. E-mail: javierbermejo@ucm.es

INTRODUCCIÓN. El concepto de sentido de la vida dispone de ciertas connotaciones subjetivas que hacen de él un aspecto complejo. Recientemente han sido varios los autores que se han acercado a las posibilidades que la educación puede ofrecer en su consideración pedagógica. La aportación más significativa del artículo es el análisis pedagógico de la cuestión, tomando como punto de reflexión los conceptos de *acontecimiento y sentimiento*. **MÉTODO Y RESULTADOS.** Utilizando la práctica filosófica defendida por autores como Lipman, Bunge o Sharp, se presentan las distintas concepciones que existen en torno al concepto de sentido de la vida, así como las posturas relacionadas con el mismo, detallando diferentes propuestas que reflejan la pertinencia y potencialidad de su abordaje en clave educativa. **DISCUSIÓN.** Se observa que el concepto de sentido de la vida, abordado a partir de los acontecimientos tanto personales como externos, posibilita un escenario educativo mediante el cual explorar diferentes vías de desarrollo íntimo, así como de construcción de sentido personal, trayendo a la reflexión pedagógica actual la importancia del desarrollo de aspectos relacionados con la interioridad, como son los sentimientos y las emociones.

Palabras clave: Desarrollo personal, Aprendizaje permanente, Teorías educativas, Experiencias educativas.

Introducción y justificación

Un acontecimiento es definido como un hecho de particular importancia por la multiplicación y duración de sus efectos, así como por su repercusión en el espacio y en el tiempo. A diferencia del concepto de hecho, el acontecimiento etimológicamente alude a *conocer “lo que le toca a uno”* (Coromines, 2012: 7). Es decir, un acontecimiento es un hecho que, por su carácter, significa sustancialmente algo para la persona que lo experimenta, que lo vive. Evidentemente no dispone del mismo impacto ni perdurabilidad un hecho concreto, como, por ejemplo, perder un tren al llegar al andén, que un acontecimiento como viajar en un tren a una ciudad desconocida. En ambos supuestos, la persona experimenta una vivencia, ingrata en el primer caso e ilusionante en el segundo. En el plano educativo sucede algo similar en relación a la experiencia.

No parece lo mismo aprender un concepto —por muy interesante que este sea—, como por ejemplo, aprender qué es un comedor social, que el hecho de vivir la experiencia de un acontecimiento propiamente educativo, como pudiera ser el acudir como voluntario a un comedor social en Navidad. En el segundo caso, la diferencia estriba en la vivencia. Por ello, parecería consecuente detenernos en el concepto de experiencia para considerar las implicaciones que esta puede tener en relación al acto educativo. El mismo análisis etimológico realizado anteriormente nos indica que el término proviene de *experiencia*, derivado de *experiri* “intentar, ensayar” (ídem: 242). Por analogía directa podría entenderse que vivir un acontecimiento sería experimentarlo en primera persona y, por consiguiente, vivir un acontecimiento educativo equivaldría a experimentar un hecho o vivencia que verdaderamente nos educa. Vivir un aprendizaje significativo.

Como señala Bárcena (2000), estamos acostumbrados a pensar en la experiencia de aprendizaje como una actividad puesta al servicio de

nuestro objetivo, es decir, que nos orienta hacia la consecución del mismo, sin embargo, el aprendizaje verdaderamente significativo, dice, nos desorienta, nos remueve. Una experiencia educativa con carácter de significación personal es una experiencia que, tomada al margen de su contexto educativo, puede adaptarse a cualquier otra experiencia no educativa (Hinchliffe, 2011). Como veremos en el siguiente apartado, el sentido de la vida como concepto(s) tiene mucho que ver con el acontecimiento.

Probablemente, el simple hecho de formularse la pregunta sobre el sentido de mi vida sea un gran acontecimiento, sin embargo, esta no es formulada en el ámbito educativo formal actual. Cuando en educación primaria se pregunta a los niños sobre sus expectativas futuras se les suele preguntar sobre qué quieren ser de mayores o qué les gustaría hacer en su vida. En este mismo sentido, durante la etapa secundaria, el currículo se orienta hacia caminos académicos enfocados a profesiones, materializando así la tendencia actual hacia el desarrollo de capacidades prácticas de cohorte profesional (Del Rey y Sánchez-Praga, 2011) y, con ella, olvidando otros aspectos de carácter más íntimo y existencial. No obstante, conviene recordar que es durante la adolescencia cuando la construcción de la identidad alcanza su punto más álgido (Rageliené, 2016).

Por otro lado, también existe cierta costumbre de conceptualizar todo aprendizaje a través de experiencias intrainstitucionales, a pesar de ello —más si cabe por el contexto digital en el que nos encontramos— no siempre sucede así. Esta idea ha sido desarrollada con más profundidad por Nicholas Burbules (2014) al abordar el aprendizaje ubicuo y la imperiosa necesidad de su atención. No solo aprendemos en contextos formales, sino de forma permanente en nuestra actividad diaria. Es por ello por lo que pensar en el aprendizaje como acontecimiento parece disponer de cierto sentido. En el ámbito escolar existen acontecimientos derivados del día a día que hacen que sea posible un aprendizaje sobre

los mismos, no obstante, no es el único contexto en el que estos ocurren. Por tanto, una definición de acontecimiento educativo significativo equivaldría a un hecho educativo lo suficientemente trascendental como para formar parte de nuestra experiencia de sentido.

En la reflexión pedagógica reciente sobre la cuestión por el sentido de la vida se ha atendido, sobre todo, a la narrativa de vida como recurso educativo. Así, existen diversas aportaciones en torno al *life's stories* que ponen de manifiesto la pertinencia y los beneficios, por ejemplo, de la reflexión personal sobre el transcurso vital, nuestros acontecimientos vividos y su narración (Hernández de la Torre, 2013; Serret-Segura, Martí-Puig y Corbatón-Martínez, 2016; Balduzzi, 2017). Narrar nuestra historia personal es un primer modo de aproximarnos a los acontecimientos que, a nuestro parecer, mayor poso han dejado en nosotros. Expresar nuestra historia de vida es una forma de enfrentarse a ella, de compararla, de ubicarse (Seachris, 2009). Con todo, a pesar de que vivir el acontecimiento y expresarlo como narrativa de vida puede suponer un aspecto educativo en sí mismo, la reflexión sobre un acontecimiento externo también puede serlo. Es decir, no solo el acontecimiento personal presenta beneficios educativos, sino que los acontecimientos externos también pueden ofrecer esa posibilidad. Reflexionar sobre un acontecimiento previsiblemente ajeno a nosotros, en el sentido de no ser “vivido” en primera persona, es otro modo de posicionarse en relación al mismo. Son múltiples las novelas o incluso las biografías que muestran, a través de las historias de vida de sus personajes, situaciones y acontecimientos relacionados con la búsqueda de sentido. Obras como *El sentido de la vida* de Augusto Cury (2014), *La insoportable levedad del ser* de Milan Kundera (2004) o *Ya no tengo miedo* escrita por Patricia Fernández Montero (2015), por ejemplo, pueden ofrecer recursos educativos sobre los que trabajar el sentido de la vida a partir de acontecimientos externos.

Decía Adolphe Gesché que “es preciso dejar al sentido, en manos del sentido” (2016: 16), pues su constitución y profundidad posibilitan su descubrimiento, su *acontecimiento*. Por ello, previsiblemente sea necesario que se produzca el desarrollo de ciertas dimensiones personales para que nuestra reflexión sea sustancial. Aspectos como la afectividad, la memoria, el deseo o los valores configuran un conjunto de dimensiones necesarias para el posicionamiento personal ante el acontecimiento (González Martín, 2017; Bermejo Fernández-Nieto, 2017). Es por ello que una pregunta como la del sentido de la vida pueda comenzar a formularse en etapas tempranas de la educación formal, donde todas estas dimensiones se encuentran en pleno desarrollo. Con ese fin, existen algunos ejemplos didácticos como pudieran ser los cuentos infantiles *¿Nada?* (Patrick McDonell, 2005), *Rula busca su lugar* (María del Mar Pavón, 2015) o *La primera vez que nací* (Cuvellier, 2007), en el que se presenta la historia de vida de la protagonista quien, mediante la narración de sus lances vitales más importantes, invita a pensar en la importancia de vivir y experimentar cada acontecimiento desde la infancia hasta la vejez.

Si la educación, entre otros múltiples objetivos, dispone de la función de preparación para la vida, parece pertinente abogar por la sensibilización hacia el acontecimiento como elemento educativo de valor. La vida es en sí misma una suma de acontecimientos que nos enfrentan y nos posicionan en relación a la misma, posibilitándonos crecer educativamente. Vivimos en contextos multidimensionales en contacto con la realidad que, lejos de ser estática, ofrece grandes posibilidades de reflexión. Cobra aquí especial relevancia la diferenciación entre el concepto de *lo dado* y *lo experimentado* en términos educativos (Misawa, 2013). En efecto, el acontecimiento, como hemos visto, puede confrontarse en ambos sentidos, como algo dado (visión externa) o experimentado (visión interna), y en ambos casos puede constituir una vía de significación personal. Del mismo modo,

como veremos, el sentido de la vida puede ser, también, tanto un acontecimiento dado como vivido.

Método

A continuación, para acercarnos al concepto de sentido de la vida e intentar encontrar las posibles conexiones que este puede disponer con la educación, utilizaremos la práctica filosófica. Recordemos que la práctica filosófica, defendida por autores como Sharp, Lipman o Bunge, entre otros, tiene como objetivos fundamentales la necesidad de aclarar términos reduciendo su ambigüedad, así como el tratamiento de ámbitos de la experiencia que nos provocan perplejidad, nos convueven.

Los sentidos del sentido de la vida

El sentido de la vida, puede decirse, es uno de esos temas perennes, atemporales en la historia del pensamiento. No obstante, una lectura rápida de las principales referencias bibliográficas al efecto hace entrever que no siempre se hace alusión al mismo concepto cuando se intenta abordarlo. Tal vez esto suceda, como en tantas otras ocasiones, por la complejidad y subjetividad del lenguaje. Ya Wittgenstein dejaba constancia de ello cuando afirmaba: “imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida” (1984: 179). Al mismo tiempo parece existir un cierto *celo* hacia la reflexión pedagógica, relacionada con asuntos de carácter existencial, pareciendo que abordar esta cuestión en términos educativos o bien parece ser un tema del medievo más propio de la *lectio*, *meditatio*, o, en su defecto, un aspecto relacionado fuertemente con el repudiado adoctrinamiento.

Las principales macroteorías en relación al concepto se dividen entre aquellas que niegan o aceptan un sentido de la vida, y dentro de estas últimas existen las denominadas como inmanentes, de un lado, y trascendentes, de otro. No

parece lo mismo —y de hecho no lo es— preguntese por el sentido de la vida que por el sentido de *mi* vida. Evidentemente, la primera cuestión es de índole global, y denota cierta esperanza global, buscando con ella el mínimo o máximo común denominador valedor en todos y para todos los casos, mientras que la segunda, más personal, y no por ello exenta de la misma posible esperanza, resulta más significativa en términos educativos, que es el foco del análisis aquí abordado. A pesar de que no omitiremos el primer enunciado en nuestra reflexión, conviene dejar clara la diferencia.

A la hora de abordar la pregunta por el sentido de la vida en términos *micro* surgen diversas perspectivas que particularizan su significado en aspectos concretos. Por ejemplo, un modo bastante extendido en nuestra cultura actual es otorgar un sentido a la vida a partir de la consecución de logros (James, 2005). Otro ejemplo es el que vincula el sentido de la vida al desarrollo del carácter moral del individuo (Thomas, 2005). Sin embargo, el sentido de la vida como fruto del aprendizaje y experiencia personal no es un aspecto objetivamente establecido o verificable, presentando una carga subjetiva importante. Es por ello que las reflexiones filosóficas más recientes en torno a este concepto intentan capturar, en un único principio, todas aquellas condiciones que pueden conferir sentido a la vida de las personas (Metz, 2013).

A pesar de tratarse, parece, de un concepto muy particular, resulta bastante sencillo comprender a una persona que nos dice que su vida ha perdido el sentido. Sin embargo, ¿cómo es posible que sobreentendamos algo tan complejo? Más si cabe, porque la pregunta por el sentido de mi(*la*) vida presenta en sí misma otras tantas cuestiones de relevancia como, por ejemplo: ¿qué es la vida?, ¿para qué vivo?, ¿cuáles son mis metas personales?, ¿soy feliz?, ¿vivo acorde a mis creencias? En esta serie de ejemplos hemos tomado el tiempo verbal presente para formularlas, y he aquí otra de las diferencias en

relación al concepto del sentido de la vida. En efecto, no serán las mismas respuestas las que pueda ofrecer un joven adolescente que las que pudiera expresar un anciano que mira hacia atrás con el ejercicio ya realizado. No es lo mismo, tampoco, preguntarse por el sentido actual de mi vida, que por si mi vida ha tenido sentido en términos históricos. Por todo ello, parece pertinente atender a los posibles “sentidos del sentido de la vida”. Fermandois (2015: 520-522) hace un interesante análisis al efecto:

A) *El sentido como finalidad externa*

El autor diferencia en esta acepción dos posibles factores externos que hacen las veces de dotación de sentido. El primero de ellos puede ser el conferido por un ser superior, divinidad, Dios, y el segundo la utopía, entendiendo esta como un imaginario de carácter social que empuja a la persona a vivir acorde a la misma para alcanzar su finalidad. En ambos casos, el sentido es conferido desde fuera de la persona.

B) *El sentido como coherencia interna*

Otra posibilidad es entender el sentido de la vida como una estructura de coherencia interna. El motor primario de sentido es de carácter interno o inmanente. Dice Fermandois que en ambos casos (A y B) pueden contemplarse la posibilidad de la existencia de un fin que sea el que promueve la acción. Sin embargo, en este segundo caso, la diferencia estriba en que la finalidad es la consecución de etapas —fines— que son definidas por la propia persona y que, en suma, confieren una coherencia interior.

C) *El sentido como importancia*

En otras ocasiones, se utiliza el concepto de vida con sentido para definir o referirse a una vida que merece la pena ser vivida por su valor. Esto quiere decir que el coste de nuestro ejercicio vital nos aporta rédito. Aquello que hacemos —vivir— dispone de valor en sí mismo, es importante y bueno para nosotros porque otorga

peso a nuestra vida. Vivir es importante porque la importancia radica en la propia vida, en lo que hacemos.

D) *El sentido como dirección*

En último caso, Fermandois se refiere al sentido como orientación. Tal vez esta sea la acepción más común para el término dentro del lenguaje castellano. Cuando hablamos de *ir en un sentido* nos referimos a la acción de dirigirse hacia un lugar concreto por un camino específico. Si bien en este significado parece que existe una finalidad, un objetivo —ir hacia allí—, que pudiera asemejarse a la primera acepción (A) desglosada por Fermandois, no siempre tiene por qué existir esa premisa antes de comenzar la propia acción de dirigirse. Otro ejemplo claro de esta acepción es la frase común: “mi vida ha perdido sentido” —mi vida no tiene rumbo— en la que la persona siente desorientación.

E) *Otras acepciones: significado y sentimiento*

Otro autor que se ha acercado con ahínco a esta cuestión es Jean Grondin. El filósofo canadiense, además de resolver la ecuación con las mismas acepciones del concepto, añade una más: *el sentido como significado* (2005). Resulta bastante común la expresión “esto o aquello no tiene sentido” para referirse a algo que, por su significado, carece de coherencia. Creemos no hay que confundir esta acepción con la segunda expresada por Fermandois (B). La diferencia radica aquí en el juicio valorativo que la persona hace en relación al significado del hecho que analiza. Afirmar la pérdida de sentido vital es una valoración personal que ataña tanto al concepto propio de sentido como al de pérdida. El significado en ambos casos es propio. A su vez, es posible encontrar otra acepción fuertemente vinculada al título de nuestro trabajo. El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua indica en su primera acepción que sentido, como adjetivo, es aquello que incluye o expresa sentimientos.

Esto nos hace ver que el sentido de la vida puede equipararse junto a otras acepciones con el *sentimiento* de la vida. Así, una vida con sentido equivaldría a una vida sentida —experimentada con sentimientos—.

En todos los casos aquí expuestos surgen tres conceptos entreverados e inseparables, como son el de acontecimiento, experiencia y sentimiento, al que habría que añadir el de bien —bueno—. La vida se vive y presenta sentido porque se vive acorde a lo bueno que esta posee: lo que me orienta es bueno, lo que hago es bueno, lo que vivo es bueno. Lo *siento* así. Evidentemente, rescatando el ejemplo al que aludíamos más arriba sobre el anciano, cuando se habla de posibles sentidos es posible referirse al mismo tiempo a posibles *experiencias*. Y en este mismo sentido, no será el mismo *sentimiento* el del joven que el del propio anciano al hacer una valoración sobre el sentido de su vida. Sus experiencias y acontecimientos vividos son verdaderamente diferentes, al menos en términos de temporalidad y de capacidad analítica. De otro lado, expresa Wolff (2010), el concepto de *lo bueno* en relación al sentido de la vida es el que alude a un bien que es conceptualmente distinto de la felicidad o la rectitud. ¿Realmente lo es? Preguntar a una persona si su vida es significativa no es equiparable a preguntarle si su vida es feliz (Metz, 2012). Según el argumento del propio profesor de la Universidad de Johannesburgo, la cuestión sobre qué hace que una vida sea significativa es conceptualmente distinta de la pregunta de qué hace que una vida sea feliz o moralmente buena. Sin embargo, siguiendo las acepciones anteriormente descritas por Fermandois, es posible observar que tanto la opción B como la C infieren una cierta connotación moral, a través de la cual el ejercicio personal es el que posibilita la satisfacción al alcanzar un sentido de la vida. Esta es, entre otras, la idea fundamental clásica desarrollada en la tradición griega.

Este análisis sobre la posible confrontación de términos, así como las implicaciones entre

el concepto de *lo bueno* y el sentido de la vida, bien merece una investigación particular, sin embargo, nos centraremos en acercarnos a las diferentes posiciones en torno al concepto en términos generales.

Resultados

El análisis anteriormente realizado deja entrever que cada acepción del término puede derivar, como veremos a continuación, en un paradigma distinto que conciba un modelo antropológico diferente y, por tanto, una conceptualización sobre lo que es o no el sentido de la vida.

Las posturas frente al sentido de la vida

Hasta aquí han sido capturadas las distintas acepciones, más bien terminológicas, para un concepto tan significativo como el del sentido de la vida. Estas visiones son al mismo tiempo defendidas desde los diferentes modos de entender la realidad constituyendo, según Metz (2013), tres paradigmas fundamentales como son el sobrenaturalista, el naturalista y el nihilista.

El paradigma sobrenaturalista destaca su posición en relación a la constitución de sentido en concordancia al ámbito espiritual de la persona. Su enfoque presenta un modo de vivir en relación con dos cuestiones trascendentales: Dios y el alma.

De un lado, las visiones del sentido de la vida centrado en Dios se fundamentan en la cultura monoteísta occidental. Esta es la visión que el propio Metz describe como “teoría del propósito”, entendida como aquella que justifica que la existencia de una persona es significativa en tanto en cuanto mejor cumple el propósito que Dios le ha asignado. De este modo, cumplir dicho propósito es la única y, por consiguiente, más valiosa fuente de significado (Cottingham,

2012). Por su parte, la teoría sobrenaturalista centrada en el alma se estructura en la dotación de sentido a través de la relación con una sustancia inmortal y espiritual. Esta perspectiva otorga al alma un sentido inmortal que posibilita el sentido más allá de la vida. Según esta posición, para que la vida sea significativa es necesario disponer de un yo inmortal —alma— que trascienda espiritualmente la vida para encontrar aquello que vale la pena, que tiene significado.

Por otro lado, el paradigma naturalista centra su visión en la dotación de sentido de la vida desde un ámbito puramente físico, es decir, sin la consideración de que exista un ámbito espiritual en la persona. En esta concepción es posible considerar, según Metz, dos enfoques predominantes: el subjetivista y el objetivista.

Según el subjetivista, el significado de la vida depende de cada persona y es cada persona quien otorga un sentido a su vida a partir de la consecución de sus propósitos (Alexis, 2011). Así, el subjetivismo plantea que el sentido de la vida es relativo al sujeto dependiendo de las actitudes, finalidades y elecciones que cada individuo disponga. De este modo, aspectos personales como la cognición, el afecto o las emociones infieren de forma directa en la significación de la vida.

En cambio, el enfoque objetivista plantea que el significado está constituido de forma neutra, existiendo cuestiones objetivamente significativas donde los estados mentales no juegan un papel determinante para otorgarle sentido a la vida. Según los objetivistas existen objetos, experiencias, que son en sí mismas significativas a diferencia de las que no lo son. De este modo, ningún significado es valioso si verdaderamente no merece la pena en sí mismo por su alcance (Mintoff, 2008).

Otra posible alternativa a la hora de cuestionar el sentido de la vida es negar la existencia del mismo o la imposibilidad de su experiencia.

Este es el paradigma nihilista, el cual incide en que no es posible obtener, o considerar, un sentido a la vida o que la persona no puede llegar a conocerlo. El nihilismo niega sistemáticamente toda posibilidad de justificación. De este modo, la concepción nihilista negaría, por ejemplo, la existencia de Dios y por consiguiente la justificación de un sentido acorde. Sin embargo, algunas posturas nihilistas, incluso considerando la existencia de Dios, argumentan que existen condiciones inherentes a la persona que impiden capturar cualquier significado. El nihilismo negaría también que el sentido como concepto privado fuese válido, pues no sería justificable a gran escala y viceversa. Si fuese válido para una mayoría no sería siempre válido para todos los casos individuales (Martin, 2002).

Discusión

La contribución de la educación al sentido de la vida

Llegados a este punto sería necesario preguntarse sobre las posibilidades que la educación tiene en relación a la configuración de sentido en las personas. Para autores como Schinkel, Reuyter y Aviram, la principal aportación de la educación al sentido de la vida puede tener dos perspectivas como son la constitutiva y la contributiva (2016: 408):

- Constitutiva: la educación es, o al menos debería ser, parte de lo que hace que las vidas de los educadores, las vidas de los educandos o ambas sean significativas, ya que la educación, en sí misma, es una fuente de significados.
- Contributiva: la educación puede contribuir al significado de las vidas de las personas mejorando su capacidad de encontrar y/o construir significados en la vida. Esto puede entenderse en un sentido indirecto: la educación puede contribuir al significado de vivir mejorando las condiciones de vida de las personas.

Evidentemente, no es lo mismo conferir un significado a la vida a partir de la educación que el hecho de que la educación contribuya a construir un significado personal de la vida. Desde la perspectiva constitutiva existe, o al menos debería existir, una conexión directa entre el objetivo fundamental de la educación y el significado de la vida. Resulta por ello coherente que esa relación sea, como expresan Schinkel, Reuyter y Aviram, de carácter justificativa. Esta es la visión de autores como Puolimatka y Airaksinen (2001), quienes indican que toda educación se desarrolla en un contexto propiamente justificativo y, por tanto, si la vida tiene sentido es porque la educación tiene sentido. La educación, así, constituye una parte del sentido de la vida de las personas porque el desarrollo personal se justifica por mediación de la educación.

La perspectiva contributiva, por su parte, presenta un significado de la vida por descubrir en el que la educación presta su ayuda por mediación del desarrollo educativo de capacidades y dimensiones personales que faciliten ese descubrimiento. En esta segunda visión sobre lo que la educación puede aportar al sentido de la vida, parece que cobra cierta relevancia la capacidad de autonomía, pues es la persona quien, por mediación de su descubrimiento autónomo, dado o experimentado, consigue otorgar un significado a su ejercicio, conociendo. Ciertamente, la educación como constructora de autonomía contribuye a tal efecto. Como señala White (2009), la educación puede ayudar a que las personas lleven una vida significativa mediante el desarrollo de conocimientos. Sin embargo, esa vida significativa, dirán autores como (Kauppinen, 2012), solo puede ser construida a partir del crecimiento moral.

El conocimiento, como acción, no es una mera actividad humana —que ya sería, de suyo, lo suficientemente importante— sino la forma, el modo en que cada persona se relaciona con la realidad. Es por ello que el conocimiento en términos de sentido puede equipararse a la relación

de la persona con el significado de las cosas (Di Martino, 2008). Suele ser bastante común escuchar a personas que, tras un importante acontecimiento personal, confirman haber encontrado un sentido a sus vidas y viceversa. En ambos casos el punto de partida es el acontecimiento. Algo sucede. ¿Esto quiere decir que la vida solo cobra sentido tras un acontecimiento?, ¿que el sentido de la vida es un elemento cognoscible y por lo tanto capaz de ser aprendido?

Requisitos para una educación en el sentido de la vida.

El conocimiento de las cosas surge por la comprensión personal del objeto, sobre la base de una evaluación subjetiva dentro de un marco interpretativo. De ahí que la educación, como principal agente de desarrollo personal, tenga mucho que decir en relación al sentido de la vida. No obstante, el filósofo de la educación David Carr indicaba que la comprensión no es una experiencia mental sino una *disposición* que posibilita a la persona comportarse de acuerdo a ciertos procesos (2006). Esto induce a plantear que el sentido de la vida no es, como tal, un conocimiento fruto de la experiencia puramente mental, sino más bien un aspecto fuertemente relacionado con la capacidad analítica y autónoma de la persona, lo que al mismo tiempo denota la necesidad de una educación para la vida que atienda a los acontecimientos vitales (Freedman, 2010). Evidentemente, estas consideraciones ponen de manifiesto ciertos requisitos en términos educativos, como son la disposición y el conocimiento significativo.

Un ejemplo pedagógico mediante el cual los acontecimientos personales pueden ser utilizados en el aula es a través de la puesta en común de situaciones personales por parte de los alumnos, contar aspectos de su vida. Como ponen de manifiesto Lindh y Thorgren (2016), los alumnos desarrollan conocimientos específicos a partir de eventos de carácter crítico cuando estos carecen de experiencias previas.

Otro aspecto que relaciona los acontecimientos con el aprendizaje es la sorpresa. Cuando tiene lugar un acontecimiento, normalmente suele ofrecernos un sentimiento de sorpresa. Aquello que sucede, que acontece, nos sorprende. En este sentido existe una amplia e interesante literatura relacionada con el aprendizaje por mediación de la sorpresa. En un sugestivo artículo, Adler (2008) indica que la sorpresa, como herramienta pedagógica, presenta múltiples beneficios educativos entre los que destaca que permite fomentar el interés por conocer y descubrir nuevas cosas favoreciendo la reflexión crítica ante lo que nos rodea, mejorando la sensibilidad y la atención por lo que sucede en nuestro entorno. Otra propuesta pedagógica en la misma línea podría ser el desarrollo de actividades asociativas, imaginativas y de simulación de roles, tal como propone L'Ecuyer (2015).

De otro lado, parece que para que la educación pueda contribuir al descubrimiento de significados de la vida, además de la disposición, es necesario que atienda pedagógicamente a la integración de conocimiento relevante, capacidades racionales y analíticas y emociones, pues gracias al “despertar” educativo de estas cuestiones, el acercamiento a los significados resulta revelador (Lorda, 2014). Es por ello que todo parece apuntar, en la línea de lo que autores como Kekes (2011) señalan, que una educación que atiende al sentido de la vida facilita y favorece la autonomía personal. En efecto, al adquirir más autonomía se desarrollan más los aspectos racionales y morales. Por su parte, es previsible considerar que la reflexión sobre acontecimientos, tanto personales como contextuales, permite desarrollar actitudes y disposiciones emocionales ante los mismos. De acuerdo con Yacek (2018), reflexionar sobre grandes cuestiones, entendiendo estas como asuntos complejos, controvertidos, por sus implicaciones sociales, personales o afectivas, contribuye a aumentar la capacidad crítica, la autonomía y la sensibilidad.

Parece clara, por tanto, la relación entre el sentido de la vida y la sensibilidad, pues como hemos

abordado, una de las posibles acepciones del concepto es el de *sentimiento*. Recordemos que voces como la de Noddings (2016) sugieren que entre los principales retos de la educación actual se encuentra la necesidad de aproximarse no solo a los diferentes modos de aprendizaje, sino de experiencia y de sensibilidades. Por ello, educar los sentimientos equivale a considerar que al ser humano no le basta con comprender lo que es razonable para practicarlo. Los sentimientos son emociones y como tal presentan un modo de relación¹. Las emociones son las que nos dan noticia de nuestra propia historia, así como de qué modo interpretamos tanto la realidad como los contextos (González Martín, 2017). Sentir la vida solo es posible desde una perspectiva emocional. Es por todo ello que la educación puede contribuir a la significación de la vida, también, por mediación de las emociones.

Así, podría decirse que una educación que atiende al sentido de la vida es aquella que atiende detenidamente a los *sentimientos* y a las emociones como valedoras éticas de significado, pudiendo para ello partir de acontecimientos tanto personales como generales, así como de las experiencias vividas en relación a los mismos.

Conclusión

Todo parece apuntar a que la reflexión sobre el sentido de la vida puede ser un elemento favorecedor a nivel educativo. Tras nuestra revisión sobre los conceptos de acontecimiento, experiencia y sentimientos se han ofrecido diferentes propuestas educativas mediante las cuales poder desarrollar el sentido de la vida y que favorecen aspectos globales que toda educación ha de buscar como la autonomía personal, la capacidad reflexiva y crítica o el desarrollo de emociones. La educación, como proceso continuo y ubicuo al mismo tiempo, como acontecimiento, tiene la posibilidad de contribuir significativamente a la reflexión sobre el significado de la vida de las personas. A través de prácticas educativas como la reflexión personal y grupal sobre

acontecimientos personales, históricos o mediante la lectura de novelas, biografías o cuentos, este tema, aparentemente complejo, puede ser abordado tanto de forma concreta como transversal en la práctica educativa. Con todo, parece necesario que la reflexión pedagógica ofrezca análisis y propuestas que ayuden a que este tema sea desarrollado con mayor profundidad. Aspectos levemente analizados, como la vinculación entre el desarrollo moral y el sentido de la vida o el impacto de la tecnología en la configuración de sentido personal en nuestros días, parecen ser asuntos relevantes a considerar para continuar esta tendencia bibliográfica creciente en los últimos años.

De otro lado, conviene destacar que una educación que contribuya al sentido de la vida requiere la integración de conocimiento relevante y de sensibilidad hacia la realidad circundante con el objetivo de favorecer una motivación personal hacia el acercamiento de los significados y el descubrimiento de estos. Rescatar hoy aspectos de carácter existencial para la realidad educativa supone un reto considerable del que la propia reflexión educativa se encuentra ciertamente carente. Extralimitar el interés educativo a cuestiones de índole puramente práctica empobrece el discurso y las propuestas educativas. Conviene vindicar, por ello, la necesidad de que la filosofía educativa apueste por su posición dentro del

conjunto de saberes educativos. Más concretamente, y en relación al análisis aquí abordado, conviene recalcar que pensar en una filosofía educativa del sentido de la vida no supone la imposición de un sentido, sino más bien el acercamiento a la vida y su significado en clave pedagógica, aspectos que forman parte de la propia naturaleza educativa. Como hemos visto recorriendo este artículo, a través de la reflexión sobre aspectos de carácter existencial, íntimo, personal, parece posible encontrar marcos teóricos que ofrezcan nuevas visiones educativas, centradas en el desarrollo integral de los educandos.

Por último, y para finalizar estas conclusiones, el sentido de la vida, por decirlo con Grondin (2012) o con García-Baró (2012), no puede formularse como pregunta fundamental si no es en términos de esperanza, al menos con la esperanza personal de que las cosas disponen en sí mismas de un sentido y con ello suponen una oportunidad —esperanza— de conocerlo². Con todo, esta sinergia entre el significado de las cosas y el sentido de la vida pone de manifiesto que el sentido requiere de personas autónomas, críticas, sensibles, con capacidad de pensar por sí mismas. Una persona autónoma que tenga interés por conocer mantiene la expectativa interna —esperanza— de encontrar un significado a lo que vive, a lo que acontece.

Notas

¹ En este sentido, valga la descripción que David Le Bretón hace sobre las mismas: “La emoción es a la vez interpretación, expresión, significación, relación” (Le Bretón, 2012: 77).

² El propio Grondin lo argumenta apoyándose en Sócrates: “Hay un gran sentido ya en las cosas. Por eso, dice Sócrates, mi gran esperanza, *mimēgale elpis* dice en griego, es que esta esperanza —traduzco— del sentido de la vida que he encontrado siempre en mi experiencia nutre, alimenta mi expectativa de que la vida misma tenga sentido” (2012: 78).

Referencias bibliográficas

- Adler, J. E. (2008). Surprise. *Educational Theory*, 58(2), 149-173. doi: 10.1111/j.1741-5446.2008.00282.x
Alexis, A. (2011). *The Meaning of Life: A Modern Secular Answer to the Age-Old Fundamental Question*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

- Balduzzi, E. (2017). La capacidad narrativa como fuente de desarrollo de la persona en perspectiva educativa. *Edetania*, 51, 147-156.
- Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. *Enrahonar*, 31, 9-33.
- Bermejo Fernández-Nieto, J. (2017). El desarrollo interior como eje de la integralidad educativa. *Edetania*, 51, 205-216.
- Burbules, N. (2014). El aprendizaje ubicuo: Nuevos contextos, nuevos procesos. *Entramados: Educación y Sociedad*, 1, 131-134.
- Carr, D. (2006). *El sentido de la educación: Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Corominas, J. (2012). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Cottingham, J. (2012). Meaningful Life. En P. K. Mosar y M. T. McFall (eds.), *The Wisdom of the Christian Faith*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Del Rey, A. y Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 15, 233-246.
- Di Martino, C. (2008). *Conocimiento siempre es un acontecimiento*. Madrid: Encuentro.
- Fermandois, E. (2015). Ambigüedad, disolución y latencia: sobre el sentido de la vida. *Isegoría*, 53, 515-536. doi: 10.3989/isegoria.2015.053.04
- Freedman, P. (2010). Flow and Educating for Life. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 10(4), 17-22.
- García-Baró, M. (2012). *Sentir y pensar la vida. Ensayos de fenomenología y filosofía española*. Madrid: Trotta.
- Gesché, A. (2016). *El sentido*. Salamanca: Encuentro.
- González Martín, M. R. (2017). Comprensión de las dimensiones afectivas y capacitación ética: emoción y deseo. En J. A. Ibáñez-Martín y J. L. Fuentes (eds.), *Educación y capacidades: Hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 119-135). Madrid: Dykinson-UCV.
- González Monteagudo, J. (2009). Historias de vida y Teorías de la Educación: tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 207-232.
- Grondin, J. (2005). *Del sentido de la vida. Un ensayo filosófico*. Barcelona: Herder.
- Grondin, J. (2012). Hablar del sentido de la vida. *Utopía y praxis latinoamericana*, 56, 71-78.
- Hernández, F., Sancho, J. M. y Rivas, J. I. (coords.) (2011). *Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Esbrina.
- Hernández de la Torre, E. (2013). El diálogo con las historias de vida: la narrativa de los incidentes críticos en la trayectoria vital de los jóvenes en situación de riesgo. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(1), 90-106.
- Hinchliffe, G. (2011). What is a Significant Educational Experience? *Journal of Philosophy of Education*, 45(3), 417-431. doi: 10.1111/j.1467-9752.2011.00820.x
- James, L. (2005). Achievement and the Meaningfulness of Life. *Philosophical Papers*, 34(3), 429-442. doi: 10.1080/05568640509485166
- Kauppinen, A. (2012). Meaningfulness and Time. *Philosophy and Phenomenological Research*, 82, 345-377. doi: 10.1111/j.1933-1592.2010.00490.x
- Kekes, J. (2011). Doubts about autonomy. *Philosophy*, 86(3), 333-351. doi: 10.1017/S0031819111000209
- L'Ecuyer, C. (2015). *Educar en el asombro*. Barcelona: Planeta.
- Le Bretón, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10(4), 69-79.
- Lindh, I. y Thorgren, S. (2016). Critical event recognition: An extended view of reflective learning. *Management Learning*, 47(5), 525-542. doi: 10.1177/1350507615618600
- Lorda, J. L. (2014). La educación, el arte de despertar. *Revista Española de Pedagogía*, 72(258), 315-325.

- Martin, M. (2002). *Atheism, Morality, and Meaning*. New York: Prometheus Books.
- Metz, T. (2012). Meaningful and the Worthwhile: Clarifying the Relationships. *The Philosophical Forum*, 43(4), 435-448. doi: 10.1111/j.1467-9191.2012.00436.x
- Metz, T. (2013). The Meaning of Life. En Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de <https://stanford.io/2Nau1Pj>
- Mintoff, J. (2008). Transcending Absurdity. *Ratio*, 21(1), 64-84. doi: 10.1111/j.1467-9329.2007.00385.x
- Misawa, K. (2013). Education as the Cultivation of Second Nature: Two Senses of the Given. *Educational Theory*, 63(1), 35-49. doi: 10.1111/edth.12008
- Noddig, N. (2016). *Philosophy of Education*. New York: Routledge.
- Puolimatka, T. y Airaksinen, T. (2001). Education and the Meaning of Life. En *Philosophy of Education yearbook 2001* (pp. 311-319). Urbana, Illinois: Philosophy of Education Society.
- Rageliené, T. (2016). Links of Adolescents Identity Development and Relationship with Peers: A Systematic Literature Review. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25(2), 97-105.
- Schinkel, A., Reuyter, D. J. y Aviram, A. (2016). Education and Life's Meaning. *Journal of Philosophy of Education*, 50(3), 398-418. doi: 10.1111/1467-9752.12146
- Seachris, J. W. (2009). The Meaning of Life as Narrative: A New Proposal for Interpreting Philosophy's "Primary" Question. *Philo*, 12(1), 5-23. doi: 10.5840/philo20091211
- Serret-Segura, A., Martí-Puig, M. y Corbarón-Martínez, R. (2016). Las historias de vida en la formación de maestros de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 217-228.
- Thomas, L. (2005). Morality and a Meaningful Life. *Philosophical Papers*, 34(3), 405-427. doi: 10.1080/05568640509485165
- White, J. (2009). Education and a Meaningful Life. *Oxford Review of Education*, 35(4), 423-435. doi: 10.1080/03054980902830134
- Wittgenstein, L. (2009). *Tractatus Lógico-Philosophicus, Investigaciones científicas sobre la certeza*. Madrid: Gredos.
- Wolff, S. (2010). *Meaning in Life and Why It Matters*. Princeton: Princeton University Press.
- Yacek, D. (2018). Thinking Controversially: The Psychological Condition for Teaching Controversial Issues. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 71-86. doi: 10.1111/1467-9752.1228

Abstract

The meaning of life from an educational perspective. Pedagogical proposals

INTRODUCTION. The concept of the meaning of life has certain subjective connotations that make it a complex aspect. Recently there have been several authors who have approached the possibilities that education can offer taking into account its pedagogical consideration. The most significant contribution of the article is the pedagogical analysis of the question, taking as a point of reflection the concepts of event and feeling. **METHOD AND RESULTS.** Using the philosophical practice defended by authors such as Lipman, Bunge or Sharp, the different aspects that exist around the concept of the meaning of life are presented, as well as the positions related to it are provided, detailing different proposals that reflect the pertinence and potentiality of its approach in educational perspective. **DISCUSSION.** It is observed that the concept of the meaning of life, approached from both personal and external events, enables an educational scenario through which to explore the different paths of intimate development as well as the construction of

personal meaning, bringing to the current pedagogical reflection the importance of the development of aspects related to interiority such as feelings and emotions.

Keywords: Personal development, Lifelong learning, Educational theories, Educational experiences.

Résumé

Le sens de la vie en clé éducative. Propositions pédagogiques

INTRODUCTION. Le concept de sens de la vie comporte certaines connotations subjectives qui en font un aspect complexe. Récemment, plusieurs auteurs se sont rapprochés aux possibilités que l'éducation peut offrir en tant que pédagogie. L'apport le plus significatif de l'article est l'analyse pédagogique de la question, en prenant comme point de réflexion les concepts d'événement et de sentiment. **MÉTHODE ET RÉSULTATS.** En utilisant la pratique philosophique défendue par des auteurs tels que Lipman, Bunge ou Sharp, on présente les différentes conceptions qui existent autour de la notion de sens de la vie, ainsi que les positions qui s'y rattachent, détaillant différentes propositions qui reflètent la pertinence et la potentialité de leur approche en clé éducative. **DISCUSSION.** Il est noté que la notion de sens de la vie, abordée à partir des événements tant personnels qu'externes, permet un scénario éducatif permettant d'explorer différentes voies de développement intime ainsi que de construction de sens personnel, apportant à la réflexion pédagogique actuelle l'importance du développement d'aspects liés à l'intériorité tels que les sentiments et les émotions.

Mots-clés: Développement personnel, Apprentissage tout au long de la vie, Théories pédagogiques, Expériences éducatives.

Perfil profesional del autor

Javier Bermejo Fernández-Nieto

Docente asociado en el Instituto Europeo de Posgrado y asesor pedagógico en el Grupo Hospitalario Quirónsalud. Licenciado en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid, con Máster en Estudios Avanzados en Pedagogía. Ha desarrollado su carrera profesional como responsable de proyectos y formador en la empresa. Adicionalmente, ha sido becario de colaboración (MEC) y colaborador honorífico del Departamento de Teoría e Historia de la Educación (UCM). Actualmente es doctorando en Educación dentro del ámbito de la Filosofía de la Educación en la Universidad Complutense.

Correo electrónico de contacto: javierbermejo@ucm.es

Dirección para la correspondencia: Avda. Ramón y Cajal, 3, 2-4º B, 28703 San Sebastián de los Reyes, Madrid.

EXPECTATIVAS ACADÉMICAS DEL ALUMNADO NO TRADICIONAL AL INICIO DE SUS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Academic expectations of non-traditional students at the beginning of university

MANUEL RAFAEL DE-BESA-GUTIÉRREZ⁽¹⁾ Y JAVIER GIL-FLORES⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de Cádiz

⁽²⁾ Universidad de Sevilla

DOI: 10.13042/Bordon.2019.64506

Fecha de recepción: 24/04/2018 • Fecha de aceptación: 18/03/2019

Autor de contacto / Corresponding author: Manuel Rafael De-Besa-Gutiérrez. E-mail: manuel.debesa@uca.es

INTRODUCCIÓN. La presencia de alumnado no tradicional en la educación superior se ha incrementado en las últimas décadas. Las instituciones universitarias han de ofrecer una respuesta ajustada a las necesidades de este alumnado para facilitar su adaptación. En este sentido, las expectativas académicas previas han sido reconocidas como una variable que contribuye al ajuste de los estudiantes de nuevo ingreso. **MÉTODO.** En el presente estudio nos planteamos como objetivo conocer las expectativas de inicio de los estudiantes no tradicionales y determinar si estas difieren de las que caracterizan al alumnado tradicional. Además, pretendemos analizar la relación entre expectativas y rendimiento esperado. Para ello, hemos utilizado una muestra de 940 estudiantes de primer año en titulaciones de las cinco áreas de conocimiento que han respondido a un cuestionario de expectativas académicas. El análisis se ha apoyado en estadísticos descriptivos básicos, análisis de la varianza para muestras relacionadas, correlaciones, análisis multivariante de la varianza y prueba *t*, estimando el tamaño del efecto mediante la *d* de Cohen. **RESULTADOS.** Las expectativas del alumnado no tradicional son elevadas, aunque menores en comparación con los estudiantes tradicionales. Las principales diferencias afectan a las expectativas de no defraudar a las personas de su contexto inmediato, aprovechar oportunidades para una interacción social extracurricular y lograr una formación para el empleo. Unas mayores expectativas en el alumnado no tradicional se asocian, aunque débilmente, a esperar mayor rendimiento académico. **DISCUSIÓN.** Se derivan recomendaciones de cara a la actuación de las instituciones universitarias relacionadas con la empleabilidad y el desarrollo profesional y a la intervención orientadora sobre el alumnado no tradicional de nuevo ingreso, con el fin de atender a sus expectativas y favorecer su adaptación al contexto universitario.

Palabras clave: Expectativas, Estudiantes no tradicionales, Estudiantes de nuevo ingreso, Adaptación universitaria, Educación superior.

Introducción

El inicio de los estudios superiores supone para los nuevos estudiantes afrontar demandas y situaciones académicas, sociales y personales diferentes a las vividas en anteriores etapas educativas (Manzano-Soto y Roldán-Morales, 2015).

Esta realidad ha sido estudiada con el objetivo de conocer mejor qué aspectos intervienen durante la adaptación del estudiante de nuevo ingreso. Se han identificado diferentes factores que contribuirían a favorecer la adaptación y el rendimiento académico de los nuevos estudiantes en la educación superior, entre los que se encuentran las expectativas previas. Con este término se hace alusión a todo aquello que los nuevos estudiantes esperan alcanzar o pretenden llevar a cabo durante su estancia en la universidad, tanto desde una perspectiva académica como social, correspondiendo un papel fundamental al componente cognitivo y emocional del alumno (Alfonso *et al.*, 2013). La base de las expectativas se encuentra en las pocas experiencias previas del estudiante, así como en aquello que ha aprendido de los demás (Cole, Kennedy y Ben-Avie, 2009).

Algunos trabajos desarrollados con metodologías de corte cualitativo han indagado acerca de cuáles son las expectativas más relevantes para el alumnado en el contexto universitario. Alves, Gonçalves y Almeida (2012), a partir de entrevistas semiestructuradas a más de un centenar de estudiantes universitarios, obtuvieron siete categorías de expectativas previas: formación para el empleo, calidad de la formación, presión social, calidad de la institución, interacción social, desarrollo personal e implicación política y ciudadana.

La literatura recoge también estudios que relacionan las expectativas académicas con otras variables. Centrándose en el género, Diniz *et al.* (2018) hallaron mayores expectativas académicas en hombres en el primer año universitario.

Alfonso, Conde, Deaño, García-Señorán y Tella-dó (2014) encontraron relaciones significativas, aunque de baja intensidad, entre las expectativas previas del estudiante universitario de primer año y otras variables, como el nivel de estudios de los padres y la nota de acceso a la universidad. También ha sido analizada la relación entre expectativas y planificación académica realizada por el estudiante. Los resultados de Conde *et al.* (2017) recogen que las expectativas del alumnado de primer año universitario tienden a ser mayores cuando desarrolla un proceso metacognitivo sobre la planificación para realizar una tarea de aprendizaje o resolver un problema.

Desde las teorías que sustentan la investigación sobre la integración del alumnado al medio universitario se han tenido en cuenta las expectativas académicas. Así, el modelo de retención de Tinto señala que los estudiantes cuyas expectativas no se vean satisfechas tendrán más dificultades a la hora de adaptarse al contexto académico y social de la educación superior (Tinto, 1993). Constatando esta conexión, los resultados del estudio realizado por Braxton *et al.* (1995) mostraban una relación significativa entre el grado en que las expectativas del estudiante se cumplieron y la persistencia del estudiante en el entorno universitario. Esta discrepancia hallada entre las expectativas previas y la realidad ha sido comprobada en diferentes estudios actuales (Balloo, Pauli y Worrell, 2017; Pleitz, MacDougall, Terry, Buckley y Campbell, 2015) indicando el efecto negativo en la adaptación del estudiante. En esta misma línea, Smith y Wertlieb (2005) encontraron que los estudiantes con expectativas académicas elevadas y poco realistas tendían a obtener calificaciones más bajas en el primer año en comparación con aquellos que albergan expectativas académicas medias o bajas.

El papel de las expectativas iniciales en la adaptación del alumnado a la universidad debe ser considerado a la luz de la diversidad de estudiantes que acceden al sistema universitario.

La tipología de estudiantes denominados como no tradicionales, sobre los que se centra el presente estudio, abarca una extensa gama de perfiles, siendo objeto de discusión la concreción de unas características comunes que los definen. En este sentido, la revisión realizada por Chung, Turnbull y Chur-Hansen (2014) lleva a establecer un conjunto amplio de criterios utilizados para definir el término de “estudiante no tradicional”, incluyendo la edad, poseer trabajo, cargas familiares, estudios a tiempo parcial o acceso a estos mediante vías alternativas. En el contexto español, González-Monteagudo (2010) considera que el alumnado no tradicional lo integran estudiantes de primera generación o de origen socioeconómico bajo, mujeres en riesgo de exclusión o con cargas familiares, inmigrantes o colectivos de etnia minoritaria, discapacitados, mayores de 25 años y quienes compaginan estudios y trabajo.

La edad y el desempeño laboral simultáneo a los estudios son los rasgos que con mayor frecuencia se han utilizado para caracterizar al alumnado no tradicional, dado que con ellos se suele abarcar a un colectivo amplio de estudiantes que acceden a la universidad años después de finalizar la educación secundaria, utilizan vías específicas para el acceso o tienen responsabilidades familiares y laborales al margen de las académicas. Debido a sus circunstancias personales, los estudiantes no tradicionales poseen menos tiempo para dedicar al estudio. El hecho de compatibilizar el trabajo con los estudios universitarios puede llevar al estudiante a reducir su asistencia a clase y a no establecer un vínculo de pertenencia con su institución universitaria (Sánchez-Gelabert y Elias, 2017). Daza (2013) señala además que las responsabilidades extraacadémicas de este tipo de alumnado pueden impedirles entablar relaciones con otros estudiantes en los que apoyarse, incrementándose el riesgo de un mal desempeño académico. Unido a ello, en situaciones en las que se establece un conflicto de roles familiares o laborales con los académicos, el estudiante no tradicional puede llegar a

posponer sus estudios o incluso abandonarlos (Rosário *et al.*, 2014).

Los estudiantes no tradicionales constituyen, por tanto, un colectivo especialmente vulnerable, con más probabilidades de no persistir en la educación superior o de obtener un bajo rendimiento académico (Figuera, Torrado, Dorio y Freixa, 2015). Los estudios que han analizado el fenómeno del abandono universitario incluyen precisamente como causas relevantes a la edad (Carvajal y Cervantes, 2017; Corominas-Rovira, 2001; Lassibile y Navarro Gómez, 2009) o la simultaneidad de estudios y trabajo (Bozick, 2007; Elias, 2008). Dado el papel que las expectativas académicas juegan en los procesos de transición y su importancia para explicar el desempeño académico, la adaptación al contexto universitario y la retención, cobra especial relevancia su análisis en el alumnado no tradicional de nuevo ingreso.

La tasa de estudiantes universitarios no tradicionales se ha elevado durante las últimas décadas y, según Klemencic y Fried (2007), se espera que siga en progresión ascendente en los próximos años. Tal aumento justifica la necesidad de estudiar las características más relevantes de este colectivo y valorar el modo de satisfacer sus necesidades y demandas (Wyatt, 2011). Sin embargo, en la literatura sobre educación superior se constata una notoria escasez de estudios acerca del alumnado no tradicional (Cruce y Williams, 2012). Contribuyendo a aminorar este déficit, el presente trabajo aborda el análisis de las expectativas académicas del alumnado no tradicional que inicia estudios universitarios. Concretamente, se plantean los siguientes objetivos:

- Conocer las expectativas académicas del alumnado no tradicional de nuevo ingreso al inicio de sus estudios universitarios.
- Analizar la relación entre las expectativas académicas de los estudiantes no tradicionales y el rendimiento académico que esperan alcanzar.

- Comparar las expectativas académicas de estudiantes tradicionales y no tradicionales, considerando además la variable sexo.

El conocimiento de las expectativas del alumnado no tradicional representa el punto de partida para establecer posibles actuaciones institucionales que favorezcan su plena integración académica y social en el ámbito universitario.

Método

Participantes

La muestra se seleccionó mediante muestreo no probabilístico y quedó constituida por 940 estudiantes de nuevo ingreso (56,2% mujeres y 43,8% hombres). La media de edad es de 18,87 años (D.T.=2.92). Los participantes cursan 21 titulaciones diferentes que cubren las 5 áreas de enseñanza universitaria: Artes y Humanidades (n=145; 15,4%), Ciencias (n=150; 16,0%), Ciencias de la Salud (n=178; 18,9%), Ciencias Sociales y Jurídicas (n=286; 30,4%) e Ingenierías y Arquitectura (n=181; 19,3%).

La muestra fue dividida en dos grupos formados por estudiantes no tradicionales (N=104) y tradicionales (N=836). La identificación de estudiantes no tradicionales se apoyó en dos criterios: tener al menos 25 años o compatibilizar los estudios con una ocupación laboral remunerada. El resto de estudiantes fueron enmarcados dentro del perfil de estudiante tradicional. El porcentaje de mujeres entre el alumnado no tradicional alcanza el 51,9%, sensiblemente inferior al 56,7% registrado para el alumnado tradicional.

Instrumento

Para medir las expectativas académicas de los estudiantes al iniciar por primera vez estudios universitarios hemos utilizado el modelo de 42

ítems y 7 factores del Cuestionario de Percepciones Académicas (CPA), propuesto por Deaño *et al.* (2015). El encuestado expresa su grado de acuerdo mediante una escala tipo Likert que oscila desde total desacuerdo (1) hasta total acuerdo (6). Los ítems se distribuyen en 7 dimensiones: formación para el empleo y la carrera (lograr una formación válida para promocionar la entrada al mundo laboral y conseguir mejores puestos de trabajo), desarrollo personal y social (mejora personal del estudiante a través de su experiencia universitaria), movilidad estudiantil (posibilidad de realizar estancias, prácticas o trabajos en el extranjero), implicación política y ciudadanía (deseo de poder debatir temas políticos, sociales y económicos del contexto nacional y participar para mejorarlos), presión social (pretensión por parte del estudiante de responder a las expectativas familiares y de personas relevantes dentro de su entorno), calidad de formación (sentirse desafiado para profundizar en los conocimientos propios de su ámbito académico) e interacción social (participación en actividades lúdicas y recreativas extracurriculares, propiciando el desarrollo de relaciones interpersonales entre iguales). Los autores del instrumento lo aplicaron a una muestra de estudiantes universitarios de primer año, confirmando la estructura de 7 factores y obteniendo una fiabilidad en cada dimensión que osciló entre .78 y .93 (Deaño *et al.*, 2015). Utilizando la muestra participante en el presente estudio, el análisis de componentes principales con posterior rotación Varimax reprodujo la estructura original de 7 factores, explicando un 59,48% de la varianza; la fiabilidad medida por Alfa de Cronbach ascendió a .936 para el instrumento, situándose entre .65 y .92 en las siete dimensiones.

Además del CPA, los encuestados respondieron a una pregunta sobre las calificaciones que esperaban obtener en su primer curso universitario. Las respuestas se expresaron en una escala de 6 puntos, de “muy bajas” (1) a “muy altas” (6).

Procedimiento

Los datos se recogieron al comienzo del curso académico 2017/2018. Previamente, se contactó mediante correo electrónico con profesorado que impartía asignaturas de primer año en diferentes titulaciones, con el objetivo de conseguir su colaboración. La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo dentro del aula y tuvo una duración aproximada de 15 minutos. Los participantes tomaron parte en el estudio de manera voluntaria, y se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas.

Análisis de datos

El análisis se inició calculando estadísticos descriptivos para las puntuaciones en los ítems que conforman el instrumento y para las puntuaciones promedio en cada dimensión. Se utilizó análisis de la varianza (ANOVA) con medidas repetidas para estudiar si existen diferencias significativas en las expectativas expresadas por el alumnado no tradicional en las diferentes dimensiones. Se obtuvieron las correlaciones entre las expectativas

académicas y las variables edad, desempeño de un trabajo y rendimiento esperado. De cara a comparar las expectativas de estudiantes tradicionales y no tradicionales, se han contrastado medias con la prueba *t* para muestras independientes y se ha calculado el tamaño del efecto mediante *d* de Cohen. Por último, se realizó un análisis multivariante de la varianza (MANOVA), adoptando un modelo factorial para valorar las diferencias en función del carácter no tradicional y del sexo. Para estos análisis se ha utilizado el paquete estadístico SPSS v.23.

Resultados

Expectativas académicas del alumnado no tradicional

Según las medias calculadas para cada ítem (ver tabla 1), podemos afirmar que el alumnado no tradicional inicia sus estudios universitarios con expectativas académicas elevadas, dado que casi la totalidad de los ítems registra medias claramente situadas por encima de 4, en una escala que oscila de 1 a 6.

TABLA 1. Estadísticos descriptivos por ítems y dimensiones para las respuestas del alumnado no tradicional

Dimensión / ítem	Media	Desv. típica
Formación para el empleo y la carrera	5.17	1.05
1. Conseguir una profesión de prestigio	4.84	1.16
7. Tener mejores salidas profesionales en el mercado de trabajo	5.11	1.33
10. Aumentar la posibilidad de conseguir un empleo estable en el futuro	5.30	1.20
14. Obtener formación para conseguir un buen empleo	5.16	1.18
17. Capacitarme para obtener éxito profesional en el futuro	5.29	1.10
21. Asegurar una carrera profesional satisfactoria al terminar los estudios	5.17	1.26
27. Tener la preparación necesaria para poder ejercer la profesión que deseo	5.37	1.25
28. Conseguir prácticas que faciliten la entrada en el mercado de trabajo	5.15	1.39

TABLA 1. Estadísticos descriptivos por ítems y dimensiones para las respuestas del alumnado no tradicional (cont.)

Dimensión / ítem	Media	Desv. típica
Desarrollo personal y social		
11. Aprovechar las oportunidades académicas para mejorar mi identidad, autonomía, autoconfianza, etc.	5.38	.83
19. Desarrollar mis características de personalidad	5.03	1.13
23. Ganar confianza en mis potencialidades	5.29	1.03
26. Tener objetivos en la vida y saber hacia dónde “quiero ir”	5.20	1.21
30. Tener amigos que me ayuden a superar posibles dificultades	5.00	1.21
31. Aprender a manejarme autónomamente con las dificultades de la vida	5.23	1.12
35. Adquirir competencias para convertirme en un adulto más responsable y autónomo	5.06	1.18
36. Tener nuevas experiencias de vida	5.47	.93
Movilidad estudiantil	4.78	1.04
2. Sentirme en una universidad que se esfuerza por internacionalizarse	4.71	1.21
5. Participar en programas de intercambio estudiantil universitario: Erasmus, Leonardo, etc.	4.77	1.49
15. Conseguir realizar alguna estancia en otro país	4.64	1.53
18. Sentir que estoy en una universidad que favorece la movilidad estudiantil	4.80	1.19
20. Obtener formación que me permita ampliar los horizontes de empleo en el extranjero	4.93	1.37
22. Obtener formación de calidad internacional	4.98	1.21
29. Participar en la movilidad estudiantil pasando algún tiempo de mis estudios en otro país	4.59	1.56
41. Estar dispuesto/a a realizar estancias en el extranjero para obtener un título reconocido internacionalmente	4.86	1.42
Implicación política y ciudadana	4.85	.87
8. Comprender cómo puedo contribuir a mejorar el mundo y la sociedad	5.09	1.02
12. Involucrarme en la resolución de problemas de las personas menos favorecidas	4.82	1.20
13. Tener una visión crítica del mundo y pensar en cómo transformarlo	5.02	1.10
16. Participar en actividades de voluntariado en la comunidad	4.24	1.38
25. Formarme como ciudadano comprometido con los desafíos de la sociedad actual	4.83	1.05
38. Contribuir a la mejora de la condición humana o en el bienestar de las personas	4.94	1.06
Presión social	4.28	1.23
6. Conseguir corresponder a las expectativas de mis familiares	3.88	1.72
32. No quedar atrás de otros compañeros en las notas o calificaciones	4.34	1.58
34. No decepcionar a familia o amigos en el rendimiento académico	4.06	1.68
37. Aprovechar la oportunidad de formación que mi familia me asegura	4.86	1.46

TABLA 1. Estadísticos descriptivos por ítems y dimensiones para las respuestas del alumnado no tradicional (cont.)

Dimensión / ítem	Media	Desv. típica
Calidad de la formación	4.93	.80
33. Participar en debates o conferencias científicas para profundizar mis conocimientos en la carrera	4.74	1.17
39. Profundizar conocimientos/materias en el área de mis estudios	5.30	1.02
40. Conseguir participar en proyectos de investigación de los profesores de mi facultad	4.79	1.08
42. Tener un buen rendimiento académico para corresponder a la inversión que la sociedad hace en mi formación superior	4.85	1.17
Interacción social	4.54	1.01
3. Tener momentos de convivencia y diversión	5.10	1.11
4. Practicar alguna actividad extracurricular (deporte, cultura, otros)	4.46	1.40
9. Tener un horario semanal que me permita realizar otras actividades más allá del estudio	4.98	1.33
24. Participar regularmente en fiestas estudiantiles universitarias	3.65	1.57

Atendiendo a cada dimensión, las expectativas más altas se centran en el desarrollo personal y social ($M=5.19$) y en la formación para el empleo y la carrera ($M=5.17$). En relación con su desarrollo personal y social, destaca la percepción que tiene el alumnado no tradicional de que estudiar en la universidad le deparará nuevas experiencias de vida ($M=5.47$; ítem 36), y su confianza en aprovechar las oportunidades académicas para mejorar personalmente ($M=5.38$; ítem 11). Respecto a la formación para el empleo y la carrera, los estudiantes esperan sobre todo que el grado universitario los prepare para ejercer el trabajo que desean ($M= 5.37$; ítem 27), aumente sus posibilidades de conseguir un futuro empleo estable ($M=5.30$; ítem 10) y les capacite para lograr el éxito profesional ($M=5.29$; ítem 17).

Al margen de estas dos dimensiones, se constatan expectativas altas en relación con la calidad de la formación, destacando la expectativa de profundizar en los conocimientos propios de su ámbito de estudio ($M=5.30$; ítem 39). En cuanto a la dimensión referida a la implicación

política y ciudadana, los estudiantes no tradicionales esperan tener una visión crítica del mundo ($M=5.02$; ítem 13) y comprender cómo mejorarlo ($M=5.09$; ítem 8). Entre las expectativas sobre movilidad estudiantil, destacan aquellos ítems referidos a obtener una formación de calidad internacional ($M= .98$; ítem 22) y que permita encontrar un trabajo fuera de España ($M=4.93$; ítem 20).

Las puntuaciones menos elevadas se localizan en las dimensiones relativas a presión social (4.28) e interacción social (M=4.54). Especialmente poco relevante es el deseo de corresponder a las expectativas de familiares ($M=3.88$; ítem 6) o la expectativa de participar regularmente en fiestas estudiantiles ($M=3.65$; ítem 24).

Estos resultados sugieren que el alumnado no tradicional alberga expectativas diferentes en relación con las distintas dimensiones consideradas. Para confirmar si tales diferencias resultan estadísticamente significativas, se aplicó ANOVA para muestras relacionadas. Los

valores alcanzados por los estadísticos de contraste traza de Pillai (.651), lambda de Wilks (.349) y traza de Hotelling (1.866), con $p < .001$, permiten afirmar que las expectativas no alcanzan el mismo nivel en las siete dimensiones analizadas.

Expectativas académicas y rendimiento esperado por el alumnado no tradicional

La tabla 2 muestra correlaciones entre las dimensiones del CPA y el rendimiento esperado por el alumnado no tradicional. Estas correlaciones son estadísticamente significativas para todas las dimensiones, salvo expectativas sobre formación para el empleo y la carrera. Destaca la correlación entre rendimiento esperado y expectativas sobre el desarrollo personal y social ($r = .320$; $p < .001$). En general, unas mayores expectativas académicas del alumnado no tradicional se asocian a esperar calificaciones más altas en el primer año de estudios universitarios.

Diferencias entre las expectativas del alumnado tradicional y no tradicional

Dado que la caracterización del alumnado tradicional se ha apoyado en las variables edad y desempeño de un trabajo, hemos comenzado

analizando la relación de estas variables con las expectativas académicas. Las correlaciones con la edad son todas de signo negativo y estadísticamente significativas ($p < .01$), salvo en el caso de las expectativas sobre calidad de la formación ($p > .05$) e implicación política y ciudadana ($p > .05$). En cualquier caso, los valores registrados indican una relación de intensidad baja, situada en torno a .200, reflejando cierta tendencia a que una mayor edad se corresponda con menores expectativas. En lo que respecta al desempeño de un trabajo, también se registran correlaciones negativas de intensidad baja, que llegan a ser significativas ($p < .01$) solo para las expectativas sobre la formación para el empleo y la carrera, la presión social y la interacción social. El signo positivo indica una ligera tendencia a que quienes trabajan posean expectativas más bajas.

Constatada una mayor relevancia de la edad que de la situación laboral, hemos analizado diferencias en las expectativas cuando se considera al alumnado no tradicional identificado a partir de ambas variables. La comparación de las expectativas académicas del alumnado de nuevo ingreso en función de su carácter tradicional o no tradicional revela, en general, menores expectativas en los estudiantes no tradicionales. Las puntuaciones medias en cada una de las dimensiones (ver tabla 3) son prácticamente iguales entre ambos grupos de alumnado

TABLA 2. Correlaciones entre expectativas y rendimiento esperado

Dimensiones	<i>r</i> de Pearson
Formación para el empleo y la carrera	.192
Desarrollo personal y social	.320**
Movilidad estudiantil	.246*
Implicación política y ciudadana	.222*
Presión social	.222*
Calidad de la formación	.246*
Interacción social	.231*

* $p < .01$; ** $p < .001$

TABLA 3. Comparación de medias para las expectativas académicas entre alumnado tradicional y no tradicional

Dimensiones	Alumnado no tradicional		Alumnado tradicional		<i>t</i>	<i>d</i> de Cohen
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Formación para el empleo y la carrera	5.17	1.05	5.40	.70	-3.06*	-.27
Desarrollo personal y social	5.19	.84	5.32	.64	-1.83	-.17
Movilidad estudiantil	4.78	1.04	4.93	.85	-1.60	-.15
Implicación política y ciudadana	4.85	.87	4.85	.79	.01	.02
Presión social	4.28	1.23	4.71	.99	-4.11**	-.39
Calidad de la formación	4.93	.80	4.92	.72	.05	.01
Interacción social	4.54	1.01	4.85	.82	-3.56**	-.34

* $p<.01$; ** $p<.001$.

en lo que respecta a calidad de la formación y a implicación política y ciudadana, pero en las restantes dimensiones las expectativas del alumnado no tradicional son inferiores a las del alumnado tradicional.

Las diferencias más acusadas se dan para las expectativas relacionadas con la presión social o deseo de agradar y responder a lo que padres, compañeros y amigos esperan de ellos. La media alcanzada entre el alumnado mayor de 25 años o que se encuentra activo laboralmente ($M=4.28$) es inferior a la del alumnado tradicional ($M=4.71$), resultando esta diferencia significativa ($t=-4.11$; $p<.001$). El efecto observado se cuantifica en un valor $d=-.39$, que puede considerarse próximo a un tamaño medio, de acuerdo con los criterios de interpretación propuestos por Cohen (1992).

También es significativa ($t=-3.56$; $p<.001$; $d=-.34$) la diferencia observada en la expectativa de que el inicio de los estudios universitarios traiga consigo oportunidades de interacción social, que se concreten en momentos de convivencia, diversión y relación con los compañeros al margen del horario de estudio. Para el alumnado no

tradicional, la media en esta dimensión es de 4.54, frente a 4.85 en el alumnado tradicional.

En los estudiantes no tradicionales, parte de los cuales compatibiliza sus estudios con el desempeño de un trabajo remunerado, las expectativas de lograr una formación que facilite la obtención de un empleo y el desarrollo de la carrera profesional son inferiores a las del alumnado tradicional, con valores promedio de 5.17 y 5.40, respectivamente. La diferencia observada es significativa ($t=-3.06$; $p<.01$), aunque con un bajo tamaño del efecto ($d=-.27$).

Por último, se ha analizado el papel de la variable sexo en relación con las diferencias observadas entre las expectativas de alumnado tradicional y no tradicional. Los resultados del MANOVA factorial indican la no existencia de diferencias significativas ($F=0.929$; $p=.483$) entre los vectores de medias para los cuatro grupos configurados a partir de la interacción entre los factores carácter tradicional/no tradicional y sexo. En cambio, los efectos para cada factor por separado confirman la relevancia del carácter tradicional/no tradicional ($F=3.259$; $p=.002$) y de la variable sexo ($F=4.840$; $p<.001$), con menores

expectativas en estudiantes no tradicionales y en hombres, respectivamente.

Conclusiones y discusión

De acuerdo con los resultados obtenidos, el alumnado no tradicional que inicia sus estudios en la Universidad de Sevilla lo hace con unas expectativas académicas altas, aunque en algunos aspectos claramente inferiores a las que posee el resto de estudiantes. A esta conclusión general cabe hacer algunas matizaciones derivadas del carácter multidimensional del constructo analizado.

Tomando como referencia las dimensiones consideradas, las mayores expectativas de los estudiantes no tradicionales se centran en obtener una formación que les permita acceder al mercado laboral, realizarse profesionalmente, consolidar un empleo y describir una carrera profesional satisfactoria. Estos resultados son consistentes con las conclusiones obtenidas en trabajos anteriores, donde se constató que los estudiantes no tradicionales esperan mejorar sus perspectivas laborales y profesionales, así como su estatus social y profesional a través de estudios superiores (Wylie, 2005). Alves *et al.* (2012) encontraron que uno de los principales motivos que llevan al alumnado adulto no tradicional a embarcarse en estudios superiores es adquirir conocimientos para mejorar sus competencias profesionales, y de esa forma mejorar su empleo. En esta misma línea, Bohl, Haak y Shrestha (2017) añaden la expectativa de conseguir mejoras salariares por parte de quienes ya se encuentran trabajando. Aun siendo elevadas, las expectativas de obtener una formación para el empleo son inferiores con respecto al alumnado tradicional, probablemente porque buena parte de los estudiantes no tradicionales ya trabajan y no persiguen tanto el acceso al empleo, sino que buscan un cambio o mejora de su situación laboral. Además, cabe plantear la hipótesis de que los estudiantes no tradicionales son poseedores de un mayor

conocimiento acerca del mercado de trabajo a través de sus experiencias laborales, lo que les permitiría ser más realistas en cuanto a expectativas relacionadas con la empleabilidad y la carrera profesional, ajustándolas a la realidad de un mercado laboral español que ha venido atravesando una situación difícil durante los últimos años. La obtención de una formación de calidad es otra expectativa destacada en el alumnado no tradicional. Ante un escenario laboral donde prima la actualización continua de los conocimientos, habilidades y competencias, esta expectativa cobra relevancia.

Por otro lado, los estudiantes no tradicionales esperan lograr un desarrollo personal que suponga incrementar el conocimiento de sí mismos, la definición de metas vitales, la autonomía, la autoconfianza o la responsabilidad. Según Oliveira (2007), los estudiantes no tradicionales acceden a la educación superior con la expectativa de desarrollarse como personas, fortaleciendo una identidad personal más consistente e integrada y aumentando su autoestima. Por tanto, las principales expectativas del alumnado no tradicional se corresponden con las funciones inherentes a la educación superior, no limitadas a la preparación para el ejercicio de una profesión, sino que incluyen también una formación integral del individuo que le permita crecer como persona e integrarse satisfactoriamente en la sociedad.

Frente a las expectativas elevadas de desarrollo personal y logro de una formación de calidad para el empleo y la carrera profesional, los estudiantes no tradicionales han mostrado menores expectativas de interacción social o de agradar y responder a lo que familia, amigos y compañeros esperan de ellos. Son estas expectativas las que más los diferencian de los estudiantes tradicionales. Detrás de ello podría estar un factor como la independencia económica, que en cierta medida caracteriza a buena parte de este alumnado. Tal situación conlleva una menor preocupación del estudiante por responder al esfuerzo económico familiar, al contrario de lo

que podría ocurrir en un alumnado tradicional económicamente dependiente de sus familias, y con un consiguiente mayor nivel de presión social. Además, como indica Oliveira (2007), existe un componente intrínseco en la motivación de los estudiantes no tradicionales, parte de los cuales se matriculan en estudios superiores simplemente por el gusto de aprender y ampliar conocimientos, con una ausencia de presiones externas. En lo que respecta a las oportunidades de interacción social que proporciona la vida universitaria, las expectativas del alumnado no tradicional son claramente inferiores. Quienes poseen mayor edad o compaginan estudio y trabajo tienen que asumir más responsabilidades, por lo que su disponibilidad de tiempo es menor. La falta de tiempo de los estudiantes no tradicionales es una consecuencia de simultanear estudios y trabajo, circunstancia que acarrearía una dificultad añadida para dedicar su tiempo a otro tipo de actividades ajena a lo estrictamente académico o laboral (Graham y Donaldson, 1999; Manthei y Gilmore, 2005). La escasez de tiempo para el estudio resta posibilidades de participar en momentos de convivencia y diversión, actividades extracurriculares y fiestas universitarias, lo que en consecuencia supone tener menos momentos de interacción social y relación con los compañeros. Nuestros resultados son consistentes con los obtenidos por Adams y Corbett (2010), quienes encontraron que el alumnado no tradicional carecía de expectativas sociales relevantes acerca de su experiencia en la universidad, a diferencia del alumnado tradicional, que comenzaba su etapa universitaria con expectativas altas sobre el establecimiento de nuevos vínculos sociales.

Las expectativas relacionadas con la movilidad estudiantil resultan algo inferiores en los estudiantes no tradicionales, aunque sin llegar a ser estadísticamente significativas. No obstante, la tendencia apuntada encuentra una explicación en las circunstancias que caracterizan al alumnado no tradicional. Las responsabilidades laborales o familiares que buena parte de este

alumnado asume limitan la posibilidad de vivir experiencias fuera de su contexto habitual, como sería el caso de la participación en acciones de movilidad estudiantil, desplazándose a otras universidades nacionales o extranjeras.

Otro de los resultados obtenidos en el presente trabajo muestra la relación de las expectativas de desarrollo personal y social con el rendimiento esperado. Aquellos estudiantes no tradicionales que proyectan su entrada en la universidad como una oportunidad de crecer y mejorar a nivel personal, tienden a mostrar una mayor confianza en su rendimiento académico al finalizar el primer año. Es decir, poseerían mayor seguridad en sí mismos y por consiguiente afrontarán con unas expectativas más altas de éxito las diversas materias.

Además de valorar diferencias entre alumnado tradicional y no tradicional, hemos prestado atención a la relación de las expectativas académicas con las variables edad y desempeño de un trabajo. Los resultados muestran un papel más relevante de la primera de estas variables, sugiriendo una tendencia a que los estudiantes de mayor edad presenten expectativas más bajas. Como señalan Fragoso, Quintas y Gonçalves (2016), los estudiantes de edades más avanzadas se enfrentan al espacio académico universitario con una serie de hándicaps que los estudiantes tradicionales no poseen. En este sentido, los estudiantes mayores deben gestionar su tiempo para poder atender asuntos familiares, laborales y universitarios, y se enfrentan a la vida universitaria con expectativas más bajas que otros estudiantes.

Aunque las expectativas académicas de las alumnas han resultado en general más elevadas que las de los alumnos, la combinación del carácter no tradicional con la variable sexo no genera diferencias en estas expectativas. En consecuencia, no hay evidencias que apoyen la necesidad de que una intervención orientadora dirigida hacia estudiantes no tradicionales deba priorizar al alumnado de uno u otro sexo.

Las instituciones universitarias habrían de ofrecer alternativas con el fin de prevenir una pobre adaptación que pudiera conllevar la salida del estudiante no tradicional del contexto académico (González-Monteagudo, 2010). En este sentido, el conocimiento de las expectativas del alumnado no tradicional añade elementos para la intervención orientadora desarrollada desde las instituciones de educación superior. Uno de los objetivos de la atención prestada al colectivo de estudiantes no tradicionales ha de centrarse en lograr el ajuste entre las expectativas con que inician por primera vez sus estudios de grado y la realidad con la que se encontrarán en el contexto universitario. Este ajuste constituye una pieza clave para facilitar su adaptación académica y puede ser entendido como un factor de protección frente al riesgo de desafección y abandono de los estudios. Para lograrlo, una estrategia de intervención podría apoyarse en el desarrollo de actuaciones orientadoras basadas en el acompañamiento desde la mentoría entre iguales. La asignación de un estudiante mentor, con experiencia suficiente, durante el primer año universitario puede ayudar a reducir la diferencia entre las expectativas iniciales del estudiante y la realidad universitaria. A través de acciones como la recepción inicial y el seguimiento del estudiante se pueden compartir experiencias y proporcionar consejos sobre la vida universitaria, que sirvan como referencia para clarificar qué se puede esperar de la educación

superior y cómo afrontar las demandas a las que el estudiante habrá de responder.

En el intento de satisfacer las expectativas del alumnado no tradicional, es evidente la necesidad de llevar a cabo actividades formativas relacionadas con la empleabilidad y el desarrollo profesional, dando respuesta a uno de los aspectos que centran las más altas expectativas encontradas en este alumnado. Junto a ello, las instituciones de educación superior habrían de incluir acciones encaminadas a la orientación personal y académica del estudiante, potenciando el conocimiento de sí mismo, la autonomía y la autoconfianza para establecer proyectos de vida consistentes que clarifiquen las metas a alcanzar y den sentido al trabajo académico desarrollado, entendido como un paso más en la consecución de tales metas. Además de facilitar el desarrollo personal del estudiante, la universidad deberá velar de manera especial por mantener un alto nivel de calidad en la formación impartida, que no defraude las expectativas con que el alumnado accede por primera vez a los estudios universitarios. En este sentido, una especial atención merecen los sistemas internos de garantía de la calidad, de los que nuestras universidades se han dotado con el fin de asegurar el buen funcionamiento de la institución, la satisfacción de todos los agentes implicados y el logro de unos óptimos resultados de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Adams, J. y Corbett, A. (2010). Experiences of traditional and non-traditional college students: A quantitative study of experiences, motivations and expectations among undergraduate students. *Sociological Perspectives*, 53(1). Recuperado de http://cola.unh.edu/sites/cola.unh.edu/files/student-journals/JenniferAdams_AlexiaCorbett.pdf
- Alfonso, S., Conde, A., Deaño, M., García-Señorán, M. y Tellado, F. (2014). Variables socioculturales y expectativas de los estudiantes de primer año de enseñanza superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 335-344. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851782035>
- Alfonso, S., Deaño, M., Conde, A., Costa, A. R., Araújo, A. M. y Almeida, L. S. (2013). Perfiles de expectativas académicas en alumnos españoles y portugueses de enseñanza superior. *Revista*

- Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 21(1), 125-136. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4378765>
- Alves, F., Gonçalves, P. y Almeida, L. S. (2012). Acesso e sucesso no ensino superior: Inventariando as expectativas dos estudantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20(1), 121-131. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12112/RGP_20_2012_art_8.pdf?sequence=1
- Balloo, K., Pauli, R. y Worrell, M. (2017). Undergraduates' personal circumstances, expectations and reasons for attending university. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1373-1384. doi: 10.1080/03075079.2015.1099623
- Bohl, A. J., Haak, B. y Shrestha, S. (2017). The Experiences of Nontraditional Students: A Qualitative Inquiry. *The Journal of Continuing Higher Education*, 65(3), 166-174. doi: 10.1080/07377363.2017.1368663
- Bozick, R. (2007). Making it through the first year of college: The role of students' economic resources, employment, and living arrangements. *Sociology of Education*, 80(3), 261-285. doi: 10.1177/003804070708000304
- Braxton, J. M., Vesper, N. y Hossler, D. (1995). Expectations for college and student persistence. *Research in Higher Education*, 36(5), 595-612. doi: 10.1007/BF02208833
- Carvajal, R. A. y Cervantes, C. T. (2018). Approaches to college dropout in Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-18. doi: 10.1590/s1678-4634201708165743
- Chung, E., Turnbull, D. y Chur-Hansen, A. (2014). Who are 'non-traditional students'? A systematic review of published definitions in research on mental health of tertiary students. *Educational Research and Reviews*, 9(22), 1224-1238. doi: 10.5897/ERR2014.1944
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. Recuperado de [https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19565683](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19565683)
- Cole, J. S., Kennedy, M. y Ben-Avie, M. (2009). The Role of Precollege Data in Assessing and Understanding Student Engagement in College. *New Directions for Institutional Research*, 141, 55-69. doi: 10.1002/ir
- Conde, A., Deaño, M., Diniz, A., Iglesias-Sarmiento, V., Alfonso, S., García-Señorán, M., Limia, S. y Tellado, F. (2017). Expectativas académicas y planificación. Claves para la interpretación del fracaso y el abandono académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 167-176. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349852544017.pdf>
- Corominas-Rovira, E. (2001). La transición a los estudios universitarios: abandono o cambio en el primer año en la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/96361>
- Cruce, T. y Williams, N. (2012). Preparing for the silver tsunami: the demand for Higher Education among older adults. *Research in Higher Education*, 53(6), 593-613. doi: 10.1007/s11162-011-9249-9
- Daza, L. (2013). *Capital social y aprendizaje en la universidad*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Deaño, M., Diniz, A. M., Almeida, L. S., Alfonso, S., Costa, A. R., García-Señorán, M., Conde, A., Araujo, A. M., Iglesias-Sarmiento, V., Gonçalves, P. y Tellado, F. (2015). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Percepciones Académicas para la evaluación de las expectativas de los estudiantes de primer año en Enseñanza Superior. *Anales de Psicología*, 31(1), 280-289. doi: 10.6018/analesps.31.1.161641
- Diniz, A. M., Alfonso, S., Araújo, A. M., Deaño, M., Costa, A. R., Conde, A. y Almeida, L. S. (2018). Gender differences in first-year college students' academic expectations. *Studies in Higher Education*, 43(4), 689-701. doi: 10.1080/03075079.2016.1196350

- Elías, M. (2008). Los abandonos universitarios: retos ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Estudios sobre Educación*, 15, 101-121. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/handle/10171/9139>
- Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I. y Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 107-123. doi: 10.6018/reifop.18.2.220101
- Fragoso, A., Quintas, H. L. y Gonçalves, T. I. (2016). Estudantes não-tradicionalis no ensino superior: barreiras à aprendizagem e na inserção profissional. *Laplage em Revista*, 2(1), 97-111. doi: 10.24115/S2446-6220201621122p.97-111
- González-Monteagudo, J. (2010). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 146-147. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART9.pdf>
- Graham, S. y Donaldson, J. F. (1999). Adult students' academic and intellectual development in college. *Adult Education Quarterly*, 49(3), 147-161. doi: 10.1177/074171369904900302
- Klemencic, M. y Fried, J. (2007). Demographic challenges and future of the Higher Education. *International Higher Education*, 47, 12-14. doi: 10.6017/ihe.2007.47.7956
- Lassibille, G. y Navarro Gómez, L. (2009). Tracking students' progress through the Spanish university school sector. *Higher Education*, 58(6), 821-839. doi: 10.1007/s10734-009-9227-8
- Manthei, R. J. y Gilmore, A. (2005). The effect of paid employment on university students' lives. *Education + Training*, 47(3), 202-215. doi: 10.1108/00400910510592248
- Manzano-Soto, N. y Roldán-Morales, C. A. (2015). Análisis de necesidades de orientación del estudiante de primer año en la Universidad Autónoma de Occidente. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 121-140. doi: 10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16404
- Oliveira, A. L. (2007). Quemsão e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 43-76. Recuperado de <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1208>
- Pleitz, J. D., MacDougall, A. E., Terry, R. A., Buckley, M. R. y Campbell, N. J. (2015). Great Expectations. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 17(1), 88-104. doi: 10.1177/1521025115571252
- Rosário, P., Pereira, A., Núñez, J. C., Cunha, J., Fuentes, S., Polydoro, S., Gaeta, M. y Fernández, E. (2014). An explanatory model of the intention to continue studying among non-traditional university students. *Psicothema*, 26(1), 84-90. doi: 10.7334/psicothema2013.176
- Sánchez-Gelabert, A. y Elías, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 32, 27-48. doi: 10.15581/004.32.27-48
- Smith, J. S. y Wertlieb, E. C. (2005). Do first-year college students' expectations align with their first-year experiences? *NASPA journal*, 42(2), 153-174. doi: 10.2202/1949-6605.1470
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Wyatt, L. G. (2011). Nontraditional student engagement: Increasing adult student success and retention. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(1), 10-20. doi: 10.1080/07377363.2011.544977
- Wylie, J. (2005). *Non-traditional student attrition in higher education: A theoretical model of separation, disengagement then dropout*. Annual Conference of the Australian Association for Research in Education. Parramatta, Australia. Recuperado de <https://www.aare.edu.au/data/publications/2005/wyl05439.pdf>

Abstract

Academic expectations of non-traditional students at the beginning of university

INTRODUCTION. The presence of non-traditional students in Higher Education has increased recently over the last few decades. The university institutions are in need to offer a response adjusted to these students' needs in order to facilitate their adaptation. On this matter, previous academic expectations have been recognized as a variable that contributes the adjustment of the new students to the university. **METHOD.** The aim of the current study is to find out the expectations at the beginning of university of non-traditional students and determine whether these expectations differ from those of traditional students. Moreover, we expect to analyse the relationship between their expectations and their expected performance. The sample included 940 first-year undergraduate students from the five areas of knowledge who answered a questionnaire focusing on academic expectations. The analysis was based on basic descriptive statistics, analysis of variance for related samples, correlations, multivariate analysis of variance and t-test, estimating the size of the effect using the Cohen's d. **RESULTS.** The results show that the non-traditional students also have high expectations, although somewhat lower when compared to those of the traditional students. The main differences affect the expectations not to let people of their immediate context down, to take advantage of opportunities for extracurricular social interaction and to achieve training for employment. Furthermore, to a lesser extent higher expectations in non-traditional students are associated with the expectation of a higher academic performance. **DISCUSSION.** In order to meet the non-traditional students' expectations when they first access Higher Education we suggest a number of recommendations such as the intervention and educational guidance of this population so as to meet their expectations and favour their adaptation into Higher Education, namely to university life.

Keywords: Expectations, Non-traditional students, First-year students, Adjustment to university, Higher Education.

Résumé

Les attentes académiques des étudiants non traditionnels au début de leurs études universitaires

INTRODUCTION. La présence des élèves non traditionnels aux études supérieures a augmenté au cours des dernières décennies. Les établissements universitaires doivent proposer une réponse qui soit adaptée aux nécessités de cet ensemble d'élèves pour favoriser leur adaptation. Dans ce sens, les attentes académiques préalables ont été reconnues comme une variable qui contribue à l'ajustement des nouveaux étudiants. **MÉTHODE.** Dans la présente étude, on se pose comme but de connaître les attentes initiales des étudiants et d'identifier si ceux-ci diffèrent de ceux qui caractérisent les étudiants traditionnels. De plus, on veut analyser la relation entre les attentes et le rendement prévu. À cette fin, on a utilisé un échantillon de 940 étudiants de première année dans des diplômes de cinq domaines de connaissance, qui ont répondu à un questionnaire d'attentes académiques. L'analyse a été soutenu sur diverses statistiques descriptives, l'analyse de la variance pour des échantillons qui ont correspondance, corrélations, analyse multivariée de la variance et le test t, en estimant la taille de l'effet grâce à la d de Cohen. **RÉSULTATS.** Les attentes des étudiants non traditionnels ont été élevées, bien que inférieures par rapport aux étudiants

traditionnels. Les principales différences, concernent les attentes de ne pas décevoir les personnes proches de son contexte immédiat, profiter des chances pour une interaction sociale extrascolaire et réussir une formation professionnelle. Des attentes plus élevées parmi les étudiants non traditionnels sont associés, bien que faiblement, à l'attente d'un rendement académique plus élevé. **DISCUSSION.** En vue de la performance des établissements universitaires se dérivent quelques recommandations liées avec l'employabilité et le développement professionnel ainsi qu'une intervention sur les nouveaux étudiants afin de pouvoir répondre à leurs attentes et de favoriser leur adaptation au contexte universitaire.

Mots-clés: Attentes, Etudiants non traditionnels, Nouveaux étudiants, Adaptation universitaire, Etudes supérieures.

Perfil profesional de los autores

Manuel Rafael De-Besa-Gutiérrez (autor de contacto)

Graduado en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Es miembro del personal investigador del Departamento de Didáctica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Correo electrónico de contacto: manuel.debesa@uca.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Puerto Real. Avda. República Saharaui, s/n, 11519. Puerto Real, Cádiz (España).

Javier Gil Flores

Licenciado en Pedagogía, doctor en Ciencias de la Educación y catedrático en la Universidad de Sevilla. Forma parte del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Correo electrónico de contacto: jflores@us.es

¿QUÉ COMPETENCIAS DEMANDAN LOS CENTROS DE SECUNDARIA AL PROFESORADO NOVEL EN CATALUÑA?¹

What competencies do secondary schools require from novice teachers in Catalonia?

MONTSERRAT FREIXA, JUAN LLANES, MARTA VENCESLAO Y FRANCIELE CORTI

Universidad de Barcelona

DOI: 10.13042/Bordon.2019.64245

Fecha de recepción: 10/04/2018 • Fecha de aceptación: 18/03/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Montserrat Freixa Niella. E-mail: mfreixa@ub.edu

INTRODUCCIÓN. Esta investigación tiene como objetivo indagar en la percepción que tienen los ocupadores del ámbito de la educación secundaria sobre las competencias del profesorado recién graduado, con la finalidad de articular las demandas formativas de los centros con la formación universitaria, al tiempo que incidir en la mejora de esta última. **MÉTODO.** El trabajo se ha llevado a cabo a partir del análisis de la base de datos del estudio *Ocupadors a l'àmbit d'Ensenyament*, realizado a finales de 2015 por la AQU. Fueron encuestados 281 centros educativos de Cataluña, de los cuales nos centraremos en los 69 centros de enseñanza secundaria y, especialmente, en los 34 centros que incorporaron docentes graduados recientemente. **RESULTADOS.** La técnica estadística multivariante del Análisis Factorial Exploratorio ha permitido, por una parte, identificar las competencias con más peso en el modelo factorial y, por otra, agrupar las competencias en factores independientes entre ellos. El modelo factorial resultante está compuesto por cuatro dimensiones que han sido analizadas según su importancia, satisfacción y margen de mejora: (1) competencias instrumentales y técnicas; (2) competencias pedagógicas; (3) competencias para la interdisciplinariedad, y (4) competencias sistémicas. **DISCUSIÓN.** Los resultados ponen de manifiesto que tanto las pedagógicas como las sistémicas son las competencias que presentan un mayor margen de mejora en la formación inicial. Otro resultado reseñable es la especial importancia que atribuyen a las competencias para la interdisciplinariedad. Ambas cuestiones nos invitan a reflexionar sobre el perfil del docente de secundaria —disciplinar o polivalente—, así como con la formación en competencias de este profesorado.

Palabras clave: Competencias docentes, Formación de profesores, Profesorado de secundaria, Centros de secundaria.

Introducción

La formación del profesorado y la definición del perfil competencial es uno de los temas más debatidos en el ámbito educativo contemporáneo (Hernández y Hernández, 2011; Muñoz-Fernández, Rodríguez-Gutiérrez y Luque-Vilchez, 2019). En una sociedad cambiante y compleja, definir dicho perfil es una tarea esencial si se quiere responder a las demandas y necesidades sociales que le son requeridas al sistema educativo (Gutiérrez-González, 2011). Diferentes investigaciones muestran cómo la enseñanza se ha convertido en una profesión de creciente complejidad que requiere el desempeño de funciones en el profesorado cada vez más controvertidas (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Fraser, 2016; Zamora y Meza, 2018; Maciel, 2018). Ante esta realidad, la política educativa europea apuesta por mantener un marco competencial para el profesorado regido por unos parámetros comunes que permitan afrontar los retos actuales y futuros de la educación.

Para los organismos comunitarios, el desarrollo de este marco ha sido un elemento clave en la reforma de los sistemas educativos (Caena, 2014; Lavoren, 2016). Sánchez-Tarazaga (2016) indica que se sigue una definición de competencia vinculada a la integración dinámica de habilidades cognitivas y metacognitivas que, a su vez, incide en la concepción de la profesión docente en cuatro ámbitos: *aprender a pensar, saber, sentir y actuar*. En esta línea, la Comisión Europea (2005) sitúa el desarrollo de las competencias docentes en torno a trabajar con los otros; trabajar con el conocimiento, la tecnología y la información, y trabajar con y en la sociedad. El estudio *The Teacher education curriculum in the EU* realizado por el Finnish Institute for Educational Research en el año 2009 ofrece una relación de las competencias necesarias para el profesorado: relacionadas con la materia; pedagógicas; integración de teoría y práctica; cooperación y colaboración; garantía de calidad, movilidad; liderazgo y aprendizaje

continuo y permanente (Landmann, 2013; Piesanen y Välijärvi, 2010). La competencia disciplinar es concebida por los 27 países que participaron en la investigación como la más relevante en las diferentes etapas educativas. Sin embargo, sus marcos competenciales remiten a una concepción del perfil docente que va más allá del mero conocimiento de la materia.

Trasladando estas consideraciones al terreno formativo, la planificación de la formación docente por competencias otorga al futuro profesor un papel activo en la promoción de la calidad educativa, orientado hacia la preparación de profesionales reflexivos y comprometidos (Martínez, 2016). Como señala Perrenoud (2004), el perfil profesional del docente tiene que pivotar en torno a dos ejes fundamentales: la práctica reflexiva y la implicación crítica. La primera supone la creación de hábitos y maneras de actuar, pensar y sentir la práctica educativa a partir de la reflexión en la acción y sobre la acción (Schön, 1998; Torrecilla, Olmos y Rodríguez, 2017). La segunda posibilita que el profesorado tome sus propias decisiones de forma autónoma y responsable teniendo en cuenta su impacto social. Esta visión del profesor no es nueva. Décadas atrás, Stehouse (1985) promovió una idea de maestro-investigador formado para contribuir al cambio educativo a partir del desarrollo de capacidades analíticas que permitan interrogar los procesos de enseñanza-aprendizaje, reflexionar sobre la propia acción y articular teoría y práctica. El profesorado novel debe contar tanto con habilidades críticas como con la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender a partir de la complejidad de su propia acción, marcándose con ello un horizonte de mejora continua (Gairín, 2011; Mayorga, Santos y Madrid, 2014).

En relación con la enseñanza secundaria, se están discutiendo tanto los programas de formación y las competencias que las acompañan (Hernández y Carrasco, 2012; Prats, 2016), como los propios modelos de formación inicial (Comisión Europea, 2013; Escudero, 2009;

Fernández, Rodríguez y Martínez, 2015; Marina, Pellicer y Manso, 2015).

En España, el Certificado de Aptitud Pedagógica fue sustituido por el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en el año 2010. Desde entonces, se ha sucedido una pléyade de investigaciones que van desde el estudio de actitudes, expectativas y concepciones previas sobre diferentes temas relacionados con el ejercicio de la profesión (Gallego, 2015; Manso-Ayuso y Martín, 2014) hasta el cuestionamiento del modelo de racionalidad sobre el que está construido el máster (Guisasola, Barragés y Gasmendia, 2013; López-Torrijo y Mengual-Andrés, 2015; Viñao, 2013).

En este sentido, González-Sanmamed (2015) señala que algunos estudios arrojan datos que alertan de sus limitaciones e incongruencias, haciendo de esta formación un espacio no satisfactorio para gestores, profesores, estudiantes e investigadores. Y es que el máster está basado en una secuencia formativa ya cuestionada con anterioridad (Schön, 1998). Se organiza en dos fases claramente diferenciadas: una de apropiación de la teoría en la universidad y otra de aprendizaje en los centros educativos. Para Jover (2015), esta estructura centrada en la clásica transmisión del conocimiento en el aula margina importantes aspectos de la educación, principalmente, su dimensión relacional y ética. González-Sanmamed (2015) agrega que ese modelo obvia que, a través de la docencia del máster, también se desarrollan y ejemplifican formas de ser y hacer del profesor, de diseñar y evaluar el currículum o de organizar el aula y las relaciones interpersonales.

Añádase a estas consideraciones que los estudiantes del máster valoran la formación en competencias disciplinares por encima de la formación en competencias transversales (Manso-Ayuso y Martín, 2014), cuestión que

se antoja contradictoria si tenemos en cuenta que el profesional del siglo XXI debe ser más polivalente que experto en su disciplina. Se trata de un modelo formativo inserto en una cultura que privilegia la trasmisión de conocimientos en el aula por encima de las competencias relacionadas con la capacidad de análisis crítico, colaboración con la comunidad educativa, investigación o mejora de la calidad. El estudio de Gairín (2011) enfatiza las competencias técnicas (saberes relacionados con el quehacer pedagógico), metodológicas (vinculación del saber con la realidad del alumno e implementación de procesos reflexivos en la acción educativa), sociales (disposición para comprender y trabajar junto a otros y por un proceso orientado hacia el aprendizaje de los alumnos) y personales (ética de la profesión docente y responsabilidad en el ejercicio de la profesión).

El presente artículo toma la percepción de los propios institutos de secundaria, recogidos por la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) para señalar qué competencias son necesarias ofrecer a los futuros profesores. Partir de la opinión de los empleadores es importante no solo para la comprensión de las necesidades de la realidad educativa del momento, sino también para analizar la formación que los futuros docentes están recibiendo en las universidades (Civís, 2017). Nuestro trabajo indaga en la percepción que tienen los directores de los centros de educación secundaria sobre la importancia y satisfacción de las competencias del profesorado recién graduado para identificar aquellas que podrían ser susceptibles de mejora.

Método

Se ha analizado la percepción de los ocupadores a partir de los datos obtenidos a través de la base de datos del estudio *Ocupadors a l'àmbit d'Ensenyament*, realizado en 2015 por la AQU².

Este análisis ha permitido:

- Definir el mapa de las competencias según la relevancia atribuida por los centros.
- Analizar la importancia y satisfacción de las competencias del profesorado novel.
- Conocer qué competencias docentes son susceptibles de mejora.

Muestra

La población de centros educativos de Cataluña es de 2.822, de los cuales 281 han participado en el estudio, lo que supone un error muestral del 5%. Estos se distribuyen entre centros de educación infantil y primaria, centros integrados con las etapas de infantil, primaria y secundaria y centros de educación secundaria. En este artículo, nos centramos en la etapa de secundaria compuesta por 69 centros de titularidad pública, cuyos directores —en su casi totalidad (96,3%)— fueron los que respondieron a la encuesta de la AQU. De estos 69 centros, 34 habían incorporado docentes graduados recientemente. En este sentido, la muestra está compuesta por los centros que admitieron profesorado novel a su claustro en el momento de la realización del estudio. Es necesario señalar que, si bien la muestra no es muy extensa (entre otros motivos por la falta de reposición de plazas), la AQU, encargada del procedimiento de selección muestral, ha considerado los criterios de representatividad —como la complejidad y el tamaño del centro y el servicio territorial— para contar con una muestra heterogénea y representativa de los centros públicos catalanes.

Los datos primarios de esta investigación han sido producidos por otros agentes, en nuestro caso, la AQU. Esta modalidad de análisis secundario, que cuenta con una larga trayectoria en el contexto internacional y que empieza a consolidarse en nuestro país (Corbetta, 2010), permite disponer de la información en forma de matriz

para proceder a un análisis específico de la base de datos preexistente.

Instrumento

La AQU diseñó la encuesta configurada en 8 bloques con 18 preguntas. De estos, se ha analizado el referido a las competencias que valora la importancia y satisfacción de 17 competencias agrupadas en varias dimensiones (variables escalares con valor alfa de Cronbach 0,946 para la importancia y de 0,936 para la satisfacción). Al tratarse de datos secundarios, solamente se ha tenido acceso a la matriz y no al diseño de la encuesta. La tabla 1 muestra las competencias y la clasificación utilizada por AQU.

TABLA 1. Estructura de la encuesta en relación a competencias

Formación práctica docente

Diseño y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje

Innovación pedagógica e investigación educativa

Capacidad para gestionar el aula

Conducción de entrevistas con familias

Capacidad para la gestión de conflictos

Detección y actuación en situaciones de dificultades

Competencias interpersonales

Habilidad de trabajar colaborativamente

Liderazgo

Habilidad de argumentar y de negociación

Capacidad de generar confianza

Competencias de gestión personal

Capacidad de aprender y actuar en nuevas situaciones

Trabajo autónomo

Competencias instrumentales

Habilidades comunicativas

Habilidad para trabajar con herramientas digitales

Actitud y ética profesional

Responsabilidad en el trabajo

Compromiso referente a la promoción de valores y respeto entre el alumnado

Formación teórica

Capacidad de impartir otras materias relacionadas con el ámbito de conocimiento

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

Para describir el mapa competencial se ha utilizado la técnica estadística multivariante del análisis factorial exploratorio, mediante el método de componentes principales con rotación Varimax. Hemos partido de las respuestas recogidas en las encuestas desestimando la utilización apriorística de clasificaciones competenciales. Si bien hay dimensiones teóricas establecidas en la encuesta, no están del todo ajustadas con los referentes teóricos más actuales. Se ha optado por este análisis factorial exploratorio —en lugar de uno confirmatorio— para poder discernir el marco teórico en el que estarán incluidos los factores/ítems: en la teoría de AQU o en los referentes teóricos citados. De esta suerte, más que validar un modelo, el objeto de nuestro trabajo reside en la indagación de las percepciones del profesorado de secundaria. Nos hemos inclinado por un método de extracción de componentes principales dado que la finalidad del estudio es “identificar el número y composición de componentes necesario para resumir las puntuaciones observadas en un conjunto grande de variables observadas [...]. Este método explica el máximo porcentaje de varianza observada en cada ítem a partir de un número menor de componentes que resuma esa información” (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco, 2014: 1153). Se ha utilizado el Varimax como método de rotación porque no existe un factor dominante. El método empleado para la retención de factores contempla el porcentaje de variancia explicada (el 76,97% de la varianza total).

El estudio de los criterios de aplicabilidad de la prueba confirma su viabilidad a partir del valor del Determinante (Determinante=2,897E-8a), del Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO=0,80$, $sig=0,000$) y del test de Bartlett ($sig.=0,000$). Se han identificado las competencias con más peso en el modelo factorial y agrupado en factores independientes entre ellos, permitiendo el análisis de cada dimensión según la importancia, la satisfacción y el margen de mejora de las competencias que la componen.

Para dar respuesta a los objetivos del estudio relacionados con la importancia, satisfacción y margen de mejora de los ítems agrupados en los factores del mapa competencial, se ha optado por un análisis descriptivo, puesto que permite extraer los datos necesarios para las ulteriores conclusiones.

Resultados

En función del valor de la communalidad de extracción, las competencias más importantes son las relacionadas con la “capacidad de gestionar el aula” ($ce=0,888$), el “trabajo autónomo” ($ce=0,869$) y la “conducción de entrevistas con familias” ($ce=0,862$). Las competencias menos importantes son el “diseño y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje” ($ce=0,596$), la “innovación pedagógica e investigación educativa” ($ce=0,616$) y la “capacidad de generar confianza” ($ce=0,631$). En la tabla 2 se identifican las cuatro agrupaciones de factores independientes.

El primer factor explica el 21,52% de la varianza total. Representa las competencias instrumentales y técnicas que debe tener el profesorado para situarse en el aula y aplicar las metodologías necesarias. El segundo factor explica el 21,50% de la varianza. Este comprende las competencias pedagógicas que ayudan al profesorado a gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el seno del aula, fomentando el respeto y la confianza. Está relacionado con las competencias sistémicas e interdisciplinarias detalladas en las dos últimas dimensiones del modelo factorial. El tercer factor explica el 17,27% de la varianza y engloba las competencias para la interdisciplinariedad. Esto es, habilidades que permiten al profesorado salir de su disciplina y poder realizar tareas de enseñanza-aprendizaje más allá de sus materias específicas. El cuarto, y último, engloba el resto de competencias y explica el 16,68% de la varianza. Se trata de las competencias sistémicas.

TABLA 2. Matriz de componentes en relación a la importancia de las competencias

	Componente			
	1	2	3	4
Habilidad para trabajar con herramientas digitales	,783	,205		,211
Trabajo autónomo	,761		,471	,258
Innovación pedagógica e investigación educativa	,716	,254		
Habilidades comunicativas	,640	,540	,240	
Liderazgo	,617	,315	,419	,306
Habilidad de argumentar y de negociación	,540	,305	,487	
Responsabilidad en el trabajo	,231	,800	,232	,244
Capacidad para gestionar el aula		,793	,249	,427
Capacidad de generar confianza	,360	,700		
Compromiso referente a la promoción de valores y respeto entre el alumnado		,625		,602
Diseño y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje	,210	,527	,515	
Capacidad de impartir otras materias relacionadas con el ámbito de conocimiento			,858	,272
Habilidad de trabajar colaborativamente	,318	,481	,680	,202
Capacidad de aprender y actuar en nuevas situaciones	,428	,398	,614	
Detección y actuación en situaciones de dificultades		,207	,399	,806
Conducción de entrevistas con familias	,497			,784
Capacidad para la gestión de conflictos		,443	,243	,755

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3 se presentan los estadísticos de las competencias que componen cada factor, según su importancia y satisfacción, medidos en una escala de 0 a 10. Así, las competencias instrumentales y técnicas responden a las valoraciones más bajas con relación a la importancia (7,70), frente a las competencias pedagógicas que se sitúan en las más altas (8,80). El grado de satisfacción es más bajo que el de importancia en todos los factores, situándose en una puntuación entre el 6,09 y el 6,25. Este “desajuste” denota la necesidad de introducir mejoras en la formación, lo que nos lleva a definir conceptualmente el “margen de mejora” como

la diferencia entre la importancia y la satisfacción en cada ítem y factor. De este modo, observamos cómo el margen de mejora más alto se sitúa en los factores de las competencias pedagógicas y sistémicas, cuestión que justificaría la necesidad de mejorar la formación en esas áreas. Tras la aplicación de la prueba de normalidad o Kolgomorov-Smirnov de una muestra, se aplican pruebas no paramétricas, ya que los supuestos de normalidad no se cumplen. Como se observa en la tabla 3, la prueba Wilcoxon mostró diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems agrupados en los factores del mapa competencial.

TABLA 3. Estadísticos descriptivos de las competencias

	N	Mín.	Máx.	Media	Desviación típica	Margen de mejora
Total importancia*	32	4,41	9,71	8,25	1,127	
Total satisfacción*	28	3,88	8,27	6,19	1,144	2,06
COMPETENCIAS INSTRUMENTALES Y TÉCNICAS						
Importancia	33	3,5	9,50	7,70	1,413	
Satisfacción	31	4,17	8,33	6,25	1,114	1,55
Habilidades informáticas	34	5	10	8,65	1,178	1,35
	33	5	10	7,30	1,334	(z = -3,579; p = ,000)
Trabajo autónomo	34	5	10	8,03	1,586	1,47
	32	4	9	6,56	1,501	(z = -3,912; p = ,000)
Innovación e investigación	33	2	10	8,03	1,912	2,37
	32	0	8	5,66	2,010	(z = -4,028; p = ,000)
Habilidades comunicativas	34	4	10	7,82	1,623	1,58
	33	4	10	6,24	1,275	(z = -3,912; p = ,000)
Argumentación y negociación	34	4	10	7,38	1,557	1,26
	33	0	10	6,12	1,763	(z = -3,382; p = ,001)
Liderazgo	34	2	10	7,06	1,757	1,61
	33	2	8	5,45	1,622	(z = -3,576; p = ,000)
COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS						
Importancia	32	4,40	10	8,80	1,117	
Satisfacción	31	0,4	8,40	6,09	1,587	2,71
Responsabilidad en el trabajo	34	5	10	9,29	1,268	2,47
	33	0	10	6,82	1,960	(z = -4,589; p = ,000)
Gestión del aula	33	4	10	9,30	1,357	3,83
	32	2	10	5,47	1,883	(z = -4,637; p = ,000)
Generar confianza	33	5	10	8,24	1,275	2,24
	32	0	8	6,00	1,723	(z = -4,487; p = ,000)
Promover valores y respecto	34	5	10	8,97	1,291	2,55
	33	0	10	6,42	1,921	(z = -4,583; p = ,000)
Diseño y evaluación de procesos	34	3	10	8,15	1,480	2,03
	33	0	9	6,12	1,728	(z = -4,306; p = ,000)
COMPETENCIAS PARA LA INTERDISCIPLINARIDAD						
Importancia	34	4	10	8,00	1,449	
Satisfacción	31	3,33	8,33	6,28	1,350	1,72
Impartir otras materias	34	4	10	7,56	1,599	1,68
	32	2	9	5,88	1,641	(z = -4,004; p = ,000)

TABLA 3. Estadísticos descriptivos de las competencias (cont.)

	N	Mín.	Máx.	Media	Desviación típica	Margen de mejora
Trabajo colaborativo	34	2	10	8,00	1,842	1,61 (z = -3,576; p = ,000)
	33	2	9	6,39	1,676	
Capacidad de aprender	34	5	10	8,44	1,501	1,78 (z = -4,117; p = ,000)
	32	3	9	6,66	1,619	
COMPETENCIAS SISTÉMICAS						
Importancia	34	5,33	10	8,58	1,266	2,39
Satisfacción	28	3,88	8,27	6,19	1,144	
Detección de dificultades y actuación	34	5	10	8,41	1,540	2,63 (z = -4,299; p = ,000)
	32	0	10	5,78	2,136	
Entrevistas con familias	34	5	10	8,41	1,305	2,00 (z = -4,014; p = ,000)
	32	3	10	6,41	1,682	
Gestión de conflictos	34	5	10	8,94	1,413	3,06 (z = -4,475; p = ,000)
	33	2	10	5,88	1,746	

* Valoración de los centros en todas las competencias de la encuesta.

Fuente: elaboración propia.

Competencias instrumentales y técnicas

Estas competencias son las que tienen la puntuación más baja en lo referido al grado de importancia (7,70). Añádase que la media de satisfacción de este factor se coloca ligeramente por encima de la media de la escala (6,25 sobre 6,19). Es la que presenta un menor margen de mejora.

Las "competencias digitales" del profesorado novel se sitúan en el primer lugar de importancia (8,65) y cuentan con los niveles de satisfacción más altos (7,30) y los márgenes de mejora más bajos de toda la escala (1,35).

Obtienen el mismo grado de importancia el "trabajo autónomo" (8,03) —definido por la encuesta como la capacidad para determinar las propias tareas, métodos y distribución de tiempo— y la "innovación e investigación" (8,03).

La puntuación de esta última, sin embargo, evidencia una insatisfacción respecto a su adquisición (5,66), lo que conlleva un déficit en la formación (2,37). Aun así, el hecho de "innovar e investigar" presenta una dispersión alta tanto en la importancia (1,91) como en la satisfacción (2,01), cuestión que indica un cierto desacuerdo en la opinión de los centros.

Las "habilidades comunicativas" obtienen apenas el cuarto puesto en importancia con una puntuación moderada (7,82) y el tercero en satisfacción (6,24). El dominio de esta competencia contribuye a la efectividad de la "argumentación y negociación" (7,38) y el "liderazgo" (7,06). Hay una correlación positiva y significativa entre "habilidad comunicativa" y "argumentación y negociación" ($r_s=0,597$; $sig=0,000$), y entre la primera y "liderazgo" ($r_s=0,499$; $sig=0,003$).

Competencias pedagógicas

De los cuatro factores, este es el que adquiere un grado de importancia mayor (8,80) y que presenta el margen de mejora más alto (2,71). Los resultados muestran tanto su relevancia como su exigencia, indicando que es el factor clave para la formación de futuros profesionales.

La “gestión del aula” (9,30) es la competencia más importante tanto en este factor como en la totalidad de la escala. Los resultados muestran un margen de mejora muy elevado —llega casi al 4 (3,83)— como consecuencia de la insatisfacción apuntada por los centros.

En esta línea, manifiestan la importancia de fomentar la “responsabilidad en el trabajo” (9,29), “promover valores y respeto” (8,97) y “generar confianza” (8,24). Además, sus márgenes de mejora se sitúan por encima de la media de la escala (2,06).

El “diseño y evaluación de procesos” (8,15) es la competencia considerada menos importante, aunque guarde un vínculo estrecho con la formación pedagógica. Pese a que presenta el menor déficit de formación, su puntuación (2,03) muestra claramente una necesidad de mejora.

Competencias para la interdisciplinariedad

Este factor es el tercero en orden de importancia, al tiempo que presenta una mayor satisfacción entre los centros (6,28), conformando así el segundo factor con menos necesidad de formación (1,72). Podría sugerirse que se trata de espacios de formación considerados de escasa importancia en comparación con otros factores.

La “capacidad de impartir otras materias relacionadas con el ámbito del conocimiento” es la competencia menos valorada (7,56) y con menor satisfacción (5,88) —presenta un margen de mejora de 1,68—. Si bien la puntuación

sobre la importancia está por encima de 7, su posición en la escala nos permite afirmar que no existe una demanda concreta de docentes con una visión disciplinar global e integradora. Sin embargo, los centros ponderan el “trabajo colaborativo” (8,00) y se muestran moderadamente satisfechos (6,39) —el déficit de formación es del 1,61—. Por último, la “capacidad de aprender” aparece con la valoración más alta tanto en importancia (8,44) como en satisfacción (6,66) —su margen de mejora se sitúa en 1,78—.

Competencias sistémicas

Conjuntamente con las competencias pedagógicas, las sistémicas requieren también una especial atención en la formación. Son consideradas las segundas en importancia (8,58) y en margen de mejora (2,39).

Los centros sitúan la “capacidad de gestionar conflictos” como una competencia fundamental (8,94), apuntando su margen de mejora muy por encima de la media (3,06) —la segunda de toda la escala—. Obsérvese aquí que la importancia no concuerda con la satisfacción (5,88).

La “capacidad de conducir entrevistas” y la “detección y actuación ante dificultades” cuenta con una valoración significativa (8,41). La primera presenta la satisfacción más elevada de este factor (6,41) y el menor margen de mejora (2,00). No obstante, esta puntuación indica la necesidad de trabajarla en mayor profundidad. La segunda presenta un menor grado de satisfacción (5,78), elevándose el margen de mejora (2,63).

Discusión y conclusiones

Los resultados en el contexto catalán muestran que tanto las competencias pedagógicas como las sistémicas son las que presentan un mayor margen de mejora en la formación inicial. A su vez, es reseñable el factor de la interdisciplinariedad: los

encuestados le han otorgado una dimensión propia, subrayando su relevancia en el proceso formativo. Ambas cuestiones invitan a abrir un interrogante en relación con el perfil del docente de secundaria —disciplinar o polivalente—, así como con su formación en competencias.

Los resultados sobre la importancia de las competencias pedagógicas indicarían una evolución o, cuanto menos, un cambio respecto al imaginario de la función docente en la enseñanza secundaria catalana. Considerando que se trata del factor con la mayor puntuación en importancia, cabría situar que la creencia a partir de la cual tiene que prevalecer la formación de la disciplina por encima de la formación pedagógica empieza a ser cuestionada (Gairín, 2011; Piesanen y Välijärvi, 2010). Podría pensarse, a su vez, que la implementación del máster de secundaria está contribuyendo a la apertura de este debate en los propios centros educativos. Ahora bien, la competencia menos importante y con menor déficit de formación en este factor es, precisamente, la que presenta una vinculación más estrecha con la formación pedagógica (el “diseño y evaluación de procesos” en comparación a la relevancia otorgada a la “gestión del aula”). Las aulas de secundaria cuentan con algunas particularidades en este sentido. Por un lado, responden a un modelo formativo tradicional. Por otro, mantienen una estructura organizativa vertical que tiene al “departamento” como núcleo de especialización curricular. En este modelo, la incorporación de los recién graduados podría estar condicionando el hecho de que los centros otorguen una mayor relevancia al control del aula que al diseño del currículum. A pesar de que los niveles de conflictividad en los centros estudiados están dentro de la media internacional (OCDE, 2014), la gestión en las aulas de secundaria siempre comporta ciertos obstáculos, de ahí que el margen de mejora para la formación sea uno de los más elevados para esta competencia (Zamora y Meza, 2018).

Los centros también sitúan la necesidad de reforzar la formación en lo que respecta a todas

las competencias sistémicas en dos aspectos. Primero, los centros demandan un perfil de profesorado responsable en su tarea educativa y con capacidad para gestionar los conflictos en el aula a partir de la creación de un clima de respeto (Corti, 2017). Esta competencia presenta un elevado margen de mejora para la formación de futuros profesionales. Segundo, hay que resaltar la “detección y actuación ante dificultades” que viene dada por la complejidad de la acción educativa (Mayorga *et al.*, 2014). De ahí que los centros también señalen la necesidad de mejora.

Dentro de las competencias instrumentales y técnicas merece la pena destacar las habilidades comunicativas e informáticas. Las habilidades comunicativas son un elemento modular en la tarea educativa y en el desarrollo de otras capacidades relacionadas, como el liderazgo y la negociación, que pasan indefectiblemente por la comunicación verbal y no verbal, la palabra y la corporeidad (Corti, 2017). Los docentes deberán contar con una formación sólida en negociación y argumentación, resolución de problemas y capacidad de liderazgo (Gairín, 2011). Asimismo, los centros señalan como competencia relevante la habilidad digital. Si bien el máster parecería ofrecer una formación adecuada al respecto, ubicamos una cierta dificultad no tanto en la competencia digital instrumental, sino en transformar su uso en metodología e innovación docente (Castañeda, Esteve y Adell, 2018). Teniendo en cuenta que se trata de una de las áreas que se transforma con mayor rapidez, ser competente en materia digital requiere tanto de una sólida formación inicial como permanente (McFarlane, 2015; Schleider, 2016). Si esto viene acompañado del fomento de la capacidad para *aprender a aprender*, el docente novel adquirirá autonomía para introducir en su práctica educativa innovaciones y cambios metodológicos. Los profesionales más competentes tecnológicamente utilizan las tecnologías digitales con mayor frecuencia en el aula e introducen, al tiempo, cambios y mejoras en su práctica docente de forma continuada (Pozuelo,

2014). Precisamente, en relación con esta cuestión aparece la “innovación e investigación” con el margen de mejora más elevado de este factor y, por tanto, con una mayor necesidad de trabajo durante la formación inicial. Stehouse (1985) ya señaló que el perfil investigador del docente deviene fundamental en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la promoción de cambios educativos en el aula.

Las competencias para la interdisciplinariedad parecen indicar el perfil de profesorado que buscan los centros: un profesional versátil que pueda impartir asignaturas afines a su materia más allá de su área disciplinar. No obstante, los datos en Cataluña muestran que no existe todavía una demanda significativa de un profesorado con una visión pedagógica global e integradora, a pesar de que los centros estén satisfechos con las competencias claves para el profesorado polivalente: “capacidad de aprender” y “trabajo colaborativo” (Comisión Europea, 2013; Imbernon, 2014; Torrecilla, Olmos y Rodríguez, 2017). Estos resultados tendrían cierta consonancia con el informe TALIS (2013) al sostener que la cooperación entre el profesorado mejora la práctica docente y coadyuva el proceso de aprendizaje. En este sentido, según datos de la OCDE (2014), España es uno de los países en los que el profesorado menos participa en actividades que impliquen colaboración entre docentes. El 69,3% del profesorado nunca ha hecho una docencia conjunta con otros profesores (media OCDE: 41,8%); el 87,1% nunca ha observado la clase de otro profesor (media OCDE: 48,5%) y el 48% no ha participado nunca en actividades conjuntas con otras aulas (media OCDE: 23%). Parece claro que los centros de secundaria valoran el perfil polivalente del profesor, cuestión que nos confronta directamente con los límites y las posibilidades de la formación inicial. Es cierto que el máster ha introducido mejoras destacables, pero también lo es que su diseño continúa estando estructurado por una lógica marcadamente disciplinar (Manso-Ayuso y Martín, 2014). Avanzar hacia una enseñanza que promueva un perfil de

profesorado con un bagaje más allá de la disciplina requiere considerar aspectos como la centralidad del trabajo colaborativo en el aula del propio máster, incluso, apostar por la colaboración entre las diferentes especialidades del máster con el propósito de abrir espacios interdisciplinares.

Creemos que el conjunto de competencias pedagógicas y sistémicas deberían ser trabajadas más allá de la formación inicial, especialmente, durante el primer año de ejercicio profesional. La escuela tiene que ser un lugar privilegiado para la formación de profesores y el análisis de las prácticas. En este sentido, como ya han apuntado Santos y Lorenzo (2015), la mentoría deviene un dispositivo fundamental en el desarrollo de programas de inducción y desarrollo profesional. Estas competencias requieren de un proceso de aprendizaje a través de una práctica continuada —y supervisada a través de la implicación de profesorado con experiencia y disposición— que permita aplicar conocimientos y procedimientos aprendidos durante la formación inicial. Estos programas de inducción incorporarían cursos de iniciación profesional que permitieran la consolidación de competencias, que se adquieren en la cotidianidad del ejercicio docente, y reforzasen la autoeficacia del profesorado. El informe TALIS 2013 indica que esta percepción aumenta con el grado de confianza del profesor en cuestiones como, por ejemplo, la gestión del aula o los conflictos.

Finalmente, las habilidades informáticas, la innovación e investigación y el diseño y evaluación de procesos deberían ser abordadas no solo en asignaturas concretas, sino también —y especialmente— en las prácticas del máster. La bibliografía especializada ha señalado repetidamente que las competencias no se ponen en juego hasta que el estudiante se confronta con una situación real (Marina, Pellicer y Manso, 2015). El espacio formativo del prácticum permite a los futuros docentes ponerlas en práctica. Si de lo que se trata es de reducir la distancia entre el ámbito de la formación y

los centros de secundaria, es necesario reforzar el espacio de las prácticas como soporte formativo fundamental. Este cuenta con un papel preponderante por su doble cometido, a saber, verificar el dominio de las competencias que se deberían haber adquirido y operar como espacio propicio para reforzar y construir nuevas competencias en función de las

experiencias que se van produciendo (González-Sanmamed, 2015).

Es necesario continuar realizando investigaciones, ampliando la muestra (limitación de nuestro estudio) y el contexto, que aporten nuevos hallazgos para orientar y reforzar la formación en competencias de nuestros futuros profesores.

Notas

¹ Esta investigación se ha desarrollado a partir de la *Ajut per a l' elaboració d'estudis per aprofundir en els resultats de l'estudi d'ocupadors 2014* de la AQU (resolución ECO/2381/2015).

² Para más información: http://www.aqu.cat/doc/doc_97805514_1.pdf

Referencias bibliográficas

- Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: Policy-as-discourse and policy-as-competence. *European journal of education*, 49(3), 311-331. doi: <https://doi.org/10.1111/ejed.12088>
- Castañeda, L., Esteve, F. y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia*, 56(6), 1-20. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>
- Civís, M. (2017). *L'adequació del perfil dels mestres davant de necessitats de l'escola actual*. Barcelona: AQU.
- Comisión Europea (2005). *Common European principles for teacher competencies and qualifications*. Bruselas: Directorate-General for Education and Culture.
- Comisión Europea (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Bruselas: Comisión Europea/Education and Training.
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Corti, F. (2017). *La contemporaneidad de la relación pedagógica: un estudio de casos en un aula de secundaria* (tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teacher should learn and be able to do*. New Jersey: Jossey-Bass.
- Escudero, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Fernández, M. J., Rodríguez, J. M. y Martínez, A. (2015). Práctica docente del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en España según TALIS 2013. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 225-244.
- Fraser, J. W. (2016). La formación del profesorado en Estados Unidos. Debates y críticas. *Bordón*, 68(2), 35-49. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68203>
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108.
- Gallego, L. (2015). La imagen del profesor de educación secundaria en la formación inicial. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(1), 511-526.

- González-Sanmamed, M. (2015). El prácticum en la formación del profesorado de Secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 301-319.
- Guisasola, J., Barragués, J. I. y Garmendia, M. (2013). El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria y el conocimiento práctico profesional del futuro profesorado de Ciencias Experimentales, Matemáticas y Tecnología. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 568-581.
- Gutiérrez-González, J. M. (2011). La formación inicial del profesorado de secundaria. Del CAP al máster. *Participación Educativa*, 17, 96-107.
- Hernández, M. J. y Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del máster en formación del profesorado de educación secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 127-152.
- Hernández, L. y Hernández, C. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 53-66.
- Jover, G. (2015). La formación del profesorado de educación secundaria: revisión y propuestas de futuro. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 219-223.
- Landmann, M. (2013). Development of a Scale to Assess the demand for specific competences in teachers after graduation from university. *European Journal of Teacher Education*, 36(4), 413-427. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.837046>
- Lavonen, J. (2016). Formando la profesionalidad del docente a través del programa de máster de formación del profesorado en Finlandia. *Bordón*, 68(2), 51-68. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68204>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169.
- López-Torrijo, M. y Mengual-Andrés, S. (2015). Un ataque a la educación inclusiva en la enseñanza secundaria: limitaciones de la formación inicial del profesorado en España. *New Approaches in Educational Research*, 4(1), 10-18. doi: <https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.100>
- Maciel de Oliveira, C. (2018) Análisis y valoración de las necesidades de formación de profesores principiantes de educación secundaria en Uruguay como base para el diseño de un programa de desarrollo profesional. *Educación XXI*, 21(1), 63-85.
- Manso-Ayuso, J. y Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 145-169. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-258>
- Marina, J. A., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Madrid: MECD.
- Martínez, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón*, 68(2), 9-16. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68201>
- Mayorga, M. J., Santos, M. A. y Madrid, D. (2014). Formación y actualización de la función docente. *Dialogos Pedagógicos*, 24, 11-28.
- McFarlane, A. (2015). *Authentic learning for the digital generation: realising the potential of Technology in the classroom*. London: Routledge.
- Muñoz-Fernández, G. A., Rodríguez-Gutiérrez, P. y Luque-Vilchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XXI*, 22(1), 71-92. doi: <https://doi.org/10.5944/educXXI.2000>
- OCDE (2014). *TALIS 2013 Results. An international perspective on teaching and learning*. París: OECD Publishing.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

- Piesanen, E. y Välijärvi, J. (2010). *Teacher Education Curricula in the UE. Education and training 2010: Three studies to support School Policy Development. Lot 2. Tender N EAC/10/2007. Final Report.* Recuperado de http://www.pef.uni-lj.si/ceps/knjiznica/doc/ANNEXES_TEC_FINAL_REPORT_12th_Apr2010.pdf
- Pozuelo, J. (2014). ¿Y si enseñamos de otra manera? Competencias digitales para el cambio metodológico. *Caracciolas. Revista Digital de Investigación en Docencia*, 2(1), 1-21.
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada institucional. *Bordón*, 68(2), 19-35. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>
- Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 44-67. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. (2015). La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 263-281.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world, international summit on the teaching profession*. París: OECD Publishing.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TALIS (2013). *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Madrid: MECD.
- Torrecilla, E. M., Olmos, S. y Rodríguez, M. J. (2017). Desarrollo profesional de los docentes en secundaria. *Revista Lusófona de Educação*, 38, 101-117. doi: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle38.07>
- Viñao, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España (siglos XIX-XXI). *Revista Española de Educación Comparada*, 22(2), 19-38. doi: <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9321>
- Zamora, G. M. y Mesa, M. (2018). Profesores participantes de educación secundaria en Chile. Pese a las dificultades, ¿qué los hace permanecer como docentes? *Perfiles Educativos*, XL(160), 29-46.

Abstract

What competencies do secondary schools require from novice teachers in Catalonia?

INTRODUCTION. The objective of this research was to investigate the perceptions of secondary education professionals regarding the competences of recently graduated teachers, with the purpose of developing a closer fit between university teacher training and schools' requirements, and with a view to enhancing initial training. **METHOD.** The study was performed by analysing the database of the *Ocupadors a l'àmbit d'Ensenyament* survey, administered at the end of 2015 by the AQU. 281 education centres in Catalonia were surveyed. We focused on 69 secondary schools, and especially on the 34 schools that had recently incorporated graduate teachers. **FINDINGS.** The Exploratory Factor Analysis multivariate statistical technique enabled us to (a) identify the competences with greater weight in the factorial model, and (b) to group the competences according to independent factors. The resulting factorial model was composed of four dimensions, which were analysed according to their importance, their satisfaction and their room for improvement: (1) instrumental and technical competences; (2) pedagogical competences; (3) interdisciplinary competences; and

(4) systemic competences. **DISCUSSION.** The results show that the pedagogical and systemic competences were those with greater room for improvement in initial training. Another noteworthy finding was the special importance that participants attributed to interdisciplinarity competences. Both these issues invite us to reflect on the profile of High School teachers – disciplinary or polyvalent – and on their training in competences.

Keywords: teaching competences, teacher training, secondary school teachers, secondary schools.

Résumé

Quelles compétences exige l'enseignement secondaire aux enseignants novices en Catalogne?

INTRODUCTION. L'objectif de cette recherche est d'étudier la perception qu'ont les recruteurs des enseignants novices du secondaire de leurs compétences professionnels dans le but d'articuler les demandes de formation des collèges et lycées avec la formation universitaire.

METHODE. Ce travail a été réalisé à partir de l'analyse de la base de données de l'étude «Ocupadors a l'àmbit d'Ensenyament» réalisé à la fin du 2015 par l'AQU qui a enquêté 281 établissements scolaire de la Catalogne. De ces 281, 69 sont des établissements d'enseignement secondaire et, en particulier, 34 d'entre eux ont récemment recruté des enseignants novices.

RÉSULTATS. La technique statistique multivariée de l'analyse factorielle exploratoire a permis, d'une part, d'identifier les compétences ayant plus de poids dans le modèle factoriel et, d'autre part, de les regrouper en facteurs indépendants. Le modèle factoriel résultant est composé de quatre dimensions: (1) compétences techniques et instrumentales; (2) compétences pédagogiques; (3) compétences pour l'interdisciplinarité; et (4) compétences systémiques qui ont été analysées selon l'importance, la satisfaction des recruteurs et le marge d'amélioration. **DISCUSSION.** Les résultats montrent que les compétences pédagogiques et systémiques sont celles qui ont une plus grande marge d'amélioration pour mettre l'accent sur la formation initiale. Un autre résultat remarquable est l'importance particulière que les recruteurs attribuent aux compétences d'interdisciplinarité. Les deux questions nous invitent à réfléchir sur le profil de l'enseignant du secondaire, qu'il soit disciplinaire ou polyvalent, ainsi que sur la formation aux compétences de ces enseignants.

Mots-clés: Compétences pédagogiques, Formation des enseignants, Enseignants du secondaire, Enseignement secondaire.

Perfil profesional de los autores

Montserrat Freixa Niella (autora de contacto)

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona (UB). Profesora titular de universidad de la UB. Miembro del grupo de investigación consolidado TRALS (Transiciones Académicas y Laborales). Líneas de investigación: transiciones académicas y laborales, diálogo intercultural e interreligioso y diversidad religiosa.

Prácticum: ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9119-9868>.

Correo electrónico de contacto: mfreixa@ub.edu

Dirección para la correspondencia: Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Campus Mundet. Passeig de la Vall d'Hebron, 171 Edifici Llevant, 2^a pl. 08035 Barcelona.

Juan Llanes Ordóñez

Doctor en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona (UB). Profesor lector de la UB. Miembro del equipo de investigación consolidado TRALS (Transiciones Académicas y Laborales) (2014 SGR 1273). Coordinador del grupo de innovación docente consolidado INTERMASTER (GI-DUB -13/27). Líneas de investigación: orientación e inserción profesional, educación superior, gestión de la carrera.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0059-9741>

Correo electrónico de contacto: juanllanes@ub.edu

Marta Venceslao Pueyo

Doctora en Antropología Social por la Universitat Barcelona (UB). Profesora colaboradora de la UB. Miembro integrante del grupo de investigación consolidado TRALS (Transiciones Académicas y Laborales) y miembro integrante del grupo de innovación docente consolidado INTERMASTER. Líneas de trabajo: transiciones académicas y laborales, educación social, exclusión social.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3756-6641>

Correo electrónico de contacto: mvenceslao@ub.edu

Franciele Corti

Doctora en Educación y Sociedad por la Universitat Barcelona (UB). Profesora asociada de la UB. Miembro integrante del grupo de investigación consolidado TRALS (Transiciones Académicas y Laborales) y miembro integrante del grupo de innovación docente consolidado MIDE-me. Líneas de trabajo: transiciones académicas y laborales, metodologías de investigación, tecnología educativa, relación pedagógica y enseñanza de las matemáticas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2035-8128>

Correo electrónico de contacto: fcorti@ub.edu

POTENCIANDO LA COORDINACIÓN PEDAGÓGICA A TRAVÉS DEL LIDERAZGO DE LOS MANDOS MEDIOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. REVISIÓN SISTEMÁTICA

Promoting the pedagogical coordination through the middle leadership in secondary education. A systematic review

INMACULADA GARCÍA-MARTÍNEZ⁽¹⁾ Y ANA MARTÍN-ROMERA⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de Granada

⁽²⁾ Universidad de Valladolid

DOI: 10.13042/Bordon.2019.67324

Fecha de recepción: 03/09/2018 • Fecha de aceptación: 10/04/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Inmaculada García-Martínez. E-mail: igmartinez@ugr.es

INTRODUCCIÓN. En la actualidad se apuesta por modalidades distribuidas de liderazgo como garante de mejora escolar. Su implantación requiere que la dirección como líder formal del centro inicie procesos de cambio internos, que redunden tanto en la organización como en la cultura escolar. **MÉTODO.** El presente artículo se corresponde con una revisión sistemática referida a modalidades distribuidas de liderazgo, encabezadas por los líderes medios (fundamentalmente jefes de departamento o coordinadores pedagógicos). Para ello, se siguieron los parámetros promovidos por la declaración PRISMA, para asegurar la científicidad a lo largo de todo el proceso. Tras la revisión realizada en las bases de datos *Web of Science* y *Scopus*, aparecieron 18 artículos.

RESULTADOS. Entre los resultados hallados se encontró que las figuras intermedias de la organización educativa tienen una capacidad real de liderazgo cuando se promueve una cultura de colaboración en el centro y se establecen unas metas compartidas. Asimismo, se establece una relación positiva entre una cultura de colaboración y una mejora del desarrollo profesional del profesorado, que unido da lugar a mejoras en el rendimiento académico del alumnado. **DISCUSIÓN.** La principal conclusión de esta investigación es la importancia de incentivar un ambiente de colaboración y confianza en el centro educativo, mediado por una buena gestión de la dirección en esta encrucijada. Igualmente, es importante que exista una buena disposición del profesorado para trabajar con sus compañeros e implicarse en un proyecto común, dirigido a la mejora. Este planteamiento de la escuela, precisa de cambios organizativos y culturales, que afectan a la labor docente y a su identidad profesional.

Palabras clave: Liderazgo distribuido, Mejora escolar, Jefes de departamento, Colaboración docente, Escuelas de secundaria.

Introducción

El contexto que envuelve a los centros educativos y las dinámicas de funcionamiento interno, incluyendo la micropolítica (Leithwood, 2009), son condicionantes tanto de la aparición o no del liderazgo, como de las formas que adquiere. Dicha cuestión marca una vinculación entre el contexto y el liderazgo, cuya armonía (capacidad adaptativa del líder) es capaz de favorecer un mejor funcionamiento de la organización.

En este marco, se han estudiado modalidades alternativas de gestión y administración escolar, que atañen a la modificación o potenciamiento de ciertas estructuras organizacionales que dan paso a nuevos roles de liderazgo (Spillane, 2006). Por tanto, bajo esta perspectiva, se haría posible afirmar que un liderazgo “bien situado”, bajo unas determinadas condiciones contextuales y organizacionales, es capaz de dirigir a la escuela por un proceso de mejora (Gronn, 2009; Hallinger y Heck, 2010, 2014).

Reforzando la coordinación pedagógica en los institutos de secundaria, se avanza sobre un liderazgo de naturaleza distribuida (García-Martínez, 2016; Harris, 2014; Spillane, 2006). Así lo han avalado diversas investigaciones que han tratado de buscar líderes alternativos y/o complementarios a la dirección. Cobra fuerza la idea de que el liderazgo se vincula con el funcionamiento e interacción de grupos de trabajo o personas que forman parte de una organización (Gronn, 2009).

En relación con ello, la colaboración docente queda supeditada a complejas dificultades a la hora de implementarse en la escuela, “ya sea por las condiciones físicas y estructurales de las organizaciones escolares, por la falta de oportunidades formativas que contribuyan al desarrollo de destrezas vinculadas al trabajo colaborativo o por la limitada capacidad para gestionar posiciones divergentes” (Krichesky y Murillo, 2018: 138).

Al respecto, se desarrolla una fuerte línea investigadora que apuesta por la figura del jefe del departamento como uno de los líderes en la coordinación y organización escolar (De Angelis, 2013; Fung, 2010; Horne, du Plessis y Nkomo, 2016; Paranosic y Riveros, 2017; Rambo, 2016; Siskin, 1991).

En el contexto español, González-González (2007) hace unos años ponía de manifiesto que el profesorado tiende a colaborar y a trabajar en más estrecha relación con el profesorado de su área de conocimiento, coincidiendo con lo expuesto por otras investigaciones en otros países (Ávila de Lima, 2008; Marco-Bujosa y Levy, 2016). La cultura departamental predominante reafirma la idea de asociar al profesorado de secundaria según el área de conocimiento del que sea especialista, distinguiéndose subgrupos muy diferenciados por su especificidad y modos distintos de entender el proceso educativo.

En este enclave, suena con fuerza la capacidad de liderazgo de los jefes de departamento. Alejados de un liderazgo propio de agentes formales, se trataría de un liderazgo de carácter más pedagógico (Diamond y Spillane, 2016; Leithwood, 2009). En términos de instrucción, un jefe de departamento debe poseer la capacidad de ejercer influencia entre los miembros de su departamento, fomentando unas condiciones colaborativas pertinentes para que los docentes puedan desarrollar su profesionalidad del mejor modo posible (Escudero, 2011). No obstante, también se espera de él que tenga la competencia de propiciar que exista una coordinación curricular en su área.

En esta línea, autores como Klar (2012) sostienen que en la estructura “por departamentos” (o modelo departamental), aunque los jefes de departamento son un importante aliado en el logro de la integración entre la teoría y la práctica en las escuelas, existe un vacío en la conceptualización de sus funciones y competencias (Peacock, 2014). De esta forma, la ambigüedad inherente al rol de los jefes de departamento,

unido al aumento progresivo de sus quehaceres (burocracia, supervisión instruccional, liderazgo...), y una formación insuficiente para desempeñar puestos de gestión y liderazgo merman su capacidad para responder a las demandas que se esperan de ellos (Thorpe y Bennett-Powell, 2014). En consonancia, se aprecia la necesidad de “liberar” de asuntos burocráticos y de gestión administrativa a aquellos responsables de liderar los departamentos. De igual modo, los jefes de departamento deberían recibir unas nociones formativas básicas sobre liderazgo para desempeñar una mejor supervisión instruccional e incentivar la profesionalidad entre sus docentes (Fullan, 2010; Hargreaves y Fullan, 2014).

Respecto a la autoridad que acompaña a la jefatura de departamento, existe un corpus investigativo que lo asocia a una etiqueta administrativa, en lugar de identificarlo como una figura con capacidad real de liderazgo pedagógico (Gaubatz y Ensminger, 2017). Todo ello limita su desarrollo profesional docente y la capacidad de liderazgo necesarios para construir una visión compartida en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, empoderar al profesorado y la promoción de prácticas de colegialidad y colaboración (Gumeseli y Eryilmaz, 2011).

En relación con ello, existe un potente proyecto internacional denominado International Successful School Principalship Project (ISSPP), fundado por el profesor Christopher Day, de la Universidad de Nottingham (Reino Unido). Este proyecto tiene la finalidad de estudiar a líderes exitosos, pertenecientes a contextos diversos de diferentes países. A través de estos estudios, se está examinando las cualidades personales y competencias profesionales genéricas necesarias para catalogar a un líder escolar como eficaz (Day, 2015).

Los resultados que se están obteniendo señalan que aquellos líderes concienciados con la dimensión pedagógica en la construcción del proyecto común de los centros obtienen índices

superiores de efectividad respecto a los que no lo hacen. También, gran parte del elenco de investigadores que integran la red (Day, 2015; Diamond y Spillane, 2016; Gurr, 2014; Leithwood, 2009; Piyaman, Hallinger y Viseshsiri, 2017) están haciendo un llamado hacia formas más distribuidas de liderazgo —dentro del denominado *liderazgo pedagógico*— como modo de lograr la efectividad escolar.

Esta tendencia está generando un tejido investigador consistente que postula que la toma de decisiones compartida y la corresponsabilidad por la mejora escolar del centro (Seashore-Louis, 2007) refuerza la autoridad del director como líder. Empoderar a otros y abrirles la puerta para que participen activamente —además de reducir la carga de trabajo individual de la dirección (OCDE, 2009; 2014)— fortalece las relaciones escolares, crea vínculos de colegialidad y confianza entre el personal (Hulpia, Devos, Rosseel y Vlerick, 2012) y favorece la construcción de capacidades en el centro escolar (Bolívar, 2014). Todo lo anterior, sumado al interés despertado por las políticas educativas y organismos internacionales para lograr la implantación del liderazgo en las instituciones educativas (Egido, 2015), obliga poner el foco en otros miembros de la organización, cuya posición intermedia les dé cobertura para asumir las funciones propias de líderes con la capacidad y la motivación necesarias para iniciar procesos de regeneración y cambio internos (Hauge, Norenes y Vedøy, 2014). Con esta intención surgió el presente estudio. En un contexto complejo como el español, caracterizado por la inestabilidad legislativa, se busca introducir cambios organizacionales y culturales que, además de resultar efectivos, sean perdurables en el tiempo. En sintonía con los hallazgos encontrados a nivel nacional e internacional, así como con las directrices marcadas por organismos internacionales, especialmente la OCDE (2014), se aboga por la proliferación de modalidades distribuidas de liderazgo para fortalecer la coordinación pedagógica, el capital profesional y la colaboración docente a medio o largo plazo.

Este estudio parte de la siguiente pregunta de investigación: “¿de qué evidencias disponemos acerca del liderazgo de mandos medios y de su capacidad para iniciar procesos de mejora en los centros?”. Su respuesta exigió la realización de la revisión sistemática de la literatura existente acerca del liderazgo intermedio, mediante la cual se extrajo un conjunto de hallazgos que permitían avanzar en la misma y, en último término, la definición de un conjunto de propuestas para los organismos competentes.

Objetivos

Los objetivos de la investigación son fundamentalmente tres. En primer lugar, interesaba (1) corroborar la relación entre liderazgo (especialmente modalidades distribuidas) y construcción de una cultura de colaboración entre el personal, especialmente en educación secundaria. Se consideró oportuno prestar especial atención a este nivel, debido a la tendencia hacia el individualismo observada en secundaria. Una vez contrastada esta correlación con los artículos seleccionados, se procedería a (2) analizar la capacidad real de liderazgo de los denominados mandos medios (especialmente jefes de departamento) para iniciar procesos de mejora en los centros, tal y como sugieren otros estudios. Finalmente, esta investigación tuvo la finalidad de (3) clarificar los modos en los que se apoya la capacidad de liderazgo de los líderes intermedios.

Método

Se empleó el método propio de las revisiones sistemáticas de la literatura (SLR) (Fink, 2005), consistente en identificar, evaluar e interpretar de forma sistemática los trabajos producidos en el campo del liderazgo distribuido. Lo emprendimos a fin de proporcionar un resumen exhaustivo de la literatura disponible pertinente a nuestra pregunta de investigación. Para conseguirlo, la presente revisión sistemática se ha desarrollado según los estándares planteados por

Fernández-Ríos y Buela-Casal, (2009) y las directrices recomendadas en la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) de Urrutia y Bonfill (2010).

Tomando como referencia el trabajo de González de Dios y Balaguer (2007), el procedimiento desarrollado requirió atender a diversas tareas que permitieron acceder a la muestra que proporcionaría la información buscada (ver figura 1).

Se realizó una búsqueda exhaustiva en las bases de datos Web of Science (en adelante, WoS) y Scopus. El periodo de esta búsqueda data entre los meses de febrero, marzo y abril de 2018, empleando como términos de búsqueda: liderazgo distribuido; mejora escolar; jefes de departamento; colaboración docente; escuelas secundarias. Para identificar artículos relevantes y actuales, se tuvieron en cuenta solamente artículos comprendidos entre 2007 y 2017, dando como resultado 739 artículos, repartidos en 356 en WoS y 383 en Scopus. De este modo, se pudo fijar la población del presente estudio, tal como queda reflejado en la figura 2.

Los filtros empleados para atender a los objetivos, y que nos permitieron acceder a la muestra, fueron: “área de investigación”, “idioma”, “tipo de publicación”, “muestra” y “tipo de evidencia”. En cuanto a estos, se refinó la búsqueda a los artículos incluidos dentro de “ciencias sociales” (*Social Sciences*). Con la intención de acotar el número, se introdujo el filtro idioma, reduciéndolo a aquellos que estaban publicados en inglés y español. El área de investigación fue otro de los criterios utilizados para obtener un número más reducido, por lo que se incluyeron aquellos textos científicos que estaban dentro del área *Education & Educational Research* (WoS) y *Education* (Scopus).

Una vez realizados los filtros anteriormente descritos, se emplearon otros con la finalidad de reducir aún más la muestra. Ello supuso la lectura detallada de los trabajos de acuerdo a un conjunto de criterios de inclusión y exclusión:

FIGURA 1. Procedimiento revisión sistemática

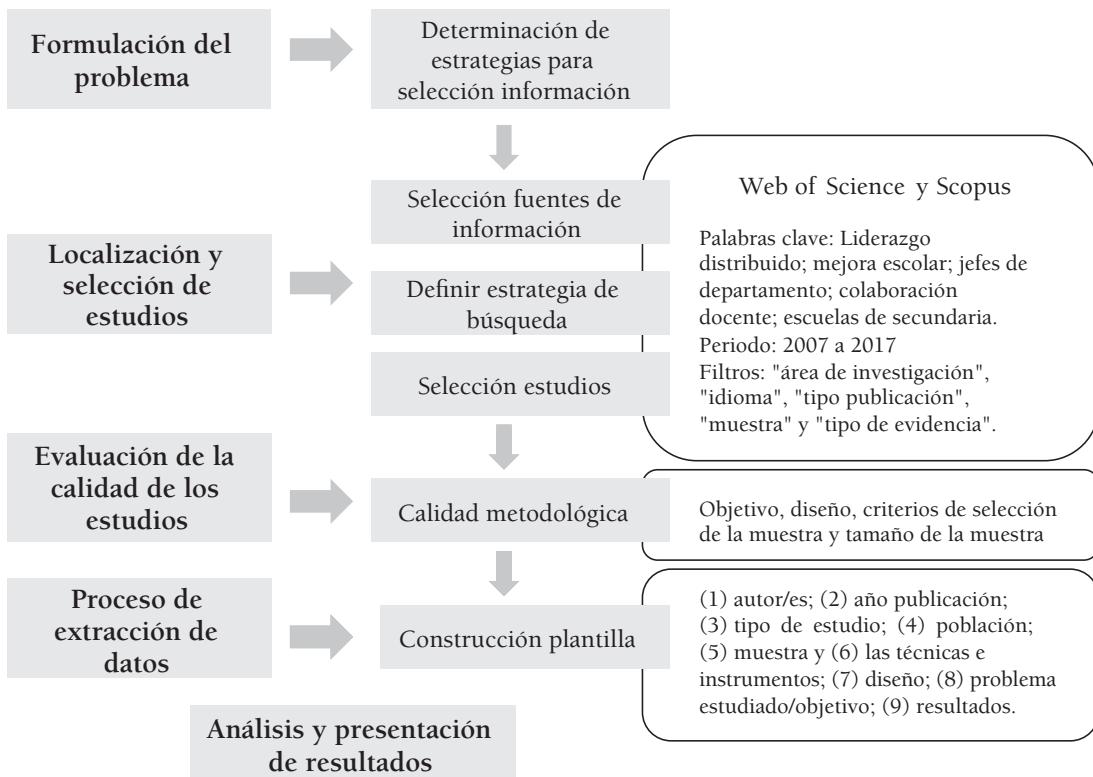
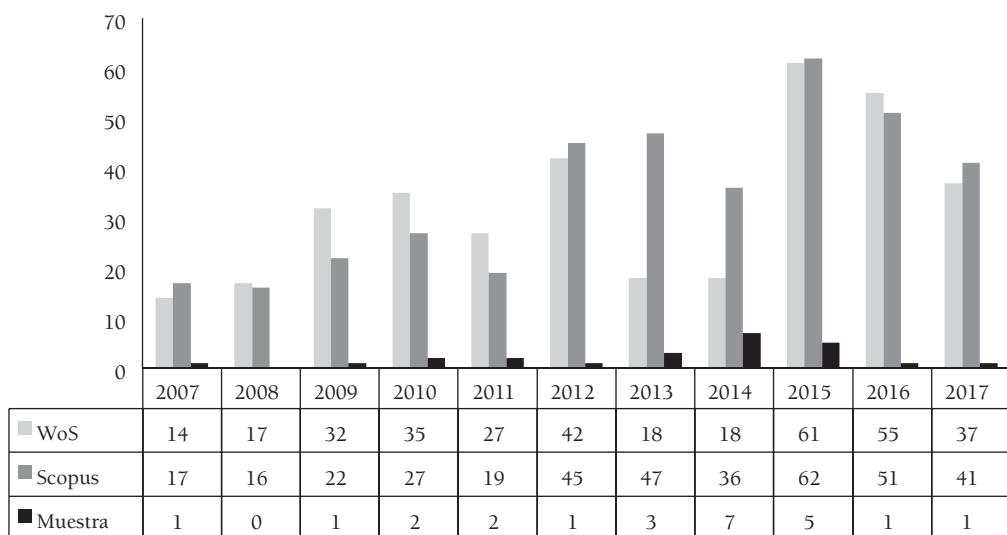


FIGURA 2. Distribución de las publicaciones de 2007 a 2017



artículos que aportaban evidencias empíricas; estudios que tenían por muestra o participantes al profesorado y equipo directivo; e investigaciones que mostraban resultados estadísticos. Dejándose fuera del estudio, trabajos como revisiones, metaanálisis, tesis doctorales, libros o comunicaciones.

El proceso se caracterizó por una primera lectura donde se puso el foco en el título y en el resumen del manuscrito. Tras esta primera fase, se produjo una segunda donde se atendió al método, resultados y conclusiones de acuerdo a la pertinencia de la relación entre las dimensiones que se pretendían correlacionar: liderazgo en formas distribuidas y cultura de colaboración. La selección de la muestra concluyó con una profunda y detallada lectura del texto completo de los textos científicos, a fin de evaluar la calidad metodológica de los mismos, evitando sesgos en la extracción de nuestros resultados. Dicha evaluación fue realizada por las dos investigadoras de forma independiente, atendiendo a criterios de calidad metodológica —en una puntuación que oscila de 1 a 3— y que puede fluctuar de 12 a 4, asignando 4 a estudios de menor calidad y 12 de mayor calidad (Manterola, Vial, Pineda y Sanhueza, 2009). La máxima puntuación atiende a los siguientes criterios: “el establecimiento de objetivos claros y concretos”; “el diseño empleado se menciona y justifica”; “los criterios de inclusión y exclusión de la muestra se describen”; “la muestra utilizada está justificada”. La evaluación mostró valores muy adecuados de la calidad de la muestra de estudios resultante de la revisión sistemática, que oscilaron según el trabajo entre 10 y 12 puntos.

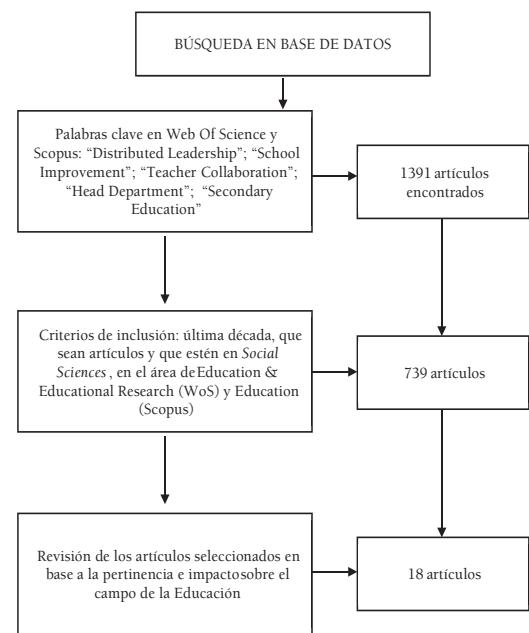
Finalmente, para el análisis y extracción de los datos se llevó a cabo un trabajo de comparación de orden lógico de los datos, y además se sintetizó toda la información obtenida para llegar a la consecución de un estudio veraz y actual. Para ello, fue confeccionada una plantilla con los datos sobre los que interesaba extraer los resultados, centrada en un análisis de las siguientes variables (González de Dios y Balaguer, 2007): (1)

autor/es; (2) año de publicación; (3) tipo de estudio; (4) población; (5) muestra y (6) técnicas e instrumentos de recogida de información empleados; (7) diseño; (8) problema estudiado/objetivo; (9) resultados primarios y secundarios.

Población y muestra

Tras el procedimiento descrito anteriormente, se obtuvo una población de 739 artículos, extraídos de las bases de datos WoS y Scopus. Una vez aplicados los criterios de inclusión, la muestra se fijó en 18 artículos científicos.

FIGURA 3. Diagrama de flujo del proceso de selección muestral



Resultados

Datos de los estudios seleccionados para la revisión sistemática

La información detallada de cada uno de los artículos se muestra en la tabla 1. Los artículos

que componen la muestra de esta revisión sistemática se caracterizan sobre todo por fundamentarse en instrumentos cualitativos, esto lleva a que la participación muestral (550) sea considerablemente menor que si se tratases de estudios cuyas fuentes fueran de naturaleza cuantitativa. Son estudios de tipo transversal y

longitudinal, enmarcados desde la metodología de estudio de caso en sus diversas modalidades.

La revisión sistemática de la literatura de estos trabajos nos permitió identificar tres grandes bloques de resultados, coincidiendo con los objetivos de este trabajo.

TABLA 1. Relación de artículos que componen la revisión sistemática

Autor/es	Año	Tipo de estudio ^(*)	Población	Muestra	Instrumento*
Dinham	2007	T	Institutos	38	E, O y análisis documental
Ávila de Lima	2008	T	JD	12	Cuestionarios
Ghamrawi	2010	L	D, coordinadores de asignatura, P	51	ESE
Klar	2012	L	D, JD, comunidades de aprendizaje	43	EM, E, O y análisis documental
Smith, Mestry y Bambie	2013	T	D, JD, P	35	ESE, E, O y análisis documental
Downey, Byrne y Souza	2013	T	Institutos	4	EC, ESE
Melville, Jones y Campbell	2014	L	P	4	EC, ESE
Domingo y Ritacco	2015	T	D, orientadores	15	EM
Mkhize y Bhengu	2015	T	D, JD, P	3	ESE
Myende y Bhengu	2015	T	D	5	E, O
Naicker, Grant y Pillay	2016	T	D, JD, P	4	EC
Seobi y Wood	2016	T	JD	4	Cuestionario, transcripción de reuniones, análisis documental, O
Leithwood	2016	R	-	-	-
Albashiry, Voogt y Pieters	2016	T	JD	4	EM
Shaked y Schechter	2017	L	Coordinadores Líderes intermedios Primaria y secundaria	93	ESE
Paranovic y Riveros	2017	T	JD	13	E
Ryan y Tuters	2017	T	D, subdirectores, JD, P	26	EC, ESE
Javadi, Bush & Ng	2017	T	D, JD, P	52	EC, O, ESE, análisis documental

(*) T: transversal; L: longitudinal; D: directores; JD: jefes de departamento; P: profesores; EC: estudio de caso; EM: estudio multi-caso; ESE: entrevista semiestructurada; E: entrevistas; O: observación.

Liderazgo intermedio y cultura de colaboración

De una forma más general, nos muestra la relevancia que adquieren ciertos profesionales que actúan como mandos intermedios en el desarrollo de un liderazgo pedagógico, proporcionando sustento a la función directiva, y siendo percibidos como pilares, aliados y corresponsables de su calidad (Domingo y Ritacco, 2015; Paranosic y Riveros, 2017). Lo que se busca es fomentar la colaboración entre el personal, pues como afirman Krichesky y Murillo: “la colaboración docente puede manifestarse a través de prácticas ligadas a la coordinación, el desarrollo conjunto y la resolución de problemas” (2018: 135). Asimismo, encontramos evidencias del modo en que un liderazgo expandido —compartir responsabilidades propias de la dirección con otros agentes del centro— favorece formas de liderazgo dentro y fuera del aula, y el desarrollo de un “capital social” sustentado en la colaboración y el aprendizaje profesional compartido (Ghamrawi, 2010; Melville, Jones y Campbell, 2014; Naicker, Grant y Pillay, 2016). Este tipo de liderazgo aplicado a los líderes que actúan en los departamentos permite desarrollar el liderazgo docente a través de la creación de culturas de colaboración establecidas desde la responsabilidad colectiva hacia el aprendizaje de los estudiantes, y de tareas administrativas que implican y motivan al profesorado a participar e implicarse en dinámicas de liderazgo (Ávila de Lima, 2008; Ghamrawi, 2010). A pesar de ello, varios estudios (Bhengu y Myende, 2015; Javadi, Bush y Ng, 2017; Leithwood, 2016) ponen en evidencia las dificultades de los líderes intermedios para operar en el desarrollo de un liderazgo más amplio, más allá de la gestión de la enseñanza y el aprendizaje y el contexto del aula, que superan dicho contexto e implica tomar decisiones políticas y de gestión —tradicionalmente asignadas a la dirección— de una forma autónoma y no coercitiva.

Dan cuenta de los múltiples contextos en los que opera el liderazgo educativo y que, a menudo,

son ignorados o no suficientemente reconocidos y apoyados (Paranosic y Riveros, 2017). El desarrollo de un liderazgo intermedio eficaz parece estar fuertemente condicionado por un apoyo profesional y organizativo adecuado, que le ayude a adquirir una perspectiva amplia sobre su rol y los apoyos que precisa para desempeñarlo (Albashiry, Voogt y Pieters, 2016). Sin embargo, cuando se trata de alcanzar la mejora, parecen no estar definidas y clarificadas cuáles son las capacidades y las funciones de estos agentes las cuales se ven influidas por múltiples elementos personales y contextuales (Javadi, Bush y Ng, 2017). Es por ello, que una de las líneas de estudio que puede identificarse se centra en clarificar cuáles son los roles que desempeñan, y más aún, la relevancia de ciertas capacidades en el desarrollo de un liderazgo dirigido a la mejora (Ryan y Tuters, 2017; Shaked y Schechter, 2017).

La ausencia de una definición y asunción clara de estos aspectos, junto a otros contextuales y de actuación profesional, constituyen circunstancias que determinan la participación de estos agentes en el liderazgo de los centros. En relación a ello, coinciden en destacar la importancia que tiene clarificar los roles que estos agentes desempeñan a fin de que otros estamentos responsables tengan conocimiento claro sobre ellos y, en consecuencia, puedan desarrollar estructuras de apoyo e iniciativas de desarrollo profesional necesarias (Downey, Byrne y Souza, 2013).

Considerando la relevancia que tiene una definición y asunción del rol en el contexto determinado en que se va actuar (Paranosic y Riveros, 2017), atendemos a los hallazgos que, en este sentido, nos aportan los trabajos analizados.

Capacidades, habilidades y funciones de los líderes intermedios

Para atender al rol de los líderes intermedios se hace necesario aludir al modo en que los diversos

agentes estudiados quedan reflejados, siendo especialmente predominante el número de estudios que se centran en la figura de los jefes de departamento (Albashiry, Voogt y Pieters, 2016; Javadi, Bush y Ng, 2017; Mkhize y Bhengu, 2015; Paranosic y Riveros, 2017; Seobi y Wood, 2016). Según estos, dicho agente es esencial para la implementación de iniciativas políticas, apoyar la mejora del aprendizaje y la enseñanza; es un líder curricular y un profesional que posee la posición ideal para tomar decisiones dirigidas a la mejora y la creación de comunidades de práctica, siempre y cuando cuente con los apoyos necesarios. Estos espacios de colaboración se muestran propicios para promover que los profesores colegas se responsabilicen de su aprendizaje y desarrollo profesional a la vez que mejoran las relaciones colegiales y la confianza (Seobi y Wood, 2016). Además, sus colegas los perciben como los docentes más influyentes en su desarrollo profesional (Ávila de Lima, 2008).

Un liderazgo intermedio eficaz de los jefes de departamentos se caracteriza, entre otros aspectos, por fomentar el liderazgo distribuido y su sostenibilidad en el tiempo en los departamentos (Melville, Jones y Campbell, 2014), desarrollando tareas no solo administrativas, sino de influencia, orientando colectivamente el desarrollo de la instrucción (Melville, Jones y Campbell, 2014), y gestionando con resiliencia las presiones y contradicciones que se derivan de poseer un papel secundario en la toma de decisiones dentro del centro (Dinham, 2007). A pesar de ello, su trabajo parece ser complejo y escasamente reconocido, especialmente en lo que respecta a su liderazgo instructivo y curricular. Se trata de un agente con poca actuación fuera del centro, “tesoros escondidos” (Dinham, 2007), lo que hace necesario ampliar la evidencia científica sobre la construcción social de su rol y el modo en que debe ser desarrollado en la institución (Paranosic y Riveros, 2017).

Entre todos los estudios que han aunado esfuerzos por esclarecer los beneficios que reportan

los jefes de departamento para mejorar la calidad de los centros educativos, destaca el trabajo de Leithwood (2016). En concreto, da a conocer el potencial que esta figura y los departamentos poseen para contribuir a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en los centros educativos. A su vez, destaca las condiciones que merman su efectividad, tales como algunas culturas docentes contrarias a la cooperación, algunas políticas de sindicatos de docentes, el escaso apoyo por parte de los directores, así como ciertas concepciones erróneas sobre sus roles y responsabilidades. Del mismo modo, esta figura, que ha visto cambiado su rol, se enfrenta a diversos desafíos como la excesiva carga de tareas burocráticas, escasa experiencia y capacitación, y estrés provocado por los cambios políticos constantes (Smith, Mestry y Bambee, 2013).

Atendiendo al papel del profesor como líder —como es el caso del tutor de curso en educación secundaria—, uno de los elementos destacados es la necesidad de cambiar la percepción de su rol, desarrollando una perspectiva de liderazgo que vea la escuela en su integridad y no exclusivamente centrada en su actuación en el aula. En este sentido, el estudio de Shaked y Schechter (2017) nos muestra que poseer un sistema de pensamiento sistémico favorece la labor de los líderes intermedios, especialmente cuando se trata de gestionar las relaciones con otros profesionales que actúan en diversos estamentos de liderazgo (departamentos y equipo directivo). Dicho enfoque parece favorecer el desarrollo de dinámicas de colaboración entre el personal del centro, y puede extenderse a los directores, cuando aquellos que actuaban como líderes intermedios promocionen al cargo; lo que hace aún más urgente atender al desarrollo profesional de estos profesionales. Los líderes con un enfoque sistémico se caracterizan por: ver la vida escolar como un gran sistema, atendiendo a todos los elementos que la componen; emplear un punto de vista multidimensional para analizar los problemas; considerar las tareas y desafíos

que influyen de forma directa e indirecta en la escuela; y evaluar la relevancia de los elementos de la escuela, distinguiendo entre los asuntos más o menos importantes.

Por otro lado, en el desarrollo de un liderazgo que promueve la justicia social, parece precisarse una actuación estratégica por parte de los agentes que ejercen el liderazgo (Shaked y Schechter, 2017). Para desarrollar dicho liderazgo, sugieren que los enfoques colectivos son más prometedores que los heroicos, especialmente cuando se trata de no comprometer o perjudicar la situación personal y profesional de los líderes que desarrollan un “activismo discreto”.

Atendiendo a los equipos de orientación educativa (Domingo y Ritacco, 2015), la consecución de la mejora requiere que actúen como agentes de apoyo para el cambio y mejora, y sean colegas críticos cuando se trata de asesorar psicopedagógicamente.

El desarrollo profesional de líderes intermedios

Cómo apoyar la capacidad de liderazgo de líderes intermedios debe afrontarse desde diversos frentes: la cultura de los centros, la formación de los profesionales y con estructuras que apoyen el aprendizaje profesional. Se precisa construir un conocimiento sobre las formas en que los diversos agentes implicados en la mejora (los propios líderes intermedios, directores y políticos) comprenden el rol de los líderes intermedios, además de desarrollar estrategias para apoyarlo (Leithwood, 2016; Paranson y Riveros, 2017). Tal como comentamos, se precisa de un reconocimiento de los líderes intermedios como agentes esenciales de mejora escolar. En este sentido, los desafíos a los que debe enfrentarse una de las figuras más relevantes en la mejora de los centros nos remite a la necesidad de atender a una cultura de aprendizaje concreta en el centro, configurada

por normas, valores y expectativas desde una perspectiva de “comunidades de aprendizaje” (Leithwood, 2016). Para su actuación en ciertos contextos, es necesario reformular la política educativa reguladora del liderazgo, contemplando y fomentando formas más distribuidas y profesionales (Ávila de Lima, 2008); y su desarrollo perdurable y estable en el tiempo (Melville, Jones y Campbell, 2014).

La capacitación es otro de los elementos destacados, preparando a los directores para favorecer el desarrollo de otros líderes formales e informales que actúan en el centro (Klar, 2012), y a los jefes de departamento para ejercer como líderes del currículum; mostrándose adecuada para ello la técnica del *coaching* (Albashiry, Voogt y Pieters, 2016; Dinham, 2007). Para Smith, Mestry y Bambie (2013), los líderes deben convertirse en expertos pedagógicos, responsabilizarse de su propio desarrollo profesional, recibiendo las ayudas necesarias para hacerlo. Precisan de una capacitación en habilidades personales efectivas, tales como el uso de la autoridad y autonomía, al estar centrado su trabajo en el liderazgo de personas.

Los estudios destacan la relevancia que, en la mejora del liderazgo intermedio, adquieren ciertas estructuras, espacios u oportunidades para el aprendizaje y reflexión profesional (Seobi y Wood, 2016; Shaked y Schechter, 2017). El estudio de Seobi y Wood (2016) muestra que la creación de espacios dialógicos en los que se reflexiona de forma crítica sobre las propias acciones permite conocer el modo en que pueden potenciar la capacidad de liderazgo docente. Emprender procesos de investigación-acción dirigidos a crear dichos espacios puede ayudar a mejorar el modo en que se desarrolla el liderazgo instructivo. Así, por ejemplo, Ghamrawi (2010) nos muestra que la creación de sistemas no amenazantes (compartidos y dialogados) de monitoreo y evaluación entre líderes intermedios y docentes asegura el empoderamiento docente y la construcción de su capacidad de liderazgo.

Discusión y conclusiones

La investigación aquí planteada surgió como resultado de una serie de inquietudes relacionadas con la conceptualización del liderazgo distribuido y sus posibilidades de instauración y consolidación en educación secundaria. Coinciendo con los objetivos, interesaba conocer si realmente existe una relación positiva entre liderazgo distribuido y cultura de colaboración. Tal y como han indicado algunos estudios en este trabajo (Domingo y Ritacco, 2015; Ghamrawi, 2010; Melville, Jones y Campbell, 2014; Naicker, Grant y Pillay, 2016; Paranosic y Riveros, 2017), en aquellos centros donde la dirección se preocupa por crear un ambiente de confianza y colaboración entre el personal, se identifican otros líderes denominados por la literatura como intermedios (Grootenboer, 2018), que se responsabilizan por elevar la calidad de los procesos educativos del centro. Igualmente, el empoderamiento y la confianza que deposita la dirección en ellos potencian su grado de implicación, facilitando el inicio y sostenibilidad de procesos de cambio dirigidos hacia la mejora escolar.

Una vez comprobado el primer interrogante de esta investigación, interesaba conocer en qué medida otros miembros de la organización (fundamentalmente jefes de departamento o jefaturas de estudios, en el caso español) podían asumir realmente ese liderazgo pedagógico, así como las funciones ligadas al mismo. De acuerdo con las investigaciones recogidas en el presente trabajo (Ávila de Lima, 2008; Javadi, Bush y Ng, 2017; Mkhize y Bhengu, 2015), se ha encontrado que la posición intermedia que tienen estos miembros (sobre todo, los jefes de departamento) es la que revaloriza su labor e influencia

sobre el resto del personal, especialmente cuando se trata de promocionar tentativas de cambio en la institución escolar (Melville, Jones y Campbell, 2014).

Asimismo, otras investigaciones de naturaleza similar apuntan a que la dirección ostenta un papel crucial en esta encrucijada. En la medida en la que la dirección empodere a otros y les brinde autonomía para asumir responsabilidades pedagógicas, se propiciará que estas figuras se sientan líderes y, sobre todo, el resto del personal los identifique como tales (Leithwood, 2016).

No obstante, también se ha evidenciado la dificultad existente para integrar/consolidar el rol de liderazgo a estas figuras (Dinham, 2007), siendo en algunos casos un elemento o cargo burocrático sin capacidad real de gestión y liderazgo. Por esta razón, y coincidiendo con el tercer interrogante de este trabajo (cómo podría incentivarse que los líderes intermedios asuman ese liderazgo), se han identificado algunos aspectos a promover; entre ellos, el inicio de procesos de reestructuración y reculturação organizativas (Seobi y Wood, 2016; Shaked y Schechter, 2017), la formación en liderazgo (Smith, Mestry y Bambie, 2013), así como un incremento de autonomía que refuerce su papel (Grootenboer, 2018; Klar, 2012; Paranosic y Riveros, 2017). Sin embargo, sería conveniente profundizar más en este punto en futuras investigaciones contextualizadas en el ámbito español. De este modo, se lograría asegurar su viabilidad en un sistema adolecido por una sucesión de legislaciones descontextualizadas, que no responden a lo necesario para lograr la mejora escolar.

Referencias bibliográficas

- Albashiry, N., Voogt, J. y Pieters, J. (2016). Curriculum leadership in action: A tale of four community college heads of department leading a curriculum development project. *Community College Journal of Research and Practice*, 40(5), 401-413. doi: 10.1080/10668926.2015.1065775
- Ávila de Lima, J. (2008). Teachers' professional development in departmentalised, loosely coupled organisations: Lessons for school improvement from a case study of two curriculum departments,

- School Effectiveness and School Improvement: An International. *Journal of Research, Policy and Practice*, 18(3), 273-301. doi: 10.1080/09243450701434156
- Bhengu, B. M. y Myende, T. T. (2015). Creating and Sustaining Conditions for Improved Teaching and Learning: An Ethnographic Case Study of One Secondary School. *International Journal of Educational Sciences*, 10(3), 370-380.
- Bolívar, A. (2014). Building School Capacity: Shared Leadership and Professional Learning Communities. A research Proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 147-175.
- Day, C. (2015). *International successful school principals project (ISSPP): Multi-perspective research on school principals*. Nottingham: University of Nottingham.
- De Angelis, K. (2013). The characteristics of High School Department Chairs: a national perspective. *The High School Journal*, 97(2), 107-122.
- Diamond, J. B. y Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education*, 30(4), 147-154.
- Dinham, S. (2007). The secondary head of department and the achievement of exceptional student outcomes. *Journal of Educational Administration*, 45(1), 62-79.
- Domingo, J. y Ritacco, M. (2015). Aporte del Departamento de Orientación al desarrollo del liderazgo pedagógico: un estudio desde la opinión de directores de Institutos de Enseñanza Secundaria en Andalucía. *Educar en Revista*, 31(58), 199-218.
- Downey, C., Byrne, J. y Souza, A. (2013). Leading and managing the competence-based curriculum: conscripts, volunteers and champions at work within the departmentalised environment of the secondary school. *The Curriculum Journal*, 24(3), 369-388.
- Egido, I. (2015). El liderazgo escolar como ámbito de la política educativa supranacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 71-84.
- Escudero, J. M. (2011). El centro como lugar de aprendizaje docente. *Monográficos Escuela, Septiembre*, 4-6.
- Fernández-Ríos, L. y Buela-Casal, G. (2009). Standards for the preparation and writing of Psychology review articles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(2), 329-344.
- Fink, A. (2005). *Conducting literature research reviews: from the Internet to paper*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousands Oaks, California: Sage.
- Fung, A. (2010). Understanding the leadership qualities of a head of department coping with curriculum changes in a Hong Kong secondary School. *School leadership and management: formerly School Organisation*, 30(4), 367-386. doi: 10.1080/13632434.2010.497480
- García-Martínez, I. (2016). Coordinación pedagógica y liderazgo distribuido en los institutos de secundaria. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 1(2), 21-34.
- Gaubatz, J. A. y Ensminger, D. C. (2017). Department chairs as change agents: Leading change in resistant environments. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 141-163.
- Ghamrawi, N. (2010). No teacher left behind: Subject leadership that promotes teacher leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(3), 304-320.
- González de Dios, J. y Balaguer, A. (2007). Revisión sistemática y metanálisis (I): conceptos básicos. *Evidencias Pediátricas*, 3(4), 107.
- González-González, M. T. (2007). Equipos docentes en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: Posibilidades e incertidumbres. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(20). Recuperado de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/68>

- Gronn, P. (2009). From distribute to hybrid leadership practice. En A. Harris (ed.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 197-218). London: Springer.
- Grootenboer, P. (2018). *Practices of school middle leadership: Leading Professional Learning*. Singapore: Springer.
- Gumeseli, A. y Eryilmaz, A. (2011). The Measurement of Collaborative School Culture (CSC) on Turkish Schools. *New Horizons in Education*, 59(2), 13-26.
- Gurr, D. (2014). Successful school leadership across contexts and cultures. *Leading and Managing*, 20(2), 75.
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110.
- Hallinger, P. y Heck, R. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 71-88.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities and Potential*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Hauge, T., Norenes, S. O. y Vedøy, G. (2014). School leadership and educational change: Tools and practices in shared school leadership development. *Journal of Educational Change*, 15(4), 357-376.
- Horne, A. L., Du Plessis, Y. y Nkomo, S. (2016). Role of department heads in academic development: A leader-member exchange and organizational resource perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 1021-1041.
- Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y. y Vlerick, P. (2012). Dimensions of distributed leadership and the impact on teachers' organizational commitment: a study in secondary education. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(7), 1745-1784.
- Javadi, V., Bush, T. y Ng, A. (2017). Middle leadership in international schools: evidence from Malaysia. *School Leadership & Management*, 37(5), 476-499.
- Klar, H. W. (2012). Fostering department chair instructional leadership capacity: laying the groundwork for Distributed instructional leadership. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 15(2), 175-197.
- Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. doi: 10.5944/educXXI.15080
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K. (2016). Department-head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117-140.
- Manterola, C., Vial, M., Pineda, V. y Sanhueza, A. (2009). Systematic Review of Literature with Different Types of Designs. *International Journal of Morphology*, 27(4), 1179-1186.
- Marco-Bujosa, L. M. y Levy, A. J. (2016). Caught in the Balance: An Organizational Analysis of Science Teaching in Schools With Elementary Science Specialists. *Science Education*, 100(6), 983-1008.
- Melville, W., Jones, D. y Campbell, T. (2014). Distributed leadership with the aim of 'reculturing': a departmental case study. *School Leadership & Management*, 34(3), 237-254. doi: 10.1080/13632434.2013.849681
- Mkhize, B. y Bhengu, T. (2015). Creating and Sustaining Conditions for Improved Teaching and Learning: An Ethnographic Case Study of One Secondary School. *International Journal of Educational Sciences*, 10(3), 370-380.

- Naicker, I., Grant, C. y Pillay, S. S. (2016). Schools performing against the odds: Enablers and constraints to school leadership practice. *South African Journal of Education*, 36(4), 1-10.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. París: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/TALIS>
- OCDE (2014). *Panoramas de la educación indicadores de la OCDE 2014. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Paranovic, N. y Riveros, A. (2017). The metaphorical department head: using metaphors as analytic tools to investigate the role of department head. *International Journal of Leadership in Education*, 20(4), 432-450.
- Peacock, J. (2014). Science instructional leadership: the role of the department chair. *Science Educator*, 23(1), 36-48.
- Piyaman, P., Hallinger, P. y Viseshsiri, P. (2017). Addressing the achievement gap: Exploring principal leadership and teacher professional learning in urban and rural primary schools in Thailand. *Journal of Educational Administration*, 55(6), 717-734.
- Rambo, C. (2016). Strange Accounts: Applying for the Department Chair Position and Writing Threats and Secrets "in Play". *Journal of Contemporary Ethnography*, 45(1), 3-33.
- Ryan, J. y Tuters, S. (2017). Picking a hill to die on: discreet activism, leadership and social justice in education. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 569-588.
- Seashore-Louis, K. (2007). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning and trust. *Journal of School Leadership*, 16(4), 477-489.
- Seobi, B. y Wood, L. (2016). Improving the instructional leadership of heads of department in under-resourced schools: A collaborative action-learning approach. *South African Journal of Education*, 36(4), 1-14.
- Shaked, H. y Schechter, C. (2017). Systems thinking among school middle leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 699-718.
- Siskin, L. (1991). Department as Different Worlds: subject subcultures in Secondary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 7(2), 134-160
- Smith, C., Mestry, R. y Bambie, A. (2013). Roleplayers' experiences and perceptions of heads of departments' instructional leadership role in secondary schools. *Education as Change*, 17(supl.), S163-S176. doi: 10.1080/16823206.2014.866001
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. London: Jossey-Bass.
- Thorpe, A. y Bennett-Powell, G. (2014). The perceptions of secondary school middle leaders regarding their needs following a middle leadership development programme. *Management in Education*, 28(2), 52-57.
- Urrutia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511.

Abstract

Promoting the pedagogical coordination through the middle leadership in secondary education. A systematic review

INTRODUCTION. At present, there is a commitment to distributed leadership modalities as a guarantee of school improvement. Its implementation requires that the management, as the formal school leader, initiate internal processes of change, which have an impact on both the organization and the school culture. **METHODS.** This article corresponds to a systematic review

of distributed leadership modalities led by middle-level leaders (mainly department heads or pedagogical coordinators). The parameters promoted by the PRISMA declaration were followed to ensure scientific rigor throughout the process. After reviewing the Web of Science and Scopus databases, 18 articles appeared. **RESULTS.** The intermediate figures of the educational organization were found to have a real leadership capacity when a collaboration culture is promoted in the school and shared aims are established. Likewise, a positive relationship is established between a collaboration culture and a teaching staff improvement in their professional development. This together leads to improvements in the students' academic performance. **DISCUSSION.** The main conclusion is the importance of encouraging a collaborative climate and trust in the school, mediated by good direction management at this crossroads. It is also important that there is a willingness on the part of teachers to work with their peers and to get involved in a common project aimed at overall improvement. This type of approach to school organisation requires organizational and cultural changes that affect the teachers' work and their professional identity.

Keywords: *Distributed leadership, School improvement, Head department, Teacher collaboration, Secondary schools.*

Résumé

Promouvoir la coordination pédagogique par le biais du leadership intermédiaire dans l'enseignement secondaire. Un examen systématique

INTRODUCTION. Aujourd'hui, ils s'engagent dans des modèles de leadership distribués comme garants de l'amélioration de l'école. Sa mise en œuvre exige que la direction, en tant que leader officiel du centre, amorce des processus de changement interne, qui se traduisent à la fois dans l'organisation et dans la culture de l'école. **METHODE.** Le présent article correspond à une revue systématique se référant à des formes distribuées de leadership, dirigées par des leaders moyens (principalement des chefs de département ou des coordinateurs pédagogiques). Pour cela, les paramètres promus par la déclaration PRISMA ont été suivis pour assurer le caractère scientifique tout au long du processus. Après l'examen effectué dans la base de données Web of Science et Scopus, 18 articles sont parus. **RESULTATS.** En conséquence, il a été constaté que les figures intermédiaires de l'organisation éducative ont une réelle capacité de leadership lorsqu'une culture de collaboration au sein du centre est promue et que des objectifs communs sont établis. De même, une relation positive s'établit entre une culture de collaboration et une amélioration du développement professionnel du personnel enseignant, ce qui, ensemble, conduit à une amélioration des performances scolaires des élèves. **DISCUSSION.** La principale conclusion de cette enquête est l'importance d'encourager un environnement de collaboration et de confiance dans le centre éducatif, médié par une bonne gestion de la gestion à ce carrefour. De même, il est important que le corps professoral soit disposé à travailler avec ses pairs et à s'impliquer dans un projet commun visant l'amélioration. Cette approche de l'école nécessite des changements organisationnels et culturels qui affectent le travail d'enseignement et leur identité professionnelle.

Mots-clés: *Leadership réparti, Amélioration de l'école, Direction, Collaboration entre enseignants, Ecoles secondaires.*

Inmaculada García-Martínez (autora de contacto)

Doctora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Psicopedagogía. Máster en Investigación e Innovación en Currículum y Formación. Es miembro del equipo de investigación FORCE (Formación del Profesorado Centrado en la Escuela; Ref: HUM-386), de la Universidad de Granada, y miembro de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME). Trabaja sobre varias líneas de investigación: liderazgo, coordinación docente, educación especial y tecnología educativa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2620-5779>

Correo electrónico de contacto: igmartinez@ugr.es

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

Ana Martín-Romera

Profesora ayudante doctora de la Facultad de Trabajo Social y Educación de la Universidad de Valladolid. Es miembro del grupo de investigación Formación del Profesorado Centrada en la Escuela (HUM-386) y de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME). Forma parte del equipo de trabajo en diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales sobre liderazgo educativo y mejora escolar en educación secundaria. Ha participado en diversos estudios relacionados con diversas líneas de investigación: procesos de aprendizaje en educación superior, métodos de investigación en educación y formación docente en diversos niveles educativos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2895-5891>

Correo electrónico de contacto: ana.martin.romera@uva.es

LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE LOS JÓVENES EXTUTELADOS. UNA MIRADA HACIA LA DIMENSIÓN “VIDA RESIDENCIAL”

*The transition to adult life of the young people leaving care.
The dimension of “residential life”*

ROSA GOIG MARTÍNEZ E ISABEL MARTÍNEZ SÁNCHEZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

DOI: 10.13042/Bordon.2019.67905

Fecha de recepción: 11/10/2018 • Fecha de aceptación: 11/02/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Rosa Goig Martínez. E-mail: rmgoig@edu.uned.es

INTRODUCCIÓN. La publicación comprende un análisis sobre los riesgos y oportunidades que se generan para los jóvenes extutelados en su proceso de transición hacia la vida adulta, focalizándose sobre una dimensión: *la vida residencial*. El estudio se contextualiza en la Comunidad de Madrid. **MÉTODO.** Estudio cuantitativo descriptivo; se emplea como instrumento el cuestionario, con preguntas abiertas y cerradas distribuidas en ocho dimensiones: vivienda y alojamiento, relaciones familiares, sociales y afectivas, salud, formación, integración laboral y gestión económica y vida residencial. La muestra está comprendida por un grupo de jóvenes extutelados mayores de edad equivalente al 70% de la población total. **RESULTADOS.** Un porcentaje amplio de los encuestados participó en programas diseñados para favorecer la adaptación a la vida adulta (77,8%); entre estos, el 68,9% refiere que estos programas han contribuido positivamente para lograr que pudieran dar continuidad a sus estudios. El 77,8% refiere que ha incrementado su capacidad para encontrar un empleo y conservarlo. Para el 93,3% las fortalezas de estos programas residen en la influencia positiva sobre el estilo de vida y la adquisición de hábitos positivos. Para el 68,9% el programa les ayudó a mejorar su capacidad para gestionar sus ingresos y favorecer el ahorro. El 84,4% indica que el programa ha incrementado sus preocupaciones sobre la salud y las relaciones sociales. **DISCUSIÓN.** Se pone de manifiesto la existencia de una serie de riesgos específicos que condicionan a esta población sobre los que intervenir, tales como la falta de preparación a la vida adulta y la dificultad para obtener recursos sobre las que plantear futuras intervenciones.

Palabras clave: Adultos jóvenes, Oportunidades para los jóvenes, Vida residencial, Sesgo social.

Introducción

El presente trabajo comprende un análisis sobre los riesgos y oportunidades que se generan para los jóvenes extutelados, revelando cuáles son las circunstancias que condicionan su proceso de transición hacia la vida adulta, focalizándose en particular sobre una dimensión: *la vida residencial*, centrándose en los aprendizajes, preparación y relación de los jóvenes con sus educadores durante la participación en el plan de autonomía para la vida adulta durante su estancia en los centros de protección. El estudio se contextualiza en la Comunidad de Madrid, ámbito desde el que se han promovido algunas iniciativas dirigidas a la mejora de la autonomía personal de los menores, destacándose el Plan de Autonomía Personal 16-21, lanzado en 2013 y actualmente en vigor, sobre el que la Dirección General de la Familia y del Menor de la Comunidad de Madrid solicitó al grupo de investigación Contextos de Intervención Socio-educativa de la Facultad de Educación de la UNED su evaluación.

La necesidad de estimar los logros de dicho programa ha llevado a establecer como objetivos diagnosticar la situación actual para conocer cuáles son las vías de desarrollo que asisten a este grupo de jóvenes y revelar si los resultados avalan la efectividad del plan enunciado. Para ello, una de las claves es indagar sobre las circunstancias personales de los jóvenes extutelados tras un periodo comprendido entre seis meses y un año desde su exclusión del sistema de protección, reflejando las particulares condiciones en las que tiene lugar su tránsito a la vida adulta.

En relación a esta transición, autores como Stein (2012), Alonso, Santana y Feliciano (2017) o Jariot, Sala y Arnau (2015) subrayan la elevada representatividad que alcanzan estos jóvenes en las estadísticas europeas sobre exclusión social, dificultad de acceso a la vivienda, desempleo, pobreza, embarazos no deseados o delincuencia, lo que compone un ámbito de

investigación sobre el que penetrar para identificar cuáles son las debilidades de los sistemas de protección social diseñados. Comasòlivas, Sala-Roca y Marzo (2018) han explicado que las dificultades respecto al tema del acceso a la vivienda están condicionadas por las mayores exigencias a las que se enfrenta este colectivo, que discurre con mayor celeridad hacia la adultez frente al resto de individuos de su edad, y que, en este proceso, se ven privados de algunas experiencias que resultan claves para lograr una vida plena y exitosa, entre las que se destaca el rol ejercido por la familia.

Igualmente, Melendro (2011), Araújo Moreira da Silva y Montserrat (2014), López, Santos, Bravo y Valle (2013), Jariot *et al.* (2015) y Bernal y Melendro (2017) destacan que este colectivo se ve abocado a comenzar una vida adulta independiente y autónoma mucho antes que el resto de jóvenes de su generación y, siguiendo a Comasòlivas *et al.* (2018), en un escenario social especialmente adverso para los jóvenes en cuanto al acceso al empleo se refiere, la inferioridad manifiesta de los jóvenes tutelados respecto a sus pares es un aspecto condicionante.

En efecto, tan pronto como adquieren la mayoría de edad, las características del modelo de intervención sociocomunitaria constituido empuja a estos jóvenes fuera del sistema, con las importantes repercusiones que esta circunstancia conlleva para la construcción de su futuro, situándolos frente a barreras y obstáculos que los vuelve vulnerables (Alonso *et al.*, 2017; Dixon y Stein, 2005; Stein, 2012). De acuerdo con Bernal y Melendro (2017), este colectivo comparte una serie de variables personales que ejercen presión sobre el proceso de transición que se les obliga a protagonizar, como la falta de un nivel educativo suficiente para integrarse en el mercado laboral o la falta de apoyo, ya que para muchos de estos individuos el abandono del centro de atención comporta romper los lazos con el hogar en el que han construido una vida. Jariot *et al.* (2015) reconocen que es muy

elevado el volumen de jóvenes extutelados que no consiguen lograr la plena integración social.

Para López *et al.* (2013) y Lee y Morgan (2017), las singulares condiciones de vida que comparten los jóvenes tutelados se transforman cuando, al alcanzar los 18 años de edad, las medidas de las que eran destinatarios culminan, cesando la protección que se les ofrecía. En este contexto, la superación de las dificultades nacientes para estos individuos en dicho momento hace imprescindible que se diseñen líneas de acompañamiento de carácter transversal que favorezcan no solo que se puede acceder a un empleo, sino además que los jóvenes alcanzan plena autonomía en todas sus facetas (Alonso *et al.*, 2017).

A pesar de ser una cuestión relevante para las ciencias sociales, de acuerdo con Melendro (2011) y con Broadley (2015) no existen suficientes investigaciones hasta el momento sobre el modo en que son orientados desde el sistema y las planteadas contienen limitaciones subyacentes, siendo necesario individualizar qué procesos son diseñados para empoderar a estos jóvenes y capacitarlos para asumir los retos inherentes a la adultez (Mendes y Moslehuddin, 2006).

En este campo de análisis es particularmente relevante el contexto, que será la clave explicativa para comprender las diferencias del colectivo estudiado respecto a sus coetáneos (López *et al.*, 2013). De acuerdo con Weinstein *et al.* (2016) el individuo precisa de una fase de adaptación a su adultez, la cual discurre entre los 18 y los 25 años, donde se generan retos y se toman una serie de decisiones que llevarán hacia una vida plena, siendo necesario proporcionar desde el sistema social un marco adecuado de preparación hacia este destino.

El estudio que en estas páginas se desarrolla tiene por objetivo resolver aquellas limitaciones y efectuar aportaciones de relevancia que permitan, en el futuro, dar continuidad a esta línea de

análisis, logrando avances que consigan expandir el conocimiento socioeducativo sobre este colectivo.

Marco teórico

De acuerdo con Melendro (2011) y Bernal y Melendro (2017) se ha de establecer el inicio de este objeto de estudio en las propuestas pioneras configuradas por Manuela du Bois-Reymond y Andreu López Blasco, formuladas en 2004, y el contenido del proyecto Trayectorias Fallidas de la Unión Europea (1995-2003). En estos primeros abordajes se asientan algunos de los pilares de este análisis, siendo el primer momento en el que se comienza a sustentar como hipótesis que las políticas que se destinan a este colectivo de jóvenes, las cuales tienen como finalidad central mejorar su integración, en la práctica resultan un mecanismo excluyente que no provoca los efectos pretendidos. Bernal y Melendro (2017) subrayan la importancia de diseñar abordajes socioeducativos que logren que el proceso de emancipación sea satisfactorio para estos menores. Dixon (2012, 2016) recoge al respecto que a pesar de que en los últimos años se ha incrementado el número de programas destinados a favorecer que los individuos que abandonan la tutela puedan integrarse en la vida adulta sin limitaciones respecto al resto de jóvenes, no son suficientes los logros alcanzados y aún queda avalado por la investigación la desventaja social de aquellos que abandonan la protección brindada por el estado, especialmente en relación a su capacidad para seguir estudiando, acceder a una vivienda u obtener empleo.

Cid y Simó (2014) indican que una de las variables sobre las que se ha de incidir es el tránsito hacia la vida independiente a través de la educación; ya que si no se promueve que alcancen el nivel académico necesario para encontrar un empleo, el resto de posibilidades también se verán limitadas. Autores como Melendro, Monseerrat, Iglesias y Cruz (2016), Casas y Monserrat

(2009) y Ballesteros y Sevillano (2017) añaden que cuando se obliga a los menores a abandonar el sistema educativo de forma precoz por haber alcanzado la mayoría de edad se les está estigmatizando, lo que conlleva consecuencias académicas y sociales.

En la misma línea, Melendro (2016), Ballesteros y Sevillano (2017) o Bernal y Melendro (2017) refieren que este problema es consecuencia de la falta de atención prestada por parte de las instituciones a la realidad social en la que se desenvuelven el resto de jóvenes, los cuales se insertan en el mercado laboral siguiendo otro tipo de procesos mucho más ralentizados, y López *et al.* (2013) destacan que se ha de considerar que la edad de emancipación de los jóvenes ha aumentado y hoy se sitúa en torno a los 30 años en España a causa de las circunstancias sociales y económicas.

Se precisa, por esta razón, dirigir la mirada hacia el modelo de socialización de los jóvenes tutelados (Dixon y Stein, 2005; Melendro, 2011) y, entre los aspectos sobre los que ahondar, un factor necesario está constituido por la red de apoyo social de la que disponen, que en muchos de los casos es la principal debilidad (Araújo Moreira da Silva y Montserrat, 2014; Ward, 2011).

Martinis (2015) y Santana, Alonso y Feliciano (2016) reflejan que, para muchos de estos jóvenes, una de las dificultades es la falta de alternativas en su vida, lo que restringe su facultad para escoger un camino adecuado que le lleve hacia la conquista de su autodeterminación. Si bien el estudio de Martinis (2015) se circunscribe sobre las personas con discapacidad, las conclusiones alcanzadas permiten ser generalizadas dado que Martinis (2015) realiza un examen de las condiciones que se ofrecen desde el sistema y las políticas de protección que se dirigen a los jóvenes tutelados que, siguiendo su tesis, precisan enfatizar en el desarrollo de habilidades sociales que induzcan al sujeto a superar su necesidad de ser tutelado, llevándole hacia la plena autonomía.

Igualmente, Bernal y Melendro (2017) han explicado que las habilidades sociales de este colectivo deben fortalecerse para mejorar su capacidad de acceso al mercado laboral, así como influir sobre las conductas que se mantienen respecto al manejo de su propia salud y su capacidad para evitar situaciones de riesgo. Para Bernal y Melendro (2017) y Di Rosa (2015) si se consigue trabajar la autoestima y ofrecer el apoyo social que durante este proceso de transición es tan necesario, se logrará mejorar la autonomía necesaria para que sean capaces de generar retos vitales y solventar las dificultades compartidas por este colectivo, entre las que se citan la precariedad laboral, el fracaso escolar, el incremento de posibilidades de desarrollar conductas adictivas y padecer problemas de salud o el aislamiento social. Curry y Abrams (2015) han adicionado además otro problema, el acceso a la vivienda, una de las necesidades prioritarias para el adulto emancipado.

Método

El estudio se focaliza sobre una de las fases correspondientes a una investigación más extensa de carácter evaluativo adscrito al Programa de Inserción Sociolaboral para Jóvenes en Riesgo de Exclusión Social Procedentes del Sistema de Protección a la Infancia de la Comunidad de Madrid e incluidos en el marco del Plan de Autonomía 16-21 de la misma. Los objetivos principales que se persiguen con la investigación han sido planteados en distintas etapas del proyecto (Cuenca, Campos y Goig, 2018), estando conectadas a cada una de las fases que se afrontan. A modo de síntesis se compilán a continuación:

- Fase de diagnóstico: el objetivo prioritario es identificar cuál es la situación en la que se encuentran los jóvenes de 16 años protegidos en acogimiento residencial para acceder al Plan de Autonomía (EVAP1).
- Fase de seguimiento: se persigue conocer las actuaciones desarrolladas en la

institución durante el proceso de autonomía (EVAP2).

- Fase de salida: se investigan las perspectivas de los sujetos en relación al proceso de incorporación a la vida autónoma (EVAP3).
- Fase de seguimiento que se ofrece al joven desde la salida del sistema de protección hasta el año siguiente (EVAP4). A esta fase se circunscribe la presente investigación.

Se realizó un estudio cuantitativo, no experimental y descriptivo con una muestra de jóvenes que se encuentran en riesgo de exclusión social que ya han dejado de disfrutar de la protección del sistema administrativo y se encuentran sumidos en su propio proceso de tránsito hacia la adultez.

En nuestro trabajo, las fases de investigación contempladas han seguido las recomendaciones de García, González y Ballesteros (2001), permitiendo abordar el estudio de un conjunto de personas, y analizar cada una de las variables planteadas de forma individual y conjunta. Para ello se ha diseñado un instrumento con preguntas cerradas y abiertas, permitiendo profundizar sobre los riesgos y oportunidades que caracterizan el tránsito hacia la vida adulta de los jóvenes extutelados que forman parte de la Comunidad de Madrid.

Participantes

La muestra inicial ha estado compuesta por un total de 106 individuos, los cuales representan a un 70% de la población total que es destinataria de los 64 recursos sociales de acogimiento ofrecidos por la Dirección General de la Familia y el Menor de la Comunidad de Madrid. Se trata de una muestra muy representativa, atendiendo al porcentaje respecto a la población total que se ha cubierto. Los individuos que componen la muestra tienen edades comprendidas entre los 16 y los 18 años, pero se acordó

que la población participante estaría constituida por aquellos que hubieran cumplido la mayoría de edad. Con dicho objetivo, se procedió a contactar con los jóvenes que durante la fase precedente contaban con edades comprendidas entre los 17 y 18 años. De los 50 jóvenes que habían cumplido durante dicha fase precedente 17 años, se contó con la participación de los 44 que habían alcanzado la mayoría de edad y de los 50 que ya habían cumplido 18 años previamente, solo se pudo localizar a 20 por no mantener el resto los datos de contacto. La población resultante es de N=64, de esta, respondieron al cuestionario 45 jóvenes, que representan a un 70,3% del total de jóvenes.

La media de edad se sitúa en 18 años; de los participantes, el 48,9% son varones y el resto (51,1%) mujeres. La nacionalidad prevalente es la española (57,8%), siendo el resto de encuestados extranjeros (42,2%). El 37,8% de la muestra estuvo en un centro de protección por un periodo superior a 5 años; el 33,3% permaneció entre 1 y 3 años y el 20% estuvo durante un lapso comprendido entre los 3 y los 5 años. La estancia inferior a 1 año tan solo se refirió en el 8,9% de los participantes.

En relación al número de centros de protección en los que se han integrado, la mayor parte de los jóvenes han estado en 1 (40%) o 2 (35,6%). Un porcentaje mucho más bajo se identifica con aquellos sujetos que han estado en 3 o 4 centros (11,11%) y 6 centros (2,2%). La media alcanzada con estos datos es de 2,07 centros de protección visitados.

Instrumento

Para registrar la información concerniente a cada una de las cuatro fases mencionadas anteriormente se emplea un cuestionario (EVAP: Evaluación del Plan de Autonomía).

En este artículo nos centramos en el cuestionario (EVAP4) que se ha dirigido a jóvenes

extutelados y ha sido diseñado contemplando preguntas abiertas y cerradas. Dentro de las preguntas cerradas se encontraban dos tipos: ítems de respuesta dicotómica e ítems de escala valorativa de uno a cuatro. Las preguntas han sido distribuidas en ocho dimensiones: vivienda y alojamiento, relaciones familiares, sociales y afectivas, salud, formación, integración laboral y gestión económica, vida residencial y situación en el sistema de protección, competencias y expectativas y los datos sociodemográficos cardinales para efectuar el tratamiento estadístico de la información adquirida.

Este instrumento está compuesto por 84 ítems, de los cuales 17 son los que se corresponden con la dimensión reflejada en este artículo, *vida residencial*. Se analizaron los resultados sobre las siguientes variables: tiempo de estancia y número de centros de protección en los que se ha integrado; opinión sobre la utilidad de los aprendizajes obtenidos; participación en el Plan de Autonomía; preparación adquirida en distintos aspectos de la vida del joven; consideración sobre el factor clave para lograr la independencia; contacto mantenido con los educadores y el motivo de este.

Para realizar la validez de contenido se tuvo en consideración la opinión de 6 investigadores, 13 técnicos expertos y 7 profesionales con experiencia en la intervención con esta población, que ofrecieron su estimación sobre el diseño del instrumento y su adecuación a la muestra. Para llevar a cabo la validez de constructo se hizo una prueba piloto con jóvenes extutelados. Los resultados obtenidos de la aplicación determinaron la idoneidad de mantener el mismo número de elementos en el instrumento. Por otro lado, para el estudio de la fiabilidad, se utilizó el procedimiento de la correlación de Spearman-Brown. El cálculo fue efectuado por grupos de ítems en función de su homogeneidad, habiéndose constituido un primer grupo, compuesto por aquellos cuyas opciones de respuesta eran (mucho/bastante/poco/nada; muy bien/bien/regular/mal); y un segundo grupo formado por

los ítems dicotómicos cuyas opciones de respuesta eran (sí/no). El análisis de fiabilidad registró unos coeficientes de 0,87 y 0,84 para cada uno de los grupos, lo que manifestó que el instrumento era fiable.

Procedimiento

Con la metodología de investigación descrita y, una vez obtenidos los datos por parte de la Dirección General de la Familia y el Menor de la Comunidad de Madrid, se contactó con los jóvenes extutelados por medio del teléfono móvil y correo electrónico. Todos los participantes fueron informados del propósito de la investigación, se garantizó el anonimato y el cumplimiento de los principios y normas éticas recogidos en la Declaración de Helsinki y posteriores revisiones.

Se les facilitó el enlace al cuestionario y dieron respuesta a través del correo electrónico. Una vez recogidos los cuestionarios cumplimentados se procedió a la codificación, ordenación y grabación informática de las respuestas en una base de datos para su posterior tratamiento estadístico. Seguidamente, el análisis de los resultados cuantitativos fue efectuado a través del programa de análisis estadístico SPSS.

Resultados

Respecto al grado de utilidad de los aprendizajes obtenidos durante su experiencia en los centros de protección en los que se alojaron, para el 45,2% de los participantes se ha aprendido mucho durante este periodo, destacando aspectos como el incremento de su autoestima o el apoyo social recibido. De acuerdo con un 9,5% de la muestra, el aprendizaje alcanzado les ha conducido a incrementar su independencia. Para el 7,2%, el aprendizaje más interesante que se ha logrado está conectado al autocontrol de sus impulsos. Hay una parte de participantes que no ha especificado las áreas en las que ha

observado su evolución cognoscitiva tras la estancia en el centro visitado (7,2%).

En menor medida, un 4,7% de la muestra ha mejorado su capacidad para afrontar los procesos de toma de decisiones y, en idéntico porcentaje, a respetar a los demás. La mejora en relación a las habilidades sociales ha sido mucho más tímida (2,4%), así como el aprendizaje de las tareas domésticas (2,4%) y el refuerzo del optimismo (2,4%).

Es llamativo que un porcentaje de jóvenes admite no haber aprendido nada durante esta experiencia vital (4,7%), y un 2,4% responde no saber qué ha aprendido.

De los participantes en el estudio, un porcentaje muy amplio participaron en programas diseñados para favorecer la adaptación a la vida adulta (77,8%); el 68,9% refiere que estos programas han contribuido positivamente para lograr que pudieran dar continuidad a sus estudios. El 77,8% indica que la utilidad de estos programas de preparación ha incrementado su capacidad para encontrar un empleo y conservarlo. Para el 93,3% las fortalezas de estos programas residen en la influencia positiva sobre el estilo de vida y la adquisición de hábitos positivos. Para el 68,9% el programa les ayudó a mejorar su capacidad para gestionar sus ingresos y favorecer el ahorro. El 84,4% ha especificado que el programa ha incrementado sus preocupaciones sobre la salud, cuidados personales y domésticos, así como el mantenimiento de relaciones sociales positivas.

Para el 73,3% los programas de preparación para la vida adulta en los que participaron les ayudaron para mejorar cómo gestionar la documentación; para el 53,3% a través de este programa se obtuvo aprendizaje sobre el modo de adquirir una vivienda de alquiler.

Por último, se destaca que el 51,1% ha referido que ha mejorado su relación con los miembros de su familia.

En relación a los factores (ver tabla 1) que los sujetos investigados otorgan más relevancia para alcanzar su independencia, los resultados muestran que el mejor valorado es el tener un empleo, de los seis identificados, para obtener su autonomía. Para un porcentaje poco significativo, encontrarse en una situación administrativa regular es imprescindible, con 1 mención sobre 45 (2,3%). Por último, un individuo refiere no conocer qué elementos son importantes para disfrutar de una vida independiente.

TABLA 1. Opinión de los jóvenes extutelados sobre el factor clave para poder vivir de forma independiente

	Frecuencia	Porcentaje
Tener trabajo	14	31,10%
Saber ahorrar/tener dinero	11	24,40%
Ser responsable	10	22,20%
Ser consciente de tu situación	6	13,30%
Paciencia/tranquilidad	2	4,40%
Tener los papeles en regla	1	2,30%
No sé	1	2,30%
Total	45	100%

Tras la estancia, el 82,2% de los participantes han sido contactados por los centros tutelados de los que formaron parte; de este grupo, 32 jóvenes (84,5%), de forma mayoritaria han destacado el interés que han recibido por parte de sus educadores, así como la atención en relación a sus problemas personales y de salud, la ayuda prestada por aquellos, etc. Este contacto es valorado muy positivamente por los participantes. Porcentajes más bajos (3,1%) han indicado que el contacto que han mantenido ha sido para acudir a cumpleaños, jugar al fútbol (3,1%) y recoger cartas (3,1%). Tan solo para el 3,1% de los participantes este contacto es incómodo y se valora en términos de intromisión en su vida privada.

Una vez analizados los datos de forma individual, abordamos el cruce entre dos variables: país de procedencia y género. Se pretendía conocer si existían diferencias estadísticamente significativas de estas con aquellas relacionadas con la preparación recibida de los jóvenes en los centros de protección. Para ello, realizamos la prueba de Chi-Cuadrado, resultando la mayoría de los ítems con valores superiores a 0,05; por lo que se demuestra que no hay diferencias significativas. Únicamente es en la pregunta “en los centros me prepararon para buscar un lugar para vivir, saber cómo alquilar vivienda” donde pudimos observar que los sujetos de nacionalidad extranjera puntuán muy bajo esta afirmación frente a los sujetos de nacionalidad española.

Discusión y conclusiones

La transición hacia la vida adulta para los jóvenes tutelados constituye un momento de ruptura y un cambio trascendental hacia la adquisición de responsabilidades desconocidas, cuyos hitos más destacados son la necesidad de encontrar un empleo y una vivienda tras la separación del contexto social en el que se han desenvuelto previamente. Con la mayoría de edad cesa la protección que la administración brinda a estos jóvenes, lo cual condiciona las decisiones que se tomarán, así como las inquietudes y necesidades conexas a estos desafíos que la vida autónoma plantea. En efecto, inicia un proceso durante el que se transita por un conjunto de etapas que discurren de modo sucesivo desde el desinternamiento hasta la plena adaptación e integración social y que cada individuo resolverá a través de sus estrategias personales, debiéndose capacitar a los jóvenes para asumir con éxito esta fase vital.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se revela que para casi la mitad de los participantes la estancia en los centros de protección es apreciada como una experiencia de aprendizaje positiva que conjuntamente ha potenciado

dimensiones como el apoyo social percibido, su autoestima o el control de sus impulsos; asimismo, aunque con menor intensidad, los jóvenes que han participado en el estudio refieren haber incrementado su capacidad para tomar decisiones o sus habilidades sociales. El estudio ha evidenciado los beneficios para los jóvenes de la participación en programas para la preparación hacia la vida adulta, destacando como principal logro de estos su capacidad para fomentar el acceso a una titulación que dé entrada al mercado laboral; sin embargo, hay un porcentaje representativo de individuos que no participan en este tipo de iniciativas, lo cual podría minorar sus capacidades para tener éxito en su proceso de inserción laboral o en otros procesos novedosos a los que se deben enfrentar.

Wade y Dixon (2006) reflejaron igualmente la utilidad de estas acciones, de carácter esencialmente formativo, que incide sobre las habilidades del individuo. Mendes y Moslehuddin (2006) refieren que los programas de transición son esenciales para proporcionar unas ciertas garantías de que, llegada la mayoría de edad, el menor va a poder ser autosuficiente y evitar la exclusión social.

La investigación ha puesto en relieve que la atención que se brinda a los jóvenes es positiva y bien valorada por los participantes, avalando de este modo el potencial del programa diseñado para preparar a los extutelados hacia su vida adulta, cuya principal fortaleza es la oportunidad que representan para que los jóvenes culminen sus estudios y guarden un primer contacto con el proceso de inserción laboral, identificando estrategias para buscar un empleo con éxito y autoadministrar sus ingresos. Al respecto se ha de indicar que las necesidades que se manifiestan entre esta población están alineadas con las del resto de jóvenes en lo que respecta a la dificultad en el acceso al empleo o la búsqueda de vivienda; sin embargo, los individuos extutelados se enfrentan a un conjunto de obstáculos mucho más relevante que reduce sus posibilidades de éxito, los cuales están

condicionados por la falta de una red familiar de apoyo que amortigüe las dificultades propias de la vida adulta. En este sentido, Jairot *et al.* (2015) han referido que, para aquellos jóvenes que tras el proceso de tutela no pueden volver a un hogar familiar, la necesidad de vivir por su cuenta es una de las dificultades principales. Además, la falta de fuentes de ingresos y de ayuda en general recibida por parte de la administración es una importante fuente de ansiedad para esta población, que vive la salida del centro como un proceso marcado por la angustia y la inseguridad.

A través del diseño de programas de acompañamiento en esta transición es posible transformar la situación, revirtiendo los factores negativos que restringen el disfrute por parte de estos de las mismas oportunidades que los demás jóvenes, aportando a los jóvenes un bagaje que supla a través de la adquisición de conocimientos las principales necesidades que se manifiestan durante esta etapa, como las complicaciones para encontrar un puesto de trabajo o una vivienda o administrar su economía, que además constituyen las preocupaciones prioritarias de esta población. Estos programas, en consecuencia, deben alinearse con las inquietudes de estos jóvenes y potenciar su empoderamiento ante el proceso de toma de decisiones al que se enfrentarán culminada la fase de tutela.

Para Jairot *et al.* (2015) las circunstancias personales de cada individuo no solo orientan el proceso de integración hacia la vida adulta que vivirán, sino que además puede condicionar el fracaso en este estadio vital, por lo que, en línea con lo expuesto por Melendro (2009) el estudio de este proceso es trascendental para efectuar una adecuada planificación que logre incidir positivamente sobre esta población. Entre los indicadores que alertan de las dificultades a las que se enfrentan los jóvenes extutelados, Jairot *et al.* (2015) han expuesto su sobrerepresentación en la tasa de desempleo, los bajos ingresos e incluso la imposibilidad de acceder a una

vivienda. Estos autores advierten que pueden existir variables que expliquen dichos resultados, destacando el bajo nivel de estudios alcanzado, las bajas aspiraciones y el bajo apoyo social (Jairot *et al.*, 2015).

De acuerdo con Bernal (2017) es clave que la propia administración destine recursos a la preparación del proceso de adaptación de los egresados del sistema de tutela a la inserción social, enfocado en la adquisición de habilidades tanto interpersonales como en general, que no solo los capaciten para relacionarse con los demás y construir relaciones sólidas, sino que además los habiliten para poder desarrollar una profesión, aspecto sobre el que, a la luz de los resultados obtenidos, se ha de enfatizar, habida cuenta de que para los jóvenes extutelados una de las necesidades más importantes es obtener un empleo a través del que recibir unos ingresos constantes que les permitan vivir de forma independiente. En la investigación se ha hallado que el 60% de los jóvenes extutelados retornan al hogar del que fueron separados, circunstancia sobre la que se requiere profundizar a fin de identificar si se trata de una opción escogida o bien una vía de supervivencia ante las dificultades que la transición a la vida adulta representa.

Este contexto, potencialmente adverso, puede ser reconducido a través de la intervención socioeducativa, evitando que el propio sistema deje, tras su protección, una estela de víctimas que no han podido adaptarse una vez que la tutela cesa (Stein, 2006; Stein y Munro, 2008). Simon (2008) comprobó cómo para los jóvenes que han sido destinatarios de programas de ayuda a la transición hacia la vida adulta era mucho más sencillo acceder a la vivienda que para el resto (los que abandonan la tutela, los que tratan de explorar otras redes de apoyo social sin éxito...).

Para Bernal (2017) una propuesta que podría facilitar la inserción laboral de los jóvenes sería la elaboración de convenios con empresas

que puedan apoyar la empleabilidad y ofrecer pautas en torno al ahorro y la administración personal con el objetivo de poder sustentar la independencia a largo plazo, aspecto sobre el que se debe insistir en tanto que estos jóvenes se enfrentan en muchos casos a la carencia de una red de apoyo familiar que pueda equilibrar los vaivenes de la trayectoria profesional a los que se habrán de enfrentar. En línea con lo anterior, Jairot *et al.* (2015) subrayan la importancia de que los jóvenes extutelados alcancen un nivel educativo equiparable al del resto de jóvenes, argumentando que la estructura del mercado laboral en España ofrece menores opciones para aquellos jóvenes menos formados. Al respecto, para Monserrat y Casas (2010) los jóvenes extutelados no disponen de formación en un amplio porcentaje, habiendo obtenido estos autores que tan solo el 20,6% han culminado la educación obligatoria, lo que condiciona su éxito en la inserción laboral.

Concluimos que los puntos fuertes del programa evaluado versan sobre la atención recibida, el seguimiento de su situación tras la salida del centro, los apoyos recibidos por profesionales e instituciones, la amplia gama de competencias adquiridas, las buenas relaciones y la vinculación con educadores e iguales. Todo ello sin olvidar que hay una parte minoritaria, pero que ha de ser objeto de una especial atención, de jóvenes con dificultades de integración o que valoran con puntuaciones bajas esos mismos elementos.

Por último, se ha de matizar que el presente estudio se centra en las opiniones y valoraciones de jóvenes en acogimiento residencial, que forman parte de una red de recursos previstos dentro de un plan específico, lo que supone una limitación, sobre todo, si se quieren generalizar resultados o replicar el estudio en otros planes o proyectos.

Nota

¹ El texto presentado se vincula al proyecto de investigación CTIN084/15-EVAP (Evaluación del Plan de Autonomía Personal 16-21) desarrollado por el grupo de investigación Contextos de Intervención Socioeducativa de la Facultad de Educación de la UNED (IP del proyecto: Miguel Melendro) y cofinanciado por la Dirección General de la Familia y el Menor de la Comunidad de Madrid, Fundación ISOS (Instituto para la Sostenibilidad Social) y Opción 3 S.C.

Referencias bibliográficas

- Alonso, E., Santana, L. y Feliciano, L. (2017). Proyecto de inserción sociolaboral, ¿Subimos juntos la escalera? *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 18, 69-73.
- Araújo Moreira da Silva, L. y Montserrat, C. (2014). Jóvenes que estuvieron en el sistema de protección social a la infancia. Reflexiones a partir de una investigación realizada en Girona, España. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 27(1), 198-229.
- Ballesteros, M. A. y Sevillano, V. (2017). Los programas de transición a la vida adulta y de orientación laboral para los jóvenes extutelados. En G. Jover (presidencia), *Pedagogía social y desarrollo humano. Congreso Internacional de Pedagogía Social-XXX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*. Sevilla, España.
- Bernal, T. (2017). Proyecto de vida de jóvenes en el sistema de protección colombiano. Una perspectiva desde las intervenciones socioeducativas. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 6, 28-47.

- Bernal, T. y Melendro, M. (2017). Pedagogía Social e intervención socioeducativa con jóvenes españoles y colombianos egresados del sistema de protección. *Revista Trama Interdisciplinar*, 8(1), 160-186.
- Bernal, T. y Melendro, M. (2017). Resolución de conflictos desde la resiliencia: el caso de los jóvenes extutelados en Colombia. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(2), 65-87.
- Broadley, K. (2015). Is there a role for adult protection services in the lives of young people with disabilities transitioning from out-of-home care? *Australian Social Work*, 68(1), 84-98.
- Casas, F. y Monserrat, C. (2009). Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido. *Psicothema*, 21(4), 543-567.
- Cid, X. M. y Simo, D. (2014). Dificultades de los menores en protección ante la superación de etapas escolares y la emancipación. *Saber & Educar*, 19, 128-137.
- Comasòlivas, A., Sala-Roca, J. y Marzo, T. (2018). Los recursos residenciales para la transición hacia la vida adulta de los jóvenes tutelados en Cataluña. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 31, 125-137.
- Cuenca, E., Campos, G. y Goig, R. (2018). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en acogimiento residencial: el rol de la familia. *Revista Educación XXI*, 21(1), 321-344.
- Curry, S. y Abrams, L. (2015). Housing and social support for youth aging out of foster care: State of the research literature and directions for future inquiry. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 32(2), 143-153.
- Di Rosa, R. (2015). Los MENA en Italia: criticidades en la integración entre políticas nacionales e intervenciones locales. En F. J. García (presidencia), *Migraciones internacionales en España. VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España*. Granada: Instituto de Migraciones.
- Dixon, J. (2012). Obstacles to participation in education, employment and training for young people leaving care. *Social Work and Social Sciences Review*, 13(2), 18-34.
- Dixon, J. (2016). Opportunities and challenges: supporting journeys into education and employment for young people leaving care in England. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 13-29.
- Dixon, J. y Stein, M. (2005). *Leaving care: Through care and aftercare in Scotland*. Scotland: Jessica Kingsley Publishers.
- García, J. L., González, M. A. y Ballesteros, B. (2001). *Unidad didáctica de Pedagogía: Introducción a la Investigación en Educación*. Madrid: UNED.
- Jariot, M., Sala, J. y Arnaud, L. (2015). Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: indicadores de éxito. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 90-103.
- Lee, T. y Morgan, W. (2017). Transitioning to adulthood from foster care. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 26(2), 283-296.
- López, M., Santos, I., Bravo, A. y Valle, J. F. D. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de Psicología*, 29(1), 187-196.
- Martinis, J. (2015). The Right to Make Choices: How vocational rehabilitation can help young adults with disabilities increase self-determination and avoid guardianship. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 42(3), 221-227.
- Melendro, M. (2009). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social. Estrategias flexibles de intervención socioeducativa*. Madrid: Editorial UNED.
- Melendro, M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios. *Revista de Educación*, 356, 327-352.
- Melendro, M. (2016). Transitar a una vida adulta cuando se es joven y vulnerable: estrategias de actuación en una sociedad en crisis. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 1, 37-54.

- Melendro, M., Monserrat, C., Iglesias, A. y Cruz, L. (2016). Effective social education of exclusion: contributions from social pedagogy. *European Journal of Social Work*, 19(6), 931-945.
- Mendes, P. y Moslehuddin, B. (2006). From dependence to interdependence: Towards better outcomes for young people leaving state care. *Child Abuse Review*, 15(2), 110-126.
- Montserrat, C. y Casas, F. (2010). Educación y jóvenes extutelados: revisión de la literatura científica española. *Educación XXI*, 12, 117-138.
- Santana, L., Alonso, E. y Feliciano, L. (2016). La inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión social. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 61-75.
- Simon, A. (2008). Early access and use of housing: care leavers and other young people in difficulty. *Child & Family Social Work*, 13(1), 91-100.
- Stein, M. (2006). Research review: Young people leaving care. *Child & Family Social Work*, 11(3), 273-279.
- Stein, M. (2012). *Young people leaving care: Supporting pathways to adulthood*. Scotland: Jessica Kingsley Publishers.
- Stein, M. y Munro, E. R. (eds.) (2008). *Young people's transitions from care to adulthood: international research and practice*. Scotland: Jessica Kingsley Publishers.
- Wade, J. y Dixon, J. (2006). Making a home, finding a job: investigating early housing and employment outcomes for young people leaving care. *Child & Family Social Work*, 11(3), 199-208.
- Ward, H. (2011). Continuities and discontinuities: Issues concerning the establishment of a persistent sense of self amongst care leavers. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2512-2518.
- Weinstein, S., Bixenstine, P., Karlin, D., Saab, F., Schuttner, L., Zen, A. y Kuo, A. A. (2016). Care of the Emerging Adult. En M. Pilapil et al. (eds.), *Care of Adults with Chronic Childhood Conditions* (pp. 17-35). London: Springer.

Abstract

The transition to adult life of the young people leaving care. The dimension of “residential life”

INTRODUCTION. The publication includes an analysis of the risks and opportunities that are generated for young people leaving care in their transition to adult life, focusing on one dimension: residential life. The study is contextualized in the Autonomous Community of Madrid. **METHOD.** Descriptive quantitative study; the questionnaire is used as an instrument with open and closed questions distributed in eight dimensions: housing and accommodation, family, social and emotional relationships, health, training, labor integration and economic management and residential life. The sample is comprised of a group of young adults (over the age of 18) leaving care of the age equivalent to 70% of the total population. **RESULTS.** A large percentage of the respondents participated in programs designed to favor adaptation to adult life (77.8%); among these 68.9% say that these programs have contributed positively to ensure that they could continue their studies. 77.8% report that they have increased their capacity to find and keep a job. For 93.3% the strengths of these programs lie in the positive influence on lifestyle and the acquisition of positive habits. For 68.9% the program helped them improve their ability to manage their income and encourage savings. 84.4% indicate that the program has increased their concerns about health and social relationships. **DISCUSSION.** It reveals the existence of a series of specific

risks that condition this population on which to intervene, such as the lack of preparation for adult life and the difficulty in obtaining resources on which to suggest future interventions.

Keywords: *Young adults, Youth opportunities, Residential care, Social bias.*

Résumé

La transition a la vie adulte des jeunes sous tutelle. Un regard vers la dimensión de “vie résidentielle”

INTRODUCTION. La publication est composée d'une analyse sur les risques et opportunités générés par les jeunes sous tutelle dans leur processus de transition vers la vie adulte, en se focalisant sur une seule dimension: celà de la vie résidentielle. L'étude se contextualise dans la Communauté de Madrid. **METHODE.** Il s'agit d'un étude quantitative descriptive; on utilisera comme instrument un questionnaire avec des questions ouvertes et fermées réparties en huit dimensions: résidence et logement, relations familiales, sociales et affectives, santé, formation, intégration professionnelle et administration économique, et vie résidentielle. L'échantillon est composé d'un groupe de jeunes, anciennement placés sous tutelle, majeurs, équivalent au 70% de la population totale. **RÉSULTATS.** Un grand pourcentage des personnes interrogées a participé à des programmes conçus pour favoriser l'adaptation à la vie adulte (77,8%); parmi eux, le 68,9% précise que ces programmes ont contribué positivement au fait qu'ils puissent continuer leurs études. Le 77,8% précise que cela leur a permis d'augmenter leur chance de trouver un emploi et le conserver. Pour le 93,3%, les points forts de ces programmes résident dans l'influence positive sur le style de vie et l'acquisition d'habitudes positives. Pour le 68,9%, le programme les a aidés à améliorer leur capacité pour gérer leurs revenus et favoriser leur épargne. Le 84,4% indique que le programme a augmenté leur intérêt pour la santé et les relations sociales. **DISCUSSION.** On peut affirmer l'existence d'une série de risques spécifiques qui conditionnent cette population et sur lesquels il reste à intervenir (comme ils sont le manque de préparation à la vie adulte et la difficulté pour obtenir des ressources afin de poser de futures interventions).

Mots-clés: *Jeunes adultes, Opportunités pour les jeunes, Vie résidentielle, Préjugé social.*

Perfil profesional de las autoras

Rosa Goig Martínez (autora de contacto)

Doctora en Pedagogía. Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Actualmente ocupa el cargo de coordinadora del Grado en Pedagogía. Forma parte del Grupo Internacional de Investigación sobre Inclusión Social y Derechos Humanos (TABA International Research Group). Ha publicado trabajos en revistas de prestigio nacional e internacional.

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

Dirección para la correspondencia: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. C/ Juan del Rosal, 14, 28040 Madrid (España).

Isabel Martínez Sánchez

Doctora en Pedagogía. Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Actualmente ocupa el cargo de secretaria adjunta de la Facultad. Forma parte del Grupo Internacional de Investigación sobre Inclusión Social y Derechos Humanos (TABA International Research Group). Ha publicado trabajos en revistas de prestigio nacional e internacional.
Correo electrónico de contacto: imsanchez@edu.uned.es

VARIABLES QUE INFLUYEN EN LA TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. UN MODELO COMPRENSIVO

Variables that influence the transition from Primary Education to Compulsory Secondary Education. A comprehensive model

DIEGO GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ, MARÍA-JOSÉ VIEIRA Y JAVIER VIDAL

Universidad de León

DOI: 10.13042/Bordon.2019.68957

Fecha de recepción: 30/11/2018 • Fecha de aceptación: 30/04/2019

Autora de contacto / Corresponding author: María-José Vieira. E-mail: maria.vieira@unileon.es

Fecha de publicación online: 29/05/2019

INTRODUCCIÓN. Las transiciones entre etapas, concretamente, el paso de la educación primaria a la educación secundaria, son uno de los cambios más complejos que el estudiante experimenta a lo largo de su vida académica. Proporcionar pautas para mejorar este proceso de transición es una tarea compleja que debe ser llevada a cabo teniendo en cuenta todas las variables (académicas y no académicas) que rodean al sujeto. El objetivo del presente estudio es conocer cuáles son las variables que influyen en el estudiante que se encuentra realizando la transición a la educación secundaria desde una perspectiva global, atendiendo tanto a la parte académica como a la no académica y crear un modelo comprensivo que nos ayude a diagnosticar a aquellos estudiantes más vulnerables al proceso de transición. **MÉTODO.** Se ha realizado una revisión sistemática con una selección de artículos que abarcan desde el año 1985 hasta febrero de 2018. La búsqueda se realizó utilizando cuatro bases de datos: Scopus, Web of Science, Eric y Dialnet. **RESULTADOS.** 80 estudios han formado la muestra final de esta revisión. Los resultados muestran 70 variables descritas que influyen en este proceso de transición. Estas variables han sido clasificadas en seis factores académicos y no académicos (individuales, familiares, estudiante, compañeros de clase, profesorado y centro). **DISCUSIÓN.** De todas las variables revisadas, las relacionadas con el individuo (individuales y del estudiante) y la familia son aquellas que han sido más estudiadas en la literatura. Se concluye que la identificación de variables de riesgo que pueden influir en el estudiante que realiza el proceso de transición es compleja. Por tanto, es necesario disponer de un modelo comprensivo que facilite el diseño de acciones para la mejora de su rendimiento.

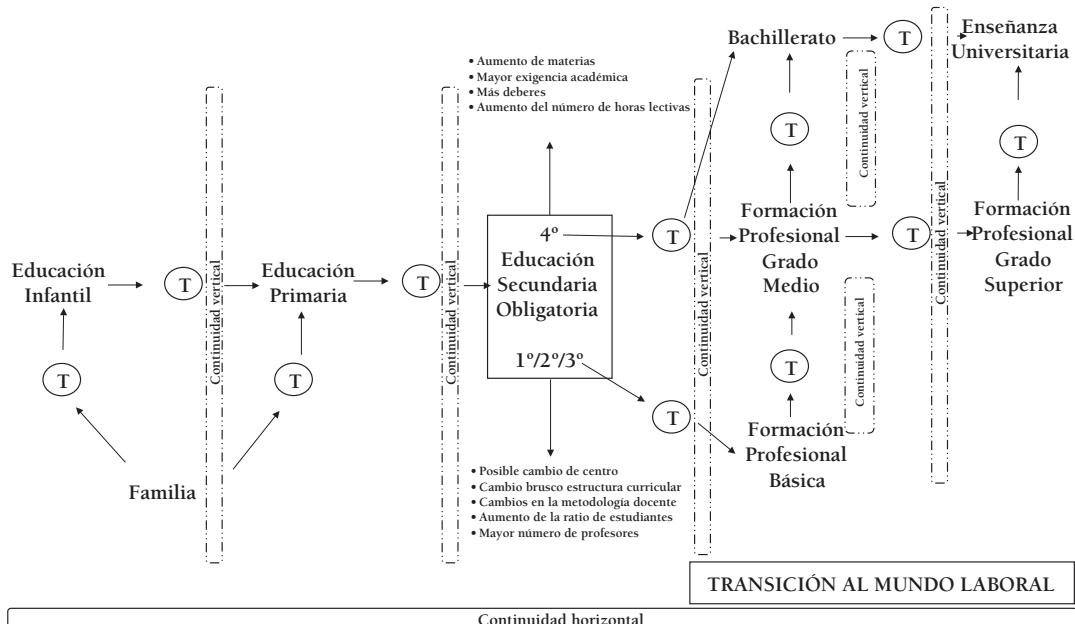
Palabras clave: Revisión de la literatura, Educación primaria, Educación secundaria, Logro académico.

Introducción

Las transiciones educativas que los estudiantes experimentan a lo largo de su vida académica se convierten en uno de los momentos más importantes al entrar en juego nuevas experiencias, contextos y roles. Castro, Ezquerra y Argos entienden este proceso como la “referencia al cambio que efectúan los niños desde una fase educativa a otra” (2018: 219). Estas pueden afectar al estudiante aportando beneficios o, por el contrario, suponiendo dificultades añadidas en el transcurso educativo. En este sentido, Monarca, Rappoport y Fernández entienden la transición como un proceso con “cambios más o menos importantes que implican acomodaciones diversas y consecuencias muchas veces impredecibles, las cuales pueden ser tanto positivas como negativas” (2012: 50). A lo largo de la vida académica, los estudiantes transitán por diferentes etapas educativas (figura 1), como es el paso de educación

infantil (EI) a educación primaria (EP), en la que destaca el vínculo entre familia y escuela (Argos, Ezquerra y Castro, 2019; Castro *et al.*, 2018), de EP a Educación Secundaria Obligatoria (ESO), caracterizada por un cambio de centro educativo en la mayoría de los casos y por un mayor nivel de exigencia (Folgar, Rey y Lamas, 2013; Shoshani y Slone, 2013; Yoo, 2007) y finalmente, de ESO a la Educación Secundaria Postobligatoria o al mundo laboral, marcada por un proceso de madurez del individuo que tomará una u otra trayectoria en función de sus preferencias, del contexto que le rodea y de su situación personal (López, Mella y Cáceres, 2018; Martínez y González, 2018). En esta última fase, se denomina *abandono escolar temprano* (AET) a la salida de la escolaridad obligatoria sin la obtención del título correspondiente, o a la población de 18 a 24 años que no continúa formándose después de la escolaridad obligatoria (González-Rodríguez, Vieira y Vidal, 2019a).

FIGURA 1. Transiciones en el actual sistema educativo español



Nota: elaboración propia.

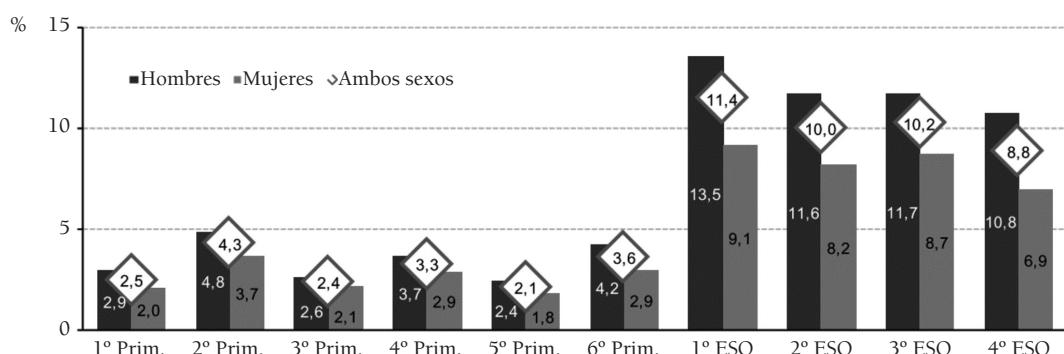
Los momentos de transición de un nivel educativo a otro son denominados en la literatura científica *continuidad vertical*, mientras que la *continuidad horizontal* se refiere al periodo de escolarización completo que engloba, tanto al contexto académico del individuo (centro educativo, compañeros de clase y profesorado), como al no académico (familia y amigos) y sus interacciones (Argos *et al.*, 2019; Martínez y Pinya, 2015; Monarca, Rappoport y Sandoval, 2013). Las diferentes transiciones verticales que el estudiante experimenta a lo largo de su vida académica deben formar parte de un proceso que contribuya a una continuidad horizontal homogénea y fluida. Este proceso no es sencillo, ya que el individuo (micronivel) se desarrolla en distintos escenarios formados por la familia, los amigos, el profesorado, los compañeros y el centro educativo, entre otros (mesonivel), que interactúan entre ellos de forma compleja y sistémica en estructuras superiores, como es, por ejemplo, el sistema educativo (macronivel) (Tomaszewska-Pękała, Marchlik y Wrona, 2017).

De las transiciones educativas que el estudiante realiza, la transición a la ESO se convierte en un punto de inflexión para muchos estudiantes al producirse un descenso de su rendimiento académico y, además, porque este descenso del rendimiento puede ser un

indicador de un futuro AET (González-Rodríguez *et al.*, 2019a). Los últimos datos proporcionados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional para el curso 2015-2016 sobre los estudiantes repetidores en las etapas de EP y ESO (ver figura 2) muestran que, en la etapa de ESO, se produce un incremento significativo de alumnado repetidor en comparación con la etapa de EP (MEyFP, 2018). En la etapa de ESO, el primer curso es donde se produce el mayor porcentaje de estudiantes repetidores, así como el mayor desfase respecto al curso anterior, pasando de un 3,6% en 6.^º de EP a un 11,4% en 1.^º de ESO, considerando conjuntamente los dos sexos. Diferenciando por sexos, esta discrepancia de estudiantes repetidores entre 6.^º de EP y 1.^º de ESO es mayor en hombres (9,3%) que en mujeres (6,2%).

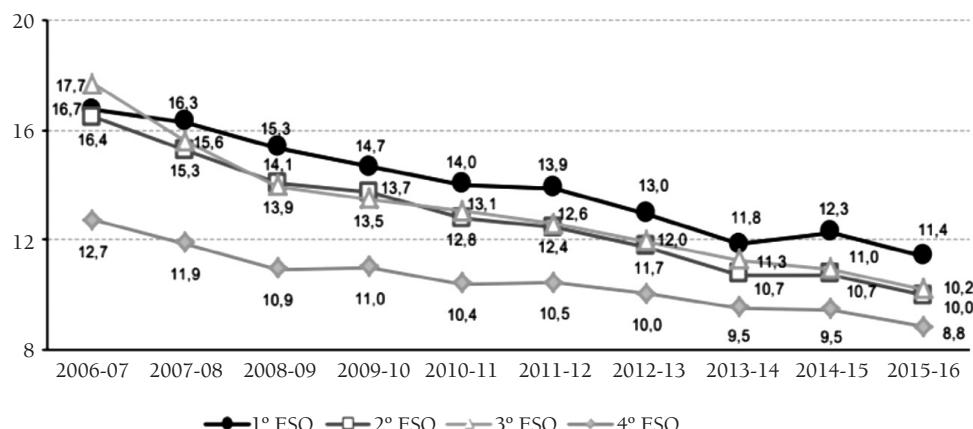
Considerando la evolución de la repetición en la ESO entre 2006-2016 (figura 3), se observa que los mayores porcentajes de estudiantes repetidores se encuentran en 1.^º de ESO. No obstante, el porcentaje de estudiantes repetidores a lo largo de la ESO entre los cursos 2006-2007 y 2015-2016 ha ido descendiendo progresivamente en los cuatro cursos de la ESO, con una diferencia media entre 2006-2007 (15,9%) y 2015-2016 (10,1%) de 5,8 puntos.

FIGURA 2. Porcentaje de estudiantes repetidores en EP y ESO por sexo. Curso 2015-2016



Fuente: MEyFP, 2018.

FIGURA 3. Porcentaje de estudiantes repetidores en la ESO. Cursos 2006-2007 y 2015-2016



Fuente: MEyFP, 2018.

Con el fin de mejorar el rendimiento en la ESO y, posteriormente, prevenir el abandono, las políticas educativas han adoptado diferentes medidas que garanticen una adecuada transición entre etapas (European-Commission, EACEA, Eurydice y Cedefop, 2014). Estas medidas deben ser adaptadas a las características propias de cada sistema educativo. En el caso de España, según el artículo 24.7 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se atribuye a las administraciones educativas y, en su caso, a los centros docentes, la capacidad de agrupar las materias de primer curso de ESO en ámbitos de conocimiento para favorecer el proceso de adaptación a secundaria. En el artículo 28.7 de la citada ley se mencionan los programas de mejora del aprendizaje y rendimiento destinados para aquellos alumnos con mayores dificultades académicas y, en su artículo 24.7, se regula la participación de los orientadores en este proceso de transición. Por tanto, se observa que las medidas y soluciones propuestas para una adecuada transición a la ESO se centran en aspectos académicos.

No obstante, en la literatura científica sobre las variables que afectan al proceso de transición

entre EP y ESO se han encontrado variables tanto académicas como no académicas, por lo que, a la hora de proponer soluciones, también debería tenerse en cuenta la parte no académica. Respecto a las variables académicas que afectan negativamente a la transición, los estudios se han centrado en las causas tanto de la disminución del rendimiento académico y de la satisfacción respecto a EP como de los cambios en el comportamiento del estudiante (Akos, Rose y Orthner, 2015; Folgar *et al.*, 2013; Hughes, Im, Kwok, Cham y West, 2015; Lane, Oakes, Carter y Messenger, 2015; Rosenblatt y Elias, 2008). Entre estas causas se encuentran el cambio de metodología docente, la alta ratio profesor-estudiante o dificultades en la relación con nuevos compañeros (Bellmore, 2011; Folgar *et al.*, 2013; Holas y Huston, 2012; Sebanc, Guimond y Lutgen, 2016).

Por otro lado, respecto a las variables no académicas que afectan negativamente a la transición, la literatura se centra mayoritariamente en características individuales de los estudiantes: bajo autoconcepto, bajo nivel de autoeficacia, una mala imagen de sí mismo, padecer algún tipo de trastorno o realizar conductas inapropiadas (Coelho, Marchante y Jimerson, 2017; Duchesne, Ratelle y Feng, 2014; Folgar *et al.*, 2013; Madjar y Chohat, 2016; Rogers,

DeLay y Martin, 2017; Soto, López y Asencio, 2009). En menor medida, también se ha estudiado cómo afecta a la transición entre EP y ESO el ambiente en el hogar y la pertenencia a grupos minoritarios (Akos *et al.*, 2015; Edwards, Zimmerman, Sitha, Williams y Kitamura, 2014; Folgar *et al.*, 2013; Langberg *et al.*, 2008; Rueger, Chen, Jenkins y Choe, 2014; Yaros, Lochman y Wells, 2016).

En resumen, los estudios que abordan las dificultades en la transición de EP a ESO analizan, generalmente, el conjunto de variables académicas y de variables no académicas de forma independiente. Además, como hemos visto, las medidas adoptadas desde el sistema educativo para facilitar la transición se centran en aspectos académicos.

Por ello, el objetivo de este estudio es, por un lado, conocer cuáles son las variables que influyen en el estudiante que se encuentra realizando la transición a la ESO desde una perspectiva global, atendiendo tanto a variables académicas como no académicas y, por otro, crear un modelo comprensivo que nos ayude a identificar a aquellos estudiantes que puedan encontrar dificultades adicionales durante el proceso de adaptación a la nueva etapa educativa, con la finalidad de generar estrategias adecuadas para prevenir este problema.

Metodología

Se ha realizado una revisión sistemática de artículos publicados en revistas científicas sobre el proceso de transición de EP-ESO. Los artículos seleccionados abarcan desde el año 1985 hasta febrero de 2018. La búsqueda se realizó utilizando cuatro bases de datos: Scopus, Web of Science, Eric y Dialnet.

Para llevar a cabo la búsqueda de artículos se utilizaron los booleanos “and” y “or” de la siguiente manera para Web of Science, Scopus y Eric: TI= (transition OR stage OR step) AND

TI= (“low* secondary” OR “secondary education” OR “Middle school”). Para la base de datos Dialnet, al ser en español, se utilizó la siguiente sintaxis: TI= (transición OR etapa OR paso OR trayectoria OR incorporación) AND TI= (“educación secundaria”).

Para realizar la selección de estudios se han tenido en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

- Solo se tuvieron en cuenta los artículos que trataban sobre las transiciones de la educación primaria a la educación secundaria.
- Solo se han tenido en cuenta artículos en inglés y en español.

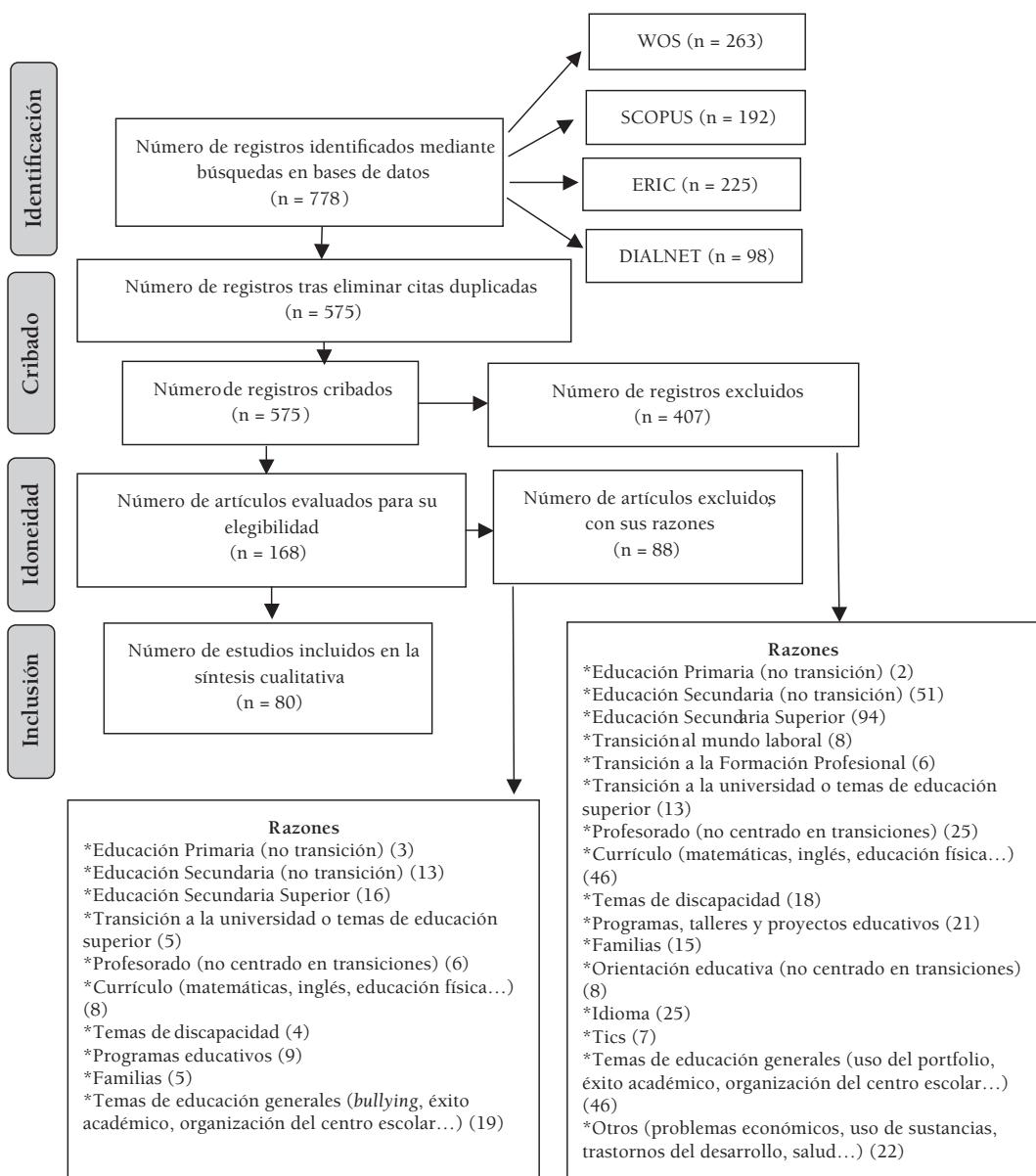
Muestra de artículos

En las cuatro bases de datos utilizadas se encontraron 778 estudios. Todos fueron guardados en el gestor bibliográfico Mendeley. De los 778 estudios, 203 fueron eliminados por ser duplicados y 575 fueron seleccionados. Tras una primera lectura del título de los artículos, se eliminaron 407 por no guardar relación con las transiciones entre EP-ESO. Finalmente, 168 estudios fueron seleccionados para la lectura del *abstract*. Una vez realizada esta lectura, se eliminaron 88 al no guardar relación con el tema de esta investigación. La selección final se compone de 80 artículos de investigación (marcadas con * en las referencias). Se realizó el análisis de contenido del *abstract* de los 80 artículos, ya que proporcionaban la información suficiente para identificar las variables que afectan a la transición entre EP y ESO. En solo 7 casos fue necesario acudir al texto completo (ver figura 4) para completar la información necesaria para este estudio.

Análisis de resultados

Para llevar a cabo el análisis de resultados se procedió a realizar la codificación de variables.

FIGURA 4. Diagrama de flujo PRISMA sobre las diferentes fases llevadas a cabo para la realización de la presente revisión sistemática



Fuente: elaboración propia a partir de Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman y The PRISMA Group, 2009.

Para ello se utilizó el gestor bibliográfico Mendeley. Se siguió un proceso inductivo: primero, se hizo una lectura de cada estudio; segundo, se marcó el texto donde se mencionaba alguna de

las variables relacionadas con la transición EP-ESO; tercero, con las variables halladas, se fueron creando agrupaciones en función del contenido (por ejemplo, si la variable encontrada

tenía que ver con algún tipo de ansiedad, se incluía dentro del factor individual, del grupo trastornos y del subgrupo trastornos de ansiedad). Hechas las agrupaciones, se realizó una segunda lectura con el fin de verificar y, en su caso, modificar la clasificación final.

Resultados

Los estudios seleccionados se caracterizan por ser de ámbito internacional ($n=73$, 91%), observándose una escasa presencia de estudios en el contexto español ($n=7$, 9%). En los 80 estudios seleccionados se han encontrado 70 variables que afectan a la transición de la EP a la ESO. Estas variables han sido divididas en variables no académicas ($n=32$) y

académicas ($n=38$) que han sido clasificadas en seis factores. En este apartado se presentan: (a) las variables agrupadas incluidas en cada factor y (b) las posibilidades de intervención desde el ámbito escolar con el fin de valorar su capacidad de intervención y establecer medidas que se podrían abordar desde otros ámbitos.

Variables no académicas

Se han identificado 32 variables no académicas que se pueden agrupar en 2 factores: individuales (tabla 1) y familiares (tabla 2).

Las variables individuales que afectan a la transición EP-ESO se presentan en la tabla 1.

TABLA 1. Factor 1: individual

Grupo	Subgrupo	Variable
Género		Ser hombre (Chunga, Elias y Schneidera, 1998)
		Seguir un guion de masculinidad tradicional con el que no se sienten cómodos (Rogers <i>et al.</i> , 2017)
		Cambios psicobiológicos del estudiante propios de la adolescencia (Soto <i>et al.</i> , 2009)
Trastornos	Trastornos de ansiedad	Ansiedad-estrés (Coelho y Romão, 2017; Duchesne <i>et al.</i> , 2014; Elias, Gara y Ubriaco, 1985; Erath, Bub y Tu, 2016; Fenzel, 1989, 2000; Goldstein, Boxer y Rudolph, 2015; Knesting, Hokanson y Waldron, 2008; Maltais, Duchesne, Ratelle y Feng, 2017; Nelemans, Hale, Branje, Meeus y Rudolph, 2017; Reynolds, 2005; Rudolph, Lambert, Clark y Kurlakowsky, 2001; Wenz-Gross, Siperstein y Parker, 1997)
		Ansiedad social: miedo a hablar en público, reuniones sociales (Grills-Taquechel, Norton y Ollendick, 2010)
		Angustia emocional (Burchinal, Roberts, Zeisel y Rowley, 2008; Stoep <i>et al.</i> , 2005)
Trastornos del neurodesarrollo		Sentirse abrumado debido a las experiencias negativas que ha sufrido o está sufriendo (Zandstra, Ormel, Nederhof, Hoekstra y Hartman, 2015)
	Trastornos depresivos	Depresión (Rueger <i>et al.</i> , 2014)
		Trastorno por déficit de atención e hiperactividad, TDAH (Kwak, 2014; Langberg <i>et al.</i> , 2008; Mandy <i>et al.</i> , 2016)
		Trastorno del espectro autista, TEA (Kwak, 2014; Langberg <i>et al.</i> , 2008; Mandy <i>et al.</i> , 2016)

TABLA 1. Factor 1: individual (cont.)

Grupo	Subgrupo	Variable
Personalidad		Bajo concepto de sí mismo, tanto a nivel físico como académico o emocional (Coelho <i>et al.</i> , 2017; Hagenauer, Reitbauer y Hascher, 2013; Madjar y Cohen-Malayev, 2015; McDougall y Hymel, 1998)
		Mala imagen de sí mismo (Folgar <i>et al.</i> , 2013)
		Bajo nivel de autoestima (Coelho <i>et al.</i> , 2017; Ryan, Shim y Makara, 2013)
		Bajo nivel de empatía (Williford <i>et al.</i> , 2016; Williford, Boulton y Jenson, 2014)
		Bajo nivel de inteligencia emocional (Adeyemo, 2002)
		Interinestabilidad del individuo (Vanlede, Little y Card, 2006)
		Problemas de autorregulación (Pears, Kim y Leve, 2012; Rudolph <i>et al.</i> , 2001)
		Baja motivación (Madjar, Cohen y Shoval, 2018; Monarca <i>et al.</i> , 2012)
Conducta		Bajo nivel de autoeficacia (Madjar y Chohat, 2016)
		Preocupación (cómo será el profesorado, los compañeros) (Duchesne, Ratelle y Roy, 2012)
Uso de drogas (Ried, Martinson y Weaver, 1986)		

Se han encontrado 21 variables individuales que se agrupan en género, trastornos, personalidad y conducta. Se observa que las variables más estudiadas en los artículos seleccionados, y, por tanto, a las que los investigadores han dado más importancia, pertenecen a los grupos de trastornos y de personalidad, siendo más frecuentes en los estudios el análisis de la ansiedad-estrés y el bajo autoconcepto, respectivamente. En menor medida se han estudiado, por un lado, aquellas variables propias de la adolescencia, como los cambios psicobiológicos o la identidad de género y, por otro lado, el consumo de drogas.

Estas variables tienen características diferentes, algunas afectan o pueden afectar a todos los estudiantes en diferentes grados de intensidad, mientras que otras solo se producen en algunos casos. Entre las primeras, las relacionadas con los cambios que se producen en el inicio de la adolescencia, las consecuencias del consumo de drogas y la imagen que los estudiantes tienen de sí mismos (vinculada al autoconcepto, autoestima, autoeficacia y autorregulación) son

comunes a todos los estudiantes y deben ser consideradas globalmente por el centro educativo con el fin de detectar situaciones problemáticas. Por ejemplo, el centro escolar puede poner en marcha programas preventivos vinculados a estos aspectos basados en valoraciones diagnósticas previas de la situación de sus estudiantes. Entre las segundas, es decir, las variables que afectan solo a algunos estudiantes, se encuentran los trastornos. En este caso, la posibilidad de intervención del centro escolar varía dependiendo del tipo de trastorno. Así, en el caso de los trastornos del neurodesarrollo (trastorno por déficit de atención e hiperactividad o trastorno del espectro autista), el centro escolar tiene constancia de estos casos ya que, generalmente, han sido diagnosticados por los orientadores en la EP y en el cambio de etapa se informa de las adaptaciones curriculares adecuadas que permiten dar una respuesta educativa más ajustada a las características de estos estudiantes. Sin embargo, en el caso de los trastornos de la ansiedad y depresivos, el diagnóstico se realiza en el ámbito sanitario y, por tanto, el ámbito educativo puede desconocer estas situaciones

si la familia no informa. En este sentido, sería necesaria la coordinación entre el ámbito sanitario y el educativo, siendo este un problema que compete a las administraciones, quedando limitada, por tanto, la capacidad de actuación de los centros docentes. A pesar de estas dificultades en el diagnóstico, desde el ámbito educativo existen experiencias para prevenir la ansiedad mediante una adecuada educación emocional (Quiroga, Janosz, Bisset y Morin, 2013) que podría generar beneficios importantes en el rendimiento académico de los estudiantes.

Las variables familiares que afectan a la transición EP-ESO se presentan en la tabla 2.

Entre las variables familiares se han encontrado 11 variables que se agrupan en nivel económico de los padres, estructura familiar, ambiente familiar

y aspectos socioculturales. La falta de apoyo familiar de los padres o tutores legales es la variable más estudiada en el proceso de transición entre EP y ESO. En menor medida, por orden decreciente, se han estudiado los aspectos socioculturales, la estructura familiar y su nivel socioeconómico. Desde el centro escolar es importante disponer de esta información sobre la familia para poder dar una respuesta adecuada (información sobre becas y ayudas, acogida a alumnos extranjeros, información a los padres/tutores legales de forma coordinada en el caso de padres separados, etc.)

Independientemente del tipo de familia y sus circunstancias, la mayoría de los estudios sobre la familia consideran como variable clave en la transición el ambiente y el apoyo familiar. En este sentido, la falta de apoyo familiar en los estudiantes adolescentes tiene efectos

TABLA 2. Factor 2: familiar

Grupo	Subgrupo	Variable
Nivel económico de los padres		Bajo nivel socioeconómico (Edwards <i>et al.</i> , 2014)
Estructura familiar		Pertenecer a una familia monoparental (Akos <i>et al.</i> , 2015)
		Padres divorciados (Hines y Mack, 2007; Langberg <i>et al.</i> , 2008)
Ambiente familiar	Ambiente específico relación padres-hijos	Falta de apoyo familiar de los padres o tutores legales (Deemer, McCotter y Smith, 2003; Grolnick, Raftery-Helmer, Flamm, Marbell y Cardemil, 2015; Rueger <i>et al.</i> , 2014; Schneide, Tomada, Normand, Tonci y Domini, 2008)
		Que los padres dejen de ser un referente principal durante la transición (Folgar <i>et al.</i> , 2013)
		Padres que agreden a sus hijos (Yaros <i>et al.</i> , 2016)
		Escaso contacto padres-profesorado (Crosnoe, 2009; Edwards <i>et al.</i> , 2014)
		Tener apego hacia los padres (Duchesne, Ratelle, Poitras y Drouin, 2009)
Aspectos socioculturales		Choque cultural familia-escuela (Liu, 2003)
		Ser inmigrante (Martínez y Luque, 2012)
		Los grupos minoritarios (Akos <i>et al.</i> , 2015)

perjudiciales tanto para su rendimiento académico como para la propia identidad del individuo (autoconcepto) (Álvarez *et al.*, 2015). Desde el centro educativo es importante concienciar a las familias de la importancia que tiene la formación para el futuro de sus hijos y proporcionarles pautas que les ayuden a mejorar la comunicación con ellos. No obstante, no siempre es una tarea sencilla por parte del centro educativo, pues es necesaria una disposición positiva por parte de las familias hacia el centro escolar que tiene que ser fomentada desde la tutoría, aspecto fundamental de la comunicación familia-escuela no solo en EP, sino también en la ESO.

Variables académicas

Se han identificado 38 variables académicas que se pueden agrupar en cuatro factores: estudiante (tabla 3), compañeros de clase (tabla 4), profesorado (tabla 5) y centro (tabla 6).

Las variables relacionadas con las características del estudiante que afectan a la transición EP-ESO se presentan en la tabla 3.

Las 23 variables del estudiante se concentran en dos grupos: rendimiento académico, fundamentalmente se estudian las causas del descenso del rendimiento académico; y la satisfacción con la nueva etapa educativa, abordando principalmente el sentido de pertenencia hacia el centro y la actitud hacia la nueva etapa.

La mayoría de estas variables pueden y deben ser abordadas desde el ámbito escolar. Así, desde el centro educativo se deben proponer, por un lado, pautas de actuación enfocadas específicamente a mejorar el rendimiento académico (estrategias para el aprendizaje, metodologías que favorezcan la motivación hacia el aprendizaje, etc.) y a la integración del estudiante en el centro: cooperación con los compañeros y actividades en las que se

sientan parte de un grupo y se identifiquen con el centro. Además, en los casos que sea necesario, se deberá abordar una intervención especializada mediante las medidas de apoyo y refuerzo necesarias coordinadas entre orientadores, especialistas en pedagogía terapéutica y profesorado (Rodríguez y Guzmán, 2018). También compete al centro escolar fomentar la convivencia en el centro, pudiendo tomar diferentes medidas de actuación acordes con el Reglamento de Régimen Interno si el estudiante presenta comportamientos disruptivos.

Las variables relacionadas con los compañeros de clase que afectan a la transición EP-ESO se presentan en la tabla 4.

Las variables de los compañeros de clase están formadas por el grupo interacción con los compañeros de clase, siendo la dificultad para relacionarse con los compañeros de clase la más frecuente en los artículos revisados.

En este sentido, un estudiante con pocos amigos o que es rechazado por el grupo de iguales puede presentar dificultades en el proceso de transición. French y Conrad (2001) consideran que este tipo de variables, entre las que destaca la preferencia o el rechazo social de los estudiantes, guarda una estrecha relación con una disminución en el rendimiento académico. Cuando estas conductas, además, coexisten con un comportamiento antisocial pueden llegar a provocar AET por parte del estudiante que lo padece. Por tanto, el centro debe detectar a los estudiantes con pocas habilidades para la socialización, así como aquellos que están siendo discriminados mediante la observación directa en el aula. En este sentido, es importante incluir en todas las asignaturas metodologías en las que se fomente la cooperación y participación de todos los estudiantes. Además, específicamente, en las horas de tutoría se deben abordar aspectos concretos como la gestión de las emociones, la empatía o la actuación ante el acoso.

TABLA 3. Factor 3: estudiante

Grupo	Subgrupo	Variable
Características del estudiante	Rendimiento académico	Disminución del rendimiento académico en general (Gutman y Midgley, 2000; Mullins e Irvin, 2000; Rosenblatt y Elias, 2008)
		Disminución del rendimiento en lectura y matemáticas (Akos <i>et al.</i> , 2015)
		Mayores dificultades en matemáticas e inglés (Kim, Roh, Ahn y Ko, 2015)
		Repetición de curso (Im, Hughes, Kwok, Puckett y Cerda, 2013; Shoshani y Slone, 2013)
		Mayor exigencia académica a la que el estudiante se enfrenta (Deemer <i>et al.</i> , 2003; Yoo, 2007)
		Fluctuaciones en las notas (Burchinal <i>et al.</i> , 2008; Folgar <i>et al.</i> , 2013)
		Mayor carga de los contenidos académicos (Folgar <i>et al.</i> , 2013)
		Mayor carga de asignaturas (Folgar <i>et al.</i> , 2013)
		Cambio brusco en la estructura curricular (Soto <i>et al.</i> , 2009)
		Más horas de estudio para responder a todas las asignaturas (Folgar <i>et al.</i> , 2013)
Características del estudiante	Satisfacción	Disminución del interés por actividades académicas y aumento por las no académicas. Ejemplo: redes sociales (Folgar <i>et al.</i> , 2013)
		Necesidad de mayor autocontrol por parte del estudiante (Folgar <i>et al.</i> , 2013)
		El cambio de etapa produce un impacto negativo (Monarca, 2013)
		Más horas en el centro educativo que en la etapa anterior (Folgar <i>et al.</i> , 2013)
		Ser más joven que el promedio de la clase (Fenzel, 1990)
		Menor compromiso con la escuela que en la etapa de EP/ Menor sentimiento de pertenencia (Deemer <i>et al.</i> , 2003; Hughes <i>et al.</i> , 2015)
		Menos feliz en secundaria que en primaria (Kim <i>et al.</i> , 2015)
		No tener claras las direcciones y las metas académicas (Detwiler, 2008; Kang, 2012; Sierer y Winfield, 1989)
		Experimentar un choque negativo en la transición (McEachin y Atteberry, 2015)
		Actividades
Características de clase	Actividades	No participar o baja participación en actividades extraescolares (Akos, 2006)
		Movilidad
		Distancia que hay del hogar al centro educativo (Folgar <i>et al.</i> , 2013)
		Conducta
		Comportamiento disruptivo en clase (Lane <i>et al.</i> , 2015; Theriot y Dupper, 2010)

TABLA 4. Factor 4: compañeros de clase

Grupo	Variable
Interacción con los compañeros de clase	Rechazo de los compañeros (Bellmore, 2011)
	Dificultad para relacionarse con los compañeros (Madjar y Chohat, 2016; Pellegrini y Bartini, 2000; Sebanc <i>et al.</i> , 2016)
	Calidad negativa de la amistad (Sebanc <i>et al.</i> , 2016)
	Aumento del racismo (Vanlaar, Reardon y Kalogrides, 2014)
Interacción con los compañeros de clase	Sufrir acoso escolar, físico, verbal o sexual (Espelage, Hong, Rao y Thornberg, 2015; Pellegrini, 2002)

TABLA 5. Factor 5: profesorado

Grupo	Variable
Características del profesorado	Escaso conocimiento del grupo-aula (Boone y Van Houtte, 2013)
	Alta ratio estudiante-profesor (Holas y Huston, 2012)
	Cambio en la metodología didáctica: mayor peso en las exposiciones del profesor, libro de texto, aprendizaje memorístico (Folgar <i>et al.</i> , 2013)
	Cambio en la relación con el profesorado debido al aumento de las materias del currículo y la estructura del sistema de la ESO (Folgar <i>et al.</i> , 2013)
	Cambio en la forma de ser evaluado (Folgar <i>et al.</i> , 2013)
	Características de la práctica docente, junto a otras de la cultura de los centros, pueden suponer el inicio o refuerzo de los procesos de exclusión educativa (Monarca <i>et al.</i> 2013)
Tareas para el hogar menos específicas: estudiad el tema (Folgar <i>et al.</i> , 2013)	

Las variables relacionadas con el profesorado están formadas por el grupo características del profesorado, no encontrando ninguna variable que destaque por el número de estudios.

Excepto la alta ratio profesor-estudiante que depende de las administraciones educativas, las demás variables pueden ser abordadas desde el centro escolar. Según estos estudios, la actuación específica de cada profesor con el grupo de estudiantes es un elemento clave para mejorar la transición de EP a ESO. En el proceso de transición se debe asegurar que al menos todo el profesorado de primer curso de la ESO pueda dedicar el tiempo suficiente para conocer la situación previa de sus alumnos, sus características

y motivaciones, así como su forma de abordar el aprendizaje. Asimismo, las metodologías docentes utilizadas a lo largo de la ESO, así como las tareas exigidas tanto en el aula como para casa, deben facilitar la autonomía requerida a los estudiantes, incrementándola a medida que pasan los cursos de forma controlada y progresiva.

Las variables del centro que afectan a la transición EP-ESO se presentan en la tabla 6.

Las variables relacionadas con el centro se agrupan en torno al ambiente en el centro, siendo la variable relacionada con el estudiante que incumple el reglamento la que más ha sido

TABLA 6. Factor 6: centro

Grupo	Subgrupo	Variable
Características del centro escolar	Ambiente del centro escolar	Ambiente en el aula (Holas y Huston, 2012; Madjar y Cohen-Malayev, 2015)
		El estudiante no cumple las reglas del centro escolar (Espinoza y Juvonen, 2011; Theriot y Dupper, 2010; Xie, Dawes, Wurster y Shi, 2013)
		Tamaño del centro educativo: mayor número de estudiantes (Folgar <i>et al.</i> , 2013)
		Influencia del contexto social (Wagner, Helmke y Schrader, 2009)

estudiada y, por tanto, a la que mayor importancia han dado los investigadores.

Los centros con muchos estudiantes y con una amplia diversidad sociocultural se presentan, según los estudios, como centros en los que pueden darse más dificultades en el proceso de transición. Por tanto, el análisis previo de las necesidades específicas de cada centro es fundamental para poder tomar medidas específicas. Además, al igual que se ha comentado al referirnos al estudiante (factor 3) y a los compañeros de clase (factor 4), es necesario fomentar en la tutoría, entre el profesorado, entre el alumnado y en la relación alumnado-profesorado actitudes de respeto, convivencia y comportamientos adecuados que favorezcan un ambiente tranquilo y respetuoso. Es importante tener en cuenta que una relación negativa entre compañeros o entre profesorado y estudiantes puede afectar tanto a la salud mental como emocional (Kutsyuruba, Klinger y Hussain, 2015). Por otra parte, las horas de tutoría deben ser el momento específico para trabajar el clima escolar y dar a conocer las normas del centro para poder comprenderlas, debatirlas y asumir las consecuencias de su incumplimiento. Trabajar las necesidades académicas de los estudiantes, así como aquellas que puedan generar una mejora del clima escolar (conductuales, emocionales y sociales) es crucial para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes (O'Malley et al., 2014).

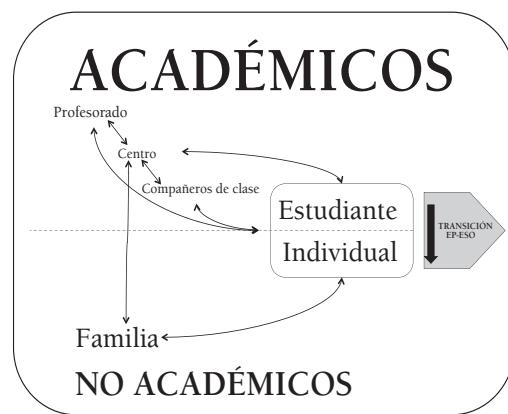
Discusión y conclusiones

Los resultados presentados muestran un conjunto de variables que pueden afectar al estudiante que realiza la transición de la EP a la etapa de ESO y que se agrupan en 6 factores.

Partiendo de las 70 variables encontradas en la literatura científica, hemos creado un modelo comprensivo apoyándonos en los niveles de desarrollo (micro, meso y macronivel) utilizados por Tomaszewska-Pękała et al. (2017) en su

estudio sobre riesgo de abandono escolar (ver figura 5). El micronivel se corresponde con el individuo, el mesonivel se centra en la relación que el individuo tiene con diferentes grupos (familia, amigos, profesorado, compañeros de clase) y el macronivel contempla la relación existente entre el individuo y las instituciones educativas. Estos niveles de desarrollo están vinculados, a su vez, a la trayectoria educativa de cada estudiante, que variará en función del contexto en el que se desarrolle.

FIGURA 5. Modelo comprensivo de la transición de la EP a la ESO



Nota: el tamaño de la letra es proporcional al número de variables encontradas en la revisión sistemática como medida indirecta de la importancia dada por los investigadores a cada factor.

Fuente: elaboración propia.

En la parte superior del modelo nos encontramos con el grupo académico, formado por 38 variables que se agrupan en 4 factores: estudiantes, profesorado, compañeros de clase y centro. En la parte inferior del modelo se sitúa el grupo de 32 variables no académicas, agrupadas en 2 factores: el individuo y la familia. La mayor parte de variables identificadas (77%) se encuentran directamente relacionadas con características propias de la persona (30% estudiante, 31% individuo y 16% familia), perteneciendo el 23% restante al centro

y a los compañeros de clase. Las flechas bidireccionales que contiene el modelo hacen referencia al macronivel, y representan las interacciones que se dan entre el individuo (estudiante, individuo) y el resto de los grupos (profesorado, centro, compañeros de clase y familia). Por tanto, el modelo revela que los procesos de transición son complejos y dinámicos debido al elevado número de variables que interactúan en diferentes niveles (micro, meso y macro) y que pueden influir en el estudiante que realiza el proceso de transición. Este modelo presenta similitudes en los factores identificados con el modelo presentado por González-Rodríguez *et al.* (2019a) sobre las variables que influyen en el AET, siendo la principal diferencia que el peso de las variables no académicas es mucho mayor en el caso del abandono.

La primera conclusión que se extrae de este estudio es que de todas las variables encontradas, las relacionadas con la persona, es decir, características propias como individuo, como estudiante y de su familia, son aquellas a las que más importancia le dan los investigadores. Las variables individuales, vinculadas con el género, trastornos del desarrollo, personalidad y conducta, así como las variables familiares, que tienen que ver con el nivel socioeconómico de los padres, estructura familiar, ambiente y aspecto sociocultural, no son exclusivas del entorno escolar. Esto nos indica que desde el centro educativo se deben dar respuestas individualizadas y no centradas únicamente en una perspectiva académica.

La segunda conclusión nos lleva al *cómo*, es decir, a la capacidad que tienen los centros educativos para dar respuestas individualizadas que vayan más allá del contexto académico. Los resultados de este estudio nos muestran que para favorecer la transición de EP a la ESO la capacidad de intervención del centro en las 70 variables encontradas, tanto académicas como no académicas, es muy elevada. Esto no ocurre, por ejemplo, en las medidas para prevenir el AET, que requiere de decisiones políticas sobre

la actuación conjunta de diversas instituciones (centros sanitarios, policía local, servicios sociales y justicia) (González-Rodríguez, Vieira y Vidal, 2019b). Por el contrario, para favorecer la transición EP-ESO, solamente encontramos dificultades de coordinación con el ámbito sanitario sobre el diagnóstico de determinados trastornos. En el resto de las variables se han señalado medidas que los centros deben y pueden fomentar para facilitar la transición que se pueden resumir en: (1) *coordinación con EP*: información relevante sobre todos los estudiantes, y no solo sobre los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, y las metodologías docentes utilizadas; (2) *adaptación progresiva a la ESO*: basada en la información anterior, es necesario que el profesorado de primero pueda conocer a los estudiantes, coordinarse con el resto del profesorado del grupo-clase y utilizar metodologías adaptadas a la etapa anterior para que el aumento de la autonomía requerida al estudiante sea progresivo; (3) *análisis de necesidades y planificación de programas preventivos*: los temas son muy variados y dependerán de las necesidades detectadas en cada centro (características de la ESO y expectativas, normas del centro, interculturalidad, convivencia y prevención del acoso, adolescencia, identidad de género, consumo de drogas, etc.); y (4) *comunicación y coordinación con las familias/tutores legales*: la tutoría individualizada y la identificación de canales de comunicación apropiados con las familias (virtuales o presenciales) es fundamental. La puesta en marcha de estas medidas requiere, fundamentalmente, de cambios en la organización y funcionamiento de los centros y del profesorado que deben ser promovidos desde las administraciones educativas. Así, para poner en marcha algunas de estas medidas es necesario realizar planes de formación al profesorado ajustados a las necesidades de su contexto y más tiempo en su jornada laboral para conocer a sus estudiantes, coordinarse con el resto del profesorado y con otros especialistas (orientador, profesores de apoyo, profesorado de primaria) y atender a las familias. Más tiempo significa, posiblemente, la

necesidad de más recursos humanos. Además, es muy importante fomentar la acción tutorial en la educación secundaria en su triple faceta: la actuación del tutor/a con el alumnado, tanto con el grupo-clase en la hora de tutoría para la implantación de los programas preventivos mencionados anteriormente como con los estudiantes que lo requieran individualmente, con el profesorado del grupo-clase y con las familias. La acción tutorial requiere de nuevo de especialización del profesorado de secundaria y de tiempo para poder ejercerla adecuadamente. Por último, la capacidad de los centros para organizar su horario escolar debería ser mayor, de forma que pueda haber más flexibilidad de tiempos y agrupaciones. En resumen, nos referimos a la necesidad de disponer de los recursos humanos necesarios y de la capacidad de los centros para organizarse y formar a su personal de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes.

Hasta el momento no se ha encontrado un estudio donde se analicen todas las variables que puedan influir en el estudiante que realiza la transición a la ESO. La perspectiva teórica que aquí se presenta, así como la ilustración del modelo llevado a cabo, puede ser de gran utilidad

para los profesionales del campo de la educación (orientadores, maestros, profesores, administración educativa). Conocer la diversidad de variables (académicas y no académicas) que pueden influir en un estudiante que realiza la transición a la ESO permitirá generar pautas de actuación más ajustadas a las características individuales de cada estudiante y a las causas de los problemas, con el objetivo de mejorar el progreso académico durante la ESO.

Este estudio presenta limitaciones que deben ser resaltadas. El elevado número de estudios de ámbito internacional, a partir de los cuales se han identificado las variables que afectan a la transición y se han establecido las medidas, puede requerir un mayor ajuste de estas al sistema educativo español. Para ello, a la vista de los escasos estudios encontrados sobre transición en el contexto español, resulta necesario iniciar futuras líneas de investigación mediante estudios empíricos que permitan conocer la opinión de todos los agentes implicados (profesorado de EP, ESO, orientadores, equipo directivo, estudiantes y familias), con el fin de abordar la intervención en el proceso de transición EP-ESO desde todas las perspectivas.

Referencias bibliográficas

- *Adeyemo, D. (2002). El efecto amortiguador de la inteligencia emocional sobre la adaptación de estudiantes de educación secundaria en transición. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 3(6), 79-90. doi: 10.25115/ejrep.v3i6.1167
- *Akos, P. (2006). Extracurricular Participation and the Transition to Middle School. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 29(9), 1-9. doi: 10.1080/19404476.2006.11462032
- *Akos, P., Rose, R. y Orthner, D. (2015). Sociodemographic Moderators of Middle School Transition Effects on Academic Achievement. *Journal of Early Adolescence*, 35(2), 170-198. doi: 10.1177/0272431614529367
- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A. y Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293. doi: 10.30552/ejihpe.v5i3.133
- Argos, J., Ezquerra, P. y Castro, A. (2019). *La transición entre la Educación Infantil y la Educación Primaria. Fundamentación, experiencias y propuestas para la acción*. Madrid: La Muralla, S. A.
- *Bellmore, A. (2011). Peer rejection and unpopularity: Associations with GPAs across the transition to middle school. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 282-295. doi: 10.1037/a0023312

- *Boone, S. y Van Houtte, M. (2013). Why are teacher recommendations at the transition from primary to secondary education socially biased? A mixed-methods research. *British Journal of Sociology of Education*, 34(1), 20-38. doi: 10.1080/01425692.2012.704720
- *Burchinal, M., Roberts, J. E., Zeisel, S. A. y Rowley, S. J. (2008). Social risk and protective factors for African American children's academic achievement and adjustment during the transition to middle school. *Developmental Psychology*, 44(1), 286-292. doi: 10.1037/0012-1649.44.1.286
- Castro, A., Ezquerra, P. y Argos, J. (2018). Profundizando en la transición entre educación infantil y educación primaria: la perspectiva de familias y profesorado. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 217. doi: 10.14201/teorededu301217240
- *Chunga, H., Elias, M. y Schneidera, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of School Psychology*, 36(1), 83-101. doi: 10.1016/S0022-4405(97)00051-4
- *Coelho, V., Marchante, M. y Jimerson, S. (2017). Promoting a Positive Middle School Transition: A Randomized-Controlled Treatment Study Examining Self-Concept and Self-Esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(3), 558-569. doi: 10.1007/s10964-016-0510-6
- *Coelho, V. y Romão, A. M. (2017). Stress in Portuguese Middle School Transition: A Multilevel Analysis. *The Spanish Journal of Psychology*, 19, E61. doi: 10.1017/sjp.2016.61
- *Crosnoe, R. (2009). Family-school connections and the transitions of low-income youths and English language learners from middle school to high school. *Developmental Psychology*, 45(4), 1061-1076. doi: 10.1037/a0016131
- *Deemer, S., McCotter, S. y Smith, N. (2003). *Sharing the Responsibility: A University-School District Investigation of Middle School Transition*. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=11&sid=4d40907a-17bb-4c3fb2898874c4ed5c2e%40sessionmgr104&bdata=JmxvZ2luLmFzcCZsYW5nPWVzJnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3D%3D#AN=ED478171&db=eric>
- *Detwiler, M. (2008). Transition to Middle School for the Child with Special Developmental Needs. *Exceptional Parent*, 38(9), 22-23. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=47fdea73-8aa1-4d8f-828a-2c6164fa2fb2%40sessionmgr103&vid=25&hid=116&bdata=JmxvZ2luLmFzcCZsYW5nPWVzJnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3D%3D#AN=EJ81-0560&db=eric>
- *Duchesne, S., Ratelle, C. F. y Feng, B. (2014). Developmental Trajectories of Achievement Goal Orientations During the Middle School Transition: The Contribution of Emotional and Behavioral Dispositions. *The Journal of Early Adolescence*, 34(4), 486-517. doi: 10.1177/0272431613495447
- *Duchesne, S., Ratelle, C. F., Poitras, S. C. y Drouin, E. (2009). Early adolescent attachment to parents, emotional problems, and teacher-academic worries about the middle school transition. *The Journal of Early Adolescence*, 29(5), 743-766. doi: 10.1177/0272431608325502
- *Duchesne, S., Ratelle, C. F. y Roy, A. (2012). Worries About Middle School Transition and Subsequent Adjustment: The Moderating Role of Classroom Goal Structure. *The Journal of Early Adolescence*, 32(5), 681-710. doi: 10.1177/0272431611419506
- *Edwards, D. B., Zimmermann, T., Sitha, C., Williams, J. H. y Kitamura, Y. (2014). Student transition from primary to lower secondary school in Cambodia: Narrative insights into complex systems. *Prospects*, 44(3), 367-380. doi: 10.1007/s11125-014-9318-x
- *Elias, M. J., Gara, M. y Ubriaco, M. (1985). Sources of Stress and Support in Children's Transition to Middle School: An Empirical Analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14(2), 112-118. doi: 10.1207/s15374424jccp1402_3

- *Erath, S. A., Bub, K. L. y Tu, K. M. (2016). Responses to Peer Stress Predict Academic Outcomes Across the Transition to Middle School. *The Journal of Early Adolescence*, 36(1), 5-28. doi: 10.1177/0272431614556350
- *Espelage, D. L., Hong, J. S., Rao, M. A. y Thornberg, R. (2015). Understanding Ecological Factors Associated With Bullying Across the Elementary to Middle School Transition in the United States. *Violence and Victims*, 30(3), 470-487. doi: 10.1891/0886-6708.VV-D-14-00046
- *Espinosa, G. y Juvonen, J. (2011). Perceptions of the school social context across the transition to middle school: Heightened sensitivity among Latino students? *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 749-758. doi: 10.1037/a0023811
- European-Commission, EACEA, Eurydice y Cedefop. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Strategies, Policies and Measures*. Luxemburgo. doi: 10.2797/33979
- *Fenzel, L. (1989). Role Strains and the Transition to Middle School: Longitudinal Trends and Sex Differences. *The Journal of Early Adolescence*, 9(3), 211-226. doi: 10.1177/0272431689093003
- *Fenzel, L. (1990). *Longitudinal Trends in the Effect of Age Status on Role Strain, Self-Esteem, and GPA during the Transition to Middle School*. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=29&sid=47fdea73-8aa1-4d8f-828a-2c6164fa2fb2%40sessionmgr103&hid=116&bdata=JmxvZ2luLmFzcCzsYW5nPWVzJnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3D%3D#AN=ED322442&db=eric>
- *Fenzel, L. (2000). Prospective Study of Changes in Global Self-Worth and Strain During the Transition to Middle School. *The Journal of Early Adolescence*, 20(1), 93-116. doi: 10.1177/0272431600020001005
- *Folgar, M., Rey, C. y Lamas, M. (2013). La transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria: sugerencias para padres. *Innovación Educativa*, (23), 161-177. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4563787>
- French, D. C. y Conrad, J. (2001). School Dropout as Predicted by Peer Rejection and Antisocial Behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225-244. doi: 10.1111/1532-7795.00011
- *Goldstein, S. E., Boxer, P. y Rudolph, E. (2015). Middle School Transition Stress: Links with Academic Performance, Motivation, and School Experiences. *Contemporary School Psychology*, 19(1), 21-29. doi: 10.1007/s40688-014-0044-4
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J. y Vidal, J. (2019a). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 2-17. doi: 10.1080/00131881.2019.1596034
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J. y Vidal, J. (2019b). La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 181-200. doi: 10.6018/rie.37.1.343751
- *Grills-Taquechel, A. E., Norton, P. y Ollendick, T. H. (2010). A longitudinal examination of factors predicting anxiety during the transition to middle school. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(5), 493-513. doi: 10.1080/10615800903494127
- *Grodnick, W., Raftery-Helmer, J., Flamm, E., Marbell, K. y Cardemil, E. (2015). Parental Provision of Academic Structure and the Transition to Middle School. *Journal of Research on Adolescence*, 25(4), 668-684. doi: 10.1111/jora.12161
- *Gutman, L. y Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 223-249. doi: 10.1023/A:1005108700243
- *Hagenauer, G., Reitbauer, E. y Hascher, T. (2013). The relevance of basic need fulfillment for students' School Enjoyment and Emotional Experiences at the Transition from Primary to Secondary Education. *Orbis Scholae*, 7(2), 23-42. doi: 10.14712/23363177.2015.19

- *Hines, M. T. (2007). Adolescent Adjustment to the Middle School Transition: The Intersection of Divorce and Gender in Review. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 31(2), 1-15. doi: 10.1080/19404476.2007.11462045
- *Holas, I. y Huston, A. C. (2012). Are Middle Schools Harmful? The Role of Transition Timing, Classroom Quality and School Characteristics. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 333-345. doi: 10.1007/s10964-011-9732-9
- *Hughes, J. N., Im, M., Kwok, O. M., Cham, H. y West, S. G. (2015). Latino Students' Transition to Middle School: Role of Bilingual Education and School Ethnic Context. *Journal of Research on Adolescence*, 25(3), 443-458. doi: 10.1111/jora.12142
- *Im, M. H., Hughes, J. N., Kwok, O., Puckett, S. y Cerdá, C. A. (2013). Effect of retention in elementary grades on transition to middle school. *Journal of School Psychology*, 51(3), 349-365. doi: 10.1016/j.jsp.2013.01.004
- *Kang, K. (2012). The Effect of Subject Integration-based Transition Education Program on Performance on Restaurant Use Skills for Middle School Student with Intellectual Disabilities. *Journal of Special Education: Theory and Practice*, 13(3), 1-36. Recuperado de https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=AdvancedSearch&qid=1&SID=W2KBJZMMECaH7bLpQHJ&excludeEventConfig=ExcludeIfFromFullRecPage&page=2&doc=104
- *Kim, T. E., Roh, W. K., Ahn, T. Y. y Ko, J. H. (2015). An Analysis of the Difference in Academic Attitudes and School Happiness between Elementary and Middle School Students in the School-transition Period. *The Journal of Elementary Education*, 28(4), 67-89. Recuperado de https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=AdvancedSearch&qid=4&SID=U1cqKsgjKO3i6g5PzSs&excludeEventConfig=ExcludeIfFromFullRecPage&page=1&doc=40
- *Knesting, K., Hokanson, C. y Waldron, N. (2008). Settling In: Facilitating the transition to an inclusive middle school for students with mild disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 265-276. doi: 10.1080/10349120802268644
- Kutsyuruba, B., Klinger, D. A. y Hussain, A. (2015). Relationships among School Climate, School Safety, and Student Achievement and Well-Being: A Review of the Literature. *Review of Education*, 3(2), 103-135. doi: 10.1002/rev3.3043
- *Kwak, S. (2014). An Exploratory Study of Transition System to Middle School through the Parent's Experience of Students with Autism Spectrum Disorder. *Korean Journal of Special Education*, 48(4), 173-200. Recuperado de https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=AdvancedSearch&qid=1&SID=W2KBJZMMECaH7bLpQHJ&excludeEventConfig=ExcludeIfFromFullRecPage&page=2&doc=69
- *Lane, K. L., Oakes, W. P., Carter, E. W. y Messenger, M. (2015). Examining Behavioral Risk and Academic Performance for Students Transitioning From Elementary to Middle School. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(1), 39-49. doi: 10.1177/1098300714524825
- *Langberg, J., Epstein, J., Altaye, M., Molina, B., Arnold, E. y Vitiello, B. (2008). The Transition to Middle School is Associated with Changes in the Developmental Trajectory of ADHD Symptomatology in Young Adolescents with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 651-663. doi: 10.1080/15374410802148095
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- *Liu, P. (2003). Transition from elementary to middle school and change in motivation: An examination of Chinese students. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(1), 71-83. doi: 10.1080/02568540309595023

- López, I., Mella, J. y Cáceres, G. (2018). La universidad como ruptura en la trayectoria educativa: experiencias de transición de estudiantes egresados de Enseñanza Media Técnico Profesional que ingresan al Programa Académico de Bachillerato de la Universidad de Chile. *Estudios Pedagógicos XLIV*, 44(3), 291-308. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/4233/5283>
- *Madjar, N. y Chohat, R. (2016). Will I succeed in middle school? A longitudinal analysis of self-efficacy in school transitions in relation to goal structures and engagement. *Educational Psychology*, 34(10(June)), 1-15. doi: 10.1080/01443410.2016.1179265
- *Madjar, N. y Cohen-Malayev, M. (2015). Perceived school climate across the transition from elementary to middle school. *School Psychology Quarterly*, 31(2), 270-288. doi: 10.1037/spq0000129
- *Madjar, N., Cohen, V. y Shoval, G. (2018). Longitudinal analysis of the trajectories of academic and social motivation across the transition from elementary to middle school. *Educational Psychology*, 38(2), 221-247. doi: 10.1080/01443410.2017.1341623
- *Maltais, C., Duchesne, S., Ratelle, C. F. y Feng, B. (2017). Learning climate, academic competence, and anxiety during the transition to middle school: Parental attachment as a protective factor. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 67(2), 103-112. doi: 10.1016/j.erap.2017.01.002
- *Mandy, W., Murin, M., Baykaner, O., Staunton, S., Cobb, R., Hellriegel, J., Anderson, S. y Skuse, D. (2016). Easing the transition to secondary education for children with autism spectrum disorder: An evaluation of the Systemic Transition in Education Programme for Autism Spectrum Disorder (STEP-ASD). *Autism*, 20(5), 580-590. doi: 10.1177/1362361315598892
- *Martínez, D. R. y Luque, A. (2012). Historia singular de una chica inmigrante a su paso por el primer ciclo de la Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 17-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4614931>
- Martínez, M. y Pinya, C. (2015). La transición primaria-secundaria en los institutos-escuela en Catalunya. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 57-72. doi: 10.6018/reifop.18.2.219141
- Martínez, P. y González, C. (2018). Orientación, empleabilidad e inserción laboral en la universidad a través de un Modelo de Ecuaciones Estructurales. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 119-139. doi: 10.22550/REP76-1-2018-06
- *McDougall, P. y Hymel, S. (1998). Moving into middle school: Individual differences in the transition experience. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 30(2), 108-120. doi: 10.1037/h0085811
- *McEachin, A. y Atteberry, A. (2015). *Lost in Transition: The Impact of Middle School Transitions on Student Learning Trajectories*. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=47fdea73-8aa1-4d8f-828a-2c6164fa2fb2%40sessionmgr103&vid=64&hid=116&bdata=JmxvZ2luLmFzcCZsYW5nPWVzJnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3D%3D#AN=ED562415&db=eric>
- MEyFP (2018). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2018*. Madrid. Recuperado de https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/sistema-estatal-indicadores/SEIE_2018.pdf
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. y The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(6): e1000097. doi: 10.1371/journal.pmed1000097
- *Monarca, H. (2013). Aportes de la investigación sobre transiciones escolares a la orientación educativa en ESO, 24(2), 116-125. doi: 10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11262

- *Monarca, H., Rappoport, S. y Fernández, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 49-62. doi: 10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11461
- *Monarca, H., Rappoport, S. y Sandoval, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 3(11), 192-206. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736009>
- *Mullins, E. R. e Irvin, J. L. (2000). Transition into Middle School. What Research Says. *Middle School Journal*, 31(3), 57-60. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=43&sid=fe2738a9-f824-4385-890b-1502623f89e6%40sessionmgr4009&bdata=JmxvZ2luLmFzcCzsYW5nPWVzJnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3D%3D#AN=EJ620329&db=eric>
- *Nelemans, S. A., Hale, W. W., Branje, S. J. T., Meeus, W. H. J. y Rudolph, K. D. (2017). Individual differences in anxiety trajectories from Grades 2 to 8: Impact of the middle school transition. *Development and Psychopathology*, 1-15. doi: 10.1017/S0954579417001584
- O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T. L. y Eklund, K. (2014). School Climate, Family Structure, and Academic Achievement: A Study of Moderation Effects. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 142-157. doi: 10.1037/spq0000076
- *Pears, K. C., Kim, H. K. y Leve, L. D. (2012). Girls in foster care: Risk and promotive factors for school adjustment across the transition to middle school. *Children and Youth Services Review*, 34(1), 234-243. doi: 10.1016/j.childyouth.2011.10.005
- *Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, Victimization, and Sexual Harassment During the Transition to Middle School. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-163. doi: 10.1207/S15326985EP3703_2
- *Pellegrini, A. D. y Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37(3), 699-725. doi: 10.3102/00028312037003699
- Quiroga, C. V., Janosz, M., Bisset, S. y Morin, A. J. S. (2013). Early adolescent depression symptoms and school dropout: Mediating processes involving self-reported academic competence and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 552-560. doi: 0.1037/a0031524
- *Reynolds, K. A. (2005). *The Fourth Grade Experience: Insights toward the Transition to Middle School*. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=47fdea73-8aa1-4d8f-828a-2c6164fa2fb2%40sessionmgr103&vid=88&hid=116&bdata=JmxvZ2luLmFzcCzsYW5nPWVzJnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3D%3D#AN=ED491409&db=eric>
- *Ried, L. D., Martinson, O. B. y Weaver, L. C. (1986). The Effect of Earlier or Later Transition into Middle School on Students' Psychosocial Adjustment and Drug Use. *Journal of Drug Education*, 16(3), 221-232. doi: 10.2190/PJUE-55XT-5GDJ-HACV
- Rodríguez, D. y Guzmán, R. (2018). Relación entre perfil motivacional y rendimiento académico en Educación Secundaria Obligatoria. *Estudios sobre Educación*, 34, 199-217. doi: 10.15581/004.34.199-217
- *Rogers, A., DeLay, D. y Martin, C. L. (2017). Traditional Masculinity During the Middle School Transition: Associations with Depressive Symptoms and Academic Engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(4), 709-724. doi: 10.1007/s10964-016-0545-8
- *Rosenblatt, J. L. y Elias, M. J. (2008). Dosage effects of a preventive social-emotional learning intervention on achievement loss associated with middle school transition. *The Journal of Primary Prevention*, 29(6), 535-555. doi: 10.1007/s10935-008-0153-9
- *Rudolph, K., Lambert, S., Clark, A. y Kurlakowsky, K. (2001). Negotiating the Transition to Middle School: The Role of Self-Regulatory Processes. *Child Development*, 72(3), 929-946. doi: 10.1111/1467-8624.00325

- *Rueger, S. Y., Chen, P., Jenkins, L. y Choe, H. J. (2014). Effects of Perceived Support from Mothers, Fathers, and Teachers on Depressive Symptoms During the Transition to Middle School. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(4), 655-670. doi: 10.1007/s10964-013-0039-x
- *Ryan, A. M., Shim, S. S. y Makara, K. A. (2013). Changes in Academic Adjustment and Relational Self-worth Across the Transition to Middle School. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(9), 1372-1384. doi: 10.1007/s10964-013-9984-7
- *Schneide, B. H., Tomada, G., Normand, S., Tonci, E. y De Domini, P. (2008). Social support as a predictor of school bonding and academic motivation following the transition to Italian middle school. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(2), 287-310. doi: 10.1177/0265407507087960
- *Sebanc, A. M., Guimond, A. B. y Lutgen, J. (2016). Transactional Relationships Between Latinos' Friendship Quality and Academic Achievement During the Transition to Middle School. *The Journal of Early Adolescence*, 36(1), 108-138. doi: 10.1177/0272431614556347
- *Shoshani, A. y Slone, M. (2013). Middle School Transition from the Strengths Perspective: Young Adolescents' Character Strengths, Subjective Well-Being, and School Adjustment. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1163-1181. doi: 10.1007/s10902-012-9374-y
- *Sierer, T. M. y Winfield, L. F. (1989). *The Concerns and Attitudes of Early Adolescent Middle School Students in Transition*. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=47fdea73-8aa1-4d8f-828a-2c6164fa2fb%40sessionmgr103&vid=103&hid=116&bdata=JmxvZ2luLmFzcCzsYW5nPWVzJnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3D%3D#AN=ED3-00722&db=eric>
- *Soto, J. L., López, M. C. y Asencio, E. (2009). Invarianza de la estructura de covarianzas de las medidas de rendimiento académico en estudios longitudinales en la transición de Educación Primaria a Secundaria. *Revista de Educacion*, 16(348), 153-173. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re348/re348_07.pdf
- *Stoep, A. V., McCauley, E., Thompson, K. A., Herting, J. R., Kuo, E. S., Stewart, D. G., Anderson, C. A. y Kushner, S. (2005). Universal Emotional Health Screening at the Middle School Transition. *Journal of Emotional and Behavioral Disorder*, 13(4), 213-223. doi: 10.1177/10634266050130040301
- *Thériot, M. T. y Dupper, D. R. (2010). Student Discipline Problems and the Transition From Elementary to Middle School. *Education and Urban Society*, 42(2), 205-222. doi: 10.1177/0013124509349583
- Tomaszewska-Pękała, H., Marchlik, P. y Wrona, A. (2017). *RESL Publication 6 Finding Inspiring Practices on How to Prevent ESL and School Disengagement. Lessons from the Educational Trajectories of Youth at Risk from Nine EU Countries*. Poland: University of Warsaw. Recuperado de: https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/Deliverable_5_1_Publication_6_final_final_15_12_2017.pdf.
- *Vanlaar, G., Reardon, S. F. y Kalogrides, D. (2014). How Does Transition from Elementary to Middle School Affect the Racial Achievement Gap? *Society for Research on Educational Effectiveness*. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=37&sid=eed164be-58ce-447e-9d9a-41923a2688f1%40sessionmgr4006&bdata=JmxvZ2luLmFzcCzsYW5nPWVzJnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3D%3D#AN=ED562765&db=eric>
- *Vanlede, M., Little, T. y Card, N. (2006). Action-control beliefs and behaviors as predictors of change in adjustment across the transition to middle school. *Anxiety, Stress & Coping*, 19(2), 111-127. doi: 10.1080/10615800600632896
- *Wagner, W., Helmke, A. y Schrader, F. (2009). Reconstruction of Recommendations and Choices at the Transition to Secondary Education: Ethnic Criteria, Social Background, Achievement,

- and Class Composition. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 12(12), 183-204. Recuperado de https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=AdvancedSearch&qid=1&SID=S1fvqOolSnqEqzOcKuC&excludeEventConfig=ExcludeIfFromFullRecPage&page=3&doc=145
- *Wenz-Gross, M., Siperstein, G. N. y Parker, R. (1997). Stress, Social Support, and Adjustment during the Transition to Middle School. *The journal of early adolescence*, 17(2), 129-151. doi: 10.1177/0272431697017002002
- *Williford, A., Boulton, A., Forrest-Bank, S., Bender, K., Dieterich, W. y Jenson, J. (2016). The Effect of Bullying and Victimization on Cognitive Empathy Development During the Transition to Middle School. *Child & Youth Care Forum*, 45(4), 525-541. doi: 10.1007/s10566-015-9343-9
- *Williford, A., Boulton, A. y Jenson, J. (2014). Transitions between subclasses of bullying and victimization when entering middle school. *Aggressive Behavior*, 40(1), 24-41. doi: 10.1002/ab.21503
- *Xie, H., Dawes, M., Wurster, T. J. y Shi, B. (2013). Aggression, academic behaviors, and popularity perceptions among boys of color during the transition to middle school. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(2-3), 265-277. doi: 10.1111/ajop.12039
- *Yaros, A., Lochman, J. E. y Wells, K. (2016). Parental aggression as a predictor of boys hostile attribution across the transition to middle school. *International Journal of Behavioral Development*, 40(5), 452-458. doi: 10.1177/0165025415607085
- *Yoo, S. (2007). Student Expectations and Perceptions of the Transition from Elementary to Middle School. *The Journal of Elementary Education*, 20(1), 355-376. Recuperado de https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=AdvancedSearch&qid=1&SID=S1fvqOolSnqEqzOcKuC&excludeEventConfig=ExcludeIfFromFullRecPage&page=3&doc=168
- *Zandstra, A., Ormel, J., Nederhof, E., Hoekstra, P. y Hartman, C. (2015). The Role of Basal Cortisol in Predicting Change in Mental Health Problems Across the Transition to Middle School. *Journal of Adolescent Health*, 56(5), 489-495. doi: 10.1016/j.jadohealth.2014.12.004

Abstract

Variables that influence the transition from Primary Education to Compulsory Secondary Education. A comprehensive model

INTRODUCTION. The transition from Primary to Secondary Education is one of the most complex changes that the student experiences throughout his academic life. Providing guidelines to improve this transition process is a complex task that must be carried out considering all the variables (academic and non-academic) that surround the student. The objective of this study is to identify which are the variables that influence the student who is making the transition to Secondary Education from a global perspective, attending both to the academic and to the non-academic aspects, and creating a comprehensive model that helps to diagnose those students most vulnerable to the transition process. **METHOD.** A systematic review was carried out with a selection of articles that span from 1985 to February 2018. The search was carried out using four databases: SCOPUS, WEB OF SCIENCE, ERIC and DIALNET. **RESULTS.** 80 studies have formed the final sample of this review. The results show 70 variables that influence the transition process. These variables have been classified into six factors (individual,

family, student, classmates, teacher and school) divided into non-academic and academic variables. **DISCUSSION.** Of all the variables reviewed, those related to the individual (individual and student) and family, are those that have been most studied in the literature. It is concluded that the identification of risk variables that can influence the student who makes the transition process is complex. Therefore, it is necessary to have a comprehensive model that facilitates the design of actions to improve their performance.

Keywords: *Literature review, Primary Education, Secondary Education, Academic achievement.*

Résumé

Variables qui influencent la transition de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire obligatoire. Un modèle compréhensif

INTRODUCTION. Les transitions parmi les étapes et, en particulier, le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire, constituent l'un des changements les plus complexes que l'élève subit tout au long de son parcours éducatif. Fournir des directives pour améliorer ce processus de transition est une tâche complexe qui doit être effectuée en tenant compte toutes les variables (académiques et non académiques) qui entourent l'élève. L'objectif de la présente étude est de savoir quelles sont les variables qui influencent l'élève qui effectue la transition vers l'enseignement secondaire dans une perspective globale, y compris les variables académiques et non académiques, et en créant un modèle complet pour aider à diagnostiquer les étudiants les plus vulnérables au processus de transition. **MÉTHODE.** Une revision systématique a été réalisée avec une sélection d'articles entre 1985 et février 2018. La recherche a été menée à bout avec quatre bases de données: SCOPUS, WEB OF SCIENCE, ERIC ET DIALNET. **RÉSULTATS.** 80 études ont formé l'échantillon final de cette revision. Les résultats montrent que 70 variables décrites influencent ce processus de transition. Ces variables ont été classées en six facteurs académiques et non académiques (individu, famille, étudiant, camarades de classe, faculté et établissent). **DISCUSSION.** Parmi toutes les variables examinées, celles liées à l'individu (individu et étudiant) et à la famille sont celles qui ont été le plus étudiées dans la littérature. En conclusion, l'identification des variables de risque pouvant influencer l'élève qui effectue le processus de transition s'avère complexe. Par la suite, il est nécessaire de disposer d'un modèle complet qui puisse rendre plus facile la conception des actions visant à améliorer leurs performances.

Mots-clés: *Revue de littérature, Enseignement primaire, Enseignement secondaire, Réussite scolaire.*

Perfil profesional de los autores

María-José Vieira (autora de contacto)

Doctora en Psicología y Ciencias de la Educación por la Universidad de León y profesora titular de la Universidad de León en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Su investigación se centra en la educación superior (competencias de los graduados y reformas

curriculares —en relación con la empleabilidad y el aprendizaje permanente— y, más recientemente, en las relaciones universidad-empresa). Miembro del grupo de investigación ÉVORI (<https://www.evori.net>).

Correo electrónico de contacto: maria.vieira@unileon.es

Dirección para la correspondencia: Dpto. Psicología, Sociología y Filosofía. Facultad de Educación. Universidad de León. Campus de Vegazana, s/n, 24071 León (España).

Diego González-Rodríguez

Profesor ayudante en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y candidato a doctorado en el programa de doctorado de Psicología Educativa y Ciencias de la Educación de la Universidad de León. Su investigación se centra en el abandono escolar y el rendimiento académico durante la transición de la educación primaria a la secundaria. Miembro del grupo de investigación ÉVORI (<https://www.evori.net>).

Correo electrónico de contacto: diego.gonzalez@unileon.es

Javier Vidal

Doctor en Filosofía por la Universidad de Salamanca y profesor titular de la Universidad de León en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Sus trabajos de investigación se centran en el estudio de la educación superior en distintos ámbitos como la evaluación de la investigación, la evaluación y calidad institucional y las relaciones entre formación y empleo. Además, en estos temas ha ocupado cargos de gestión en distintos niveles institucionales y de gobierno. Director del grupo de investigación ÉVORI (<https://www.evori.net>).

Correo electrónico de contacto: javier.vidal@unileon.es

EFICACIA PERCIBIDA EN EL DESARROLLO DE LAS TUTORÍAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Perceived effectiveness in the development of tutoring in secondary education

VÍCTOR LEÓN CARRASCOSA Y MARÍA JOSÉ FERNÁNDEZ-DÍAZ
Universidad Complutense de Madrid

DOI: 10.13042/Bordon.2019.69032

Fecha de recepción: 04/12/2018 • Fecha de aceptación: 10/04/2019

Autor de contacto / Corresponding author: Víctor León Carrascosa. E-mail: victorleoncarrascosa@ucm.es

INTRODUCCIÓN. El desarrollo de las tutorías es importante en el ámbito formativo y académico del alumnado. La tutoría debe atender las características y necesidades individuales de los estudiantes en los aspectos cognitivos, académicos, personales, familiares y profesionales que mejoren los procesos de formación. Para ello, el estudio pretende valorar la eficacia del desarrollo de las tutorías en Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria y realizar un estudio diferencial en función de las distintas variables sociodemográficas seleccionadas (sexo, curso y tipo de centro). **MÉTODO.** Se ha aplicado un cuestionario a 4.254 estudiantes de la Comunidad Autónoma de Madrid. Dentro de las tutorías se analizan las *funciones del tutor con el alumnado*, las *funciones del tutor con la familia*, el *desarrollo* y la *evaluación* de las tutorías. **RESULTADOS.** Se evidencia una valoración de nivel medio sobre la eficacia del desarrollo de las tutorías, siendo los ítems centrados en las *funciones del tutor con el alumnado* (3,39) mejor valorados y los ítems que hacen referencia al *desarrollo de las tutorías* (2,92) los que obtienen medias más bajas. Asimismo, los estudiantes de los primeros cursos de la educación secundaria valoran con un nivel más alto la eficacia de las tutorías. **DISCUSIÓN.** Los resultados obtenidos sugieren que los aspectos que mayor grado de atención requieren en el desarrollo de las tutorías en los centros educativos son: la participación de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias), el desarrollo de actividades académicas y profesionales, así como aquellas centradas en su desarrollo social y personal. Igualmente, la necesidad de plantear procesos de evaluación que mejoren la planificación y desarrollo de las tutorías y las programaciones de aula en los centros educativos.

Palabras claves: Tutorías, Educación secundaria, Estudiantes, Evaluación educativa.

Introducción

La acción tutorial está encaminada a atender el desarrollo integral de los estudiantes y la personalización e individualización del proceso formativo, ajustándolo y adaptándolo a las características y necesidades de cada uno de los alumnos (Méndez, Ruiz, Rodríguez y Rebaque, 2007). Aquí, el profesor tutor se convierte en una pieza clave en el desarrollo académico y formativo del alumnado, ya que es la persona que tiene encomendado a un estudiante (o grupo de estudiantes) para asesorarle y ayudarle en su proceso de formación, así como el responsable de coordinar la acción tutorial con el resto del profesorado. Por ello, el tutor es aquel profesor que lleva a cabo de manera conjunta las funciones de docencia con distintas actividades de tipo funcional, orientador y formativo para lograr el desarrollo de los estudiantes en los aspectos cognitivos, académicos, personales, familiares y profesionales (García Nieto, 2011). Como señalan Alegre, Guzmán y Arvelo (2017), se trata de una figura influyente por su habilidad de relacionarse con el grupo y las formas de enseñar, lo que hace que sea un modelo de guía de conducta y actitud, facilitador del diálogo con los estudiantes con la finalidad de dar respuesta a cuestiones de muy diverso tipo (personales, escolares o profesionales) a través del desarrollo de la acción tutorial.

La tutoría se identifica como una labor esencialmente formativa y estrechamente vinculada a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Álvarez González, 2010); sin embargo, se concede más importancia a la tarea académica que a la formativa de la persona. Así, para dar respuesta al desarrollo integral de los estudiantes, el profesorado debe atender los procesos educativos acordes a las estructuras organizativas y funcionales, tal y como la legislación señala en torno a la función tutorial del docente con los estudiantes, dirigida y orientada a su aprendizaje y al apoyo de su proceso educativo, colaborando estrechamente con las familias. Las actuaciones del tutor con respecto al resto de la comunidad

educativa precisan desarrollar un plan estratégico que contemple a todos los miembros de la comunidad educativa y, paralelamente, delegue responsabilidades para la consecución de los objetivos propuestos en la planificación de la acción tutorial (Álvarez Justel, 2017; Arias Apuríaco y Gentile, 2011; Feito, 2010; González-Benito y Vélaz de Medrano, 2014; Revenga, 2010; Urosa y Lázaro, 2017).

Sin embargo, como señalan Muñoz y Pastor (2015) y Weiss (2016), las funciones del tutor suelen venir condicionadas por factores externos que dificultan su desempeño. El contar o no con una hora semanal de tutoría, la falta de tiempo para la gestión de las tutorías, la falta de reconocimiento en el profesorado al ejercer de tutor de un grupo y el valor de las mismas en los centros son aspectos que se deben tener en cuenta en la práctica tutorial con la intención de crear nuevos escenarios que garanticen el desarrollo académico y formativo de los estudiantes. Por otro lado, la participación de las familias en los centros educativos influye en la vida educativa de sus hijos, siendo necesaria una mayor coordinación y trabajo en equipo entre ambos contextos (familia-escuela), que suele verse, en ocasiones, perjudicada por la falta de colaboración, por momentos de mucho trabajo administrativo y académico e incluso desconocimiento y desinterés por la acción tutorial (Cano Ortiz, Mayoral, Liesa y Castelló, 2013; Pantoja, 2013). De esta manera, cada vez es más importante adaptarse a los cambios y atender a las diferencias individuales de los estudiantes a través de técnicas, herramientas o estrategias para el funcionamiento de la acción tutorial en beneficio del desarrollo integral de los mismos (Moliner, Moliner, Sanahuja y Sanmateo, 2015). En este sentido, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación se convierten en una herramienta fundamental para conectar las escuelas con la realidad social (Broc, 2011), teniendo en cuenta el trabajo de contenidos más especializados que estén englobados dentro de la orientación para la prevención y el desarrollo de la persona, tales

como la identidad personal, las habilidades sociales, la educación emocional, educación para la salud, etc. (Bisquerra, 2012; Martínez Clares, Martínez Juárez, Pérez Cusó, González Morga y González Lorente, 2016).

Otro aspecto se centra en la evaluación de la acción tutorial como parte de los procesos educativos que permite retroalimentar, modificar o adaptar las características de cada centro educativo y sus estudiantes, al tiempo que facilita hacerlo más rentable y funcional. La integración de la evaluación repercute notablemente en el diseño curricular, en la organización del centro, en la utilización y registro de los recursos y, de manera relevante, en la formación del profesorado (Pantoja, 2013) y en la atención de los estudiantes. Así pues, la evaluación como elemento fundamental para la calidad en la acción tutorial es clave para su gestión y planificación, siendo determinante en los procesos de mejora continua de cada uno de los elementos que componen los centros educativos. En este sentido, tal y como señalan Rodríguez-Mantilla y Fernández-Díaz (2013), la implantación de los sistemas de gestión de la calidad permite a los centros incorporar planes de mejora y la elaboración de planes estratégicos con el objetivo de diseñar los resultados que pretendan conseguir en un periodo de tiempo, basados en el análisis de la realidad de los centros, proporcionando un mayor desarrollo de las tutorías dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la actualidad, los estudios sobre las tutorías en educación secundaria son escasos, predominando investigaciones en el ámbito de la educación universitaria a raíz de la incorporación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). No obstante, la literatura científica comprende diversas temáticas en torno a la acción tutorial en el ámbito no universitario, entre ellas, algunos estudios se centran en la planificación de las tutorías y la toma de decisiones a través del trabajo conjunto y la vinculación de la orientación y tutorías con las materias del curso y el tránsito entre etapas educativas

(Santana, García y Cruz, 2010), siendo estas percibidas por los estudiantes de manera positiva, sobre todo, aquella centrada en el tránsito a estudios universitarios (Domínguez, Álvarez y López Medialdea, 2013). En este sentido, la tutoría debe incluir acciones de aproximación al final de cada etapa, ajustándose a las distintas formas de organización de los centros y a la importancia de partir de las necesidades y características de los estudiantes y de la planificación conjunta entre el profesorado, mediante acciones que beneficien los procesos de socialización y de tránsito (Bereziartua, Intxausti y Odriozola, 2017), así como la necesidad de aumentar la coordinación de recursos institucionales para apoyar tanto a los estudiantes como a los profesionales de los centros (Olivares, León y Gutiérrez, 2010).

Otro estudio reflejó la influencia del profesorado en las relaciones que establecen en el aula y en la asignatura que enseñan, debido a su comportamiento y actitud en el asesoramiento y el diálogo que entablan con los estudiantes y que les proporcionan información relativa a asuntos escolares, personales y profesionales (Carvalho y Taveira, 2014). En esta misma línea, Jiménez y Navaridas (2012) identificaron las cualidades, competencias o valores de un profesor ideal, aquel que sea cercano y sensible, que pudiera hacerles sentirse con confianza, comprendidos y a gusto en clase, exigente y entusiasta. Asimismo, destacaron diferentes competencias docentes: la comunicación didáctica, la interacción, la planificación y la gestión de la enseñanza y el aprendizaje, y la evaluación referida a la planificación, gestión de exámenes... En este aspecto, inciden en la orientación recibida por los maestros y en la planificación de actividades fuera del libro de texto.

Desde la percepción del tutor, Vélaz-de-Medrano, González-Benito y López-Martín (2018) señalaban la importancia de dedicar más tiempo a conocer a sus estudiantes, contribuir a una atención más individualizada en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la coordinación con

otros profesionales para dar respuesta a las necesidades del alumnado en todas sus dimensiones (personal, académica y profesional). De igual modo, Arnaiz, De Haro y Guirao (2015) detectaron barreras en la organización de la acción tutorial, en el respeto a los ritmos y características individuales del alumnado, en las relaciones centro-contexto social y en la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje.

En relación con el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), Muñoz-Carril y González-Sanmamed (2015) observaron que menos de la mitad de las webs de los departamentos de orientación de los centros educativos son útiles, en el sentido de que ofrecen noticias, materiales, guías..., que sirven de orientación a diferentes destinatarios. El área más representativa es la de orientación académica y profesional, mientras que de cuestiones relacionadas con áreas transversales (educación para la salud, medio ambiente, etc.), atención a la diversidad, dificultades de aprendizaje y trastorno del desarrollo, orientación intercultural y convivencia apenas se encuentran contenidos en las webs. Los centros públicos del estudio son los que mayor media presentan en contenidos, recursos y materiales relacionados con los diversos ámbitos de la orientación académica y profesional. Además, el uso de las tecnologías determinó una mejora en la autoestima y la eficacia lectora aumentando la motivación, la actitud, la atribución casual y el control de las emociones en estudiantes de educación primaria (Castellano y Pantoja, 2017). En otro estudio que tuvo como protagonistas a las familias, destacaron su satisfacción sobre los recursos tecnológicos para el trabajo de las habilidades sociales, los hábitos de estudio, el ocio, las actitudes hacia los demás... (Castellano y Pantoja, 2015).

Tras el estudio de diferentes prácticas tutoriales en las aulas, Hudson, Usak y Savran-Gençer (2009) destacaron, a raíz de la percepción

de los estudiantes, la relevancia de la ayuda recibida por los tutores, la evaluación como retroalimentación del aprendizaje, el manejo del profesor del grupo en el aula y la guía durante su formación. Sin embargo, otros estudios manifestaban los problemas en la organización y planificación de las tutorías (tiempos y horarios, difusión de la tutoría, empleo de tutorías entre iguales, tutoría en línea...), la disposición del tutor, la disposición de los estudiantes y la relación entre ambos (Rubio y Martínez, 2012), otorgando más importancia a las tareas académicas dentro del aula que a las relacionadas con la acción tutorial (Rodríguez Fernández y Romero, 2015).

Ante esta realidad, el presente trabajo tiene como objetivo principal valorar la eficacia del desarrollo de las tutorías por parte de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria en la Comunidad Autónoma de Madrid, analizando las diferencias en función de las distintas variables sociodemográficas seleccionadas (sexo, curso y tipo de centro).

Método

Participantes

La población de nuestro estudio está conformada por estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria de centros públicos, privados y concertados de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM). El muestreo fue no probabilístico de tipo incidental, siendo la participación de los sujetos voluntaria, obteniendo una muestra de 4.254 estudiantes (2.127 mujeres y 2.127 hombres), pertenecientes a 18 centros de la CAM, de los cuales el 32,1% pertenecen a centros públicos, el 44,9% a centros concertados y el 23% a centros privados.

La distribución de la muestra en función del curso está conformada por un 21,8% de los estudiantes se encuentran en 1.^º ESO, el 22,1%

en 2.^º ESO, el 19,4% en 3.^º ESO, el 19,8% en 4.^º ESO y el 16,9% en bachillerato. Por último, más del 90% de los estudiantes reciben una tutoría a la semana, siendo la mayoría con el grupo-clase.

Instrumento

Para lograr el objetivo del estudio se ha utilizado el instrumento de medida que evalúa el funcionamiento de las tutorías en educación secundaria diseñado por León y Fernández-Díaz (2019). Este cuestionario consta de 29 ítems, con respuestas de 1 a 5 de tipo Likert (1 indica *nada* y 5 indica *mucho*), configurado por cuatro grandes dimensiones: *funciones del tutor con el alumnado*, *funciones del tutor con la familia*, *desarrollo* y *evaluación* (ver tabla 1). Igualmente, se estudió la fiabilidad mostrando unos resultados excelentes al alcanzar un Alpha de Cronbach de 0,929, por encima de 0,9, tal y como sugieren George y Mallory (2003: 231).

Procedimiento

La recogida de datos dependía de la disponibilidad, interés y rapidez de los centros educativos. La aplicación del instrumento se llevó a cabo durante un curso académico. A los centros que accedían a participar en la investigación se les entregaba el material dividido en sobres, cada uno con 30 cuestionarios, en función de los grupos de clase que contaba el centro, y una carta informativa con el objetivo de la investigación, garantizando la confidencialidad y anonimato.

Resultados

Análisis descriptivos

Los resultados globales de los análisis descriptivos muestran que los estudiantes de Educación

Secundaria Obligatoria y Postobligatoria de la CAM presentan una valoración media de la eficacia de las tutorías en los centros educativos de 3,17. Así, en la tabla 1 se pueden observar los resultados descriptivos de cada uno de los ítems.

En la dimensión *funciones del tutor con el alumnado* las medias generales de los ítems se encuentran entre unas puntuaciones de 2,58 y 4,27 (con una media global de 3,39, donde la media teórica es 3), con desviaciones típicas que van desde 0,98 a 1,36, lo que indican una heterogeneidad media-alta en las frecuencias de respuestas. Resulta relevante que la media más baja corresponda al ítem *el tutor sabe tus aficiones, gustos y temas de interés* (2,58), siendo uno de los aspectos más importantes para partir de la motivación de los estudiantes. Del mismo modo, hay otros ítems que reflejan alrededor del 40% de las respuestas *nada* y *poco*, centrados en funciones específicas que se realizan desde el aula: elaboración de normas de clase (ítem 8), relaciones con el grupo (ítem 9), trabajo en equipo (ítem 10) y el aprendizaje de técnicas de estudio (ítem 11). Por otro lado, más del 50% valoran *bastante* y *mucho* el trabajo del tutor a la hora de solucionar problemas (ítems 5 y 6), resolver dudas (ítem 1) y la atención individualizada de los estudiantes (ítem 2).

Respecto a la dimensión *funciones del tutor con las familias*, los estudiantes muestran valores medios con puntuaciones de 3,10 y 3,49 (con una media global de 3,33) y con desviaciones típicas que van desde 1,33 a 1,47, lo que indica una heterogeneidad alta en las frecuencias de respuestas. En este caso, destacamos el ítem 13, relacionado con la información de las actividades del centro a través de las tecnologías, siendo las respuestas equilibradas entre todas sus opciones, mostrando quizás una posible falta de información de la vida del centro hacia los padres o escasa comunicación padres e hijos.

TABLA 1. Dimensiones, ítems, frecuencias, medias y desviación típica sobre la eficacia del desarrollo de las tutorías

DIM	Ítems	1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho	M	DT
Funciones con el alumnado	1. El tutor está preparado para resolver las dudas que le planteamos los alumnos	2,6%	5,9%	16,4%	34,1%	40,9%	4.04	1.02
	2. El tutor habla con nosotros aunque no se lo pidamos	6,7%	11,2%	23,8%	30,2%	28,1%	3.61	1.19
	3. El tutor nos sugiere actividades de refuerzo si nos hacen falta	8,9%	13,1%	23,2%	28,3%	26,5%	3.50	1.25
	4. El tutor se preocupa por nuestros problemas personales	8,4%	13,7%	23,6%	26,4%	27,9%	3.51	1.25
	5. El tutor habla con la clase cuando surgen problemas	2,1%	4,8%	12,0%	26,0%	55,1%	4.27	0.98
	6. El tutor contribuye a solucionar los problemas de la clase	4,2%	6,0%	15,7%	32,0%	42,1%	4.01	1.09
	7. El tutor sabe tus aficiones, gustos y temas de interés	19,0%	28,8%	31,8%	15,7%	4,7%	2.58	1.10
	8. Elaboramos las normas de clase con el grupo y el tutor	25,3%	18,3%	24,2%	17,2%	15,0%	2.78	1.38
	9. El tutor nos ayuda a relacionarnos con los compañeros	15,0%	19,4%	29,4%	23,5%	12,8%	2.99	1.24
	10. En las tutorías nos ayudan a sentirnos bien trabajando en equipo	14,9%	17,7%	29,4%	23,6%	14,5%	3.05	1.25
Funciones con la familia	11. En las tutorías me enseñan técnicas de estudio que me ayuden a aprender mejor	19,2%	19,5%	23,9%	22,0%	15,4%	2.94	1.34
	12. El tutor me motiva para aprender	9,7%	15,2%	26,9%	26,5%	21,7%	3.35	1.24
	13. Mis padres conocen las actividades diarias del colegio a través de los recursos tecnológicos (teléfono, ordenador, etc.)	20,9%	16,0%	19,4%	18,9%	24,8%	3.10	1.47
	14. El tutor habla con mis padres cuando tengo problemas	12,1%	11,0%	22,6%	24,0%	30,3%	3.49	1.34
Desarrollo	15. Los tutores informan a mis padres sobre lo que hago en clase	12,0%	13,1%	23,4%	24,1%	27,4%	3.41	1.33
	16. En las tutorías se llevan a cabo debates sobre temas de actualidad que me ayudan a pensar sobre los valores de la vida	17,8%	17,7%	23,8%	23,9%	16,9%	3.04	1.34
	17. El tutor nos informa sobre temas de nuestro interés (ocio, salud, etc.)	22,1%	23,1%	25,3%	18,8%	10,7%	2.72	1.28
	18. El tutor me ayuda a saber lo que es bueno para mí	8,6%	15,5%	27,2%	28,0%	20,7%	3.36	1.21
	19. Las tutorías me ayudan a decidir sobre mi futuro académico (elección de asignaturas, elección de estudios futuros, etc.)	21,7%	19,7%	25,2%	20,1%	13,3%	2.83	1.33
	20. Las tutorías me ayudan a decidir sobre mi futuro profesional (conocimiento y elección de profesión, becas, etc.)	24,4%	23,1%	24,7%	17,5%	10,3%	2.66	1.29

TABLA 1. Dimensiones, ítems, frecuencias, medias y desviación típica sobre la eficacia del desarrollo de las tutorías (cont.)

DIM	Ítems	1 Nada	2 Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho	M	DT
Evaluación	21. En las tutorías utilizamos dinámicas distintas a otras asignaturas (juegos, vídeos temáticos, etc.)	22,8%	18,7%	24,0%	20,3%	14,1%	2.84	1.35
	22. Estoy interesado por aquellos temas que trabajamos en las tutorías	9,5%	16,0%	33,6%	27,1%	13,7%	3.19	1.15
	23. Me siento cómodo con las actividades que realizamos en las tutorías	6,4%	12,1%	28,5%	27,7%	25,3%	3.53	1.17
	24. Opinamos sobre las actividades realizadas en las tutorías	16,8%	18,1%	29,2%	21,9%	14,0%	2.98	1.27
	25. Estoy satisfecho con el funcionamiento de las tutorías	10,4%	12,5%	27,7%	26,6%	22,8%	3.39	1.25
	26. Pienso en el trabajo que realizo en las tutorías	23,6%	22,3%	26,4%	18,0%	9,8%	2.68	1.27
	27. Valoro las tutorías que se realizan en clase	11,5%	16,1%	29,8%	24,8%	17,8%	3.21	1.23
	28. Las tutorías me ayudan a mejorar como persona	17,6%	18,2%	26,5%	21,6%	16,1%	3.00	1.32
	29. Pongo en práctica lo que aprendo en las tutorías	20,7%	20,5%	28,8%	19,0%	11,1%	2.79	1.27

En el *desarrollo de las tutorías*, los estudiantes presentan las puntuaciones más bajas, valorando esta dimensión con medias que oscilan entre 2,66 y 3,36 (con una media global de 2,92) y con desviaciones típicas que van desde 1,21 a 1,34, destacando una heterogeneidad alta en las frecuencias de respuesta. La mayoría de los ítems tienen una tendencia media-baja en sus respuestas (temas de actualidad, ítem 16; de interés, ítem 17; orientación académica, ítem 19; y orientación profesional, ítem 20) salvo el ítem 18, centrado en el conocimiento del alumnado y la actuación del tutor a raíz de aquello que es bueno para él.

Por último, en la dimensión *evaluación de las tutorías* las medias de los ítems se encuentran entre las puntuaciones de 2,68 y 3,53 (con una media global de 3,07) y con desviaciones típicas que van desde 1,15 a 1,35. Esta dimensión muestra dos grupos en función de las respuestas

de los estudiantes. En primer lugar, se observan ítems que responden con una tendencia media-alta y que están centrados en cuestiones de interés, sentimiento, satisfacción y valoración de las tutorías (ítems: 22, 23, 25 y 27). Por otro lado, está el resto de los ítems en que sus respuestas son más heterogéneas y su tendencia es media-baja. Dichos ítems se centran en aspectos sobre la práctica de la tutoría desde el aprendizaje, la mejora personal, la funcionalidad de las tutorías, la realización de opiniones y actividades que se llevan a cabo en las tutorías (ítems: 21, 24, 26, 28 y 29).

Análisis diferenciales

Con el objeto de profundizar aún más en los resultados obtenidos, se analizó la existencia o no de diferencias en el desarrollo de las tutorías en función del sexo del estudiante, el curso y el

tipo de centro, teniendo en cuenta el conjunto de las dimensiones. Para ello, se hace uso de las siguientes pruebas: *t* de Student y ANOVA de un factor (ambas para grupos independientes). Asimismo, se toma un intervalo de confianza del 99%, dejando por tanto un 1% de margen de error, es decir, un alpha de 0,01. De igual modo, se determinó si los resultados inferenciales son relevantes, se calcula el tamaño del efecto a través de dos pruebas: la *d* de Cohen (Cohen, 1992) para diferencias con dos categorías (0,2: efecto pequeño; 0,5: efecto moderado; 0,8: efecto grande) y la ETA Cuadrado (Pardo y Ruiz, 2005) para diferencias con más de dos categorías (0,01: efecto pequeño; 0,06: efecto medio; 0,14: efecto grande). En la tabla 2, a modo resumen, se muestran los resultados significativos de los estudios diferenciales.

Dimensión “Funciones del tutor con el alumnado” (DIM_FA)

En la aplicación de la prueba ANOVA para grupos independientes, se encontraron diferencias significativas en función del *curso*. Los análisis de los contrastes posteriores indican que los cursos correspondientes a 1.^º y 2.^º de la ESO muestran un nivel de significatividad más alto que el resto de los cursos. Por otro lado, los estudiantes que se encuentran en bachillerato son los que presentan puntuaciones más bajas. Esto puede ser debido a una mayor dedicación de las *funciones del tutor con el alumnado* en los primeros cursos de educación secundaria para su adaptación en un nuevo contexto educativo. Igualmente, las puntuaciones bajas en bachillerato pueden tratarse de cursos más orientados a aspectos académicos que formativos de la persona. Estas diferencias presentan un tamaño del efecto medio-bajo.

En cuanto a la variable *tipo de centro*, se encontraron diferencias significativas, presentando los estudiantes de centros concertados niveles más altos en las *funciones del tutor con el alumnado* que los estudiantes de los centros públicos, siendo el tamaño del efecto pequeño.

Tras la aplicación de la prueba *t* de Student para grupos independientes no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las *funciones del tutor con el alumnado* en función del sexo ($p>0,001$).

Dimensión “Funciones del tutor con la familia” (DIM_FF)

Los resultados de la aplicación de ANOVA para grupos independientes en función del *curso* muestran niveles significativos más altos en el grupo de estudiantes de 1.^º de la ESO respecto al resto. Del mismo modo, el grupo de estudiantes de 2.^º de la ESO presentan diferencias significativas con el grupo de estudiantes de 4.^º de la ESO y bachillerato, con un tamaño del efecto pequeño. En este sentido, los estudiantes en cursos más tempranos observan mayor atención del tutor con las familias, disminuyendo dicha percepción conforme aumentan de curso.

En cuanto a la variable *tipo de centro*, existen diferencias significativas, resaltando en los contrastes posteriores niveles significativos de las *funciones del tutor con la familia* en los grupos de estudiantes de centros concertados y privados más altos que los estudiantes de los centros públicos, con un tamaño del efecto medio-bajo. Estos resultados podrían interpretarse como una mayor dedicación de los centros concertados y privados en las posibles relaciones establecidas con las familias, siendo un valor añadido en la formación de los estudiantes.

La prueba *t* de Student para grupos independientes muestra que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las *funciones del tutor con la familia* en función del sexo ($p>0,001$).

Dimensión “Desarrollo de las tutorías” (DIM_DE)

En la prueba ANOVA para grupos independientes se obtuvieron diferencias significativas con los siguientes resultados. En cuanto al *curso*, el grupo de estudiantes de bachillerato

muestran resultados más bajos respecto al resto. Estos resultados que se observan muestran un mayor predominio del desarrollo de actividades y programas educativos en la Educación Secundaria Obligatoria que en bachillerato. Con respecto al *tipo de centro*, los análisis de los contrastes posteriores muestran niveles más significativos en el *desarrollo de las tutorías* del grupo de estudiantes de los centros concertados que los estudiantes de los centros públicos y privados. El tamaño del efecto de las diferencias significativas de ambas variables es pequeño.

Tras la aplicación de la prueba *t* de Student para grupos independientes no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el *desarrollo de las tutorías* en función del sexo ($p>0,001$).

Dimensión “Evaluación de las tutorías” (DIM_EV)

Los resultados de la prueba ANOVA muestran diferencias significativas en función del *curso*. En el análisis de los contrastes posteriores, los cursos de 1.^º y 2.^º de la ESO muestran diferencias más altas que el resto. En cambio, se puede observar en la variable una disminución de los aspectos evaluativos de la tutoría según aumentan de curso. Tras el cálculo del tamaño del efecto, las diferencias muestran un efecto medio.

De igual modo, se encuentran diferencias significativas en función del *tipo de centro*. En ellas, se observan diferencias entre todos los grupos. El grupo de estudiantes de centros concertados presentan puntuaciones más altas en la *evaluación de las tutorías*, mientras que el grupo de estudiantes de centros públicos tiene

TABLA 2. Resumen de los descriptivos, ANOVA y ETA en función del curso y el tipo de centro

	Curso					Tipo de centro				
	M	DT	F	Sig.	ETA	M	DT	F	Sig.	ETA
DIM_FA						DIM_FA				
1. ^º ESO (929)	3,69	0,78				Público (1363)	3,34	0,87		
2. ^º ESO (940)	3,50	0,78	48,70	,00	,04	Concertado (1912)	3,51	0,80	16,26	,00
3. ^º ESO (825)	3,41	0,81				Privado (979)	3,41	0,76		
4. ^º ESO (843)	3,31	0,81								
BACH. (717)	3,18	0,82								
DIM_FF						DIM_FF				
1. ^º ESO (929)	3,63	1,05				Público (1363)	3,07	1,15		
2. ^º ESO (940)	3,44	1,08	29,80	,00	,02	Concertado (1912)	3,45	1,07	66,61	,00
3. ^º ESO (825)	3,29	1,07				Privado (979)	3,54	1,03		
4. ^º ESO (843)	3,22	1,09								
BACH. (717)	3,10	1,17								
DIM_DE						DIM_DE				
1. ^º ESO (929)	2,97	1,01				Público (1363)	2,84	1,10		
2. ^º ESO (940)	3,00	0,98	10,94	,00	,01	Concertado (1912)	3,01	0,97	13,60	,00
3. ^º ESO (825)	2,92	1,03				Privado (979)	2,85	0,95		
4. ^º ESO (843)	2,96	0,97								
BACH. (717)	2,70	1,04								
DIM_EV						DIM_EV				
1. ^º ESO (929)	3,44	0,93				Público (1363)	2,90	0,96		
2. ^º ESO (940)	3,17	0,86	83,54	,00	,07	Concertado (1912)	3,19	0,90	37,86	,00
3. ^º ESO (825)	3,04	0,92				Privado (979)	3,05	0,95		
4. ^º ESO (843)	2,91	0,86								
BACH. (717)	2,66	0,97								

puntuaciones más bajas que el resto, con un tamaño del efecto pequeño.

Al aplicar la prueba *t* de Student para grupos independientes no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la evaluación de las tutorías en función del sexo ($p>0,001$).

Conclusiones

El presente estudio permite afirmar que la muestra de estudiantes valora la eficacia del desarrollo de las tutorías, de manera general, con un nivel medio. Asimismo, los resultados muestran que las tutorías se suelen realizar una vez a la semana y predominan las de carácter grupal con respecto a otros tipos, tales como la individual o virtual. No obstante, tras un análisis más pormenorizado de cada una de las dimensiones valoradas por los estudiantes sobre el objeto de estudio se obtienen las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes muestran su escasa participación en la elaboración de normas de clase, además de la inexistencia de actividades centradas en el trabajo en equipo y las relaciones entre los compañeros (resultados coincidentes con los de Rubio y Martínez, 2012). Sin embargo, los estudiantes valoran con un nivel alto las competencias del tutor en la resolución de conflictos, resolución de dudas y la atención individualizada de los mismos, aunque destaca el poco interés que los tutores muestran en el conocimiento de sus aficiones, gustos y temas de interés (resultados coincidentes con los de Rodríguez Fernández y Romero, 2015).
- Respecto a la implicación de las familias en el centro, los estudiantes manifiestan la escasa colaboración y participación de los padres en la vida del centro, así como la falta de comunicación y el escaso uso de diferentes medios de comunicación entre el centro y las familias. Dichos resultados coinciden con diferentes autores que abogan por una comunicación más estrecha entre la escuela y las familias (Cano Ortiz *et al.*, 2013; Pantoja, 2013), a través de acciones que faciliten su participación en órganos de funcionamiento de los centros educativos (Berezartua *et al.*, 2017). De igual modo, la implicación y comunicación de las familias con el centro educativo contribuyen a generar mayor satisfacción (Castellano y Pantoja, 2015), siendo más conscientes de la realidad educativa de sus hijos.
- Los estudiantes valoran de forma positiva las actividades tutoriales centradas en temas de actualidad y de conocimiento sobre aquello que es bueno para ellos, aunque sienten que falta el desarrollo de actividades de orientación profesional, orientación académica y sobre la información de temas de interés, como, por ejemplo, el ocio, la salud, la sexualidad, etc. Por ello, parece conveniente incidir en la necesidad de que los docentes lleven a cabo acciones que atiendan las necesidades de sus estudiantes proporcionando información sobre la toma de decisiones académicas, profesionales y en su desarrollo social y personal (Bisquerra, 2012; Carvalho y Taveira, 2014; De la Cruz y Abreu-Hernández, 2017; Martínez Clares *et al.*, 2016; Vélaz-de-Medrano, González-Benito y López-Martín, 2018).
- Los estudiantes manifiestan la necesidad de un mayor desarrollo de estrategias o acciones que conlleven la capacidad de transferir lo aprendido, la mejora personal, la funcionalidad de las tutorías, la propuesta de actividades y la realización de opiniones de las tutorías (resultados coincidentes con Hudson, Usak y Savran-Gencer, 2009). Por otro lado, los estudiantes perciben de manera grata aquellas cuestiones que tratan del interés, el sentimiento, la satisfacción y la valoración de las tutorías.

A continuación, se presentan las principales conclusiones en relación con los análisis diferenciales en función de las variables sociodemográficas:

- En función del *sexo* no se han encontrado diferencias que proporcionen información relevante en las valoraciones de las tutorías.
- En cuanto al *curso*, los estudiantes de los primeros cursos de educación secundaria manifiestan una mayor valoración de la eficacia de las tutorías. Los estudiantes del último curso de secundaria y de bachillerato presentan medias más bajas en la valoración general de la tutoría, probablemente por su carácter preparatorio para la universidad y su menor dedicación a aspectos más formativos de las personas (resultados coincidentes con los de Rodríguez Fernández y Romero, 2015).
- Con relación al *tipo de centro*, los estudiantes de centros concertados y, en menor medida, los estudiantes de centros privados, valoran de forma positiva las funciones del tutor con ellos mismos y con las familias. Asimismo, los estudiantes de centros concertados muestran

niveles más altos en el desarrollo y evaluación de las tutorías (resultados contrarios a los de Muñoz-Carril y González-Sanmamed, 2015). En este sentido, la literatura especializada muestra que los estudiantes de centros públicos presentan niveles más bajos en la valoración de las tutorías, debido a que el profesorado presenta un bajo interés en su formación inicial y les dedica menos tiempo en el horario escolar (González-Álvarez, 2018).

Ante las conclusiones expuestas, y para finalizar, se puede afirmar que los estudiantes participantes en el estudio presentan diferencias en el modo de percibir la eficacia en el desarrollo de las tutorías, donde la comunidad educativa tiene la posibilidad de plantear estrategias con el fin de propiciar una mejor atención personalizada de los estudiantes. En este sentido, el estudio facilita a los centros educativos la posibilidad de poder replicarlo con la finalidad de obtener evidencias sobre la práctica tutorial y plantear mejoras en el funcionamiento de la acción tutorial. Por todo ello, la investigación posibilita seguir profundizando en el estudio de las tutorías en la educación secundaria con la intención de introducir procesos de evaluación que mejoren la práctica tutorial y educativa.

Referencias bibliográficas

- Alegre, O. M., Guzmán, R. y Arvelo, C. N. (2017). La tutoría y la inclusión en la formación del profesorado de educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 43-64.
- Álvarez González, M. (2010). La orientación y la tutoría en la transición educación secundaria universidad. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD-ROM). Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez Justel, J. (2017). La tutoría en Secundaria. *Educatio siglo XXI*, 35(2), 65-90.
- Arias Aparicio, F y Gentile, A. (2011). *Calidad y reforma de la ESO en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Guijao, J. M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 103-122.
- Bereziartua, J., Intxausti, N. y Odriozola, A. (2017). Acción tutorial en la transición del alumnado de las escuelas del medio rural a la educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 189-190.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.

- Broc, M. A. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 171-185.
- Cano Ortiz, M., Mayoral, P., Liesa, E. y Castelló, M. (2013). Valoración de las funciones del profesor de orientación educativa en Cataluña. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 80-97.
- Carvalho, M. y Taveira, M. D. C. (2014). El papel del profesorado en la toma de decisiones académicas y profesionales del alumnado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 20-35.
- Castellano, E. A. y Pantoja, A. (2015). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recurso en la Acción Tutorial de Primaria. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 2(15), 350-378.
- Castellano, E. A. y Pantoja, A. (2017). Eficacia de un programa de intervención basado en el uso de las TIC en la tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 215-233.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- De la Cruz, F. y Abreu-Hernández, L. F. (2017). Evaluación de la tutoría en los estudios de posgrado: construcción y validez de escalas. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 11-36.
- Domínguez, G., Álvarez, F. J. y López Medialdea, A. M. (2013). Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la Educación Secundaria a la Universidad. La orientación al alumnado de nuevo ingreso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 221-241.
- Feito, R. (coord.) (2010). *Sociología de la educación secundaria*. Madrid: MEC-Graó.
- García Nieto, N. (2011). La función tutorial en el ámbito educativo. *Padres y Maestros*, 342, 5-9.
- George, D. y Mallory, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update*. Boston: Allyn & Bacon.
- González-Álvarez, M. (2018). Formación inicial y permanente de la función tutorial. *Aula de Encuentro*, 20(1), 26-53. doi: <https://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i1.2>
- González-Benito, A. y Vélaz de Medrano, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: UNED.
- Hudson, P., Usak, M. y Savran-Gencer, A. (2009). Employing the five-factor mentoring instrument: Analysing mentoring practices for teaching primary science. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 63-74.
- Jiménez, M. A. y Navaridas, F. (2012). Cómo son y qué hacen los “maestros excelentes”: la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 463-485.
- León, V. y Fernández-Díaz, M. J. (2019). Diseño y validación de una escala para evaluar el funcionamiento de las tutorías en Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*.
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M., Pérez Cusó, F. J., González Morga, N. y González Lorente, C. (2016). *Manual de orientación y acción tutorial*. Murcia: Diego Marín Librero Editor.
- Méndez, L., Ruiz, J. M., Rodríguez, E. y Rebaque, M. O. (2007). *La tutoría en educación infantil*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Moliner, O., Moliner, L., Sanahuja, A. y Sanmateo, V. (2015). Análisis de los elementos de la tutoría entre iguales que posibilitan avanzar hacia la construcción de una escuela intercultural inclusiva y democrática. *Revista Latinoamericana*, 9(2), 41-58.
- Muñoz, A. C. y Pastor, L. (2015). La supresión de la hora de tutoría en Educación Secundaria. Un estudio exploratorio sobre las creencias de los docentes. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 13-30.
- Muñoz-Carril, P. C. y González-Sanmamed, M. (2015). Utilización de las TIC en orientación educativa: un análisis de las plataformas web en los departamentos de orientación de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 447-465.

- Olivares, M. A., León, C. y Gutiérrez, P. (2010). El proceso de orientación profesional en los institutos de Educación Secundaria. El caso de Córdoba. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 81-92.
- Pantoja, A. (2013). *La acción tutorial en la escuela*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Pardo, A. y Ruiz, M. A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid: McGraw-Hill.
- Revenga, A. (2010). El currículum en la educación secundaria. En F. Imbernón (coord.), *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria* (pp. 61-78). Madrid: MEC-GRAÓ.
- Rodríguez Fernández, S. y Romero, M. (2015). La función tutorial en Educación Infantil y Primaria: desempeño profesional del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 43-55.
- Rodríguez-Mantilla, J. M. y Fernández Díaz, M. J. (2013). Validación de un instrumento de medida para evaluar el impacto de los Sistemas de Gestión Calidad en centros educativos. *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*. En *Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)* (pp. 1621-1629). Alicante, 4-6 de septiembre.
- Rubio, P. P. y Martínez, J. F. (2012). La acción tutorial desde la perspectiva de los alumnos de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Perfiles Educativos*, 34(138), 28-45.
- Santana, L. E., García, L. F. y Cruz, A. (2010). El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 351, 73-105.
- Urosa, B. y Lázaro, S. (2017). La función tutorial en educación infantil y primaria: actividades que implica y dificultad percibida por el profesorado en su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 111-138.
- Vélaz-de-Medrano, C., González-Benito, A. y López-Martín, E. (2018). Evaluación del nivel de desempeño de la tutoría en educación secundaria obligatoria: percepción de los propios tutores. *Revista de Educación*, 382, 107-132.
- Weiss, E. (2016). La apropiación de una innovación. La hora de orientación y tutoría en escuelas secundarias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 1-14.

Abstract

Perceived effectiveness in the development of tutoring in secondary education

INTRODUCTION. Tutorials development is important in the formative and academic students environment. Tutoring should address the individual characteristics and needs of students in cognitive, academic, personal, family and professional aspects that improve learning processes. To this end, the study aims to assess the effectiveness of the development of tutorials in Compulsory Secondary and Post-compulsory Secondary Education and to carry out a differential study according to the different socio-demographic variables selected (sex, course and type of center). **METHODS.** A questionnaire has been applied to 4.254 students in the Autonomous Community of Madrid. In tutorials, the Functions of the Tutor with the Students, the Functions of the Tutor with the Family and the Development and the Evaluation of the tutorials are analyzed. **RESULTS.** There is evidence of an average assessment of the effectiveness of tutorials development, with the items focused on the Functions of the Tutor with the Student body (3.39) being given

the highest rating and the items referring to the Development of the tutorials (2.92) being those that obtain the lowest averages. Likewise, students in the first years of Secondary Education value with a higher level the effectiveness of the tutorials. **DISCUSSION.** The results obtained suggest that the aspects that require the greatest degree of attention in the development of tutoring in Secondary Education High Schools are: the participation of the educational community (teachers, students and families), the development of academic and professional activities, as well as those centered on their social and personal development. Likewise, the need to propose evaluation processes that improve the planning and development of tutorials and classroom programming in schools.

Keywords: *Tutorials, Secondary school, Students, Educational assessment.*

Résumé

L'appréciation du développement de tutorat éducatif au niveau secondaire

INTRODUCTION. Le développement des tutorats est important dans le domaine formatif et académique des étudiants. Les tutorats devraient cibler les caractéristiques et besoins individuels des étudiants dans les domaines cognitif, académique, personnel, familial et professionnel qui améliorent les processus de formation éducative. À cette fin, cette étude cherche à évaluer l'efficacité du développement des tutorats au niveau de l'Enseignement Secondaire Obligatoire et Post-obligatoire ainsi qu'à réaliser une analyse spécifique en prenant en compte les différentes variables sociodémographiques choisies (sexe, niveau éducatif et type d'établissement). **MÉTHODE.** Un questionnaire a été réalisé à 4.254 étudiants de la Communauté Autonome de Madrid. Dans les tutorats ont été analysées les Fonctions du Tuteur avec les Étudiants, les Fonctions du Tuteur avec la Famille, le Développement et l'Évaluation des tutorats. **RÉSULTATS.** L'analyse expose une évaluation de niveau moyen au sujet de l'efficacité du développement des tutorats, étant les questions au sujet de Fonctions du Tuteur avec les Étudiants (3,39) les mieux évaluées, tandis que les questions sur le Développement des Tutorats (2,92) ont été les questions ayant obtenu le résultat moyen le plus bas. Aussi, les étudiants des premiers niveaux du Secondaire ont valorisé l'efficacité des tutorats avec un niveau plus haut. **DISCUSSION.** Les résultats obtenus ont permis d'identifier comme sujet d'attention les plus urgents autour du développement des tutorats dans les établissements éducatifs: la participation de membres de la communauté éducative (enseignants, élèves et familles), le développement des activités académiques et professionnelles, et les activités qui ont pour fin le développement social et personnel. Également, il existe un besoin d'établir des processus d'évaluation qui améliorent la planification et le développement des tutorats et les programmes des établissements éducatifs

Mots-clés: *Tutoriels, Enseignement secondaire, Etudiant, Evaluation éducative.*

Perfil profesional de los autores

Víctor León Carrascosa (autor de contacto)

Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Actualmente disfruta de un contrato posdoctoral en el Departamento de Investigación y Psicología en Educación de la UCM,

financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad en I+D+i (referencia de la ayuda: BES-2014-070234). Sus últimos trabajos y publicaciones se enmarcan en el estudio del funcionamiento de la acción tutorial en los centros educativos, la metodología Aprendizaje y Servicio en la Universidad y en el análisis de la calidad de las instituciones educativas. Es también profesor de métodos de investigación, diseño de investigación y construcción de instrumentos, orientación y acción tutorial en grados y másteres oficiales. Miembro del grupo de investigación Calidad y Evaluación de Instituciones Educativas de la UCM. Correo electrónico de contacto: victorleoncarrascosa@ucm.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Investigación y Psicología en Educación. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. La Almudena, Rector Royo Villanova, s/n. 28040 Madrid (España).

María José Fernández Díaz

Catedrática del Departamento de Investigación y Psicología en Educación de la Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado, de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Sus principales áreas de especialización son: metodología de investigación, evaluación y medida en educación, dirección y liderazgo, formación de profesores y calidad y evaluación de centros, profesores y programas educativos. Es evaluadora de proyectos de investigación en distintas agencias, entre ellas, la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP). Ha sido evaluadora externa para la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid. Ha sido presidenta del Comité de Calidad de la Educación de la Asociación Española de la Calidad (AEC). Directora del grupo de investigación Calidad y Evaluación de Instituciones Educativas de la UCM.

Correo electrónico de contacto: mjfdiaz@ucm.es

ANÁLISIS DE LOS ÍTEMS DE LA PRUEBA CAHE: USO DEL MODELO MULTIDIMENSIONAL DE CRÉDITO PARCIAL GENERALIZADO

Analysis of the items of the CAHE test: use of the multidimensional generalized partial credit model

XAVIER G. ORDÓÑEZ CAMACHO⁽¹⁾, DELIA ARROYO RESINO⁽²⁾ Y COVADONGA RUIZ DE MIGUEL⁽¹⁾

⁽¹⁾ Universidad Complutense de Madrid

⁽²⁾ Universidad Internacional de La Rioja

DOI: 10.13042/Bordon.2019.66880

Fecha de recepción: 26/07/2018 • Fecha de aceptación: 10/04/2019

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

INTRODUCCIÓN. Recientemente Ordóñez, Romero y Ruiz de Miguel (2016) han propuesto el Cuestionario de Actitudes Hacia la Estadística (CAHE) el cual tiene evidencia de validez y de fiabilidad. Sin embargo, requiere de un análisis más exhaustivo de los ítems para ampliar la evidencia de validez de los mismos en las distintas dimensiones. **MÉTODO.** Por ello, en el presente estudio el objetivo es ampliar la evidencia de la calidad psicométrica del CAHE, a través de la aplicación del Modelo Multidimensional de Crédito Parcial Generalizado (MMCPG). Se aplicó el CAHE a una muestra incidental compuesta por 836 estudiantes de la Facultad de Educación, de la Universidad Complutense de Madrid. El CAHE está compuesto por tres dimensiones: la escala de *emociones negativas*, la escala de *emociones positivas* y la escala de *utilidad*, con un total de 16 ítems en escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta que van desde “completamente en desacuerdo” a “completamente de acuerdo”. Para el análisis de los ítems se ha utilizado el programa R versión 3.4.3. **RESULTADOS.** Los resultados muestran que el cuestionario se comporta siguiendo una estructura de 3 dimensiones donde cada uno de los ítems en cada una de las dimensiones, presenta adecuados valores en los parámetros de discriminación y dificultad. **DISCUSIÓN.** Por lo tanto, los resultados permiten ampliar la validez reportada anteriormente, siendo, hasta la fecha, una de las pocas pruebas con evidencia de validez a nivel de constructo y de ítems.

Palabras clave: Modelo Multidimensional de Crédito Parcial Generalizado (MMCPG), actitudes, estadística, Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), Estudiantes universitarios, escala Likert.

Introducción

Actualmente, la estadística es una materia incorporada a la mayoría de los planes de estudio de las carreras universitarias y, tradicionalmente, las actitudes de los estudiantes hacia esta asignatura son negativas o neutras (Estrada, Batanero y Fortuny, 2006), especialmente en las titulaciones del área de las ciencias sociales, como los profesores en formación, los estudiantes de Pedagogía o Educación Social.

Las actitudes son un fenómeno de difícil definición al ser construcciones teóricas que se infieren de ciertos comportamientos externos, frecuentemente verbales (Mc Leod, 1994). Su conceptualización ha ido variando a lo largo del tiempo; así para Auzmendi son “aspectos no directamente observables sino inferidos, compuestos por creencias, sentimientos y predisposiciones comportamentales hacia el objeto al que se dirigen” (1992: 17); Gómez Chacón las entiende como uno de los componentes básicos del dominio afectivo y las define como: “una predisposición evaluativa (positiva o negativa) que determina las intenciones personales e influye en el comportamiento” (2000: 23). Phillips (2007) las describe como “formas de actuar, sentir o pensar que muestran la disposición u opinión de una persona”. Más recientemente, Syeda (2016) considera que la actitud se refiere a la “tendencia aprendida de una persona a responder positiva o negativamente hacia un objeto, situación, concepto u otra persona pudiendo cambiar y desarrollarse con el tiempo”. A la vista de estas definiciones parece no existir una única conceptualización de este fenómeno. Para la presente investigación, siguiendo a Ordóñez *et al.* (2016), se considera que las actitudes son un “conjunto de predisposiciones inferidas que orientan las acciones personales”.

Una actitud negativa dificulta el aprendizaje efectivo y, por lo tanto, podría incidir en el logro de superar la materia, e incluso de incorporarla a nivel profesional (García-Martínez, Falias-Vargas y Romero-Hernández, 2015). Así, la

actitud es un factor fundamental que no puede ser ignorado. En el caso de la estadística, en ocasiones, expresan sentimientos vinculados a elementos que no son parte de la materia, como el profesor o el tipo de actividad que se realiza (Comas, Martins, Nascimento y Estrada, 2017). Parece que el origen de las actitudes hacia la estadística (hacia las matemáticas en general) podría estar en una serie de factores cruzados relacionados con los estudiantes (Tshabalala y Ncube, 2016), como son las experiencias previas de los mismos (Ngussa y Mbuti, 2017), con factores ambientales o escolares, como el clima del aula, el entorno familiar o las expectativas de los padres sobre el rendimiento de sus hijos (Chang y Beilock, 2016), y con los métodos de enseñanza de los docentes (Ngussa y Mbuti, 2017), entre otros posibles.

Existen numerosos instrumentos para medir las actitudes hacia la estadística, puede verse una recopilación en Blanco (2008). Los más utilizados son: la escala SAS (Roberts y Bilderback, 1980), la ATS (Wise, 1985) y la SATS (Schau, Stevens, Dauphine y Del Vecchio, 1995). Uno de los últimos instrumentos propuestos para la medición de las actitudes hacia la estadística es el Cuestionario de Actitudes Hacia la Estadística (CAHE), propuesto por Ordóñez *et al.* (2016). Este instrumento tiene tres escalas: *emociones negativas*, que se puede entender como seguridad ante la estadística; *emociones positivas*, sentimientos o emociones que se presentan a la hora de trabajar con la estadística; y *utilidad*, referida al posible uso que los estudiantes consideran que tendrá la estadística en su vida profesional. Ordóñez *et al.* (2016) reportan evidencia de validez de constructo y de fiabilidad del CAHE a través del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Confirmatorio (AFC) —de primer y segundo orden—, afirmando que es un instrumento adecuado para la medición de las actitudes hacia la estadística.

El objetivo de la presente investigación es ampliar la evidencia de la calidad psicométrica del CAHE, y para ello se realizará un análisis

detallado de los ítems, a través de la aplicación del Modelo Multidimensional de Crédito Parcial Generalizado (MMCPG) de la Teoría de Respuesta a los Ítems (TRI), ya que la estructura del CAHE es multidimensional.

TRI y actitudes hacia la estadística

El análisis de los ítems de las pruebas de actitudes hacia la estadística a través de modelos de TRI no ha sido muy frecuente. Tarazona, Bazán y Aparicio (2013) analizan las propiedades psicométricas de los ítems en una muestra de estudiantes universitarios peruanos en dos instrumentos: Actitudes hacia la Estadística (AEE), de Estrada (2002), y Actitudes hacia la Estadística (AEC), de Cazorla, Silva, Vendramini y Brito (1999), a través del Modelo de Respuesta Graduada (MRG) (Samejima, 1969), de la TRI. Vendramini, Silva y Dias (2009) verificaron las propiedades psicométricas de una escala de actitudes hacia la estadística, adaptación de la escala de Aiken y Dreger (1961), en estudiantes de Psicología, pero en este caso mediante un Modelo de Crédito Parcial (MCP) de la TRI.

Por el contrario, son más comunes los estudios que han realizado aplicaciones de modelos de TRI en escalas de actitudes hacia las matemáticas y sus subdimensiones, muestra de ello es, por ejemplo, la investigación de Abal, Auné, Lozzia y Attorresi (2015), quienes aplicaron un MCP al análisis de ítems de la escala Afectos hacia las Matemáticas. Más recientemente Rodríguez y Mora (2016) realizaron un análisis psicométrico del instrumento llamado Actitudes hacia las Matemáticas (instrumento original de Bazán y Sotero, 1998) en estudiantes universitarios, ajustando un MRG a partir de la Teoría Clásica de los Test (TCT). También Palacios, Arias y Arias (2014) aplicaron un MRG a la Escala de Actitudes hacia las Matemáticas (EAM) en estudiantes no universitarios.

Sin embargo, no es tan común el uso de modelos multidimensionales de la TRI ni, más

concretamente, la aplicación del Modelo Multidimensional de Crédito Parcial Generalizado (MMCPG) a ítems que midan las actitudes hacia la estadística.

Modelo Multidimensional de Crédito Parcial Generalizado

El MMCPG de la TRI, propuesto por Yao y Schwarz (2006), se aplica en test formados por ítems polítómicos con categorías ordenadas. Es especialmente adecuado en ítems pertenecientes a escalas de actitudes donde las categorías se puntúan con un valor discreto entre 1 y el número de categorías del ítem, lo que supone que la elección de las categorías más altas implica una actitud más favorable. También es correcta su aplicación cuando existe más de un rasgo latente, correlacionados, que puede explicar la probabilidad de elegir una categoría en particular.

La probabilidad de seleccionar la categoría ordenada u con un vector de rasgo latente Θ de la persona j viene dada por:

$$P(U_{ij} = u | \theta_j) = \frac{\exp(u a_i^T \theta_j - \sum_{l=0}^u \beta_{il})}{\sum_{v=0}^{m_i} \exp(u a_i^T \theta_j - \sum_{l=0}^v \beta_{il})} \quad (1)$$

Donde $u = 0, 1, \dots, m_i$ es la categoría seleccionada por el sujeto j en el ítem i y m_i es la categoría más alta para el ítem i . β_{il} es el parámetro de umbral para la categoría u , $\beta_{i0} = 0$, Θ y a son los vectores del rasgo latente y discriminación, respectivamente. Por lo tanto, se deben estimar para el modelo m_i , parámetros β_{il} y un vector de parámetros a que depende del número de dimensiones, correlacionadas, que se requieran para dar respuesta al ítem.

El MMCPG es una generalización del Modelo de Crédito Parcial Generalizado (MCPG) (Muraki, 1992) de la TRI. Difiere del mismo en dos aspectos importantes: el primero de ellos es que a diferencia del MCPG, el MMCPG no incluye los parámetros de dificultad y de umbral

separadamente. Y el segundo es que como ϑ es un vector, mientras que las β son escalares, no es posible substraer el parámetro de umbral del vector de thetas del MMCPG (Reckase, 2009).

Dentro del MMCPG son dos los parámetros fundamentales, los de umbral y la discriminación. Los parámetros de umbral (β_{il}) están asociados a la dificultad de las categorías del ítem y son valores que están expresados en la misma métrica que ϑ . El vector a , referido a la discriminación, indica la asociación del ítem con el rasgo. Valores positivos de a permiten afirmar que las categorías más altas del ítem serán elegidas por aquellas personas que tengan altos niveles en theta. Además, este parámetro de discriminación se relaciona con el apuntamiento y el estrechamiento de las Funciones de Respuesta al Ítem, ya que, a mayor parámetro de discriminación, mejor se diferencian las categorías de respuesta entre los diferentes niveles del rasgo (Abad, Ponsoda y Revuelta, 2006).

Por otro lado, dentro del MMCPG es posible conocer la Función de Información del Ítem (FII) y la Función de Información del Test (FIT). La FII indica la precisión con la que el ítem estima los diferentes niveles de rasgo y el FIT es la suma de las funciones de información de los ítems.

El MMCPG es adecuado para el presente estudio debido a que se tienen ítems politómicos con diferentes parámetros a (Post, Van Duijn y Van Baarsen, 2001), y se tienen ítems que están en una escala Likert (Ostini y Nering, 2006, 2010).

Método

Objetivo

El objetivo del presente trabajo es analizar las propiedades psicométricas de los ítems que conforman las tres escalas (*emociones negativas, emociones positivas y utilidad*) del CAHE a través del MMCPG (Yao y Schwarz, 2006) de la TRI.

Participantes

Este trabajo se ha realizado con una muestra incidental compuesta por 836 estudiantes del primer curso de grado de la Universidad Complutense de Madrid, que cursan las asignaturas de Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales y Métodos de Investigación Educativa. Un 15,1% pertenecían al grado de Pedagogía, un 12,9% al de Educación Social, un 37,1% a Educación Primaria y el 35% restante a Educación Infantil. Los estudiantes matriculados por primera vez son el 82,5%, y el 16,8% restante se ha matriculado dos o más veces. De la muestra total un 15% eran hombres y un 80% mujeres, el resto no se identificaron (5%). Los estudiantes han participado en el estudio de forma voluntaria, y mediante el consentimiento informado se ha garantizado que los resultados fueran tratados de forma ética y anónima. Los datos se recogieron a través de un cuestionario en formato papel aplicado en el aula durante la hora de clase, previo acuerdo con los profesores. En este trabajo se hace una segunda explotación de los datos utilizados en Ordóñez *et al.* (2016).

Instrumento

La prueba utilizada ha sido el CAHE, que tiene evidencia de validez y de fiabilidad. Según un AFC realizado por Ordóñez *et al.* (2016), el cuestionario está compuesto por una estructura tridimensional correlacionada; la escala de *emociones negativas* (EN) consta de 8 ítems ($\alpha = 0.921$), la escala de *emociones positivas* (EP) está formada por 4 ítems ($\alpha = 0.774$) y la escala de *utilidad* (U) está compuesta por 4 ítems ($\alpha = 0.745$). El instrumento utilizado muestra un ajuste al modelo de segundo orden (actitud) ($\chi^2=123.20$, $gl=101$, $p=.066$; RMSEA=.024; CFI=NNFI=1; SRMR=.045). Ordóñez *et al.* (2016) reportan también una escala con todos los ítems llamada actitud hacia la estadística ($\alpha = 0.902$). El instrumento está formado por un total de 16 ítems, que se responden en una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta,

que varían desde “completamente en desacuerdo” hasta “completamente de acuerdo”.

Procedimiento y análisis de datos

Las propiedades psicométricas de los ítems del CAHE se estimaron a través del MMCPG. Se realiza el análisis empleando todos los ítems de la prueba, teniendo en cuenta que la validez de constructo sustenta que existen tres dimensiones que explican las actitudes hacia la estadística. Los parámetros de los ítems fueron estimados a través del método EM (esperanza-maximización), y el ajuste del MMCPG a los datos se realizó a través del estadístico M_2 (Maydeu-Olivares y Joe, 2006), ya que siguiendo a Montaño (2009) se considera que el estadístico M_2 es adecuado para analizar el ajuste de los modelos de la TRI a los datos, puesto que este presenta un mejor manejo de las tasas nominales del error de tipo I. Además, los estadísticos: Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Standardized Root Mean Square Residual (SRMSR), Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Akaike Information Criterion (AIC) y Bayesian Information Criterion (BIC) fueron empleados para analizar dicho ajuste. También se utilizaron los estadísticos Z_h (Drasgow, Levine y Williams, 1985) y $S-X^2$ (Orlando y Thissen, 2000; Kang y Chen, 2007) para valorar el ajuste en cada uno de los ítems.

Software

En el análisis de los ítems se ha utilizado el programa R versión 3.4.3 (R Core Team, 2017) a través de RStudio versión 1.1.453 (RStudio Team, 2018), usando el paquete Mirt (Chalmers, 2012) versión 1.28.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados del estudio. En primer lugar, se analiza si el MMCPG

se ajusta al conjunto de datos. En segundo lugar, se estudia el ajuste del modelo a cada uno de los ítems acompañados de los parámetros estimados y, por último, los resultados de la Función de Información del Test (FIT) para identificar en qué valores del vector θ el test es más informativo.

Ajuste del MMCPG a los datos

El ajuste del modelo a los datos se estudia a través de una prueba de hipótesis de razón de verosimilitud (Likelihood Ratio Test) entre un MMCPG con una única dimensión y un MMCPG con las tres dimensiones del CAHE.

El MMCPG con una única dimensión presenta un $M_2 = 125.73$ ($gl= 56$ y $p<0.001$), RMSEA = 0.038 (IC=0.95 entre 0.029 y 0.047), SRMSR = 0.101, TLI = 0.970 y CFI = 0.976, AIC = 34009.40, BIC = 34389.49 y Log Likelihood = -16924.70. Según el M_2 este modelo no presenta un ajuste a los datos.

El MMCPG con las tres dimensiones del CAHE un $M_2 = 69.384$ ($gl= 53$ y $p>0.05$), RMSEA = 0.019 (IC=0.95 entre 0 y 0.030), SRMSR = 0.043, TLI = 0.992 y CFI = 0.994, AIC = 32919.09, BIC = 33313.43 y Log Likelihood = -16376.54. Según el M_2 en este modelo de tres dimensiones se observa un ajuste del MMCPG a los datos.

La prueba de hipótesis de razón de verosimilitud arroja un $\chi^2 = 1096.314$ ($gl= 3$ y $p <0.001$), lo cual demuestra que el modelo de tres dimensiones es estadísticamente diferente al modelo unidimensional, por lo tanto, los datos se comportan siguiendo una estructura de tres dimensiones.

Ajuste del MMCPG a los ítems y parámetros

En la tabla 1 se presentan los resultados de los estadísticos de ajuste de cada uno de los ítems de la prueba CAHE y sus parámetros, tanto para el vector a como los de umbral (β). En primer

lugar, según el estadístico Z_h hay 3 ítems en los que el MMCPG no se ajusta a los datos (6, 10 y 12), y según el estadístico $S-X^2$ hay 6 que no se ajustan (5, 7, 8, 10, 12 y 14) a una $p<0.05$, sin embargo, no se puede afirmar que sea un desajuste considerable que amerite que los ítems sean eliminados de la prueba.

Con respecto a los parámetros del vector a , se puede afirmar que: primero, que los parámetros más altos se observan en la dimensión EP y los más bajos en la dimensión U. Segundo, que la media de los errores estándar de los parámetros es más alta en la dimensión EP ($\bar{x}_{es} = 0.16$) que con respecto a EN y U ($\bar{x}_{es} = 0.11$, en cada una), es decir, los parámetros a en EP son más imprecisos. Y tercero, en la dimensión EN se observa que el ítem que más discrimina es el ítem 3 (“Trabajar con la estadística hace que me sienta muy nervioso/a”) y el que menos es el ítem 1 (“La asignatura de Estadística se me da bastante mal”), para la dimensión EP el ítem que más discrimina es el ítem 11 (“La estadística es agradable y estimulante para mí”) y el que menos el ítem 12 (“Me gustaría tener una ocupación en la cual tuviera que utilizar la estadística”) y para la dimensión U el ítem que más discrimina es el ítem 16 (“En mi profesión no usaré estadística”) y el que menos el ítem 14 (“La estadística es un requisito en mi formación como profesional”), que a su vez es el que tiene menos poder de discriminación de todos los ítems.

Con respecto a los parámetros de umbral (β), se puede afirmar que: primero, en los ítems de la dimensión EP se observa que en la mayoría de los mismos el comportamiento de los parámetros β sigue un ordenamiento creciente (a excepción del ítem 11), que es lo esperado para estos parámetros; mientras que los parámetros β de los ítems de las otras dimensiones registran inversiones, por ejemplo, los β del ítem 2 de EN. Segundo, en general, los errores estándar de los parámetros β son más altos a medida que aumenta el número de la categoría, por ejemplo, el ítem 14 de la dimensión U. Tercero, los parámetros β_4 más altos se observan en los ítems de la dimensión EP, lo cual puede estar diciendo que existen serias dificultades de su estimación debido a que no hay suficientes datos en las categorías más altas que permitan una buena estimación de dicho parámetro. Y cuarto, se observa que el nivel de theta mínimo requerido para elegir entre categorías es 0.013 y el máximo 8.827, es decir, nivel que va desde la media a lo más alto, en otras palabras, las dificultades de los ítems tienden a ser altas.

Los resultados de los parámetros de los ítems permiten afirmar que tenemos ítems que discriminan muy bien a las personas con bajas y altas actitudes hacia la estadística y, a su vez, que se requiere un nivel medio-alto de habilidad para elegir las categorías de los ítems más altas, es decir, las personas deben tender a poseer una actitud alta.

TABLA 1. Estadísticos de ajuste y parámetros de los ítems en el MMCPG

Dimensión	Ítem	Z_h	$S-\chi^2$	gl	prob.	$a_1(s_e)$	$a_2(s_e)$	$a_3(s_e)$	$\beta_1(s_e)$	$\beta_2(s_e)$	$\beta_3(s_e)$	$\beta_4(s_e)$
EN	1	2.178	118.169	102	0.131	1.304 (0.09)			1.127 (0.154)	1.757 (0.183)	1.314 (0.185)	1.055 (0.222)
	2	2.548	119.452	96	0.053	1.55 (0.106)			2.34 (0.212)	3.642 (0.268)	3.274 (0.277)	1.45 (0.257)
	3	4.184	89.984	89	0.451	2.453 (0.181)			2.818 (0.237)	3.646 (0.300)	2.795 (0.294)	0.013 (0.307)

TABLA 1. Estadísticos de ajuste y parámetros de los ítems en el MMC PG (cont.)

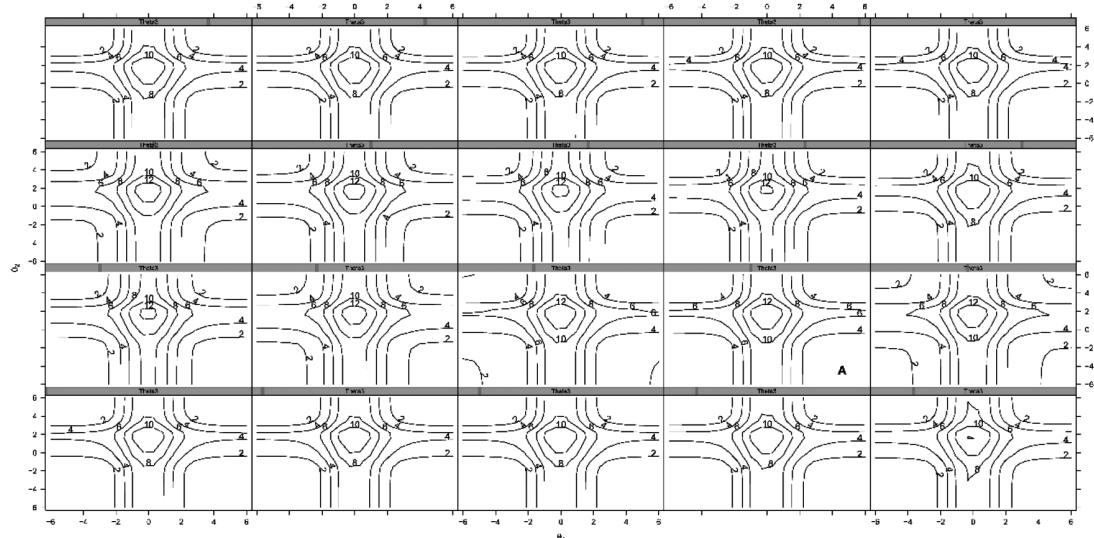
Dimensión	Ítem	Z _h	S_χ ²	gl	prob.	a ₁ (s _e)	a ₂ (s _e)	a ₃ (s _e)	β ₁ (s _e)	β ₂ (s _e)	β ₃ (s _e)	β ₄ (s _e)
EN	4	1.992	125.852	108	0.115	1.156 (0.08)			1.251 (0.134)	1.238 (0.156)	0.362 (0.166)	1.562 (0.22)
	5	3.114	125.239	95	0.020	1.784 (0.122)			1.903 (0.185)	2.469 (0.233)	1.872 (0.237)	0.481 (0.251)
	6	1.877	122.459	100	0.063	1.228 (0.085)			0.862 (0.122)	0.752 (0.137)	0.703 (0.168)	3.524 (0.299)
	7	2.902	120.497	95	0.040	1.676 (0.113)			2.141 (0.203)	3.303 (0.258)	2.735 (0.27)	1.223 (0.252)
	8	2.907	140.903	102	0.006	1.531 (0.107)			1.337 (0.168)	1.935 (0.209)	1.451 (0.222)	0.406 (0.218)
EP	9	3.518	107.165	88	0.081		1.493 (0.134)		0.199 (0.106)	1.458 (0.17)	4.333 (0.345)	7.771 (0.619)
	10	1.789	102.006	74	0.017		1.301 (0.12)		0.817 (0.098)	2.846 (0.211)	5.954 (0.433)	8.827 (0.695)
	11	7.735	101.159	80	0.055		2.85 (0.309)		1.001 (0.179)	0.955 (0.247)	5.376 (0.598)	1.951 (1.228)
	12	1.861	111.917	85	0.027		1.02 (0.096)		0.439 (0.092)	1.609 (0.145)	4.378 (0.311)	6.294 (0.48)
	13	5.202	121.745	116	0.339			1.16 (0.119)	2.321 (0.322)	4.589 (0.412)	4.948 (0.465)	5.00 (0.441)
U	14	3.709	170.499	141	0.046			0.900 (0.085)	1.366 (0.172)	2.374 (0.196)	1.456 (0.201)	0.084 (0.217)
	15	4.566	116.561	128	0.757			1.026 (0.098)	1.952 (0.259)	3.878 (0.312)	3.791 (0.335)	3.051 (0.307)
	16	5.684	153.211	130	0.080			1.267 (0.128)	1.624 (0.246)	3.41 (0.317)	3.345 (0.331)	1.595 (0.288)

Función de Información del Test

Con respecto a la FIT, en la figura 1 se observa su contorno y, concretamente, en la figura con la etiqueta A se aprecia en qué niveles del vector θ se obtiene una mayor precisión en el test.

Dichos valores corresponden a $\vartheta_{EN} = 0.00$, $\vartheta_{EP} = 1.90$ y $\vartheta_U = -1.20$ con un valor máximo en FIT de 13.989. Por lo tanto, el test es más informativo para niveles medios de emociones negativas, niveles altos de emociones positivas y niveles bajos en utilidad.

FIGURA 1. Contorno de la FIT



y Ciencias). En conclusión, seguir obteniendo evidencia de la calidad psicométrica de la prueba CAHE, con el fin de crear un instrumento lo suficientemente válido y fiable que contribuya a diseñar programas de diagnóstico e intervención que reduzcan los posibles efectos negativos que tienen las actitudes hacia el estudio de todo contenido relacionado con la estadística sobre el rendimiento de los estudiantes.

En conclusión, seguir obteniendo evidencia de la calidad psicométrica de la prueba CAHE, con el fin de crear un instrumento lo suficientemente válido y fiable que contribuya a diseñar programas de diagnóstico e intervención que reduzcan los posibles efectos negativos que sobre el rendimiento tienen las actitudes hacia el estudio de todo contenido relacionado con la estadística.

Referencias bibliográficas

- Abad, F., Ponsoda, V. y Revuelta, J. (2006). *Modelos politómicos de respuesta al ítem*. Madrid: La Muralla.
- Abal, F. J. P., Auné, S. E., Lozzia, G. S. y Attorresi, H. F. (2015). Modelización de una prueba de afecto hacia la matemática con la teoría de respuesta al ítem. *Revista de Psicología*, 11(21), 23-34. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/modelizacion-prueba-afecto-matematica.pdf>
- Aiken, L. R. y Dreger, R. M. (1961). El efecto de las actitudes en el desempeño en Mathematics. *Diario de Psicología de la Educación*, 52(1), 19-24.
- Auzmendi, E. (1992). *Las actitudes hacia la matemática estadística en las enseñanzas medias y universitarias*. Bilbao: Mensajero.
- Bazán, J. L. y Sotero, H. (1998). Una aplicación al estudio de actitudes hacia la matemática en la UNALM. *Revista Anales Científicos*. UNALM, 36(1), 60-72.
- Blanco, A. (2008). Una revisión crítica sobre la investigación sobre las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la estadística. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 311-330.
- Cazorla, I., Silva da, C., Vendramini, C. y Brito, M. (1999). Adaptación y validación de una escala de actitudes hacia la estadística. En *Conferência Internacional: Experiências e expectativas do Ensino da Estatística* (pp. 45-58). Florianópolis, Brasil.
- Chalmers, R. P. (2012). Mirt: A Multidimensional Item Response Theory Package for the R Environment. *Journal of Statistical Software*, 48(6), 1-29. doi: 10.18637/jss.v048.i06
- Chang, H. y Beilock, S. L. (2016). The math anxiety-math performance link and its relation to individual and environmental factors: a review of current behavioral and psychophysiological research. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 33-38. doi: 10.1016/j.cobeha.2016.04.011
- Comas, C., Martins, J., Nascimento, M. y Estrada, A. (2017). Estudio de las Actitudes hacia la Estadística en Estudiantes de Psicología. *Boletim de Educação Matemática*, 31(57). doi: 10.1590/1980-4415v31n57a23
- Drasgow, F., Levine, M. V. y Williams, E. A. (1985). Appropriateness measurement with polychotomous item response models and standardized indices. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 67-86.
- Estrada, A. (2002). *Ánalisis de las actitudes y conocimientos estadísticos elementales en la formación del profesorado* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Estrada, A., Batanero, C. y Fortuny, J. (2006). Análisis de las actitudes y conocimientos estadísticos elementales en la formación del profesorado. *Tarbiya*, 38, 79-90.

- García-Martínez, J., Fallas-Vargas, M. y Romero-Hernández, A. (2015). Las actitudes hacia la estadística del estudiantado de orientación. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 25-41. doi: 10.15359/ree.19-1.2
- Gómez Chacón, I. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid: Narcea.
- Kang, T. y Chen, T. T. (2007). *An investigation of the performance of the generalized S-X² item-fit index for polytomous IRT models*. ACT Research Report Series.
- Maydeu-Olivares, A. y Joe, H. (2006). Limited information goodness-of-fit testing in multidimensional contingency tables. *Psychometrika*, 71, 713-732.
- McLeod, D. B. (1994). Research on affect and mathematics learning in the JRME: 1970 to the present. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(6), 637-647. doi: 10.2307/749576
- Montaño, R. (2009). *Una comparación de las estadísticas de bondad de ajuste R1 y M2 para modelos de la Teoría de Respuesta al Ítem* (tesis doctoral no publicada). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Muraki, E. (1992). A generalized partial credit model: Application of an EM algorithm. *Applied Psychological Measurement*, 16, 159-176.
- Ngussa, B. M. y Mbuti, E. E. (2017). The Influence of Humour on Learners' Attitude and Mathematics Achievement: A Case of Secondary Schools in Arusha City, Tanzania. *Journal of Educational Research*, 2(3), 170-181.
- Ordóñez, X., Romero, R. y Ruiz, C. (2016). Cuestionario de Actitudes Hacia la Estadística (CAHE): evidencias de validez y fiabilidad de las puntuaciones en una muestra de alumnos de Educación. *Bordón*, 68(4), 121-136. doi: 10.13042
- Orlando, M. y Thissen, D. (2000). Likelihood-based item fit indices for dichotomous item response theory models. *Applied Psychological Measurement*, 24, 50-64.
- Ostini, R. y Nering, M. L. (2006). *Polytomous item response theory models*. London: Sage pub.
- Ostini, R. y Nering, M. L. (2010). *Handbook of Polytomous item response theory models*. London: Taylor & Francis Group.
- Palacios, A., Arias, V. y Arias, B. (2014). Actitudes hacia las matemáticas: construcción y validación de un instrumento de medición. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 67-91. doi: 10.1387 / RevPsicodidact.8961
- Phillips, R. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affects. En F. Lester, *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 257-315). Charlotte: Information Age Publishing and National Council of Teachers of Mathematics.
- Post, W. J., Van Duijn, M. A. J. y Van Baarsen, B. (2001). Tracelines de un solo pico o monótono? En la elección de un modelo IRT para escalar datos. En A. Boomsma, MAJ van Duijn y TAB Snijders (eds.), *Ensayos sobre la teoría de la respuesta al ítem* (pp. 391-414). Nueva York: Springer.
- R Core Team (2017). *R: A language and environment for statistical computing*. Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria. Recuperado de <http://www.r-project.org/>
- Reckase, M. D. (2009). *Multidimensional item response theory*. New York: Springer.
- Roberts, D. M. y Bilderback, E. W. (1980). Reliability and validity of a statistics attitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, 40, 235-238. doi: 10.1177/001316448004000138
- Rodríguez, O. y Mora, S. (2016). Análisis psicométrico del instrumento Actitudes hacia las Matemáticas mediante el modelo de Respuesta Graduada de Samejima. *Actualidades en Psicología*, 30(120), 7-30. doi: 10.15517/ap.v30i120.18722
- RStudio Team (2018). *RStudio: Integrated Development for R*. RStudio, Inc. Boston, Massachusetts. Recuperado de <http://www.rstudio.com/>
- Samejima, F. (1969). Estimation of latent ability using a response pattern of graded scores. *Psychometrika Monograph*, 17, 3-21.

- Schau, C., Stevens, J., Dauphine, T. y Del Vecchio, A. (1995). The development and validation of the survey of attitudes towards statistics. *Educational and Psychological Measurement*, 55(5), 868-875. doi: 10.1177/0013164495055005022
- Syyeda, F. (2016). Understanding Attitudes Towards Mathematics (ATM) using a Multi-modal Model: An Exploratory Case Study with Secondary School Children in England. *Cambridge Open-Review Educational Research e-Journal*, 3, 32-62. Recuperado de http://corerj.soc.srce.net/?page_id=224
- Tarazona, E., Bazán, J. y Aparico, A. (2013). Actitudes hacia la estadística en universitarios peruanos de mediana edad. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1, 58-76.
- Tshabalala, T. y Ncube, A. C. (2016). Causes of poor performance of ordinary level pupils in mathematics in rural secondary schools in Nkayi district: Learner's attributions. *Nova Journal of Medical and Biological Sciences*, 15(1), 122-136.
- Vendramini, C. M. M., Silva, M. C. R. D. y Dias, A. S. (2009). Assessment of psychology students' attitudes through credit partial model of IRT. *Psico-USF*, 14(3), 287-298. doi: 10.1590/S1413-82712009000300005
- Wise, S. (1985). The development and validation of a scale measuring attitudes toward statistics. *Educational and Psychological Measurement* 2(45), 401-405. doi: 10.1177/001316448504500226
- Yao, L. y Schwarz, R. D. (2006). A multidimensional partial credit model with associated item and test statistics: An application to mixed-format tests. *Applied Psychological Measurement*, 30(6), 469-492.

Abstract

Analysis of the items of the questionnaire of attitudes towards statistics test: use of the multidimensional generalized partial credit model

INTRODUCTION. The Questionnaire of Attitudes towards Statistics (QATS) (Ordóñez, Romero and Ruiz de Miguel, 2016) has been recently proposed, which has evidence of validity and reliability for the measurement of attitudes towards statistics. However, it requires a more exhaustive analysis of the items to extend the evidence of validity. **METHOD.** Therefore, in the present study the objective is to expand the evidence of the psychometric quality of the QATS, through the application of the Multidimensional Model of Generalized Partial Credit (MMGPC) of the Item response theory (IRT). The QATS was applied to an incidental sample composed of 836 students from the Faculty of Education of the Complutense University of Madrid. The QATS is composed of three dimensions: the scale of negative emotions, the scale of positive emotions and the utility scale, with a total of 16 items on a Likert scale with 5 response options ranging from "completely disagree" to "completely agree". For the analysis of the items, the program R version 3.4.3 has been used. **RESULTS** The results show that the questionnaire behaves following a 3-dimensional structure. The results of the parameters of the items allow us to affirm that we have items that discriminate a lot from people with low and high attitudes and that a medium-high level of attitude is required to choose the highest categories of the items. **DISCUSSION.** Therefore, the results allow us to extend the validity previously reported, being to date one of the few tests with evidence of validity at the level of construct and items..

Keywords: Multidimensional Model of Generalized Partial Credit, Attitudes, Statistic, Item response theory, University students, Likert scale.

Résumé

Analyse des items de l'épreuve CAHE: utilisation du modèle Multidimensionnel de crédit partiel généralisé

INTRODUCTION. Récemment il a été proposé le Questionnaire d'Attitudes vers la statistique (—CAHE— Ordóñez, Romero et Ruiz de Miguel, 2016) qui a montré une évidence de validité et fiabilité pour mesurer les attitudes vers la statistique. Néanmoins, il faut analyser encore ses items afin d'élargir son évidence de validité. **MÉTHODE.** À cette fin, l'objectif de cette étude sera élargir l'évidence de la qualité psychométrique du CAHE, au moyen de l'application du modèle multidimensionnel de crédit partiel généralisé (MMCPG) de Théorie des Réponses aux Items (TRI). Il a été appliqué le CAHE sur une échantillon occasionnel composée de 836 étudiants de la Faculté d'Éducation de l'Université Complutense de Madrid (Espagne). Le CAHE est composé de trois dimensions: l'échelle d'émotions négatives, l'échelle d'émotions positives et l'échelle d'utilité, comprenant un total de seize items en échelle type Likert avec cinq options allant de "absolument en désaccord" jusqu'à "absolument d'accord". Pour l'analyse des items il a été employé le programme R version 3.4.3. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent que le questionnaire s'articule autour trois dimensions. Les résultats qui offrent les paramètres des items permettent d'affirmer qu'il y a d'items qui discriminent des personnes qui ont des attitudes de bas et haut niveau, en plus, il est nécessaire un niveau moyen-haut en attitude afin d'élargir les catégories des items plus élevés. **DISCUSSION.** Finalement, les résultats permettant élargir la validité des items, sont jusqu'à présent, une des rares épreuves avec une évidence de validité par rapport à la construction du modèle et ses items.

Mots-clés: *Modèle multidimensionnel de crédit partiel généralisé, Attitudes, Statistique, Théorie des réponses aux items, Etudiants universitaires, Echelles de Likert.*

Perfil profesional de los autores

Covadonga Ruiz de Miguel (autora de contacto)

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UCM, con Premio Extraordinario de Doctorado. Es profesora titular de universidad en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Facultad de Educación (UCM). Imparte docencia en asignaturas de Métodos de Investigación y Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales en los Grados de Infantil y Pedagogía y es coordinadora del Grado en Pedagogía de la UCM. Miembro del Grupo de Investigación de Medida y Evaluación de Sistemas Educativos (Grupo MESE, UCM) desde su inicio en 2005.

Correo electrónico de contacto: covaruiz@ucm.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación. Dpto. IPE. C/ Rector Royo Villanova, s/n, 28010 Madrid (España).

Xavier G. Ordóñez

Es doctor en Ciencias de la Educación por la UCM, con Premio Extraordinario de Doctorado. Es profesor ayudante doctor en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en

Educación de la Facultad de Educación (UCM). Imparte docencia en asignaturas de Medición Educativa y Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales en los Grados de Educación Infantil, Social y Pedagogía.

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

Delia Arroyo Resino

Doctora en Educación (UCM), licenciada en Pedagogía (UCM) con Premio Extraordinario y Máster en Estudios Avanzados de Pedagogía (UCM) y Metodología de las Ciencias del Comportamiento y la Salud (UCM, UAM y UNED). Actualmente, profesor universitario de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Miembro del Grupo de Investigación de Medida y Evaluación de Sistemas Educativos (Grupo MESE, UCM) desde el año 2014.

Correo electrónico de contacto: delia.arroyo@unir.net

EL ALUMNADO UNIVERSITARIO ANTE POLÍTICAS INSTITUCIONALES Y DE AULA SOBRE PLAGIO

Students from higher education institutions towards institutional and classroom policies on plagiarism

ANA MARÍA PORTO CASTRO⁽¹⁾, EVA MARÍA ESPÍNEIRA BELLÓN⁽²⁾, LUISA LOSADA PUENTE⁽²⁾
Y ENELINA MARÍA GERPE PÉREZ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Universidad de Santiago de Compostela

⁽²⁾ Universidad da Coruña

DOI: 10.13042/Bordon.2019.69104

Fecha de recepción: 10/12/2018 • Fecha de aceptación: 03/04/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Eva María Espíñeira Bellón. E-mail: eva.espineira@udc.es

INTRODUCCIÓN. El plagio se está convirtiendo en un tema de creciente interés en el ámbito universitario; sin embargo, apenas existen estudios que se centren en este tema desde la percepción del alumnado con respecto a políticas institucionales y de aula. Este trabajo pretende analizar la percepción del alumnado de las facultades de Ciencias de la Educación del Sistema Universitario de Galicia acerca del plagio en relación a la existencia de una normativa ética reguladora y de la actuación del profesorado en las aulas. **MÉTODO.** Se efectuó un estudio cuantitativo, de corte transversal, descriptivo, correlacional e inferencial. Se empleó una muestra de 2.331 estudiantes universitarios a la cual se aplica un cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos (Rebollo-Quintela, Espíñeira-Bellón y Muñoz-Cantero, 2017). **RESULTADOS.** Los datos muestran que el alumnado ofrece valoraciones generalmente negativas de las causas que pueden motivarle a cometer plagio, en contraposición con valoraciones ligeramente más elevadas sobre las actuaciones del profesorado en las aulas. Se evidencia la presencia de correlaciones estadísticamente significativas entre varios ítems, así como una tendencia a valorar en términos más negativos las causas y actuaciones del profesorado conforme aumentan de curso; es decir, a valorar más la información del docente sobre plagio que la normativa existente, a nivel informativo y sancionador, en los primeros cursos y viceversa. **DISCUSIÓN.** Se discuten los resultados teniendo en consideración estudios precedentes, así como en relación a la existencia de la normativa en las tres universidades gallegas, estableciendo conclusiones que redunden en la mejora de las medidas a considerar y aplicar para evitar el plagio en las aulas universitarias.

Palabras clave: Plagio, Ética, Educación superior, Políticas educativas.

Introducción

Alcanzar una definición exacta de *plagio* resulta complejo (Adam, Anderson y Spronken-Smith, 2017; Amiri y Razmjoo, 2016; Chankova, 2017; Kokkinaki, Demoliou y Iakovidou, 2015) aunque, en términos generales, puede entenderse como copiar en lo sustancial una obra ajena, presentándola como propia (Miranda Montecinos, 2013).

En el ámbito universitario, el plagio académico representa una preocupación creciente (Hu y Sun, 2017; Tayan, 2017), llegando a convertirse “en una de las expresiones de falta de ética profesional y científica que más retos presenta” (Ramírez Barreto, 2017: 7) y un aspecto contra los objetivos de la integridad académica (Zarfaz y Ahmadi, 2017).

Entre las principales razones para cometer plagio, autores como Dias, Bastos, Gandra y Díaz-Pérez (2013) y Tayan (2017) señalan el contexto social, caracterizado por la facilidad de acceso a la información gracias a las tecnologías de la información y la comunicación y a un ambiente institucional permisivo en el que los elementos sancionadores son mínimos.

Numerosos estudios han tratado de conocer la opinión del alumnado y el profesorado sobre el plagio en el contexto universitario, si bien son escasos los que analizan sus percepciones en relación con las políticas institucionales y de aula (Adam *et al.*, 2017; Hu y Sun, 2017). En concreto, los estudios citados se centran en tratar de determinar formas de actuación, tales como la concienciación, prevención, información, formación, detección y régimen sancionador.

Ramírez Barreto (2017: 8) hace referencia a la necesidad de crear “cuerpos colegiados, comités de ética y similares, que ayuden a cultivar el sentido de la ética en el trabajo científico y académico y a combatir la autoabsolución por las faltas cometidas”. De hecho, un creciente número de instituciones educativas establecen códigos

de conducta/ética para el personal docente y el alumnado (Tayan, 2017; Universidad de las Islas Baleares, 2018), pese a no existir todavía un acuerdo unánime sobre qué es exactamente el plagio (Kuntz y Butler, 2014).

En este sentido, es necesario estandarizar los principios que regirán los criterios de lo que constituye plagio en manuales de estudiantes y seminarios para profesorado, estableciendo medidas disuasorias como la prevención, enseñando al alumnado a explotar la información de manera adecuada (Chankova, 2017) o ayudándole a que “adquiera la conciencia de que también en este ámbito hay reglas morales específicas que deben seguirse” (Miranda Montecinos, 2013: 723).

Además de la prevención, Caldevilla Domínguez (2010: 152) señala otros dos tipos de actuaciones: “la creación de sistemas informáticos detectores de plagio e incluir el ciberplagio en todos los reglamentos académicos de cada universidad, con sus respectivos castigos”; es decir, poner en marcha programas de detección de plagio y medidas sancionadoras. Estas sanciones deben incluirse en los reglamentos disponibles para el alumnado de manera que exista un criterio unificado a la hora de sancionar.

Sin embargo, como crítica a esta perspectiva sancionadora y a favor de la preventiva, diversos estudios (Adam *et al.*, 2017; Dias *et al.*, 2013; Tayan, 2017) ponen de manifiesto que: (a) las políticas universitarias obvian los discursos en favor del aprendizaje, centrándose mayoritariamente en las sanciones; (b) el alumnado desconoce que existan directrices o normas sobre plagio en su institución ni que se usen dispositivos de detección de plagio; y (c) aunque normalmente los casos no son detectados, las consecuencias suelen ser mínimas.

Contexto del estudio

Este estudio se realiza en el contexto del Sistema Universitario de Galicia (SUG): Universidade da

Coruña (UDC), Universidad de Santiago de Compostela (USC) y Universidad de Vigo (UVigo). En estas tres universidades se hace referencia al plagio en diferentes normativas, guías, documentos marco..., que conciernen a los estudios de grado, de máster y de doctorado, y las tres han firmado un convenio que regula el empleo de una herramienta de detección de plagio (actualmente en proceso de implantación en alguna de ellas). Las principales actuaciones se recogen en los siguientes documentos:

- Reglamento de matrícula, elaboración y defensa de TFG y TFM, normativas de evaluación, revisión y reclamación de calificaciones.
- Existencia de Comités de Ética de la Investigación y la Docencia.
- Códigos de buenas prácticas en las escuelas de Doctorado Internacional.
- Procedimientos y directrices para la elaboración de los TFM, guía de buenas prácticas en investigación, y para la dirección de tesis de doctorado.
- Diferentes documentos alojados en las páginas web de las bibliotecas institucionales y facultades en los que se orienta y guía al alumnado para aprender a hacer un uso ético de la información.
- Oferta formativa destinada al profesorado y al alumnado.

Al respecto, puede admitirse que las tres instituciones trabajan a favor de la concienciación del alumnado, informando y formando para prevenir el plagio, estableciendo medidas de detección y sanción, aunque con niveles de concreción diferentes en cada una de ellas.

En este contexto, este estudio se plantea como objetivo general analizar la percepción del alumnado de las tres universidades gallegas acerca del plagio en relación a la existencia de una normativa ética reguladora y en función de la actuación del profesorado en el aula. Concretamente, se proponen como objetivos específicos:

- Analizar la percepción del alumnado sobre las causas que le motivan a cometer plagio, vinculadas a la existencia de una normativa, en función de la universidad de procedencia y curso.
- Analizar la percepción del estudiantado acerca de la actuación del profesorado en el aula para evitar o sancionar el plagio, en función de la universidad de procedencia y curso.
- Comprobar la relación entre la percepción del alumnado acerca de las causas vinculadas a la existencia de normativa y las actuaciones del profesorado al cometerse plagio.
- Establecer conclusiones sobre la percepción del alumnado en relación a la existencia de normativa sobre plagio en las tres universidades gallegas.

Método

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo, de corte transversal, descriptivo, correlacional e inferencial, tratando de describir el fenómeno en su contexto natural y mediante sus componentes principales. La selección de este método es coherente con investigaciones previas que analizan aspectos como la integridad académica del alumnado (Sureda-Negre, Comas-Forgas y Oliver-Trobart, 2015), su percepción, experiencia y actitud hacia la comisión de prácticas deshonestas (Cebrián-Robles, Raposo-Rivas, Cebrián-de-la-Serna y Sarmiento-Campos, 2018; Tayan, 2017) o las causas y razones que les llevan a cometer plagio (Zarfsaz y Ahmadi, 2017).

Población y muestra

Se tomó como población el alumnado matriculado en el curso 2017/2018 en grado, máster y doctorado de las facultades de Ciencias de la Educación del SUG. La muestra, de carácter intencional, estuvo formada por 2.331 estudiantes (83,3% mujeres y 16,7% hombres;

edad $M = 21.68$, $DT = 3.79$) que cursan estudios de grado (92,4%), máster (7,3%) o doctorado (0,3%) en las tres universidades; a saber, UDC (46,5%), USC (42,8%) y UVigo (10,7%). La muestra de grado se distribuye en cuatro cursos: 1.^º (32,4%), 2.^º (25,2%), 3.^º (21,8%) y 4.^º (20,6%); el alumnado de máster, entre 1.^º (98,8%) y 2.^º (1,2%), y el de doctorado se encuentra en 1.^º (50%), 2.^º (16,7%) o 3.^º (16,7%).

Instrumento

La recogida de información se realizó mediante un cuestionario diseñado *ad hoc* denominado Cuestionario de Atribuciones para la Detección de Coincidencias en Trabajos Académicos (CUDEC). Se compone de cinco dimensiones, de entre 8 y 13 ítems cada una, medidas en una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). Dicho instrumento fue validado previamente por 6 jueces expertos del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y aplicado a una muestra piloto de 128 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UDC (Rebollo-Quintela *et al.*, 2017).

Para los efectos del presente trabajo se decidió analizar específicamente algunos ítems de la dimensión *causas* y otros de la dimensión *profesorado*. Concretamente, se seleccionaron aquellos ítems que versan sobre la *falta de una normativa clara sancionadora*, sobre la *desinformación del alumnado* o la *falta de instrucción*, y aquellos referidos a las acciones de los/las docentes encamadas a que su alumnado no cometiera plagio.

El instrumento ofrece un índice de consistencia interna (Alpha de Cronbach) de .879, presentando un $\alpha = .878$ para la dimensión *causas* y un $\alpha = .812$ para la dimensión *profesorado*.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El cuestionario fue aplicado presencialmente, durante el mes de abril de 2018, en horario de

clase, previo permiso del profesorado y en aulas de máxima asistencia.

Se realizó, en primer lugar, un análisis descriptivo. Posteriormente, se comprobó si se cumplían los supuestos de normalidad a través de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov ($p < .001$ en todos los ítems) y homogeneidad de las varianzas con la prueba de Levene ($p < .001$ en la mayoría de ítems). Dado que los resultados fueron negativos se emplearon pruebas no paramétricas, concretamente, la *U* de Mann-Whitney y la *H* de Kruskal-Wallis para comprobar la presencia de diferencias en función de la universidad y curso, y Rho de Spearman para analizar la relación entre los ítems de cada dimensión. Se acordó un nivel alfa de $p \leq .05$ para la interpretación de la significación. Se empleó el paquete informático SPSS versión 24.0 para la realización de estas pruebas.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos haciendo referencia, en primer lugar, a las causas que motivan al alumnado a cometer plagio y, en segundo lugar, a la valoración de las acciones del profesorado. Por último, se reconocen los hallazgos relacionados con el cálculo de las correlaciones y comparaciones efectuadas.

Causas que motivan al alumnado a cometer plagio

La tabla 1 recoge el análisis descriptivo correspondiente a las posibles causas que motivan al alumnado a cometer plagio, relacionadas con la existencia y conocimiento de la normativa reguladora de esta práctica en cada universidad. Los datos muestran valoraciones diferentes por parte del alumnado de las distintas universidades en relación al ítem *desconocía la existencia de normativa en mi universidad que lo penalice*, donde el alumnado de la UDC y la UVigo

TABLA 1. Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión causas por universidad

Ítems	UDC (n = 1061)			USC (n = 977)			UVigo (n = 250)		
	M	Md	DT	M	Md	DT	M	Md	DT
Lo considero un desafío al profesorado, a la autoridad...	1.57	1	1.33	1.45	1	1.17	1.47	1	1.20
Desconocía la existencia de normativa en mi universidad que lo penalice	2.20	1	1.81	1.89	1	1.59	2.19	1	1.76
Las sanciones no son graves	1.92	1	1.52	1.86	1	1.46	1.99	1	1.60
Desconocía que tenía que citar siempre	2.68	2	2.07	2.64	2	2.01	2.67	2	2.05
Falta de instrucciones precisas sobre cómo hacer el trabajo	3.55	3	2.15	3.66	4	2.16	3.49	3	2.08

parece apelar más a esta causa, así como también en el caso de la UVigo hacia el ítem *las sanciones no son graves*. En el caso de la USC, su alumnado destaca como causa principal a la hora de cometer plagio, frente a la de las otras dos universidades, la *falta de instrucciones precisas sobre cómo hacer el trabajo*. Parecen existir similares opiniones en las tres universidades respecto al ítem *desconocía que tenía que citar siempre*, situándose en valores medios de la escala en los tres casos y, por otro lado, con valoraciones iguales o inferiores a 1 punto en el ítem *lo considero un desafío al profesorado, a la autoridad...*

De las diferencias descritas resultaron estadísticamente significativas las referidas al ítem *desconocía la existencia de normativa en mi universidad que lo penalice* ($\chi^2 = 18.628$; $p < .001$); concretamente, el alumnado de la UDC ($U = 483502.5$; $p < .001$) y el alumnado de la UVigo ($U = 111581.5$; $p = .005$) tiene un mayor desconocimiento que el de la USC acerca de la existencia de normativa sancionadora.

Valoración de las acciones del profesorado

En la misma línea de análisis, la tabla 2 presenta los estadísticos descriptivos de las valoraciones

del alumnado sobre *las acciones de sus docentes* encaminadas a evitar el plagio. Por regla general, las valoraciones en las tres universidades resultan similares en relación con las medidas de tendencia central (M y Md) y de dispersión de las respuestas (DT). Destaca, en las tres instituciones, una mayor valoración del ítem *evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas*, que supera el valor de 4 puntos en los tres casos y, por el contrario, una menor valoración del ítem *me facilita las normas básicas para citar adecuadamente*, siendo además el que cuenta con una mayor dispersión de las respuestas.

Atendiendo a las diferencias entre universidades, existen valoraciones ligeramente superiores en el caso de la USC para los ítems *me da instrucciones precisas para elaborar el trabajo* y *evalúa la correcta citación de fuentes documentales incorporadas*, y en la UVigo, para los ítems *me facilita las normas básicas para citar adecuadamente*. Por el contrario, en la UVigo valoran de forma más negativa que el profesorado *maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos*, contando además con una mayor dispersión de sus respuestas.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el ítem *evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas* ($\chi^2 = 1.926$;

TABLA 2. Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión profesorado por universidad

Ítems	UDC (n = 1061)			USC (n = 968)			UVigo (n = 250)		
	M	Md	DT	M	Md	DT	M	Md	DT
Me da instrucciones precisas para elaborar el trabajo	3.76	4	1.49	3.80	4	1.54	3.77	4	1.58
Me facilita las normas básicas para citar adecuadamente	3.74	4	1.80	3.66	4	1.82	3.81	4	1.78
Evaluá la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas	4.39	4	1.74	4.57	5	1.75	4.20	4	1.84
Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos	3.85	4	1.78	3.85	4	1.73	3.76	4	1.91

$p = .005$), donde el alumnado de la UDC ($U = 503064.0$; $p = .015$) y el de la UVigo ($U = 109798.0$; $p = .005$) considera en menor medida que sus docentes evalúan la correcta citación de fuentes documentales frente al alumnado de la USC.

Atendiendo a las tablas 1 y 2 conjuntamente, se observa la diferencia existente en la tendencia general a valorar de forma negativa o positiva cada una de las dos dimensiones analizadas. Esto es, mientras que el alumnado ofrece valoraciones generalmente negativas de las causas que pueden motivarle a cometer plagio (entre 1 y 3.5 puntos de media), estas valoraciones son ligeramente más elevadas en el caso de las atribuciones al profesorado (entre 3 y 4.4 puntos de media).

Relaciones y comparaciones entre las dimensiones causas del plagio y acciones del profesorado

Con el fin de conocer la relación entre los ítems de las dimensiones causas del plagio y acciones del profesorado, se realizó un análisis correlacional cuyos resultados se presentan en la tabla 3.

Los resultados obtenidos evidencian la presencia de correlaciones estadísticamente significativas, de carácter débil o muy débil y negativo,

entre varios ítems de ambas dimensiones. Destacan aquellas que presentan un porcentaje de correlación que oscila entre el 10% y el 27%, como el ítem *(el profesorado) evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas y desconocía la existencia de normativa en mi universidad que lo penalice* ($r = -.103$; $p < .001$); entre el primero de los anteriores y *falta de instrucciones precisas sobre cómo hacer el trabajo* ($r = -.113$; $p < .001$); o entre este último y los ítems *me da instrucciones precisas para elaborar el trabajo* ($r = -.269$; $p < .001$) y *me facilita las normas básicas para citar adecuadamente* ($r = -.255$; $p < .001$).

Finalmente, si se analizan las diferencias en función del curso en cada universidad, en la UDC y USC, se observan diferencias estadísticamente significativas en los ítems *desconocía la existencia de normativa en mi universidad que lo penalice* (UDC: $\chi^2 = 11.198$; $p = .048$ y USC: $\chi^2 = 33.872$; $p < .001$) y *desconocía que tenía que citar siempre* (UDC: $\chi^2 = 39.235$; $p < .001$ y USC: $\chi^2 = 91.241$; $p < .001$) de la dimensión causas, así como en los ítems *me da instrucciones precisas para elaborar el trabajo* (UDC: $\chi^2 = 14.911$; $p = .011$ y USC: $\chi^2 = 15.963$; $p = .007$) y *me facilita las normas básicas para citar adecuadamente* (UDC: $\chi^2 = 28.266$; $p < .001$ y USC: $\chi^2 = 85.649$; $p < .001$).

Asimismo, de forma conjunta, en la USC y la UVigo se encuentran diferencias estadísticamente

TABLA 3. Correlaciones entre los ítems de las dimensiones causas y profesorado en las tres universidades

		Me da instrucciones precisas para elaborar el trabajo	Me facilita las normas básicas para citar adecuadamente	Evaluá la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas	Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos
Lo considero un desafío al profesorado, a la autoridad...	<i>r</i>	.009	.004	-.039	.035
	<i>p</i>	.651	.860	.062	.098
	<i>n</i>	2310	2308	2304	2271
Desconocía la existencia de normativa en mi universidad que lo penalice	<i>r</i>	-.052*	-.041*	-.103**	-.065**
	<i>p</i>	.012	.049	.000	.002
	<i>n</i>	2312	2310	2306	2271
Las sanciones no son graves	<i>r</i>	-.006	-.043*	-.066**	-.034
	<i>p</i>	.766	.039	.002	.103
	<i>n</i>	2306	2304	2301	2268
Desconocía que tenía que citar siempre	<i>r</i>	-.070**	-.075**	-.053*	-.064**
	<i>p</i>	.001	.000	.010	.002
	<i>n</i>	2307	2305	2301	2267
Falta de instrucciones precisas sobre cómo hacer el trabajo	<i>r</i>	-.269**	-.255**	-.113**	-.086**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000
	<i>n</i>	2314	2312	2308	2273

Nota: * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

significativas en los ítems *falta de instrucciones precisas sobre cómo hacer el trabajo* (USC: $\chi^2 = 14.911$; $p = .011$ y UVigo: $\chi^2 = 8.789$; $P = .032$) y en *evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas* (USC: $\chi^2 = 35.443$; $p < .001$ y UVigo: $\chi^2 = 10.372$; $p = .016$).

En la UDC existen además diferencias significativas en el ítem *las sanciones no son graves* ($\chi^2 = 15.998$; $p = .007$), junto con la UVigo en *maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos* (UDC: $\chi^2 = 13.659$; $p = .018$ y UVigo: $\chi^2 = 8.841$; $p = .031$).

Las tablas 4 y 5 presentan datos descriptivos por universidad para cada curso analizado. Téngase en cuenta que la muestra del alumnado

que cursa 2.^º de máster y 2.^º y 3.^º de doctorado es muy baja o inexistente en el caso de la UVigo, de modo que para los análisis se tuvieron en cuenta los cuatro cursos de grado y, de forma conjunta, los dos cursos de máster y los tres cursos de doctorado de la UDC y la USC.

A nivel descriptivo, la tabla 4 muestra la tendencia del alumnado de grado a disminuir sus valoraciones sobre las causas conforme aumentan de curso, existiendo un repunte en los estudios de máster, excepto en el ítem *lo considero un desafío al profesorado...*, donde se observa, por un lado, que en la UDC los valores se mantienen curso a curso, mientras que en la USC y la UVigo los valores aumentan conforme avanzan los cursos.

TABLA 4. Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión causas por curso en cada universidad

Ítems	Curso	UDC (n = 1061)			USC (n = 977)			UVigo (n = 250)		
		M	Md	DT	M	Md	DT	M	Md	DT
Lo considero un desafío al profesorado, a la autoridad...	1.º G	1.53	1	1.23	1.39	1	1.04	1.35	1	1.01
	2.º G	1.58	1	1.37	1.52	1	1.27	1.56	1	1.35
	3.º G	1.53	1	1.22	1.38	1	1.05	2.63	1	2.39
	4.º G	1.53	1	1.30	1.44	1	1.22	1.51	1	1.14
	M	1.78	1	1.70	1.71	1	1.54	-	-	-
	D	-	-	-	2	1.5	1.41	-	-	-
	1.º G	2.37	1	1.90	2.49	1	1.99	2.24	1	1.83
	2.º G	2.13	1	1.83	1.64	1	1.27	2.40	1	1.87
	3.º G	2.20	1	1.73	1.76	1	1.42	1.63	1	1.19
	4.º G	1.85	1	1.62	1.65	1	1.31	1.91	1	1.49
Desconocía la existencia de normativa en mi universidad que lo penalice	M	2.44	1	2.01	1.93	1	1.70	-	-	-
	D	2.00	2	1.41	2.5	1.5	2.38	-	-	-
	1.º G	1.90	1	1.53	1.92	1	1.47	2.04	1	1.64
	2.º G	2.13	1	1.64	1.81	1	1.45	2	1	1.62
	3.º G	1.84	1	1.40	1.98	1	1.51	2.25	1	1.91
	4.º G	1.65	1	1.42	1.80	1	1.44	1.85	1	1.47
	M	2.05	1	1.56	1.75	1	1.49	-	-	-
	D	2.50	2.5	2.12	1.75	1	1.5	-	-	-
	1.º G	3.28	3	2.19	3.64	4	2.23	2.67	2	2.103
	2.º G	2.60	1	2.10	2.31	1	1.80	3.06	3	2.12
Desconocía que tenía que citar siempre	3.º G	2.34	2	1.74	2.16	1	1.77	2.13	1.5	1.46
	4.º G	2.18	1	1.96	2.19	1	1.73	2.28	1	1.84
	M	2.98	2	2.29	2.29	1	1.80	-	-	-
	D	3.00	3	2.83	2	1	2	-	-	-
	1.º G	3.63	3	2.081	4.19	4	2.16	3.29	3	2.10
	2.º G	3.58	3	2.09	3.42	3	2.15	4.16	4	2.02
	3.º G	3.57	3	2.10	3.64	3	2.12	3.5	3.5	2
	4.º G	3.18	2.5	2.25	3.44	4	2.08	3.17	2	2.03
	M	3.78	4	2.38	3.25	3	2.23	-	-	-
	D	3.50	3.50	3.54	2.5	1.5	2.38	-	-	-

En cuanto a las valoraciones estadísticamente significativas, el alumnado de 1.º de grado de la UDC tiene menos en cuenta la *gravedad de las sanciones* frente al alumnado de 2.º ($U = 28055.00$; $p = .020$), y este lo tiene más en cuenta que el de 3.º ($U = 30972.00$; $p = .016$) y 4.º ($U = 13367.5$; $p < .001$). En el caso del alumnado de 1.º y 2.º de la USC ocurre a la inversa, siendo en 2.º donde se valora significativamente más bajo este ítem que en 1.º ($U = 28182.5$; $p < .001$).

Es también el alumnado de 1.º el que, en mayor medida, alude a su *desconocimiento de la existencia de normativa sancionadora*, en contraposición al alumnado de 2.º ($U = 23171.50$; $p < .001$), 3.º ($U = 17093.50$; $p < .001$) y 4.º ($U = 27604.00$; $p < .001$) en la USC, y de 4.º curso en la UDC ($U = 17282.00$; $p = .003$). Este grupo de estudiantes de reciente incorporación es, además, quien valora significativamente más alto su desconocimiento sobre la necesidad de citar adecuadamente, frente al alumnado de 2.º (UDC: $U = 25941.00$;

$p = .001$ y USC: $U = 23171.5$; $p < .001$), 3.^º (UDC: $U = 33959.00$; $p < .001$ y USC: $U = 12705.00$; $p < .001$) y 4.^º (UDC: $U = 14596.00$; $p < .001$ y USC: $U = 21477.00$; $p < .001$), no existiendo diferencias estadísticamente significativas con respecto al alumnado de máster y de doctorado.

En la USC también se observa que el alumnado de 1.^º de grado es el que señala en mayor medida la *falta de instrucciones precisas sobre cómo elaborar el trabajo*, frente al de 2.^º ($U = 28417.50$; $p < .001$), 3.^º ($U = 16617.00$; $p = .010$) y 4.^º ($U = 27823.50$; $p < .001$).

En referencia a los/las estudiantes de 2.^º de grado de la UDC ($U = 14228.00$; $p = .017$) y de la UVigo ($U = 1151.50$; $p = .037$), y de 3.^º de la UDC ($U = 23327.5$;

$p = .032$) se detecta un mayor *desconocimiento de tener que citar siempre*, frente al alumnado de 4.^º.

Del mismo modo, el alumnado del 3.^{er} curso de grado de la UDC hace referencia a un mayor *desconocimiento de la existencia de normativa sancionadora* frente al de 4.^º ($U = 19495.00$; $P = .004$).

El alumnado de máster de la UDC, al igual que ocurría con el del 1.^{er} curso de grado, señala su *desconocimiento de la existencia de normativa sancionadora* ($U = 6535.00$; $p = .010$) y de la *necesidad de citar adecuadamente* ($U = 6441.00$; $p = .004$), en contraposición al alumnado de 4.^º.

Al igual que se observaba en la dimensión *causas* (tabla 5), las valoraciones de los ítems de la

TABLA 5. Estadísticos descriptivos de los ítems de la dimensión profesorado por curso en cada universidad

Ítems	Curso	UDC (n = 1061)			USC (n = 977)			UVigo (n = 250)		
		M	Md	DT	M	Md	DT	M	Md	DT
Me da instrucciones precisas para elaborar el trabajo	1. ^º G	4.03	4	1.53	4.09	4	1.61	3.93	4	1.66
	2. ^º G	3.81	4	1.55	3.61	4	1.56	3.84	4	1.36
	3. ^º G	3.58	4	1.36	3.63	4	1.33	4.38	4	2.13
	4. ^º G	3.63	4	1.40	3.80	4	1.45	3.17	3	1.39
	M	3.66	4	1.69	3.45	3	1.72	-	-	-
	D	5.50	5.5	2.12	4.5	4.5	2.89	-	-	-
Me facilita las normas básicas para citar adecuadamente	1. ^º G	4.11	4	1.78	4.51	5	1.76	4.12	4	1.81
	2. ^º G	3.87	4	1.95	3.23	3	1.66	3.62	3	1.59
	3. ^º G	3.51	3	1.60	3.44	3	1.79	3.88	4	2.10
	4. ^º G	3.56	3	1.75	3.25	3	1.70	3.21	3	1.76
	M	3.41	3	1.91	3.40	3	1.96	-	-	-
	D	6.50	6.50	0.71	3.75	3.5	2.5	-	-	-
Evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas	1. ^º G	4.51	4.5	1.74	5	5	1.69	4.51	5	1.82
	2. ^º G	4.32	4	1.83	4.26	4	1.79	3.94	4	1.70
	3. ^º G	4.40	4	1.62	4.73	5	1.71	4.88	5	2.03
	4. ^º G	4.22	4	1.73	4.30	4	1.72	3.66	3	1.86
	M	4.29	4	1.92	4.56	5	1.56	-	-	-
	D	5.50	5.5	2.12	3.25	2.5	2.63	-	-	-
Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos	1. ^º G	4.11	4	1.80	3.99	4	1.80	4.05	4	1.97
	2. ^º G	3.96	4	1.87	3.75	4	1.68	3.30	3	1.76
	3. ^º G	3.65	4	1.64	3.77	4	1.66	4.63	5	2.20
	4. ^º G	3.74	4	1.79	3.95	4	1.73	3.51	3	1.79
	M	3.61	4	1.83	3.27	4	1.76	-	-	-
	D	5	5	1.41	3.75	3.5	2.75	-	-	-

dimensión *profesorado* van disminuyendo a lo largo de los cuatro cursos de grado, indicando una peor valoración del alumnado acerca del apoyo recibido de sus docentes, excepto en la UVigo, donde los valores máximos para cada uno de los ítems se establecen en el 3.^{er} curso.

En cuanto a los resultados estadísticamente significativos, en primer lugar, el alumnado del 1.^{er} curso de grado de la UDC y de la USC valora de forma más positiva los *apoyos que el profesorado le ofrece* en lo referente a darles instrucciones precisas para elaborar el trabajo, frente al alumnado de 2.^º (USC: $U = 30076.50$; $p < .001$), 3.^º (UDC: $U = 37218.00$; $p < .001$ y USC: $U = 17857.00$; $p = .012$) y máster (USC: $U = 6830.50$; $p = 0.028$), y a ofrecerles normas básicas para su elaboración, frente al alumnado de 2.^º (USC: $U = 21770.50$; $p < .001$), 3.^º (UDC: $U = 35518.00$; $p < .001$ y USC: $U = 14228.50$; $p < .001$), 4.^º (UDC: $U = 17289.5$; $p = .001$ y USC: $U = 21437.50$; $p < .001$) y máster (UDC: $U = 11970.00$; $p < .001$ y USC: $U = 5444.00$; $p < .001$).

El alumnado de 1.^º de grado en la USC también realiza una valoración más positiva de las acciones de sus docentes en relación a *evaluar la correcta citación* frente al alumnado de 2.^º ($U = 27135.00$; $p < .001$), 4.^º ($U = 25866.00$; $p < .001$) y máster ($U = 6858.00$; $p = .037$).

Por su parte, el alumnado de 1.^º de la UVigo valora de forma más positiva que el alumnado de 2.^º aspectos como la evaluación que hacen sus docentes acerca de la correcta citación de fuentes ($U = 3315.50$; $p = .029$) y su manejo de herramientas de detección de plagio ($U = 3189.50$; $p = .012$). Además, este alumnado de 1.^º valora de forma más favorable a sus docentes que el de 4.^º en cuestiones como la obtención de normas básicas para citar adecuadamente ($U = 2174.00$; $p = .003$) o la evaluación que estos realizan de sus citas ($U = 2261.50$; $p = .008$), así como, junto al alumnado de 2.^º, en la obtención de instrucciones precisas para elaborar el trabajo (1.^{er} curso: $U = 2223.0$; $p = .005$ y 2.^º curso: $U = 1043.00$; $p = .007$).

Discusión de resultados y conclusiones

Los análisis efectuados nos han permitido dar respuesta al objetivo general de este trabajo. Las causas del plagio no se atribuyen al desconocimiento de normativas o a la aplicación de sanciones, lo que contradice lo apoyado por Díaz et al. (2013). Aun así, dentro de las causas analizadas, aquella que más sobresale es la *falta de instrucciones precisas sobre cómo hacer el trabajo*, causa señalada por Rebollo-Quintela et al. (2017) que recae más en la responsabilidad del profesorado; en este sentido, Zarsfaz y Ahmadi (2017) indican que el profesorado posee un importante papel en la prevención, y Sureda, Comas y Morey (2009) afirman que el propio profesorado atribuye la culpa del plagio a su actuación docente. También se aprecia en la documentación de las tres universidades analizadas, a través de compromisos y recomendaciones éticas y legales, y en algún caso, otorgándole la responsabilidad de detectarlo.

Estudiados globalmente, los datos muestran que las causas del plagio por parte del alumnado no se deben a la perspectiva sancionadora, coincidiendo con los resultados aportados por Tayan (2016), que señala que los/las estudiantes creen que la sanción consistirá en una advertencia escrita, y en contraposición a lo evidenciado por Bennett (2005) con respecto al temor de las penalizaciones resultantes. Tampoco se aprecia como causa la falta de información, lo que vienen a confrontar varios estudios (Ruiz Bejarano, 2016; Sureda-Negre et al., 2015). Por lo observado, lo novedoso de los resultados de esta investigación frente a los previos es que redunda en una visión generalmente positiva sobre el cumplimiento de las normas éticas por parte de los/las estudiantes, así como sobre las actuaciones del profesorado orientadas a que su alumnado realice sus trabajos del modo más adecuado.

En cuanto a la actuación del profesorado, en opinión del alumnado, se centra en evaluar la correcta citación de fuentes o en manejar herramientas

de detección de plagio, algo que parece un desempeño insuficiente al compararlo con la propuesta de Miranda Montecinos (2013), que señala la necesidad de que el profesorado facilite las normas básicas para citar adecuadamente y que ofrezca instrucciones precisas para elaborar el trabajo; es decir, sus actuaciones se caracterizan por la falta de un enfoque educativo hacia el plagio (Chankova, 2017; Hu y Sun, 2017). Al respecto, si bien existen documentos institucionales sobre las medidas a tomar ante el plagio, atendiendo a la gravedad de esta actuación en la realización del TFM y a cómo evitarlo por el alumnado, queda todavía por conocer si el profesorado, de modo individual, toma medidas para evitar el plagio en sus aulas, en línea con lo señalado por Ochoa y Cueva (2016). Sería interesante, en este sentido, avanzar en esta investigación, incorporando un estudio de las guías docentes con el fin de detectar si el profesorado recoge u obvia ofrecer a su alumnado estas instrucciones.

Por otra parte, la peor valoración del alumnado de la UDC y UVigo frente a la del alumnado de la USC, sobre la actuación docente referida a la evaluación de la correcta citación de fuentes, puede deberse a que en esta última se programa en la oferta formativa destinada al profesorado un curso sobre el uso de la herramienta antiplagio.

Además, si bien la literatura señala que las políticas de plagio generalmente informan al alumnado sobre su significado, gravedad y posibles sanciones (Hu y Sun, 2017; Kokkinaki *et al.*, 2015), los resultados favorables a la USC frente a las otras dos universidades acerca del desconocimiento del alumnado sobre la normativa reguladora del plagio, refleja una mayor especificidad en la delimitación de las medidas relativas al plagio por parte de la USC.

El análisis de las correlaciones evidencia que cuantas más acciones realiza el profesorado para que su alumnado evite el plagio en sus trabajos académicos, menor es la atribución que hace a su falta de conocimiento sobre citar o sobre la existencia de normativa penalizadora,

y menor es la atribución que hace a causas externas. En este sentido, estudios anteriores señalan que las acciones fraudulentas del alumnado se suelen atribuir a factores externos fuera de sus responsabilidades, normalmente a la universidad (Ordóñez, Mejía y Castellanos, 2016; Rebolledo-Quintela *et al.*, 2017). Por su parte, el estudio de Amiri y Razmjoo (2016) demuestra que se trata de un fenómeno en el que confluyen otros factores educativos interpersonales y personales.

Los análisis por cursos muestran realidades bastante equiparables: en general, el desconocimiento por parte del alumnado va en disminución conforme avanzan los cursos (Ochoa y Cueva, 2016; Sanvicén Torné y Molina Luque, 2015), lo cual puede relacionarse con un mayor número de documentos centrados en los trabajos finales (TFG/TFM/tesis doctorales) y no en los trabajos de aula; frente a ello, el alumnado de los primeros cursos pone el mayor peso de sus valoraciones en las actuaciones docentes, siendo este alumnado el que menor valor da a la gravedad de las sanciones.

Es destacable la situación referente a las sanciones, pues los valores son similares, aun cuando las especificaciones de las medidas sancionadoras se determinan en diferente nivel en cada universidad. Esta característica no se ha podido comprobar en estudios previos, aunque Ordóñez *et al.* (2016: 41) señalan que “la mayoría de los jóvenes saben que los diferentes tipos de fraude son faltas serias, aunque les atribuyen menor gravedad de la que les atribuyen los maestros” e indican que “probablemente no sea suficiente hacer cada vez más duras las sanciones y más efectiva la detección del fraude”, sino centrarse en mejorar pedagógicamente.

Las implicaciones de los hallazgos detectados pueden ayudar a dar los pasos necesarios para disminuir los casos de plagio entre el estudiante; aspectos en la línea de lo discutido por Casado, Martínez y Patrão Neves (2018), Díaz Arce (2016) y Egaña (2012) cuando señalan que las organizaciones educativas deben establecer políticas eficaces para la prevención de este problema.

Referencias bibliográficas

- Adam, L., Anderson, V. y Spronken-Smith, R. (2017). "It's not fair": policy discourses and students' understandings of plagiarism in a New Zealand university. *High Educ.*, 74, 17-32. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-016-0025-9>
- Amiri, F. y Razmjoo, S. A. (2016). On Iranian EFL Undergraduate Students' Perceptions of Plagiarism. *Journal of Academic Ethics*, 14, 115-131. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10805-015-9245-3>
- Bennett, R. (2015). Factors associated with student plagiarism in a post-1992 university. *Assesment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 137-162. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0260293042000264244>
- Caldevilla Domínguez, D. (2010). Internet como fuente de información para el alumnado universitario. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 21, 141-157. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CDMU/article/view/21655>
- Casado, M., Martínez, M. y Patrão Neves, M. C. (2018). *Declaración sobre ética e integridad en la docencia universitaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de http://www.bioetica-yderecho.ub.edu/sites/default/files/documents/doc_integridad-docencia.pdf
- Cebrián-Robles, V., Raposo-Rivas, M., Cebrián-de-la-Serna, M. y Sarmiento-Campos, J. A. (2018). Percepción sobre el plagio académico de estudiantes universitarios españoles. *Educación XXI*, 21(2), 105-129. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.20062>
- Chankova, M. (2017). Dealing with Students' Plagiarism Pre-Emptively Through Teaching Proper Information Exploitation. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2), 1-10. doi: <http://dx.doi.org/10.20429/ijstl.2017.110204>
- Dias, P. C., Bastos, A. S., Gandra, M. y Díaz-Pérez, J. (2013). Genius, ¿plagio o creatividad? Aportes para una discusión sobre las prácticas pedagógicas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(3), 9-23. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/23154>
- Díaz Arce, D. (2016). Plagio académico en estudiantes de bachillerato: ¿qué detecta Turnitin? *Revista de Unidades de Información (RUIDERAe)*, 9, 1-31. Recuperado de <https://revista.uclm.es/index.php/ruiderae/article/view/1146>
- Egaña, T. (2012). Uso de bibliografía y plagio académico entre los estudiantes universitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 9(2), 18-30. doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v9i2.1209>
- Hu, G. y Sun, X. (2017). Institutional policies on plagiarism: The case of eight Chinese universities of foreign languages/international studies. *System*, 66, 56-68. doi: <https://dx.doi.org/10.1016/j.system.2017.03.015>
- Kokkinaki, A., Demoliou, C. y Iakovidou, M. (2015). Students' perceptions of plagiarism and relevant policies in Cyprus. *International Journal for Educational Integrity*, 11(3), 1-11. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s40979-015-0001-7>
- Kuntz, J. R. C. y Butler, C. (2014). Exploring Individual and Contextual Antecedents of Attitudes Toward the Acceptability of Cheating and Plagiarism. *Ethics & Behavior*, 24(6), 478-494. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10508422.2014.908380>
- Miranda Montecinos, A. (2013). Plagio y ética de la investigación científica. *Revista Chilena de Derecho*, 40(2), 711-726. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=177029687016>
- Ochoa, S. L. y Cueva, L. A. (2016). Percepciones de estudiantes acerca del plagio: datos cualitativos. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 14(2), 25-41. doi: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i2.822>
- Ordóñez, C. L., Mejía, J. F. y Castellanos, S. (2016). Percepciones estudiantiles sobre el fraude académico: hallazgos y reflexiones pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, 23, 37-44. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n23/n23a04.pdf>

- Ramírez Barreto, A. C. (2017). El plagio académico. Experiencias y algunas ideas para desalentarlo de manera más efectiva. *Ciencia Nicolaita*, 70, 7-22. Recuperado de <https://www.cic.cn.umich.mx/index.php/cn/article/view/355>
- Rebollo-Quintela, N., Espiñeira-Bellón, E. M. y Muñoz-Cantero, J. M. (2017). Atribuciones causales en el plagio académico por parte de los estudiantes universitarios. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.* 6, 192-196. doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2453>
- Ruiz Bejarano, A. M. (2016). Fuentes digitales y fuentes impresas. Prácticas letradas y plagio en el marco universitario. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 215-230. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952016000300011>
- Sanvicén Torné, P. y Molina Luque, F. (2015). Efectos del uso de Internet como fuente principal de información. Evidencias en estudiantes de primer curso universitario. *Revista de Investigación Social*, 15, 352-386. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353744533010>
- Sureda, J., Comas, R. y Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 197-220. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3037646>
- Sureda-Negre, J., Comas-Forgas, R. L. y Oliver-Trovat, M. F. (2015). Plagio académico entre alumnado de secundaria y bachillerato. Diferencias en cuanto al género y la procrastinación. *Comunicar*, 22(44), 103-111. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-11>
- Tayan, B. M. (2017). Academic misconduct: an investigation into male students' perceptions, experiences & attitudes towards cheating and plagiarism in a middle eastern university context. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 158-166. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v6n1p158>
- Universidad de las Islas Baleares (2018). *Orientacions i recomanacions de la Comissió sobre integritat acadèmica de la UIB*. Islas Baleares: Universidad de las Islas Baleares.
- Zarfsaz, E. y Ahmadi, R. (2017). Investigating some main causes and reasons of writing plagiarism in an EFL context. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 6(5), 214-223. doi: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.6n.5p.214>

Abstract

Students from higher education institutions towards institutional and classroom policies on plagiarism

INTRODUCTION. The phenomenon of plagiarism is becoming an issue of increasing interest in the university context. However, the studies that have focused on this topic from the students' perception regarding the institutional and classroom policies are scarce. Thus, this paper aims to analyse the perception of the students from the Faculties of Educational Sciences in the Galician University System on plagiarism, in relation to the ethical regulation and to the teachers' reactions in the classroom. **METHOD.** A cross-sectional, descriptive, correlational and inferential quantitative study was conducted. A sample of 2,331 university students were given a questionnaire on attributions to detect coincidences in academic work. **RESULTS.** The data shows that these students, in general, value the causes that motivate them to commit plagiarism in a negative way, yet the teachers' reaction is considered slightly positive. Also results report statistically significant correlations among several items, as well as a tendency to value negatively the causes and teachers' reaction as they advance in their courses, which means valuating the teachers' information about plagiarism much more than the merely informative and

penalizing rules at the first levels, and viceversa. **DISCUSSION.** The results are discussed taking into consideration the previous studies as well as in relation to the existence of regulations in the three Galician universities; establishing conclusions that result in the improvement of the measures to be taken into account and applied in order to avoid plagiarism in the university classrooms.

Keywords: Plagiarism, Ethics, Higher Education, Educational Policy.

Résumé

Étudiants des établissements d'enseignement supérieur face aux politiques institutionnelles et de salle de classe à propos du plagiat

INTRODUCTION. Le plagiat devient un sujet d'intérêt croissant pour le milieu universitaire. Cependant, il existe très peu d'études sur ce sujet en se basant sur la perception des étudiants concernant les politiques de l'établissement et de la salle de classe. Cet article a pour objectif d'analyser la perception des élèves des facultés des sciences de l'éducation du système universitaire de Galice (Espagne) à propos du plagiat, l'existence d'une norme éthique réglementaire et les performances des enseignants dans les salles de classe. **METHODE.** Une étude quantitative, transversale, descriptive, corrélationnelle et inférentielle a été réalisée. Un échantillon de 2331 étudiants universitaires a été analysé, auquel est appliqué un questionnaire détection des coïncidences dans des travaux universitaires (Rebollo-Quintela, Espiñeira-Bellón et Muñoz-Cantero, 2017). **RÉSULTATS.** Les données montrent que les élèves offrent généralement des évaluations négatives des causes qui peuvent les motiver à commettre un plagiat, par opposition à des évaluations par les enseignants, légèrement plus élevées. La présence de corrélations statistiquement significatives entre plusieurs éléments est mise en évidence, ainsi que la tendance à évaluer de manière plus négative les causes et les actions du personnel enseignant à mesure que l'année académique avance; c'est-à-dire, ils valorisent davantage l'information du professeur sur le plagiat que la norme en vigueur, au niveau informatif et sanctionnant, tout au long des premiers cours et inversement. **DISCUSSION.** Les résultats sont discutés en tenant compte des études précédentes et de l'existence de réglementation dans les trois universités galiciennes. Ceux-là ont permis de tirer des conclusions qui permettront d'améliorer les mesures à appliquer pour éviter le plagiat dans les salles de classe des universités.

Mots-clés: Plagiat, Ethique, Enseignement supérieur, Politiques éducatives.

Perfil profesional de las autoras

Eva María Espiñeira Bellón (autora de contacto)

Es miembro de los grupos Evaluación y Calidad en Educación (GIACE) y Tutorización y Apoyo al Estudiantado (GITIAES). En el primero, es coordinadora de la línea atención a la diversidad e inclusión socioeducativa, participando además activamente en la línea evaluación, calidad y acreditación educativa. En el segundo, se centra en análisis de necesidades formativas y plagio académico.

Dirección para la correspondencia: Universidad da Coruña, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Elviña, s/n, 15071 A Coruña, Galicia (España).

Correo electrónico de contacto: eva.espineira@udc.es

Ana María Porto Castro

Directora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Coordinadora del grupo de investigación IDEA (Investigación, Diagnóstico Educativo y Evaluación). Sus líneas de investigación son: metodología de investigación; perspectivas de género en educación e inserción laboral; calidad del sistema educativo e inserción laboral; atención a la diversidad y educación inclusiva, y liderazgo.

Correo electrónico de contacto: anamaria.porto@usc.es

Luisa Losada Puente

Es miembro de los grupos de investigación e innovación en Evaluación y Calidad en Educación (GIACE) y Tutorización y Apoyo al Estudiantado (GITIAES), desde los que desarrolla sus líneas de investigación: evaluación y diagnóstico de necesidades específicas de apoyo educativo, formación de profesionales, atención a la diversidad, inclusión educativa, necesidades formativas del alumnado, formación complementaria y plagio académico.

Correo electrónico de contacto: luisa.losada@udc.es

Enelina María Gerpe Pérez

Miembro del grupo de investigación IDEA (Investigación, Diagnóstico Educativo y Evaluación) y autora de artículos sobre metodología, atención a la diversidad y educación inclusiva, temáticas estas últimas donde se centra su proyecto de tesis doctoral.

Correo electrónico de contacto: emaria.gerpe@usc.es

PLACE-BASED EDUCATION: UNA ESTRATEGIA PARA LA SOSTENIBILIZACIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR¹

Place-Based Education: an approach for a sustainable curriculum in higher education

MARÍA FERNANDA SÁNCHEZ CONTRERAS Y MARÍA ÁNGELES MURGA-MENOYO

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

DOI: 10.13042/Bordon.2019.68295

Fecha de recepción: 29/10/2018 • Fecha de aceptación: 30/04/2019

Autora de contacto / Corresponding author: María Ángeles Murga-Menoyo. E-mail: mmurga@edu.uned.es

Fecha de publicación online: 29/05/2019

INTRODUCCIÓN. Numerosos autores defienden la correlación positiva entre un enfoque educativo construido a partir del espacio-contexto del sujeto y la formación de los estudiantes en los principios y valores de la sostenibilidad, premisa que hace suya el Place-Based Education (PBE). Este artículo expone las bases teóricas de dicho enfoque y presenta una revisión sistemática cualitativa de la literatura con el objetivo de conocer si el PBE está presente en la universidad y, si así fuera, sus ventajas y debilidades para la calidad del proceso formativo de las titulaciones, especialmente para la formación del profesorado como agente del cambio educativo por la sostenibilidad. **MÉTODO.** Se han utilizado como motores de búsqueda las plataformas: Linceo+, que da acceso a más de cincuenta bases de datos, y, complementariamente, Google Scholar. **RESULTADOS.** Los resultados indican que el PBE es un enfoque viable y con interesantes virtualidades para facilitar los procesos de sostenibilización curricular de las titulaciones de educación superior, aunque requiere un marco institucional coherente con sus más genuinos principios y valores. **DISCUSIÓN.** Este requisito limita sus posibilidades de aplicación en aquellos centros que para ello precisarían cambios institucionales previos de tipo estructural y pedagógico. Pero también señala una sugerente vía de innovación, generadora de vínculos entre los centros de educación superior y su contexto comunitario, y que permite romper la separación artificial con la naturaleza, favoreciendo en los estudiantes la adquisición de las capacidades, destrezas, valores y características de una ciudadanía consciente y activamente comprometida con el gran desafío que plantean la actual crisis socioecológica y la necesaria transición hacia la sostenibilidad.

Palabras clave: Place-Based Education, Place-Based Learning, Educación superior, Educación para el desarrollo sostenible, Formación del profesorado, Innovación educativa.

Introducción

Cuando profundizamos en las implicaciones de la crisis social y ecológica vigente, queda patente que las instituciones de educación superior se encuentran fuertemente interpeladas ante el reto de contribuir a la construcción de sociedades caracterizadas por la sostenibilidad de su desarrollo. Se ven urgidas a una reorientación profunda de su actual visión en la práctica perpetuadora de un modelo social y económico que ha probado ser injusto e insostenible. Como destaca Wells (2017: 32), responsable del área de educación superior de la Unesco, no solo deben promover los más altos estándares académicos, sino también responder a los desafíos de la realidad presente, entre ellos, los diecisiete *Objetivos de Desarrollo Sostenible* que recoge la *Agenda 2030* aprobada por las Naciones Unidas (ONU, 2015).

Este enfoque requiere una transformación sustancial de las diferentes funciones de los centros de educación superior, entre ellas, su genuina función docente. La sostenibilidad exige a los ciudadanos formas de pensar y actuar en la vida personal y profesional, alternativas a las dominantes y, por tanto, es preciso una educación no solo centrada en la adquisición de conocimientos y habilidades para el desempeño profesional, sino una prioritariamente imbuida por los principios y valores que hacen posible un desarrollo sostenible de carácter cualitativo. Una educación abarcadora de una gama amplia de saberes, valores, actitudes, habilidades, etc., elementos integrantes de las llamadas competencias en sostenibilidad (Barth *et al.*, 2007; Wiek *et al.*, 2011; Murga-Menoyo, 2015; Nieto, 2015; Mindt y Rieckman, 2017; Unesco, 2017a y 2017b). Existen evidencias de que el camino ya se ha iniciado en el escenario internacional (Lozano *et al.*, 2017; Gonzalo *et al.*, 2017; Murga-Menoyo, 2017).

Este tipo de educación exige procesos de innovación de la práctica docente que han sido denominados “sostenibilización curricular” (Aznar

et al., 2011; Azcárate *et al.*, 2012; Vilches y Gil Pérez, 2012; Bautista-Cerro y González, 2017; Sánchez Alba *et al.*, 2017), término que adopta este trabajo por sus virtualidades para enfatizar la perspectiva holística del cambio institucional referido a la función docente. El concepto ofrece la ventaja de señalar que la tarea afecta a todas las asignaturas y a todas las titulaciones, cada una de las cuales ha de contribuir, desde sus peculiaridades propias y las posibilidades de su específico campo disciplinar, al desarrollo de capacidades como, por ejemplo, el pensamiento sistémico, el análisis crítico o la toma de decisiones colaborativa (Unesco, 2014: 10), a la vez que promueve los valores recogidos en *La Carta de la Tierra*, el código ético reconocido por las Naciones Unidas como referente de la educación para el desarrollo sostenible (Unesco, 2003).

Desde este punto de vista, las universidades no solo han de impulsar la perspectiva de la sostenibilidad en la formación profesional, sino también en la formación cívica de los estudiantes. Y para ello han de atender diferentes ámbitos y dimensiones de la educación e incluir “las emociones, las sensaciones y las creencias en el diseño de prácticas pedagógicas que busquen generar cambios” (Barraza y Castaño, 2012: 47), cuestión esta última que llama la atención sobre la importancia formativa de los contextos, entornos y espacios de aprendizaje.

Aunque hoy cabe considerar generalizada la aceptación del sujeto que aprende como elemento central del proceso formativo, fuera de los círculos de la didáctica de las ciencias y la educación ambiental es aún limitada la atención a los procesos formativos como procesos ecosituados en el tiempo y en el espacio físico, pero también en el espacio afectivo-emocional, carencia que, desde nuestro punto de vista, ha de ser urgentemente subsanada si pretendemos, como consideraremos necesario, sensibilizar a los estudiantes en su condición de seres ecodependientes y afianzar sus vínculos con el medio natural y social. Es esta una cuestión capital para el desarrollo de una ética del cuidado y la

responsabilidad no solo intergeneracional, sino también interespecífica, propia de la ciudadanía en el marco de la sostenibilidad (Murga-Meno-y Novo, 2017).

A partir de este planteamiento, y reconocida la necesidad de enfoques metodológicos innovadores acordes con el tipo de formación que la sociedad demanda a las universidades como agentes del cambio por la sostenibilidad, este trabajo focaliza la atención en una estrategia metodológica, el *Place-Based Education* (PBE), con amplias virtualidades para aprovechar el potencial formativo de los elementos que constituyen el espacio-contexto cotidiano del sujeto. Aunque el enfoque cuenta con una trayectoria superior a una década, sus posibilidades no parecen aún suficientemente aprovechadas, especialmente en el ámbito de la educación superior.

El artículo está estructurado en dos partes. En la primera de ellas, tras una somera aproximación a las bases teóricas que avalan la importancia del espacio-contexto en los procesos formativos, se describen las principales características del PBE. En la segunda parte, se presenta una revisión sistemática cualitativa de la literatura científica publicada sobre experiencias de PBE en el nivel de la educación superior. De todo ello se derivan, para finalizar, las correspondientes conclusiones.

Place-Based Education: marco teórico

El espacio como conformador de actitudes y valores

El estudio del espacio como elemento sustancial de los procesos formativos cuenta con una amplia tradición. De forma general, la llamada *pedagogía de los espacios* (García del Dujo y Muñoz Rodríguez, 2004; Muñoz Rodríguez, 2009) defiende la necesidad de plantear la acción pedagógica teniendo muy en cuenta la influencia del espacio-contexto en la conformación de la personalidad. Este enfoque asume que “el desarrollo mental del

sujeto, la construcción de su personalidad y su ser tienen una estrecha relación con aquello que le envuelve” (Muñoz y Olmos, 2010: 350) y, en consecuencia, reconoce el papel fundamental que, implícita o explícitamente, la historia, la cultura y la geografía juegan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es, en definitiva, una llamada de atención sobre las posibilidades que las circunstancias socioecológicas de los sujetos ofrecen a la educación.

En esta misma línea, en el ámbito del ambientalismo y los enfoques de la sostenibilidad, un amplio elenco de autores destaca las influencias recíprocas entre espacio y formación de valores y actitudes. Defienden que el espacio y, sobre todo, las áreas naturales, son determinantes para desarrollar en los sujetos la empatía, el valor y el sentido de pertenencia y cuidado del planeta, constructo que García Vázquez *et al.* (2016) han llamado *conectividad con la naturaleza*, o autores como Clayton *et al.* (2016) denominan *experiencias de naturaleza*.

En el mismo sentido, Puig y Echarri (2016) hablan de las *experiencias de aprendizaje ambientalmente significativas* como oportunidades en las que potenciar el compromiso y la transformación personal a través de la combinación del saber científico y la experiencia directa de la naturaleza y el espíritu, para después “mejorar nuestras habilidades contemplativas y entender mejor nuestra pertenencia a la tierra y al todo, cultivando así nuestro sentido de protección y cuidado” (2016: 13).

Estos enfoques consideran las emociones como elementos centrales del proceso de resignificación de la naturaleza. De acuerdo con ellos, Barraza y Castaño (2012: 54) declaran que “lo que la gente siente hacia la naturaleza, las diferentes comunidades de humanos y especies, determina en alto grado cómo la persona actúa e interactúa con ellos”. También Novo (2014) afirma que la naturaleza debe sentirse y contemplarse, para después interpretarla como *el envoltorio natural de la vida*.

Cabe asimismo señalar que el contacto con la naturaleza tiene una positiva influencia en el plano espiritual, una de las dimensiones significativas del ser humano en el marco de la sostenibilidad, como explicitamente afirma en su texto *La Carta de la Tierra* (ECI, 2000). Echarri (2016), mediante el análisis de relatos de vida, identifica la conexión con la naturaleza como fuente generadora de experiencias trascendentes, y concluye defendiendo el papel relevante que este tipo de experiencias juegan para la protección de los ecosistemas, atribuyendo a la escasa valoración espiritual que se les concede una de las causas significativas del deterioro que actualmente sufren. Y, en la misma línea, Puig *et al.* (2014: 131) reclaman que se subsane lo que consideran una carencia de la práctica docente mediante “la búsqueda de mayor humanidad a través de una relación justa con el medio ambiente natural”. Desde esta perspectiva, resignificar la naturaleza y reposicionarla como elemento intrínseco y fundamental de la vida de los seres humanos se considera una tarea educativa urgente.

Por otro lado, un mayor contacto con la naturaleza aporta beneficios sociales y personales ampliamente documentados en la literatura (Hinds y Sparks, 2008; Keniger *et al.*, 2013; Van den Berg *et al.*, 2007; Zelenski y Nisbet, 2014). Solo por citar algunos de estos beneficios, desde el campo de la psicología, Townsend y Weerasuriya (2010: 17-18) señalan que un mayor contacto con la naturaleza produce efectos terapéuticos, como tranquilidad y revigorización. La densidad de árboles, la presencia de cuerpos de agua, etc., intensifican las emociones positivas en quienes las observan y generan un sentimiento de conexión y pertenencia que dichos autores consideran esencial para desencadenar procesos orientados a la sostenibilidad. La presencia o falta de estas experiencias suele ocupar un lugar importante en la narrativa de vida de las personas, aspecto que tiende a perderse a medida que se fortalece un modelo socioeconómico depredador de la naturaleza. A este respecto, autores como Gruenewald (2003), Monbiot

(2012) o Puig y Echarri (2016) aseguran que es muy habitual entre los defensores ambientales encontrar personas que pasaron su niñez o juventud en espacios naturales. Y señalan la dificultad que, sin este contacto, tienen las personas para desarrollar por sí solas un compromiso activo con la protección del ambiente.

Por su parte, tanto Keniger *et al.* (2013) como Clayton *et al.* (2017) apuntan que las experiencias directas en espacios naturales provocan, además de una mejora del bienestar individual y de las identidades personales, una serie de cambios sociales positivos, como son la mayor cohesión social y el aumento de los comportamientos individuales y colectivos a favor de la conservación de la naturaleza.

Finalmente, desde la perspectiva de la educación, Burls (2007) y Carrus *et al.* (2015) concluyen que los espacios naturales facilitan los procesos cognitivos de los estudiantes en la medida en que estimulan la imaginación, el razonamiento, la observación, la orientación y la memoria. Y, complementando la idea, autores como Marris (2016), Colding y Barthel (2017) y Peterson (2018) conceden importancia a todo contexto cercano a los sujetos, aun cuando se trate de entornos urbanos (medio artificial).

En suma, son numerosos los autores que defienden la correlación positiva entre un enfoque educativo construido a partir del papel del espacio-contexto del sujeto y la formación de los estudiantes en los principios y valores de la sostenibilidad. Esta es la premisa que hace suya el *Place-Based Education* (PBE), como se detallará a continuación.

Características del Place-Based Education

Place-Based Education (PBE) es un término relativamente nuevo en la literatura sobre educación, si bien su práctica es compatible con tradiciones pedagógicas anteriores y se muestra

coherente con los planteamientos esbozados en el anterior apartado. Enfoques afines, frecuentemente utilizados como sinónimos, son: el aprendizaje basado en la realidad local (*Place-Based Learning*), el aprendizaje experiencial (*Experiencial Education*) o el aprendizaje basado en la comunidad (*Community-Based Education*). Todos ellos consideran, al igual que reconoce la Unesco (2012: 30), que el espacio-contexto local es un recurso educativo poliédrico de primer orden. El énfasis que cabe destacar en el PBE es su visión sistémica; la consideración del sistema-vida, con sus dimensiones ecosociales íntimamente interrelacionadas y su llamada de atención hacia la doble condición del humano, como ser ecodependiente y, a la vez, interdependiente de los restantes seres vivos, en especial de sus congéneres. La complejidad del enfoque supone un reto en el ámbito de la educación formal universitaria. Y una oportunidad de innovación pedagógica.

Duffin (2006) sitúa las raíces del enfoque en los trabajos del filósofo y pedagogo John Dewey, a principios del siglo XX. Sin embargo, hasta los años noventa el PBE no recibe formalmente su nombre, emergiendo como una prototeoría en construcción que se extiende por Estados Unidos y Australia.

Se trata de un enfoque pedagógico que concede atención central al espacio-contexto en cuyo seno ocurren los procesos de enseñanza-aprendizaje, y propone que sean reconocidas y aprovechadas sus virtualidades educativas. En consecuencia, la acción pedagógica se ve abocada a utilizar el contexto local comunitario, de tal modo que la experiencia viva de los sujetos les permita fortalecer sus vínculos con la comunidad y con su medio ambiente natural, a la vez que potencia en ellos un fuerte compromiso como ciudadanos activos y participativos. Entre los principales promotores del enfoque se encuentra Sobel (2004), convencido de que el cambio mejorará tanto el aprendizaje de los estudiantes como el bienestar comunitario de las personas y el medio ambiente en el contexto local.

Por sus características, el PBE muestra similitudes con la *Outdoor Education*, la educación ecológica, la educación biorregional (MacGregor, 2013) o el aprendizaje vernáculo (Selby, 2017), pero también se alinea con otras pedagogías derivadas del constructivismo y la pedagogía crítica, como son: el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo o integrado, la educación ambiental y para la sostenibilidad, el aprendizaje contextual o situado, el aprendizaje servicio y la educación multi e intercultural, entre otras (Elfer, 2011). Tiene como propósito acercar a los estudiantes al conocimiento y comprensión de las dinámicas que ocurren en su espacio físico y cultural con la finalidad de *rehabilitarlo* y que en él puedan “coexistir armoniosamente todas las formas de vida y aprender a recuperar la relación mutuamente beneficiosa que surge de una vida sustentable” (Hensley, 2010: 3).

Roberts *et al.* (2014) sitúan los antecedentes directos del *Place-Based Education* en la educación ambiental tradicional —hoy enriquecida con la perspectiva de la educación para la sostenibilidad (Perales Palacios, 2017)— y señalan que, al depender del espacio físico como elemento formativo, la implementación del enfoque se ve obstaculizada por el aislamiento del entorno que experimentan los actuales sistemas educativos. Sería necesario “llevar la educación al barrio, [...] a los profesores y estudiantes a la comunidad, al bosque y a las calles. Y traer al ingeniero de la ciudad, al alcalde y a los educadores ambientales a la escuela”, como ya apuntaba Sobel (2004: 7).

Gruenewald y Smith (2014) la consideran un tipo de educación que recupera la fe en la capacidad de la humanidad para crear alternativas en defensa del bien común y contradice la vieja idea de que el sistema no puede ser transformado.

En suma, el PBE revaloriza el espacio comunitario en cuyo seno se inserta el centro educativo; focaliza en él la atención y busca hacer de

ese espacio el escenario de los procesos formativos, potenciando las interacciones sociales que en dicho lugar se producen. Entre sus características principales cabe destacar las siguientes (Woodhouse y Knapp, 2000: 4):

- Emerge de un espacio-contexto particular y se centra en la consideración holística de sus condiciones geográficas, ecológicas, sociales, culturales, etc.
- Es inherentemente multi e interdisciplinario.
- Es experiencial. Promueve acciones participativas, utilizando algunos componentes del aprendizaje-servicio y del aprendizaje situado, como son: la inmersión directa de los estudiantes en la realidad social y ambiental de su comunidad y su participación en actividades intracomunitarias diversas.
- Privilegia las estrategias de colaboración y rechaza la competitividad.
- Conecta el espacio físico y cultural con el ser y la comunidad, y toma en cuenta a las generaciones presentes y futuras, así como la diversidad ecológica y cultural.

En todos estos aspectos, el PBE se relaciona estrechamente con las bases y principios de la educación para la sostenibilidad. Esta última promueve, al igual que el primero, un tipo de formación que permita a los estudiantes llegar a ser ciudadanos *glocales*, locales y globales a un tiempo. Pero, también, capaces de transformar positivamente su sociedad, inspirados por una ética en la que priman tanto la justicia y la equidad como el respeto y cuidado de los sistemas que hacen posible la vida en el planeta tal como hoy la conocemos (Unesco, 2014: 12). Desde la perspectiva del PBE, esto último es alcanzable solo si los sujetos conocen y establecen un vínculo estrecho con el lugar que habitan, lo cual, a su vez, aporta mayor significado e identidad al aprendizaje y promueve en los estudiantes un cambio de actitudes y valores favorable a la sostenibilidad.

Adicionalmente, estudios del último lustro (Chin, 2015; Mueller y Greenwood 2015; Sol y Wals 2015; Deringer, 2017; Wamsler *et al.*, 2018) han comenzado a reconocer la relación entre el PBE y la práctica conocida como *mindfulness* (atención plena), así como las ventajas que dicha articulación puede tener en los procesos educativos orientados a la sostenibilidad. Especialmente se valora su potencialidad para promover una vivencia más profunda —más *presente*— y holística del lugar, entendido como ecosistema físico y social, característica que facilita la adquisición por los estudiantes de competencias en sostenibilidad, entre ellas, el pensamiento sistémico y el sentido de pertenencia a la comunidad de vida. Este último resulta imprescindible para un activo compromiso ético con la sostenibilidad en todas sus dimensiones. Queda así abierto un interesante campo de exploración para la investigación pedagógica.

A pesar de sus reconocidas posibilidades, también la literatura publicada advierte sobre las limitaciones del *Place-Based Education*. Sommerville y Green (2012) consideran necesario robustecer la investigación empírica e, igualmente, ha sido calificada de escasa su tradición teórica (Nespor, 2008; McInerney *et al.*, 2011). En un nivel más concreto, Miller y Twum (2017) advierten sobre las dificultades logísticas y, sobre todo, las resistencias culturales de los sistemas educativos tradicionales, los cuales, para adoptar el enfoque, habrían de avanzar en la “desescolarización” de docentes, estudiantes y autoridades académicas.

En esta misma línea, especialistas con amplia trayectoria (González-Gaudiano *et al.*, 2015; Aznar y Ull, 2014 y 2019; Litzner y Rieß, 2019; Segalàs y Sánchez, 2019) denuncian las barreras que existen dentro y fuera de los centros de educación superior, tanto en América Latina como en España, para la adopción de metodologías docentes innovadoras orientadas a la sostenibilidad. Asimismo, Meichtry y Smith (2007), Linnemanstons y Jordan (2017) y

Miller y Twum (2017) abundan en señalar no solo las resistencias institucionales (docentes, estudiantes y autoridades académicas) que encuentran quienes intentan llevar a cabo por iniciativa personal actividades afines al PBE, sino también las dificultades que han de vencer por otras cuestiones ajena a su control, como son: las condiciones climáticas adversas; la, en ocasiones, escasa accesibilidad a los lugares y la seguridad de los estudiantes; la falta de tiempo y recursos; una cultura altamente escolarizada y una escasa comprensión en la comunidad educativa de las ventajas formativas del enfoque.

Pero quizá, la crítica más ácida que ha recibido el PBE procede de quienes, aun admitiendo como una de sus fortalezas su énfasis en el valor pedagógico de los aspectos físicos y las dinámicas sociales y culturales del lugar, juzgan insuficiente su compromiso con una mayor justicia social a partir de un pensamiento crítico y complejo. En este sentido se pronuncia Gruenewald (2003: 3), promotor de una corriente denominada “pedagogía crítica del lugar”, que ha Enriquecido el enfoque con reflexiones sobre el papel de factores como el poder, la desigualdad y la injusticia social, todos ellos presentes en los posibles contextos de aprendizaje, especialmente si, como requiere la educación para la sostenibilidad, se adopta una mirada *glocal*, global y local a un tiempo. A esta posición se suma Deringer (2017), al defender el PBE, en sinergia con técnicas de *mindfulness*, como un potente enfoque para contribuir a que los estudiantes cuestionen críticamente las injusticias sociales y ambientales, y logren consolidar experiencias de aprendizaje más significativas y socialmente pertinentes.

Por otra parte, aunque el enfoque PBE sea un campo en construcción, existen revisiones de la literatura publicada que analizan sistemáticamente su propuesta teórica (Woodhouse y Knapp, 2000; Duffin, 2006; Elfer, 2011; McInerney *et al.*, 2011; Roberts *et al.*, 2014; Miller

y Twum, 2017). Sin embargo, entre ellas ninguna recoge experiencias de su implementación en el nivel de la educación superior; tampoco, por tanto, en las titulaciones para la formación del profesorado, campo de especial importancia por la repercusión social de estos profesionales y el explícito llamamiento que hace la Unesco (2014), solicitando su capacitación como educadores por la sostenibilidad. Los próximos apartados tratan de paliar esta carencia.

Revisión sistemática de la literatura (2004-2018)

Objetivos

La revisión sistemática cualitativa de la literatura pedagógica que se presenta en esta segunda parte del artículo arranca con las siguientes preguntas: ¿existen en la docencia universitaria iniciativas basadas en el enfoque PBE? Si así fuera, ¿qué ventajas ofrece para la calidad del proceso formativo? ¿Qué dificultades han de vencer los docentes para implementar en la universidad el *Place-Based Education*? ¿Facilita este enfoque la formación del profesorado como agente activamente comprometido con la educación para la sostenibilidad?

La finalidad del estudio es identificar y analizar investigaciones y experiencias de PBE para conocer su aplicabilidad, virtualidades y posible interés en la educación superior. Son objetivos específicos:

- Conocer las ventajas y limitaciones atribuidas a este enfoque para una educación de calidad.
- Identificar las dificultades que se han puesto de manifiesto en su aplicación.
- Comprender las posibilidades del PBE para la innovación de la práctica docente en el marco de los procesos de *sostenibilización curricular* de las titulaciones universitarias.

Diseño metodológico

Motores de búsqueda

Como motor de búsqueda se ha empleado la plataforma Linceo+ que permite búsquedas simultáneas en una amplia colección de recursos impresos y electrónicos con más de cincuenta bases de datos, entre las que se encuentran algunas ampliamente reconocidas por su impacto, como son: ScienceDirect, Safari Books, Dialnet, Academic Search Premier, ERIC y Web of Science. Complementariamente, se ha utilizado la plataforma Google Scholar.

Criterios de inclusión

Los siguientes:

- Periodo: 2004-2018².
- Idioma: español e inglés, por estar redactada en este último la literatura consultada con carácter previo a la revisión sistemática.
- Descriptores (Education Resources Information Center):
 - <Place based education> OR <Place Based Pedagogy> OR <Place Based Learning>
 - <Place based education> AND <Higher Education> OR <University>
 - <Place Based Education> AND <Teaching> OR <Teacher Education> OR <Teacher Training>
- Accesibilidad: acceso libre al texto completo del documento electrónico.
- Tipo de documento: estudio de caso en la educación superior.

Criterios de análisis cualitativo

Las categorías empleadas para la codificación y análisis de la muestra son: autor(es), año de

publicación, tipo (libro o artículo), contexto geográfico, sector educativo, marco curricular de implementación (programa de estudios completo, asignatura dentro de un plan de estudios, actividad específica en un curso o unidad didáctica), destinatarios del proyecto docente, fortalezas y debilidades del PBE para la calidad de los procesos formativos.

Selección de la muestra

Una búsqueda depurada, aplicando en sucesivas aproximaciones todos los criterios de inclusión, arrojó treinta textos publicados en el periodo 2004-2018. Todos fueron sometidos a los criterios del análisis cualitativo.

Resultados

Características de la muestra

Panorámica general

Diez de los textos localizados son capítulos incluidos en tres libros compilatorios de experiencias de aplicación del enfoque PBE en distintos contextos geográficos y niveles educativos, entre ellos, el universitario (Barlett y Chase, 2013; Gruenewald y Smith, 2014; Yamamura y Koth, 2018). Otros diecinueve son artículos publicados en revistas científicas. Un trabajo se incluye en las actas de congreso.

Un 30% de los textos vieron la luz en 2018. En 2017 y 2014 lo hicieron, respectivamente, el 26,6% y el 13,3% de las publicaciones. Los restantes años del estudio se han encontrado a lo sumo dos artículos anuales. La tabla 1 recoge las revistas y editoriales de las publicaciones.

Resulta evidente la escasa producción científica derivada del enfoque, dato que podría interpretarse contrario a las virtualidades del *Place-Based Education* para las finalidades que se le atribuyen. En todo caso, sí permite afirmar las

TABLA 1. Revistas y editoriales que han difundido las experiencias analizadas

	Publicaciones	Factor de impacto (2017)
Revistas científicas en SJR	<i>Australian Journal of Teacher Education</i>	SciMago Journal Rank 2017 (SJR) Education Q 2. SJR: 0,47. H:21
	<i>Cultural Studies of Science Education</i>	SciMago Journal Rank 2017 (SJR): Cultural Studies: Q1. SJR: 0,39. H: 21
	<i>Elementa. Science of the Anthropocene</i>	Clarivate Analytics, 2018. Impact Factor: 2.838 Copyright Journal Citation Reports
	<i>Journal of Environmental Education</i>	SciMago Journal Rank 2017 (SJR): Education: Q1; SJR: 0,64. H: 42
	<i>Journal of Environmental Studies and Science</i>	SciMago Journal Rank 2017 (SJR) Environmental Sciences (miscellaneous) Q 2. 0,4. H:14
	<i>Journal of Geoscience Education</i>	SciMago Journal Rank 2017 (SJR): Education: Q2; SJR: 0,35. H: 25
	<i>Journal of Research in Science Teaching</i>	SciMago Journal Rank 2017 (SJR): Education: Q1. SJR: 2,71. H: 104
	<i>International Journal of Sustainability in Higher Education</i>	SciMago Journal Rank 2017 (SJR) Education Q 2. SJR: 0,5. H:46
	<i>Sustainability</i>	SciMago Journal Rank 2017 (SJR) Geography Planning and Developement Q 2. SJR: 0,54 .H:42
Otras revistas	<i>Canadian Journal of Higher Education</i>	–
	<i>Global Education Review</i> (Mercy College, NY)	–
	<i>International Journal on Math, Science and Technology Education</i> (Taylor Francis on line)	–
	<i>Journal of Experiential Education</i> (Sage Journals)	–
	<i>The Journal of Design, Economics, and Innovation</i> (Elsiever)	–
	<i>Journal of sustainability education</i>	–
	<i>Revista Iberoamericana de Educación</i>	–
Editoriales	Australian Association for Research in Education. (Actas de Congreso)	–
	Psychology Press, NY	Scholarly Publishers Indicators Orden: 97; ICCE: 1.360
	MIT Press	Scholarly Publishers Indicators Orden: 18; ICCE: 12.600
	Stylus Publishing, LLC.	–
Blog especializado: <i>21st Century Learning</i> , Western Sidney University		

Fuente: elaboración propia.

dificultades de su implementación en el nivel universitario. Sin embargo, también aparece una tendencia alcista de las publicaciones, especialmente en época reciente, que cabe

atribuir a un creciente interés del profesorado universitario. E, igualmente, cabe destacar que el impacto de las revistas y editoriales en las cuales los artículos fueron publicados puede ser

considerado un indicio del interés que el PBE despierta como enfoque emergente. A ello podría estar contribuyendo la Unesco, al avalar explícitamente la pertinencia del PBE para una educación transformadora orientada al desarrollo sostenible (Unesco, 2012), como anteriormente se ha mencionado.

Contexto geográfico

La mayor parte de las publicaciones (60%) recogen experiencias en EE. UU. Considerablemente menores son los casos en Australia (16,6%) y solo un total de siete (23,3%), exclusivamente uno por país, en: Israel, España, Colombia, Taiwán, Islandia, Reino Unido y Canadá.

Sector educativo

En el 72,9% de los casos, los autores especifican el sector o ámbito de su práctica profesional, situada en un amplio abanico de especialidades. Se han identificado experiencias en las siguientes: desarrollo profesional y curricular (13,3%); área de las ciencias ambientales, la geología y la ecología (13,3%); educación ambiental y/o para la sostenibilidad (10%); psicología educativa (6,6%) y formación del profesorado (6,6%). Otros casos, cada uno de ellos con el 3,3%, se sitúan en: la educación rural, el liderazgo comunitario, el aprendizaje colaborativo, la educación inclusiva o especial, la educación mediada por tecnologías y la educación cívica. Finalmente, una experiencia ha tenido lugar en el campo del diseño sostenible de moda (3,3%).

Estudiantes destinatarios

El grupo más amplio de los artículos que conforman la muestra, un 36%, recoge experiencias de formación del profesorado (inicial y de actualización). El 63% restante está destinado a la formación de otros perfiles profesionales, si bien la mayoría de las contribuciones (70%) incluyen reflexiones útiles desde el punto de vista pedagógico, pues permiten conocer los retos y

oportunidades que el enfoque PBE ofrece a los procesos formativos.

Marco curricular de implementación del enfoque

El análisis de la muestra arrojó que el 61,54% de los casos objeto de estudio corresponden al nivel de grado, mientras que un 38,46% se contextualiza en el nivel de posgrado. Por otra parte, el 46,15% de las publicaciones describen casos que hacen referencia a programas educativos transversales, otro 46,15% se ha llevado a cabo en asignaturas específicas del plan de estudios de la correspondiente titulación, y finalmente, en el 7,70% de los casos, el PBE ha sido implementado en una unidad didáctica concreta dentro de la asignatura.

Resultados del análisis cualitativo

El análisis cualitativo de la muestra ha proporcionado información sobre las fortalezas del *Place-Based Education* para contribuir a la calidad del proceso formativo en tres principales aspectos: la creación de vínculos comunitarios, los resultados de aprendizaje del estudiantado y la mejora de la práctica docente. Asimismo, se reflejan algunas dificultades del enfoque en el nivel universitario.

La creación de vínculos comunitarios

En un 73,3% de los casos se menciona explícitamente la colaboración con la comunidad local como parte del proceso metodológico del PBE, dando claro respaldo a la hipótesis que considera el enfoque un buen instrumento para fortalecer el tejido comunitario y facilitar la formación de una ciudadanía comprometida con las metas de la sostenibilidad.

Este resultado contrarresta las críticas que acusan al PBE de un tibio compromiso con la mejora de la comunidad (Nespor, 2008; McInerney *et al.*, 2011). Como también lo contradice, como señalan Cameron (2014) y Malahy (2014), el

hecho de que los estudiantes una vez egresados, con frecuencia desempeñen su profesión en proyectos de bienestar local, si bien este dato por sí solo no implica necesariamente una efectiva contribución a la conservación del medio natural y a la justicia social.

Los resultados de aprendizaje

En términos generales, los autores consideran positivos los resultados de aprendizaje de los estudiantes, alegando un amplio abanico de motivos. En algunos casos, señalan que aprovechar la comunidad como aliada proporcionaba al profesorado y estudiantado una pluralidad de puntos de vista, acceso a nuevos recursos e instalaciones y un gran acervo de habilidades y conocimientos (Powers, 2004; Linnemanstons y Jordan, 2017; Singer y Macdonald, 2017; Warr Pedersen *et al.*, 2017; Trott *et al.*, 2018; Williams, 2018).

Otros autores destacan que los estudiantes desarrollan un mayor “sentido del lugar” (Semken, 2005; Dubel y Sobel, 2014; Elbaz-Luwisch, 2014; Bates, 2016; Best *et al.*, 2017). A lo cual, Glasson (2011) y Pipitone (2018) añaden que, además, muestran una mayor conexión con la realidad y más capacidad para tomar decisiones favorables a una interacción humana positiva con el medio ambiente natural. También se ha detectado en el estudiantado mayor confianza y disposición a apoyar la cultura y los valores locales en su futura práctica profesional (Chinn, 2007; Meichtry y Smith, 2007).

Por su parte, MacGregor (2013) considera que gracias al PBE los estudiantes abren sus ojos a la interdisciplinariedad, atravesando un umbral que les permite contemplar su propia disciplina con nuevos ojos.

En cuanto al beneficio que supone el enfoque en el caso de la formación inicial del profesorado, Sommerville y Green (2012) y Best *et al.* (2017) destacan que permite a los futuros

docentes experimentar, en su rol de estudiantes, nuevas maneras de facilitar procesos educativos, estimulando con ello su capacidad innovadora en el ejercicio futuro de su profesión. Asimismo, Azano y Stewart (2016) comentan que este tipo de estudiantes mostraron un cambio en sus percepciones iniciales sobre la ruralidad y las posibilidades que el contexto rural ofrece para la calidad de la educación.

La mejora de la práctica docente

El estudio de Powers (2004), un análisis en profundidad de cuatro casos genuinos de PBE, concluye destacando el efecto positivo del enfoque para enriquecer y mejorar la práctica de los propios docentes que llevaron a cabo la experiencia, especialmente en los siguientes aspectos (2004: 17): a) uso de lugares y recursos locales; b) enseñanza interdisciplinaria; c) colaboración con otros profesores; d) liderazgo profesional y mejora personal, y e) habilidades para la planificación y el diseño curricular. E, igualmente, existen experiencias de implementación del PBE en programas de actualización docente cuya evaluación arroja un efecto positivo sobre las habilidades de pensamiento sistémico y capacidad crítica de los profesores (Linnemanstons y Jordan, 2017; Lopera, 2017). También Lozano *et al.* (2017) sitúan el PBE entre los enfoques pedagógicos que en la educación superior mejor contribuyen a la formación de competencias en sostenibilidad.

Este panorama prometedor se ve ensombrecido por los resultados de Fleischner *et al.* (2017) que señalan el decrecimiento de experiencias vivenciales o “de campo” en la educación superior actual, incluso en programas educativos enmarcados en las ciencias naturales. Atribuyen la tendencia, por una parte, a los escasos recursos materiales y de tiempo necesarios para este tipo de actividades y, por otra, a las regulaciones burocráticas dentro de las instituciones, que dificultan su realización.

Adicionalmente, suponen una traba las arraigadas resistencias de la cultura docente e institucional,

tradicionalmente ensimismadas en las propias aulas. No solo es preciso el apoyo administrativo y técnico que impulse la difusión del enfoque (Powers, 2004; Lopera, 2017), sino también, como defienden Yamamura y Koth (2018), afianzar un fuerte compromiso institucional que estreche el vínculo colaborativo universidades-comunidad y pueda ofrecer al profesorado la oportunidad de diseñar experiencias de aprendizaje innovadoras —significativas para los estudiantes— tanto dentro como fuera del aula. Una buena oportunidad para ello son los procesos de sostenibilización curricular que actualmente las universidades están llevando a cabo en el contexto internacional.

Discusión

Un significativo resultado del estudio es el escaso —aunque creciente— número de publicaciones sobre experiencias de PBE en el nivel universitario, de lo cual cabe deducir la falta de casos que pudieran ser objeto de análisis. Y, avanzar, a su vez, que una de sus causas pudiera estar en la escasa difusión del enfoque y, ante sus potencialidades para contribuir a la calidad de la educación en el marco del desarrollo sostenible, la pertinencia y necesidad de potenciar experiencias de este tipo hasta llegar a resultados más concluyentes sobre sus virtualidades pedagógicas.

Esta tarea abre nuevos horizontes en el terreno de la innovación docente, pero también a los marcos teóricos de la pedagogía. Propuestas como el *Place-Based Education* (PBE) podrían contribuir a la reflexión sobre el “sentido de lugar”—sobre el “habitar”— y sobre el compromiso personal y profesional de docentes y estudiantes universitarios con su comunidad. Incorporar las dinámicas ecosociales al currículo universitario ofrece claras oportunidades para una pedagogía crítica que, teniendo en cuenta la línea apuntada por Deringer (2017) y el cuestionamiento iniciado por Gruenewald (2003), se centre en transmitir conocimientos

y saberes pertinentes y en estimular procesos de emancipación personal y comunitaria, coherentes con la sostenibilidad de la vida tal como hoy la conocemos. Ineludiblemente, entre los conocimientos y saberes, aquellos que se refieren a la radical ecodependencia del ser humano y su condición de ser-con-otros, siempre en interrelación derivada de su vulnerabilidad existencial.

Es una tarea, por otro lado, no exenta de dificultades. Como ya señalara Smith (2002: 593), los docentes deberán “relajar la rigidez disciplinar [...], mirar a los estudiantes como ciudadanos que participan y contribuyen en las decisiones de la comunidad”. Y también habrán de superar la idea tradicional de la educación estandarizada, que sitúa los procesos formativos en espacios cerrados y, en general, más propicios a la memorización descontextualizada de la información que a la asimilación vivenciada del conocimiento.

Los resultados del análisis cualitativo han mostrado que la formación de los futuros docentes en el marco teórico-práctico del PBE podría facilitar su compromiso con una práctica docente innovadora y reforzar simultáneamente sus lazos con la comunidad. Aunque es preciso reconocer que también se han puesto de relieve las limitaciones que toda acción puntual, como es la que se lleva a cabo en los casos analizados, tiene para asegurar la consistencia de un compromiso a largo plazo con los principios y valores de la sostenibilidad.

Asimismo, los resultados muestran la viabilidad de implementar el enfoque en el marco curricular de los centros universitarios, bien sea en la modalidad de programas transversales, asignaturas de grado o posgrado, cursos de formación del profesorado o actividades puntuales dentro de una materia. Pero también indican, como una dificultad a salvar, que al adoptar el enfoque PBE los docentes podrían verse afectados por problemas logísticos, especialmente si la institución no asume explícitamente los principios y las

dinámicas que el PBE genera. La conclusión que se deriva de ello es la importancia de conocer la visión institucional al respecto y, en consecuencia, la necesidad de realizar un análisis organizacional para, si el caso lo requiriere, facilitar los necesarios cambios institucionales de tipo estructural y pedagógico. Como aseguran Meichtry y Smith (2007) y Villalmandos *et al.* (2019), dada la magnitud de la transformación, una condición de posibilidad es la exigencia de involucrar en dichos cambios al profesorado, cuya práctica docente cotidiana requiere de una específica formación teórica y metodológica que le permita conocer las ventajas del enfoque PBE y las estrategias más adecuadas para su implementación en el contexto específico de cada institución.

Tras lo anteriormente expuesto cabe considerar el enfoque PBE como una estrategia eficaz para una educación orientada a la transformación social a través de la conexión profunda con el contexto local. Además de las ventajas que comparte con otros enfoques del aprendizaje (situado, experiencial, basado en la comunidad), promueve un fuerte sentimiento de pertenencia al sistema-vida. Al ofrecer momentos de inmersión en la naturaleza y en la comunidad,

se estimula un aprendizaje de tipo sensorial y, a la vez, emocional que suele ocupar una menor centralidad en otros enfoques afines. Adicionalmente, se trata de un enfoque metodológico en sintonía con *La Carta de la Tierra*, base axiológica significativa de la educación para la sostenibilidad (Murga-Menoyo, 2009).

Al romper la separación artificial que la sociedad moderna ha creado con la naturaleza, el *Placed-Based Education* favorece la adquisición por los estudiantes de las competencias en sostenibilidad que la Unesco demanda (2014 y 2017b), por cuanto contribuye a formar las capacidades, destrezas, valores y otros factores del bagaje ineludible de una ciudadanía consciente y activamente comprometida con el desafío que plantea la actual crisis socioecológica. Los resultados del estudio destacan las potencialidades del PBE, un enfoque innovador escasamente explorado en el nivel universitario, y abren con ello una interesante vía metodológica para facilitar los procesos de *sostenibilización curricular* de las titulaciones de educación superior; en general y, específicamente, de las orientadas a la formación del profesorado. Se dibuja un camino sugerente para avanzar hacia la sostenibilidad en el marco de la docencia universitaria.

Nota

¹ Este artículo se enmarca en el proyecto “(Re)orientando la práctica docente hacia la sostenibilidad: entornos presenciales y virtuales para la formación del profesorado de educación secundaria” (EDU2015-66591-R), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.

² Aun cuando las primeras publicaciones teóricas sobre el enfoque se remontan a los años noventa, los resultados obtenidos en una primera búsqueda de casos de estudio para este trabajo aparecen en el año 2004 y concluyen en noviembre de 2018.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S., Sclafani, A., Aquino, E., Kala, S., Barias, L. y Eeg, J. (2017). Building student capacity to lead sustainability transitions in the food system through farm-based authentic research modules in sustainability sciences (FARMS). *Elementa-Science of the Anthropocene*, 5(46), 1-17. doi: <http://doi.org/10.1525/elementa.239>

- Azano, A. P. y Stewart, T. T. (2016). Confronting Challenges at the Intersection of Rurality, Place, and Teacher Preparation: Improving Efforts in Teacher Education to Staff Rural Schools. *Global Education Review*, 3(1), 108-128.
- Azcárate, P., Navarrete, A. y García, E. (2012). Aproximación al nivel de inclusión de la sostenibilidad en los currícula universitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(2), 105-119.
- Aznar Minguet, P., Martínez-Agut, M. P., Palacios, B., Piñero, A. y Ull Solís, M. A. (2011). Introducing sustainability into university curricula: an indicator and baseline survey of the views of university teachers at the University of Valencia. *Environmental Education Research*, 17(2), 145-166. doi: <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.502590>
- Aznar Minguet, P., Ull Solís, M. A., Piñero, A. y Martínez-Agut, M. P. (2014). La sostenibilidad en la formación universitaria: Desafíos y oportunidades. *Educación XXI*, 17(1), 133-158.
- Aznar Minguet, P. y Ull Solís, M. A. (2019). Educación y Sostenibilidad en la Universidad de Valencia: construyendo futuro desde el pasado. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1202.
- Barlett, P. F. y Chase, G. W. (eds.) (2013). *Sustainability in higher education: Stories and strategies for transformation*. Boston: MIT Press.
- Barraza, L. y Castaño, C. (2012). ¿Puede la enseñanza de la ciencia ayudar a construir una sociedad sostenible? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(2), 45-58.
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M. y Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416-430. doi: <https://doi.org/10.1108/14676370710823582>
- Bates, K. (2016) Place-based learning in teaching and teacher education. *21st Century Learning*, 6 de septiembre. Western Sidney University.
- Bautista-Cerro, M. J. y González, M. J. D. (2017). La sostenibilidad en los grados universitarios: presencia y coherencia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 161-187. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu291161187>
- Best, M., MacGregor, D. y Price, D. (2017). Designing for Diverse Learning: Case study of place-based learning in Design and Technologies pre-service teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(3), 6. doi: 10.14221/ajte.2017v42n3.6
- Burls, A. (2007). Ecotherapy: A therapeutic and educative model. *Journal of Mediterranean Ecology*, 8, 19-25.
- Cameron, J. I. (2014). Learning country. A case study of Australian place-responsive education. En D. A. Gruenewald y G. A. Smith (eds.), *Place-based education in the global age: Local diversity* (pp. 283-308). New York: Psychology Press.
- Carrus, G., Passiatore, Y., Pirchio, S. y Scopelliti, M. (2015). Contact with nature in educational settings might help cognitive functioning and promote positive social behaviour. *Psyecology*, 6(2), 191-212. doi: <https://doi.org/10.1080/21711976.2015.1026079>
- Chinn, P. W. (2007). Decolonizing methodologies and indigenous knowledge: The role of culture, place and personal experience in professional development. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(9), 1247-1268. doi: <https://doi.org/10.1002/tea.20192>
- Chinn, P. W. (2015) Place and culture-based professional development: cross-hybrid learning and the construction of ecological mindfulness. *Cultural Studies of Science Education*, 10, 121-134.
- Clayton, S., Colléony, A., Conversy, P., Maclouf, E., Martin, L., Torres, A. C. y Prévot, A. C. (2017). Transformation of experience: Toward a new relationship with nature. *Conservation Letters*, 10(5), 645-651. doi: <https://doi.org/10.1111/conl.12337>

- Colding, J. y Barthel, S. (2017). The Role of University Campuses in Reconnecting Humans to the Biosphere. *Sustainability*, 9(12), 2349. doi: <https://doi.org/10.3390/su9122349>
- Deringer, S. A. (2017). Mindful Place-Based Education: Mapping the Literature. *Journal of Experiential Education*, 40(4), 333-348. doi: <https://doi.org/10.1177/1053825917716694>
- Dubel, M. y Sobel, D. (2014). Place-Based Teacher Education. En D. A. Gruenewald y G. A. Smith, (eds.), *Place-based education in the global age: Local diversity* (pp. 309-344). New York: Psychology Press.
- Duffin, M. T. (2006). *Portrait of an urban elementary school: Place-based education, school culture, and leadership* (tesis doctoral). Yellow Springs, Ohio: Antioch University.
- Echarri Iribarren, F. (2016) Environmentally significant life experiences: what do they have in common? *Proceedings of ICERI 2016 Conference* (pp. 6401-6407). Universidad de Navarra: España.
- ECI/Earth Charter (2000). *La Carta de la Tierra*. Costa Rica: Iniciativa Carta de la Tierra. Recuperado de <http://cartadelatierra.org/invent/images/uploads/Text%20in%20Spanish.pdf>
- Elbaz-Luwisch, F. (2014). Multiculturalism, conflict and struggle. Place as meeting ground in Israeli education. En D. A. Gruenewald y G. A. Smith (eds.), *Place-based education in the global age: Local diversity* (pp. 255-282). New York: Psychology Press.
- Elfer, C. J. (2011). *Place-based education: A review of historical precedents in theory & practice* (tesis doctoral). Athens, Georgia: University of Georgia.
- Fleischner, T. L., Espinoza, R. E., Gerrish, G. A., Greene, H. W., Kimmerer, R. W., Lacey, E. A., Weisberg, S., Winkler, D. W. y Zander, L. (2017). Teaching biology in the field: importance, challenges, and solutions. *BioScience*, 67(6), 558-567. doi: <https://doi.org/10.1093/biosci/bix036>
- García del Dujo, A. y Muñoz Rodríguez, J. M. (2004). Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*, 228, 257-278.
- García Vázquez, F., Corral Verdugo, V. y Durón Ramos, M. F. (2016). Conectividad con la naturaleza y conducta sustentable: Una vía hacia las conductas pro-sociales y pro-ambientales. *PSICUMEX*, 6(2), 81-96.
- Glasson, G. E. (2011). Global environmental crisis: is there a connection with place-based, ecosocial-cultural education in rural Spain? *Cultural Studies of Science Education*, 6(2), 327-335.
- González Gaudiano, E. J., Meira-Cartea, P. A. y Martínez-Fernández, C. N. (2015). Sustentabilidad y Universidad: retos, ritos y posibles rutas. *Revista de la educación superior*, 44(175), 69-93.
- Gonzalo, M. V., Sobrino, C. M. R., Benítez, S. L. y Coronado, M. A. (2017). Revisión sistemática sobre competencias en desarrollo sostenible en educación superior. Desarrollo sostenible y educación superior en un mundo global. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 85-108.
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational researcher*, 32(4), 3-12. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>
- Gruenewald, D. A. y Smith, G. A. (eds.) (2014). *Place-based education in the global age: Local diversity*. New York: Routledge.
- Hensley, N. (2013). Curriculum as Bioregional Text: Place, Experience, and Sustainability. *Journal of Sustainability Education*, 5, monográfico: Experiential Education, s/p.
- Hinds, J. y Sparks, P. (2008). Engaging with the natural environment: The role of affective connection and identity. *Journal of Environmental Psychology*, 28(2), 109-120. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2007.11.001>
- Keniger, L. E., Gaston, K. J., Irvine, K. N. y Fuller, R. A. (2013). What are the benefits of interacting with nature? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 10(3), 913-935. doi: [10.3390/ijerph10030913](https://doi.org/10.3390/ijerph10030913)

- Lin, C. I. y Li, Y. Y. (2018). Protecting Life on Land and Below Water: Using Storytelling to Promote Undergraduate Students' Attitudes toward Animals. *Sustainability*, 10(7), 2479. doi: <https://doi.org/10.3390/su10072479>
- Linnemanstons, K. A. y Jordan, C. M. (2017). Learning through place: Evaluation of a professional development program for understanding the impact of place-based education and teacher continuing education needs. *The Journal of Sustainability Education*, 12.
- Litzner, I. y Rieß, W. (2019). La Educación para el Desarrollo Sostenible en la universidad boliviana. Percepciones del profesorado. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 149-173.
- Lopera Pérez, M. (2017). Experiencia de formación del profesorado basada en el contexto ciudad-escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 41-58.
- Lozano, R., Merrill, M. Y., Sammalisto, K., Ceulemans, K. y Lozano, F. J. (2017). Connecting Competences and Pedagogical Approaches for Sustainable Development in Higher Education: A Literature Review and Framework Proposal. *Sustainability*, 9(10), 1889. doi: <https://doi.org/10.3390/su9101889>
- MacGregor, J. (2013). Curriculum for the Bioregion: Putting Communities and Ideas in Place. En P. Barlett y G. Chase (eds.), *Sustainability in Higher Education: Stories and Strategies for Transformation* (pp. 67-80). Boston: MIT Press.
- Malahy, M. (2014). The institute of educational and community leadership (IECL). En D. A. Gruenewald y G. A. Smith (eds.), *Place-based education in the global age: Local diversity* (pp. 225-254). New York: Psychology Press.
- Marris, E. (2016). "La naturaleza está en cualquier parte, solo hay que aprender a verla". Conferencia impartida en TEDSummit (junio de 2016) Recuperado de https://www.ted.com/talks/emma_marris_nature_is_everywhere_we_just_need_to_learn_to_see_it?language=es#t-4555
- McInerney, P., Smyth, J. y Down, B. (2011). 'Coming to a place near you?' The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 3-16. doi: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540894>
- Meichtry, Y. y Smith, J. (2007). The impact of a place-based professional development program on teachers' confidence, attitudes, and classroom practices. *Journal of Environmental Education*, 38(2), 15-32. doi: <https://doi.org/10.3200/JOEE.38.1.15-34>
- Miller, D. y Twum, S. (2017). The Experiences of Selected Teachers in Implementing Place-Based Education. *E in education*, 23(1), 92-108.
- Mindt, L. y Rieckmann, M. (2017). Developing competencies for sustainability-driven entrepreneurship in higher education: a literature review of teaching and learning methods. *Teoría de la Educación; Revista Interuniversitaria*, 29(1), 129-159. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu291129159>
- Monbiot, G. (2012). If children lose contact with nature they won't fight for it. *The Guardian*, 19 de noviembre. Recuperado de: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2012/nov/19/children-lose-contact-with-nature>
- Mueller, M. y Greenwood D. (2015) Ecological mindfulness and cross-hybrid learning: a special issue. *Cultural Studies of Science Education*, 10(1), 1-4.
- Muñoz Rodríguez, J. M. (2009). Pedagogía de los espacios. La comprensión del espacio en el proceso de construcción de las identidades. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 43(1), 5-25.
- Muñoz Rodríguez, J. M. y Olmos, S. (2010). Espacios abiertos y educación. Análisis e interpretación del lenguaje educativo de un espacio público. *Revista de Educación*, 352, 331-352.
- Murga-Menoyo, M. A. (2009) La Carta de la Tierra: un referente de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible. *Revista de Educación, número extraordinario*, 239-262. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_11.pdf

- Murga-Menoyo, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>
- Murga-Menoyo, M. A. (2017). Universidades en transición. Hacia una transformación institucional orientada al logro de la sostenibilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 61-84.
- Murga-Menoyo, M. A. y Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo «glocal» y ciudadanía planeteraria. Referentes de una Pedagogía para el desarrollo sostenible. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 55-78. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2915578>
- Nespor, J. (2008). Education and place: A review essay. *Educational Theory*, 58(4), 475-489. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00301.x>
- Nieto Caraveo, L. M. (2015). *Formación, educación ambiental y competencias para la sustentabilidad*. Conferencia magistral impartida en el marco del Diplomado en Educación Ambiental para la Sustentabilidad. México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Novo, M. [EcocentroTV] (2014, marzo 18). Entrevista María Novo. “Maestra naturaleza” [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=QOYsw29kksE>
- ONU (2015). *Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Asamblea General de las Naciones Unidas, A/RES/70/1.
- PEEC (2010). *The Benefits of Place-Based Education: A Report from the Place-based Education Evaluation Collaborative*. Bennington, New Hampshire: Place-based Education Evaluation Collaborative (PEEC).
- Perales Palacios, F. J. (2017) Educación ambiental y educación social: el punto de vista de los estudiantes. *ReiDoCrea*, 6, 1-15.
- Peterson, R. B. (2018). Taking it to the city: urban-placed pedagogies in Detroit and Roxbury. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 8(3), 326-342. doi: <https://doi.org/10.1007/s13412-017-0455-4>
- Pipitone, J. M. (2018). Place as Pedagogy: Toward Study Abroad for Social Change. *Journal of Experiential Education*, 41(1), 54-74. doi: <https://doi.org/10.1177/1053825917751509>
- Powers, A. L. (2004). An evaluation of four place-based education programs. *The Journal of Environmental Education*, 35(4), 17-32.
- Puig, J. y Echarri, F. (2016). Environmentally significant life experiences: the look of a wolf in the lives of Ernest T. Seton, Aldo Leopold and Félix Rodríguez de la Fuente. *Environmental Education Research*. doi: 10.1080/13504622.2016.1259394
- Puig, J., Echarri, F. y Casas M. C. (2014). Educación ambiental, inteligencia espiritual y naturaleza. *Teoría de la Educación; Revista Interuniversitaria*, 26(2), 115-140. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261115140>
- Ragoonaden, K. y Mueller, L. (2017). Culturally Responsive Pedagogy: Indigenizing Curriculum. *Canadian Journal of Higher Education*, 47(2), 22-46.
- Roberts, P., Downes, N., Cook, L., Heiner, I. y Caffery, J. (2014). *Education, Place and Sustainability: A Literature Review and Overview of Curriculum and Policy in the States and the Territory of the Murray-Darling Basin*. Canberra: The University of Canberra.
- Sánchez Alba, B., Gómez Jarabo, I., Sabán Vera, C. y Sáenz-Rico de Santiago, B. (2017). Sostenibilización del perfil profesional del educador social. Necesidades y demandas compartidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 109-130.
- Segalàs, J. y Sánchez, F. (2019). El proyecto EDINSOST. Formación en las Universidades españolas de profesionales como agentes de cambio para afrontar los retos de la sociedad. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1204-1204.
- Selby, D. (2017). Education for sustainable development, nature and vernacular learning. *CEPS Journal*, 7(1), 9-27.

- Semken, S. (2005). Sense of place and place-based introductory geoscience teaching for American Indian and Alaska Native undergraduates. *Journal of Geoscience Education*, 53(2), 149-157.
- Singer, S. R. y Macdonald, A. (2017). Contextualizing learning: Changing and making place. *LUMAT-B: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 2(3), 71-77.
- Smith, G. A. (2002). Place-based education. Learning To Be Where We Are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594.
- Sobel, D. (2004). Place-based education: Connecting classroom and community. *Nature and Listening*, 4, 1-7.
- Sol, J. y Wals, A. (2015) Strengthening ecological mindfulness through hybrid learning in vital coalitions. *Cultural Studies of Science Education*, 10(1), 203-214.
- Somerville, M. y Green, M. (2012). *Place and Sustainability Literacy in Schools and Teacher Education*. AARE International Conference, Sydney. Australian Association for Research in Education.
- Townsend, M. y Weerasuriya, R. (2010). *Beyond Blue to Green: The benefits of contact with nature for mental health and well-being*. Melbourne, Australia: Beyond Blue Limited.
- Trott, C., Weinberg, A. y Sample McMeeking, L. (2018). Prefiguring Sustainability through Participatory Action Research Experiences for Undergraduates: Reflections and Recommendations for Student Development. *Sustainability*, 10(9), 3332.
- Unesco (2003). *Actas de la 32 Conferencia General*. París.
- Unesco (2012). *Exploring Sustainable Development: A Multiple-Perspective Approach. Education for Sustainable Development in Action Learning & Training*.
- Unesco (2014). *UNESCO roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*.
- Unesco (2017a). *A Decade of Progress on Education for Sustainable Development. Reflections from the UNESCO Chairs Programme*.
- Unesco (2017b). *Education for Sustainable Development Goals. Learning objectives*.
- Van den Berg, A. E., Hartig, T. y Staats, H. (2007). Preference for nature in urbanized societies: Stress, restoration, and the pursuit of sustainability. *Journal of Social Issues*, 63(1), 79-96. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2007.00497.x>
- Vilches, A. y Gil Pérez, D. (2012). La educación para la sostenibilidad en la Universidad: el reto de la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y Formación del Profesorado*, 16(2), 25-43.
- Villamandos, F., Gomera, A. y Antúnez, M. (2019) Conciencia ambiental y sostenibilización curricular, dos herramientas en el camino hacia la sostenibilidad de la Universidad de Córdoba. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 1(1), 1301.
- Wamsler, C., Brosmann, J., Hendersson, H., Kristjansdottir, R., McDonald, C. y Scarampi, P. (2018). Mindfulness in sustainability science, practice, and teaching. *Sustainability Science*, 13(1), 143-162.
- Warr Pedersen, K., Pharo, E., Peterson, C. y Clark, G. A. (2017). Wheels of change in higher education: a collaborative, multi-stakeholder project as a vehicle for sustainability education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(2), 171-184.
- Wells, P. J. (2017). The role of Higher Education Institutions today. En *Higher Education in the World 6. Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local* (pp. 31-32). Girona: Global University Network for Innovation (GUNI).
- Wiek, A., Withycombe, L. y Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203-218. doi: <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>
- Williams, D. (2018). Fashion Design as a Means to Recognize and Build Communities-in-Place. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 4(1), 75-90.

- Woodhouse, J. L. y Knapp, C. E. (2000). *Place-Based Curriculum and Instruction: Outdoor and Environmental Education Approaches*. ERIC Digest.
- Yamamura, E. K. y Koth, K. (2018). *Place-based Community Engagement in Higher Education: A Strategy to Transform Universities and Communities*. Stylus Publishing, LLC.
- Zelenski, J. M. y Nisbet, E. K. (2014). Happiness and feeling connected the distinct role of nature relatedness. *Environment and Behavior*, 46(1), 3-23. doi: <https://doi.org/10.1177/0013916512451901>

Abstract

Place-Based Education: an approach for a sustainable curriculum in higher education

INTRODUCTION. Several authors defend the positive correlation between an educational approach constructed from the space-context of the subject and the formation of students in the principles and values of sustainability, a premise that the Place Based Education (PBE) endorses. This article presents an approach to the theoretical basis of such standpoint and a qualitative systematic review of the literature to offer an answer to the following questions: Are there activities, programs or initiatives based on the PBE approach in university teaching? If so, what advantages do they offer to the quality of the training process? What are the difficulties teachers must overcome in order to implement Place-Based Education in the university? Could this approach contribute to quality education, aimed at training teachers as agents actively committed to education for sustainable development? **METHOD.** For the study, the following platforms as search engines were used: Linceo +, which provides access to more than fifty databases, and, in addition, Google Scholar. **RESULTS.** The results indicate that the PBE is a viable approach with interesting virtuosities to facilitate the processes of curricular sustainability of Higher Education degrees, although it requires an institutional framework consistent with its most genuine principles and values. **DISCUSSION.** This requirement limits its possibilities of application in those institutions that would require prior institutional changes of a structural and pedagogical nature. However, it also points to a suggestive way of innovation, generating linkages between higher education centres and their community context. It allows us to break the artificial separation with nature, favouring the students' acquisition of abilities, skills, values and characteristics of a citizenship consciously and actively committed to the great challenge posed by the current socio-ecological crisis and the necessary transition towards sustainability.

Keywords: Place-Based Education, Place-Based Learning, Higher Education, Education for sustainable development, Teacher training, Educational innovation.

Résumé

Place-based education: une stratégie pour l'incorporation de la durabilité dans le curriculum de l'enseignement supérieur

INTRODUCTION. De nombreux auteurs défendent la corrélation positive entre une approche éducative construite à partir du contexte spatial de la matière et la formation des étudiants aux principes et aux valeurs de la durabilité, une prémissse approuvée par la 'Place Based Education' (PBE). Cet article expose les bases théoriques de cette approche et présente une revue systématique

qualitative de la littérature dans le but de savoir si le PBE est présent dans l'université et, le cas échéant, ses avantages et ses inconvénients pour la qualité du processus de formation des diplômes, en particulier pour la formation des enseignants en tant qu'agent de transformation de l'éducation pour la durabilité. **METHODE.** Les plateformes suivantes ont été utilisées comme moteurs de recherche Linceo +, qui donne accès à plus de cinquante bases de données, ainsi que Google Scholar. **RÉSULTATS.** Les résultats indiquent que le PBE est une approche viable et dotée de virtualités intéressantes pour faciliter les processus de durabilité des diplômes de l'enseignement supérieur, même si un cadre institutionnel conforme à ses principes et à ses valeurs les plus authentiques est nécessaire. **DISCUSSION.** Cette exigence limite ses possibilités d'application dans les centres qui nécessiteraient des modifications institutionnelles préalables de nature structurelle et pédagogique. Mais il indique également une voie d'innovation suggestive, générant des liens entre les établissements d'enseignement supérieur et leur contexte communautaire et permettant de rompre la séparation artificielle avec la nature, en favorisant l'acquisition par les étudiants de compétences, de valeurs et caractéristiques d'une citoyenneté consciente et activement engagée avec le grand défi de la crise socio écologique actuelle et la transition nécessaire vers la durabilité.

Mots-clés: Place-Based Education, Apprentissage par l'expérience, Enseignement supérieur, Éducation au développement durable, Formation des enseignants, Innovation pédagogique.

Perfil profesional de las autoras

María Ángeles Murga-Menoyo (autora de contacto)

Profesora de la Facultad de Educación y de la Escuela Internacional de Doctorado de la UNED, desde 1996 es miembro de la Cátedra Unesco de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible. Participante habitual en congresos y foros científicos nacionales e internacionales, cuenta con más de sesenta publicaciones: libros, capítulos de libros y artículos científicos. Directora del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social (2003-2015) y representante de la UNED en CRUE-Sostenibilidad (2012-2016), actualmente coordina el programa de doctorado en Educación de la UNED. Lidera un proyecto de investigación interuniversitario financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del Gobierno de España, orientado a la sostenibilización curricular de la formación del profesorado.

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

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

María Fernanda Sánchez Contreras

Es egresada de la licenciatura en Relaciones Internacionales por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México y de la maestría en Medio Ambiente y Desarrollo por la London School of Economics and Political Science (Reino Unido). Actualmente cursa el programa de doctorado en Educación de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED (España), en la línea de investigación: diversidad, intervención y sostenibilidad en contextos educativos.

Correo electrónico de contacto: mafersac15@gmail.com

RECENSIONES /
BOOK REVIEW

TORRALBA, F. (2018). *Mundo volátil. Cómo sobrevivir en un mundo incierto e inestable*. Barcelona: Kairos, 156 pp.

El profesor Francesc Torralba, doctor en Filosofía, Teología y Pedagogía y catedrático en la Universitat Ramon Llull, nos ofrece este ensayo en el que aglutina distintas reflexiones sobre la posmodernidad, desglosando sus elementos característicos de manera concisa y con un lenguaje diáfano e inequívoco. Resulta evidente constatar que *lo que sea* que le esté sucediendo a la sociedad contemporánea en su conjunto afecta directamente al ser humano en particular y a todas las esferas de su existencia. La elocuencia del título nos sitúa en el punto de partida del recorrido trazado: vivimos en un mundo cambiante e inseguro, y así también lo son los múltiples conceptos con los que se lo intenta definir. De entre los retos educativos de hoy, el reciente énfasis puesto en el desarrollo de las competencias y habilidades por encima del conocimiento, fruto de la constatación de esta volátil circunstancia, demuestra hasta qué punto es relevante conocer las bases filosóficas y antropológicas que la sustentan, para así abordar con mayor atino las posibles estrategias con las que sobreponerse a la incertidumbre imperante.

La obra se estructura en cinco bloques, el primero de los cuales, “Todo lo sólido se desvanece en el aire”, traza un diagnóstico muy preciso de los rasgos de la sociedad posmoderna. Este gira en torno al desvanecimiento de lo material e inmaterial, a la ausencia de no saber a qué atenerse y al desasosiego que ello produce (p. 19). La dicotomía entre contemplación y estimulación es cada vez más aguda y dolorosa, y a esa incertidumbre por el

futuro se le une la hiperaceleración del tiempo y la primacía de lo audiovisual. Ni la una ni la otra permiten que el hombre se detenga a adoptar una actitud reflexiva, sino que se encargan de saturarlo, de convertirlo en un ser disperso, incapaz de prestar atención y crear vínculos. Desaparece entonces la elocuencia del silencio, y las relaciones interpersonales pierden su valor, porque solamente la mirada consciente hacia el otro permite establecer una relación con él. Por el contrario, nada parece ser más relevante que producir y consumir (p. 25).

El segundo bloque, “Después de la modernidad líquida”, resulta especialmente inspirador por lo provocador de su postura. Se recurre a la idea desarrollada por Zygmunt Bauman en relación al estado líquido de la modernidad, para después afirmar que este ya no es actual ni representativo de la sociedad. En su lugar, el estado gaseoso se ha erigido como el nuevo pilar fundamental. Mientras que lo líquido puede tocarse y tiene volumen, lo gaseoso permanece invisible a nuestros sentidos. Esta sustitución de un estado por otro, sostiene Torralba, más allá de la crisis personal que produce, enfatiza el infinito anhelo humano de solidez a la par que revela —con un agravio comparativo notable respecto al teocentrismo y antropocentrismo precedentes— la ausencia de un centro, de una imagen del mundo (p. 47).

En los bloques tercero y cuarto, “La volatilización de las grandes palabras” y “Diccionario de las palabras prohibidas”, el autor examina con gran acierto el poder del significado de las palabras, incidiendo de

modo particular en que “el desprecio por la palabra escrita es especialmente visible en la esfera escolar” (p. 55) y recordando que cualquier aminoramiento del espectro lingüístico colectivo “conlleva una reducción del mundo emocional, mental y comunicativo” (p. 54). Por un lado, considera la progresiva pérdida del sentido genuino de los conceptos de amor, libertad, amistad, felicidad, solidaridad y transcendencia y, por otro, expone aquellas nociones que causan commoción, e incluso miedo, por las implicaciones semánticas que se oponen a la predominante volatilidad, como lo son la humildad o la desconexión. Obtenemos así un amor, una amistad, una libertad y una solidaridad frivolas, somnolientes y amodorradas, en las que se da la espalda en lo que Torralba denomina como “olvido colectivo” (p. 78) a la presencia irreversible de la muerte, la dependencia, la enfermedad y el fracaso, realidades del ser humano para con las que se practica activamente la indiferencia.

A pesar del pesimismo del panorama reflejado, el último bloque, “Lo que permanece”, se construye como un canto de esperanza. Se constata la existencia de unas constantes antropológicas inmutables: el anhelo de amar y ser amado, el deseo de una vida plena, el fluir del

tiempo, la omnipresencia del sufrimiento y el anhelo de otro mundo. La naturaleza del ser humano lo convierte en nada más que lo que es: alguien necesitado, frágil, sufriente, contingente..., pero también capaz de amar y ser amado, válido para conseguir una vida plena, con la fuerza para dar de sí lo mejor, con “sed de sentido” (p. 148). El potencial de la juventud, para Torralba, es del que emana la posibilidad de poner fin a este desnortamiento, siempre y cuando los adultos logremos demostrarles que su lucha no es en vano y que todos estamos “llamados a narrar un relato que tenga sentido” (p. 149). La contribución de este libro, en especial gracias a su sólido estado de la cuestión y por la manera en que su autor transita con maestría por los textos de los grandes pensadores de la historia, tales como Agustín de Hipona, Aristóteles, Bauman, Cicerón, Byung-Chul Han, Heráclito, Heidegger, Kierkegaard, Lipovetsky, Lyotard, Séneca, Schopenhauer o Nietzsche, resulta un bálsamo reparador de las heridas que la sociedad cambiante provoca, así como una medicina preventiva para educadores, filósofos y todos aquellos que opten por una vía resolutiva y pragmática de actuación.

Cintia Carreira Zafra
Universitat Abat Oliba CEU

CANTÓN MAYO, I. y TARDIF, M. (coords.) (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea, 229 pp.

¿Qué es ser un profesor hoy en día? ¿Qué se espera de esta figura profesional en la sociedad actual? ¿Qué competencias debe poner en práctica en su aula un buen docente? Las demandas sociales vigentes requieren una nueva perspectiva

del proceso educativo. El profesorado aborda nuevos retos en el aula para hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje un espacio de intercambio y de formación de alumnado reflexivo y crítico. De esta manera se pretende conseguir sujetos activos

e implicados en la comunidad para promover su mejora, a la vez que desarrollan su facultad de aprender. Los valores centrados en la persona y el diálogo se convierten así en las herramientas de trabajo del profesorado en su aula.

En este contexto socioeducativo de continuo cambio es necesario reflexionar sobre la identidad profesional docente, entender al profesorado como profesional de la educación, sistematizar sus roles y competencias en aras a la consecución de una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, estamos ante un proceso de redefinición del trabajo docente. Además, dicha categorización de tareas y el excesivo control que en ocasiones se ejerce por parte de las administraciones educativas hacen que reflexionemos sobre la actuación del profesorado en su día a día para dar respuesta a todas las funciones que de su figura se espera.

Identidad profesional docente es una obra que trae a debate esta discusión y brinda la oportunidad al lector de mirar a través de diferentes prismas para abordarla. Está compuesta por un total de 12 capítulos que reúnen a 20 autores y autoras para ofrecer una perspectiva internacional y comparativa en torno a la reflexión sobre la identidad profesional docente. La coordinación de la misma ha sido llevada a cabo por la profesora Isabel Cantón Mayo, de la Universidad de León, y por el profesor Maurice Tardif, de la Universidad de Montreal. Ambos, especialistas de reconocido prestigio dentro del campo de estudio, han sabido aunar diferentes

investigaciones para dar respuesta a los interrogantes planteados.

Como hilo conductor de la obra puede destacarse que la identidad docente no se refiere a un concepto único e invariable, sino que hace referencia a una amalgama de enfoques. Esta idea se conecta con la concepción de "identidad" del autor Amin Maalouf, quien destaca la infinitud de elementos que componen la identidad de una persona y la influencia del contexto en la configuración individual y colectiva de la misma. Este mismo hecho ocurre cuando nos referimos a los profesionales de la educación. Existe una pluridimensionalidad/polisemia del término que realza la importancia del grupo y del contexto en la configuración de la identidad docente. Se puede decir, en este sentido, que la identidad se configura como un proceso relacional.

Los tres objetivos que persigue la obra son: 1) revisar las aportaciones a la construcción de la identidad profesional docente; 2) actualizar y completar el conocimiento sobre el tema desde diferentes ángulos y perspectivas, y 3) presentar la perspectiva multidisciplinar e internacional del tema objeto de estudio. Para dar respuesta a estas metas, el libro se divide en dos partes: En la primera (capítulos del uno al siete) se hace referencia a la construcción de la identidad docente desde diferentes perspectivas, y en la segunda (capítulos del ocho al doce) se realizan estudios concretos de identidades de diferentes colectivos. Además, se cuestionan tres pilares de la escuela francesa y se estudia la incidencia de las

políticas públicas en el devenir de la profesión docente.

Una de las reflexiones más representativas es la existencia en la actualidad de docentes pluricompetentes, como señala la profesora Cantón Mayo en su capítulo, o con identidades múltiples, docentes ligados cada vez a mayor cantidad y mayor diversidad de tareas, que hacen que su trabajo sea más intenso y complejo. Ejemplos de ello son el “profesorado eficaz” o el “camaleón profesional”. De ahí que se hable del variado abanico de sentimientos que este colectivo puede experimentar: desde positivos, muy vinculados a los logros del alumnado, a pasar a otros de angustia profesional e incluso sufrimiento, que pueden estar relacionados con una sobresaturación de tareas.

En este sentido, el profesor Tardif enfatiza la idea de que la identidad profesional, como la identidad colectiva, es una construcción social que debe ser analizada en vínculo con los cambios sociales que afectan hoy en día, de diferentes maneras, a la situación del profesorado (p. 21). De este modo se acentúa el carácter de continuo cambio de la identidad profesional y el papel fundamental que el contexto tiene

en el mismo. El autor también subraya el crecimiento en las últimas décadas de la feminización de la profesión. Además, la identidad profesional docente actual se relaciona con períodos largos de formación inicial y continua. Estas características son algunas de las que conforman la figura del docente del siglo XXI.

Se trata, en definitiva, de un libro que aúna diferentes perspectivas en torno a la identidad profesional docente y reflexiona sobre su figura en la sociedad de nuestros días. Una sociedad caracterizada por ser de la multiculturalidad, del individualismo, del cambio, del progreso científico y tecnológico, del consumo, de la lucha por la igualdad, de la diversidad, entre otras particularidades; requiere la comprensión del contexto social de la escuela por parte del profesorado. Como el libro reseñado indica, este escenario obliga a poner en acción una cultura colaborativa y de diálogo en los centros educativos. Dicha cultura permitirá una reconstrucción profesional colectiva de la figura docente adecuada a los tiempos actuales.

Marina García Carmona
Universidad de Granada

AMILBURU, G., BERNAL, A. y GONZÁLEZ-MARTÍN, M. (2018). *Antropología de la educación. La especie educable*. Madrid: Síntesis, 203 pp.

Estructurado en cuatro partes, el libro que nos ocupa nos ofrece una visión antropológica del ser humano que establece los fundamentos necesarios que todo educador debería tener presente a la hora de llevar a cabo sus tareas, al menos si lo que pretende es ayudar a sus

estudiantes, y a él mismo, a desarrollar una existencia madura y llena de sentido.

Con un estilo amable, cuidando siempre al lector, pero sin dejar por ello de lado la precisión académica, la obra comienza con una

introducción a la antropología de la educación y a los conceptos clave con los que comprender que esta disciplina, siempre con un corte ciertamente filosófico, forma parte de la pedagogía, y por tanto de las ciencias de la educación. Esta concreción va de la mano de una concisa narración histórica que nos ayuda a contextualizar el prisma desde el que se posicionan las autoras.

Tras sentar estas bases, el interés bascula hacia los temas principales que la antropología de la educación ha de tener en cuenta, prestando especial atención a la idea del ser humano a través de preguntas clásicas como: ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿cómo debería ser? y ¿hacia dónde se dirige el *Homo educandus*? Y las no menos trabajadas respuestas esencialistas y no esencialistas, siempre desde los retos de nuestro siglo XXI. Por poner un ejemplo, las autoras no evitan abordar los peligros de las utopías transhumanistas.

Tras romper el hielo conceptual, la segunda parte entra de lleno en qué, cómo y quién es el ser humano, trabajando las ideas de hominización y humanización. Así, partiendo del inacabamiento humano al que nos enfrentamos, y junto a la plasticidad que nos caracteriza, las autoras llegan a la conclusión de que “tiene sentido afirmar que el fin de la educación es contribuir a la felicidad de cada persona” (p. 46), pues el ser humano no solo posee *biología* sino que también construye su propia *biografía* (p. 54). De esta forma, la educación no es solo posible, sino también

imprescindible, tanto para conocerse como para poder conocer a los demás de manera plena y digna pues: “La educación es la gran oportunidad que tiene cada ser humano para desplegar su ser personal, y es también el medio por el que aprende su propio valor y el de los demás” (p. 85).

A continuación, la tercera parte se centra en los distintos modos de estar de los seres humanos, es decir, en la manera en la que habitamos el mundo que, al mismo tiempo, creamos y transformamos. La ecología, tanto humana como ambiental, nos sirve como punto de partida para terminar examinando espacios concretos de interés para el ámbito educativo: la casa, la comunidad, la escuela y la ciudad. Todos ellos nos permiten entender cómo el ser humano expande la hospitalidad que se ha de tender a sí mismo hacia los demás a través, en términos generales, de la inversión de tiempo que realice en actividades de ocio y de trabajo.

De esta parte merece también la pena destacar la discusión que las autoras llevan a cabo sobre la manera que tenemos de *habitar la red* y las implicaciones educativas que las relaciones virtuales conllevan. Igualmente interesante es la profundización que dedican a la felicidad humana y su relación con el proceso educativo.

En la cuarta y última parte que versa sobre el actuar del ser, encontramos la libertad —y sus límites— como epicentro sobre el que construir una cultura específicamente humana, globalizada y

pluralista, donde la educación, reconociendo sus límites y jugando con ciertas metáforas, acepte que: “en el fondo, la educación no es sino *autoeducación*, y el educador no puede suplantar la personalidad del educando: nadie puede educarse en lugar de otro” (p. 167).

Antes de terminar, es importante resaltar dos aspectos de interés. A lo largo de todo el libro, en cada uno de los capítulos encontraremos

un primer glosario de términos que nos ayuda a concretar el debate que se lleva a cabo y, además, una serie de preguntas y ejercicios finales que nos animan a continuar lo debatido. Dos propuestas que hacen que estemos ante una obra no solo de interés para los profesionales de la educación, sino también para los estudiantes de este campo.

José L. González-Geraldo
Universidad de Castilla-La Mancha

CANTÓN MAYO, I. (2018). *Escuelas rurales de la Maragatería*. León: Eolas Ed., 442 pp.

Tras numerosas publicaciones que responden a una larga y dilatada tradición en el ámbito de la organización de los centros educativos, aparece esta obra que nos ayuda a proyectar el entorno de otra realidad, en ocasiones olvidada, en el ámbito organizacional de nuestro territorio nacional. Nos encontramos ante un valioso trabajo realizado por la Dra. Isabel Cantón, catedrática de la Universidad de León, en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, que en esta ocasión apuesta por un manual esclarecedor de las escuelas rurales que existieron, y de las pocas que perduran hoy día en la comarca de la Maragatería.

El libro consta de once capítulos en los que la autora nos adentra en la realidad organizacional de estas escuelas y en el papel crucial que han desempeñado en la educación española, como señala en el primer capítulo de la obra: “... facilitando el acceso a la educación a una población que por su origen, localización y dificultades económicas no tenía posibilidad de recibir los bienes educativos” (p. 15), al entender

los diversos elementos que componen las escuelas rurales para el desarrollo y organización de la enseñanza, y establecer todo el marco legislativo de los colegios en el sistema público español, para aterrizar posteriormente en el contexto donde se ubican las escuelas de la comarca de la Maragatería. Asimismo realiza una minuciosa puesta en escena, capítulo a capítulo, de las distintas escuelas en los diferentes ayuntamientos de Brazuelo, Lucillo, Luyego, Santa Colomba, Santiago de Millas, Val de San Lorenzo y de Astorga, apoyándose en imágenes para mostrar los tipos de construcciones existentes, con planos de distribución de las aulas y los espacios.

Esta obra, tal y como nos ha ido mostrando la autora, se dedica a la recogida y documentación de la variedad y riqueza de las edificaciones escolares rurales situadas en la comarca de la Maragatería. Por su forma, estructura y demás elementos, las clasifica en función de la complejidad que presentan sus diversas construcciones, entre las que destaca las escuelas básicas antiguas, que son edificaciones

simples de un aula y una sola planta; las escuelas de balconada, las más frecuentes en esta comarca, de planta y piso, que tienen abajo el aula y arriba la vivienda del docente; las escuelas fortaleza, de planta y piso, robusta construcción, pocas ventanas, en piedra y mampostería; las escuelas de torre o peineta, edificios esbeltos y esmerados con piedra y ladrillo, que se rematan en una torre con o sin reloj, o bien con una peineta en su parte frontal y suelen ser de indiano, y finalmente, las escuelas estándar de la posguerra, de ladrillo, muy similares a las de otras partes de España, funcionalistas y sin adornos.

El conocimiento de estos edificios tiende a preservar su heredad cultural, que se establecen, a su vez, como ámbito de socialización y transformación de los niños en adultos, lugar de promoción de valores y de aprendizajes, que rinde homenaje a las numerosas generaciones de niños de la comarca que accedieron a la educación durante más de un siglo y medio, expresados por la autora de manera escrita, gráfica y, en ocasiones, de forma sentimental, y a quienes las

promovieron, desde los concejos a los indios que las hicieron posible, constituyéndose en la casa de la infancia y el lugar de la memoria infantil que actúa como tercer educador tras la familia y los compañeros.

Para finalizar habría que concluir que es una excelente obra de un enorme valor educativo, cultural, histórico, geográfico, artístico y patrimonial en el espacio y tiempo de la arquitectura popular de las escuelas rurales de la Maragatería, que destaca a su vez el papel que han jugado estas escuelas en la vida de los pueblos de esta comarca, subrayando que apenas se conservan algunas de estas representativas construcciones. Esta obra se encuentra dirigida a una multitud de titulados en Ciencias Sociales, Humanidades, Ingeniería y Arquitectura, en sus diferentes áreas, y en general a todas aquellas personas interesadas en el conocimiento del patrimonio escolar, lo que esboza su enorme importancia y alcance.

Ángel Custodio Mingorance Estrada

Universidad de Granada

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 RECYT, de la Fundación de Ciencia y Tecnología: <http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login>. Los nuevos usuarios (autores, revisores) disponen de unas orientaciones en la web de la revista que les ayudará a registrarse adecuadamente en la plataforma.
6. Los autores redactarán el artículo de forma que los revisores no puedan deducir por las autocitas quiénes son los autores del mismo; por ejemplo, se evitarán expresiones del tipo “como dijimos anteriormente (Pérez, 2015)” o “según nuestro trabajo (Pérez, 2015)”, etc. También se eliminarán las etiquetas de identificación del archivo que crea por defecto el formato Word en el menú [archivo - preparar - inspeccionar un documento - propiedades del documento].
7. El equipo editorial comprobará si los artículos cumplen con los criterios formales y si se ajustan a la política editorial de Bordón. En caso positivo, los artículos pasarán al proceso de evaluación por pares de acuerdo con los criterios de evaluación de la revista Bordón (ver ficha de evaluación). En caso contrario, los artículos podrán ser directamente desestimados.
8. Una vez evaluado el artículo, el Director de Bordón o persona en quien delegue informará al autor de contacto de la decisión de los revisores, pudiendo solicitarse modificaciones o correcciones tanto de forma como de contenido para proceder a su publicación. Los autores tendrán un plazo máximo de un mes para enviar las modificaciones sugeridas.
9. La extensión de los trabajos, que deberán ser enviados en formato Word, no sobrepasará las 6.500 palabras en total, exceptuando únicamente las traducciones del resumen y de las palabras clave.
10. En un documento independiente se enviará la hoja de datos que se subirá a la plataforma como fichero complementario en el que NO se accionará la orden “Mostrar fichero a los revisores”, con los siguientes datos:
 1. Título del artículo.
 2. Autores, en el orden en el que aparecerán en la publicación.

3. Para cada autor: nombre y apellidos, filiación, categoría o puesto de trabajo, dirección postal, teléfono, e-mail y breve currículum vitae de los últimos cinco años (máximo 5 líneas).
 4. Autor con el que se establecerá la correspondencia sobre el proceso de evaluación.
11. Se enviará el artículo en un documento cuyas páginas estén numeradas consecutivamente, que debe ajustarse a la estructura siguiente.
1. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL
 2. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN INGLÉS
 3. RESUMEN EN ESPAÑOL (entre 250 y 300 palabras y en formato IMRyD). Se rechazarán los artículos que no cumplan esta norma. Tanto en español como en inglés, se seguirá el formato IMRyD (Introducción, Método, Resultados y Discusión/Introduction, Method, Results, Discussion), con la flexibilidad indicada en la política editorial. Estas palabras se indicarán como apartados en MAYÚSCULAS dentro del resumen, seguidas de un punto y seguido.
 4. PALABRAS CLAVE: Las palabras clave (entre 4 y 6) serán extraídas originalmente del y se traducirán al español.
 5. RESUMEN EN INGLÉS (ABSTRACT).
 6. KEYWORDS, extraídas del Tesauro de ERIC.
 7. TEXTO DEL ARTÍCULO.
 8. NOTAS (si existen).
 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.
 10. Las TABLAS, GRÁFICOS o CUADROS, cuando puedan ir en formato Word, deberán ir en el lugar que le correspondan dentro del artículo, con su correspondiente título y leyenda y numerados correlativamente. Cuando sea necesario utilizar otros formatos (tipo imagen jpg, tif, etc.), se enviarán en archivos aparte, indicando en el texto el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida y en escala de grises.
 11. SOLO a los artículos que resulten finalmente aceptados, se les pedirá traducción del título, resumen y palabras clave al FRANCÉS, que deberán entregar en el plazo de una semana.
12. Al RESUMEN, en su caso, podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado español.
13. Las NOTAS ACLARATORIAS al texto, numeradas correlativamente, se indicarán con superíndices y se incluirán al final del texto bajo el epígrafe de Notas.
14. Las referencias en el texto, las referencias bibliográficas finales, las citas textuales, etc., seguirán el formato de la última edición de las normas APA. Recuérdese la obligatoriedad de incluir el DOI siempre que exista.
15. Las pruebas de imprenta de los artículos aceptados para su publicación se enviarán al autor de contacto para su corrección. Las pruebas deberán ser devueltas en un plazo de tres días a la editora de la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.
16. Cada autor recibirá un ejemplar electrónico de la revista en la que haya salido publicada su colaboración, estando obligado a respetar el periodo de embargo de la revista.
17. Las RECENSIONES DE LIBROS, cuya fecha de publicación no podrá ser anterior al año previo de la fecha de envío (es decir, si se envía en 2014 no podrá haberse publicado el libro antes de 2013), también deben ser enviadas exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT seleccionando la sección de recensiones (no como artículo). Deberán ajustarse a la siguiente estructura:
1. Apellidos del autor del libro, Iniciales (Año de publicación). Título del libro. Ciudad de publicación, Editorial, número de páginas del libro.
 2. TEXTO de la recensión del libro (extensión máxima de 900 palabras).
 3. NOMBRE Y APELLIDOS del autor de la recensión.
 4. Filiación del autor de la recensión.
 5. Datos del autor de la recensión (nombre, correo electrónico, dirección postal y puesto de trabajo).
18. El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes, en cumplimiento de las normas descritas anteriormente.
19. Aceptado un artículo para su publicación, tendrán prioridad en la fecha de publicación aquellos artículos en los que todos los autores sean miembros de la Sociedad Española de Pedagogía o que se hagan miembros en el plazo de un mes una vez recibida la carta de aceptación.

- ◆ EL SENTIDO DE LA VIDA EN CLAVE EDUCATIVA. PROPUESTAS PEDAGÓGICAS / *THE MEANING OF LIFE FROM AN EDUCATIONAL PERSPECTIVE. PEDAGOGICAL PROPOSALS*
Javier Bermejo Fernández-Nieto
- ◆ EXPECTATIVAS ACADÉMICAS DEL ALUMNADO NO TRADICIONAL AL INICIO DE SUS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS / *ACADEMIC EXPECTATIONS OF NON-TRADITIONAL STUDENTS AT THE BEGINNING OF UNIVERSITY*
Manuel Rafael De-Besa-Gutiérrez y Javier Gil-Flores
- ◆ ¿QUÉ COMPETENCIAS DEMANDAN LOS CENTROS DE SECUNDARIA AL PROFESORADO NOVEL EN CATALUÑA? / *WHAT COMPETENCIES DO SECONDARY SCHOOLS REQUIRE FROM NOVICE TEACHERS IN CATALONIA?*
Montserrat Freixa, Juan Llanes, Marta Venceslao y Franciele Corti
- ◆ POTENCIANDO LA COORDINACIÓN PEDAGÓGICA A TRAVÉS DEL LIDERAZGO DE LOS MANDOS MEDIOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. REVISIÓN SISTEMÁTICA / *PROMOTING THE PEDAGOGICAL COORDINATION THROUGH THE MIDDLE LEADERSHIP IN SECONDARY EDUCATION. A SYSTEMATIC REVIEW*
Inmaculada García-Martínez y Ana Martín-Romera
- ◆ LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE LOS JÓVENES EXTUTELADOS. UNA MIRADA HACIA LA DIMENSIÓN “VIDA RESIDENCIAL” / *THE TRANSITION TO ADULT LIFE OF THE YOUNG PEOPLE LEAVING CARE. THE DIMENSION OF “RESIDENTIAL LIFE”*
Rosa Goig Martínez e Isabel Martínez Sánchez
- ◆ VARIABLES QUE INFLUEN EN LA TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. UN MODELO COMPRENSIVO / *VARIABLES THAT INFLUENCE THE TRANSITION FROM PRIMARY EDUCATION TO COMPULSORY SECONDARY EDUCATION. A COMPREHENSIVE MODEL*
Diego González-Rodríguez, María-José Vieira y Javier Vidal
- ◆ EFICACIA PERCIBIDA EN EL DESARROLLO DE LAS TUTORÍAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA / *PERCEIVED EFFECTIVENESS IN THE DEVELOPMENT OF TUTORING IN SECONDARY EDUCATION*
Víctor León Carrascosa y María José Fernández-Díaz
- ◆ ANÁLISIS DE LOS ÍTEMES DE LA PRUEBA CAHE: USO DEL MODELO MULTIDIMENSIONAL DE CRÉDITO PARCIAL GENERALIZADO / *ANALYSIS OF THE ITEMS OF THE CAHE TEST: USE OF THE MULTIDIMENSIONAL GENERALIZED PARTIAL CREDIT MODEL*
Xavier G. Ordóñez Camacho, Delia Arroyo Resino y Covadonga Ruiz de Miguel
- ◆ EL ALUMNADO UNIVERSITARIO ANTE POLÍTICAS INSTITUCIONALES Y DE AULA SOBRE PLAGIO / *STUDENTS FROM HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS TOWARDS INSTITUTIONAL AND CLASSROOM POLICIES ON PLAGIARISM*
Ana María Porto Castro, Eva María Espiñeira Bellón, Luisa Losada Puente y Enelina María Gerpe Pérez
- ◆ PLACE-BASED EDUCATION: UNA ESTRATEGIA PARA LA SOSTENIBILIZACIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR / *PLACE-BASED EDUCATION: AN APPROACH FOR A SUSTAINABLE CURRICULUM IN HIGHER EDUCATION*
María Fernanda Sánchez Contreras y María Ángeles Murga-Menoyo

Indexed in
SCOPUS



Bordón, desde 1949