



# BORDÓN

## Revista de Pedagogía

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

Indexed in  
**SCOPUS**



**2019** OCTUBRE-DICIEMBRE  
VOLUMEN 71 • N.º 4  
MADRID (ESPAÑA)

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



# **BORDÓN**

## Revista de Pedagogía



Volumen 71  
Número, 4  
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](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](mailto:sep@csic.es)

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

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

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

Depósito legal: M. 519-1958

ISSN: 0210-5934

e-ISSN: 2340-6577

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

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

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

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

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

Diego Ardura Martínez. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

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

Luis Lizasoain Hernández. Vicepresidente primero

María José Fernández Díaz. Vicepresidenta segunda

Ernesto López Gómez. Secretario general

Coral González Barberá. Vicesecretaria

Miquel Martínez Martín. Tesorero

Aurelio José González Bertolín. Vocal Profesional

Elea Giménez Toledo. Vocal por el CCHS (CSIC)

Arturo Galán González. Vocal como Editor Jefe

de *Bordón. Revista de Pedagogía*

## COMITÉ CIENTÍFICO / *SCIENTIFIC ADVISORY BOARD*

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

# Contenido

## ARTÍCULOS / ARTICLES

- 9 ¿Qué tipo de maestro valora la sociedad actual? Visión social de la figura docente a través de Twitter  
*What kind of teacher values the current society? Social vision of the figure's teacher through Twitter*  
Ernesto Colomo Magaña y Ángel Ignacio Aguilar Cuesta
- 25 La educación del futuro: creencias del alumnado  
*Education in the future: students' beliefs*  
Sara Conde Vélez y Ángel Boza Carreño
- 45 El mapa internacional de las revistas de historia de la educación  
*The international map of the History of Education journals*  
José Luis Hernández Huerta, Andrés Payà Rico y Carmen Sanchidrián Blanco
- 65 Análisis multivariable de las competencias transversales en la universidad desde la visión del estudiante  
*The student's stance on transversal competencies: a multivariable analysis*  
Pilar Martínez Clares y Natalia González Morga
- 87 Traducción y validación de la Escala de Evaluación de Experiencias Gamificadas (GAMEX)  
*Translation and validation of the Gameful Experience Scale (GAMEX)*  
M.ª Elena Parra-González y Adrián Segura-Robles
- 101 La educación secundaria en cinco países de América del Sur: definiciones normativas y alcances empíricos desde la perspectiva del derecho a la educación  
*Secondary Education in five South American countries: normative definitions and empirical results from the right to education perspective*  
Guillermo Ramón Ruiz, Sebastián Scioscioli y Miriam Lorente Rodríguez
- 117 La segunda dimensión de la calidad educativa: un estudio comparado en siete países de América Latina  
*The second dimension of educational quality: a comparative study in seven countries in Latin America*  
Axel Rivas y Martín Scasso
- 135 El ocio familiar del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en Galicia  
*The analysis of Compulsory Secondary Education students' family leisure time in Galicia*  
Laura Varela Crespo y Andrea Maroñas Bermúdez

- 151 Percepción de los maestros sobre el derecho al juego libre en educación infantil y educación primaria. Estudio desarrollado en Barcelona (España)  
*Teachers' perception of the right to free play in Early Childhood Education and Primary Education. A study carried out in Barcelona (Spain)*  
Roser Vendrell Mañós, Àngels Geis Balagué, Núria Anglès Virgili y Mariona Dalmau Montalà

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

- 169 Mills, Martin and McCluskey, Gillean (eds.) (2018). *International Perspectives on Alternative Education: Policy and Practice*  
Andrea Barrientos Soto
- 171 Vilafranca, I. y Vilanou, C. (eds.) (2018). *Giner i la Institución Libre de Enseñanza des de Catalunya. Cent anys després de la mort de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)*  
Laura Fontán de Bedout
- 173 Torrego Seijo, Juan Carlos y Monge López, Carlos (coords.) (2018). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*  
Patricia Gómez Hernández
- 175 Navarra, A. (2019). *Devaluación continua*  
Marc Pallarès Piquer

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

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

**ARTÍCULOS /**  
***ARTICLES***



# ¿QUÉ TIPO DE MAESTRO VALORA LA SOCIEDAD ACTUAL? VISIÓN SOCIAL DE LA FIGURA DOCENTE A TRAVÉS DE TWITTER

## *What kind of teacher values the current society? Social vision of the figure's teacher through Twitter*

ERNESTO COLOMO MAGAÑA<sup>(1)</sup> Y ÁNGEL IGNACIO AGUILAR CUESTA<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> Universidad de Málaga (España)

<sup>(2)</sup> Universidad Autónoma de Madrid (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2019.70310

Fecha de recepción: 31/01/2019 • Fecha de aceptación: 06/10/2019

Autor de contacto / Corresponding author: Ernesto Colomo Magaña. E-mail: ecolomo@uma.es

---

**INTRODUCCIÓN.** El presente artículo se centra en conocer las características de los maestros que la sociedad valora en la actualidad. Partiendo de la efeméride del Día Mundial del Docente, promovido por la UNESCO y otros organismos internacionales, se examina la visión que se traslada en Twitter sobre la identidad profesional de los docentes. **MÉTODO.** Se utiliza una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa) para el análisis de los 1.441 tuits originales recolectados sobre la efeméride del hashtag #DíaMundialDelDocente. Para la categorización y análisis de la información se han utilizado cuatro tipologías de maestros diferenciadas por los rasgos y actitudes que las componen: el maestro auténtico y personal, que genera relaciones educativas y personales positivas con el alumnado; el maestro transmisor de historias, que enriquece sus lecciones y las traslada de forma apasionada y motivadora; el maestro motivador para el aprendizaje, que domina los escenarios y recursos para implementar procesos óptimos de aprendizaje; y el maestro como agente de cambio social, que entiende la educación como el medio para transformar y mejorar la realidad. **RESULTADOS.** Los resultados denotan una preferencia a nivel social por las características y rasgos del maestro auténtico y personal, donde destacan aspectos como ser un ejemplo para el alumnado, los vínculos afectivos positivos o la vocación como factor identitario. **DISCUSIÓN.** Los resultados obtenidos sitúan al maestro auténtico y personal como la tipología más valorada a nivel social, quedando el resto de arquetipos con una presencia testimonial. Este hecho permite una reflexión sobre qué competencias, destrezas y habilidades conforman la visión del maestro ideal para la sociedad actual con el fin de favorecer su inclusión en la formación inicial y continua de los maestros.

**Palabras clave:** Características del maestro, Rol del maestro, Redes sociales, Opinión pública, Formación del maestro.

---

## Introducción

La educación juega un papel sustancial en el progreso y evolución de la humanidad. En este contexto, los maestros tienen una responsabilidad y compromiso para la mejora de la sociedad, precisando a la vez del reconocimiento y cuidado de su labor y rol por parte del ente social. Para promover el respeto y agradecimiento hacia la figura del maestro, el día mundial del docente se celebra cada 5 de octubre desde 1994, impulsado por la UNESCO y la colaboración de UNICEF, el PNUD, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Oficina Internacional de la Educación (OIE). Durante la efeméride se homenajea a todos los docentes que han trabajado y siguen haciéndolo para lograr una educación universal, equitativa y de calidad, dando así valor a unas personas que encarnan, como maestros, una forma de vida particular (Steiner, 2004).

No olvidemos que para ser maestros, como apuntaba Esteve (2006), la parte actitudinal es fundamental. Por este motivo, es preciso cultivar y adquirir las diferentes competencias profesionales y cualidades personales necesarias para ejercer la labor educativa. La conjunción de todas ellas conforma la base de la identidad profesional docente, una realidad que se forma y se transforma en la interacción con el medio, nutriéndose de las experiencias formativas y de las relaciones interpersonales que tienen lugar tanto en la formación inicial y continua como con la práctica y el desempeño docente, englobando así los múltiples escenarios del contexto escolar (Sarceda, 2017). Se trata de un proceso personal continuo de construcción y reconstrucción que hace que cada profesor tenga unas características diferentes y singulares, convirtiéndose en un ámbito cada vez más investigado (Cantón y Tardif, 2018; Hong, Greene y Lowery, 2017; Kaplan y Garner, 2018). De esta manera, mediante la identidad profesional, los maestros se definen a sí mismos y a los otros en un proceso constante de perfeccionamiento que debe sustentarse sobre la respuesta a la pregunta ¿qué quiero llegar a ser?

Estamos, por tanto, ante un factor dinámico que evoluciona a lo largo de la carrera docente y que permite la adaptación a la realidad y a las circunstancias que terminarán determinando el modo en que se desarrolle la labor pedagógica (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Santamaría, Torrego y Ortiz, 2018). Se compone de una serie de principios, actitudes y aptitudes personales (compromiso personal, valores, experiencias) y cognitivos (conocimiento sobre la materia) que se mantienen a lo largo del tiempo, así como de otros factores que están condicionados por el momento histórico y el contexto social (políticas educativas, economía, cultura, religión, etc.).

Hay que señalar que son estas nuevas realidades, que se generan en aras del progreso de la civilización, las que suscitan cambios en las necesidades que la sociedad demanda a la figura del maestro. Este hecho conlleva que la cultura profesional docente deba evolucionar de forma permanente (mediante la formación) para seguir siendo una profesión imprescindible. En este sentido, la preocupación sobre cómo deben ser los maestros en la sociedad actual genera un incipiente debate en las distintas esferas a nivel social, siendo habitual encontrar diferentes opiniones sobre cuáles son las competencias que debería tener un maestro (Imbernón, 1994) o qué tipo de docente es mejor para la realidad educativa actual. Fruto de todo ello, la pregunta que nos planteamos es ¿cómo son los maestros que la sociedad valora en la actualidad?

Es preciso incidir en que la sociedad tiene buena consideración sobre la profesión docente (Pérez y Rodríguez, 2013), lo que no impide que existan múltiples opiniones y comentarios con diferente grado de razón sobre los maestros que necesitamos y las actitudes o cualidades que estos deben tener. Por tanto, se trata de conocer cuáles son las características concretas de los maestros que valora la sociedad para, dentro de lo que sea enriquecedor y positivo a nivel pedagógico, poder fortalecer la adquisición de las mismas y mejorar los procesos de formación inicial y continua. La labor de un maestro tiene

eco en la eternidad, por lo que si sabemos cuáles son aquellos docentes que las personas valoran y recuerdan, podremos fomentar ese tipo de maestros en las facultades de educación. Así pues, respecto a las características y competencias que debe tener un buen docente, consideramos el modelo propuesto por Esteban y Mellen (2016), donde se identifican cuatro tipologías docentes a partir de los rasgos que las definen, las cuales recogemos a continuación.

La primera tipología es la del *maestro auténtico y personal*. Destaca por su empatía y por generar estrechos vínculos a nivel educativo y personal con el alumnado, cuya relación se sustenta en el amor desde una concepción pedagógica. Dicho afecto se traduce en un compromiso con los discentes y sus diferentes necesidades, implementando todos aquellos procesos educativos personalizados que sean precisos para atender las mismas. Además, siguiendo a Jordán (2013), estos maestros se caracterizan también por su “esperanza-confianza en que todo alumno que le haya sido confiado puede cambiar bajo su influencia” (p. 123), convirtiéndose en modelos idealizados a los que imitar (Steiner y Ladjali, 2005). A nivel profesional, buscan su realización a través del ejercicio del magisterio, cuidando tanto la formación de su moral como la de su carácter como docentes. Este hecho les permite poseer un alto grado de autoconocimiento sobre su identidad personal y profesional, factor que les permite un mayor control y gestión de sus emociones (Shapiro, 2010; Van den Berg, 2005) en dos sentidos: para una toma de decisiones más equilibrada y positiva respecto a sus acciones; y para ayudar en el reconocimiento y regulación de las emociones ajenas (Day, 2011).

La siguiente tipología es la del *maestro transmisor de historias*. Se caracteriza por la pasión, inquietud y curiosidad hacia su materia (Muñoz, 2010), permitiéndole avanzar de modo progresivo en el conocimiento de su área (López, 2016) y enriquecer sus clases a través de su bagaje cultural. Se trata, por tanto, de maestros

con una rica formación a nivel cultural y humanística, que les hace establecer asociaciones y sinergias entre los contenidos de su asignatura y los de la realidad (Oakeshott, 2009), apostando por una formación transdisciplinar. La predilección que el docente muestra por el tema es el factor que lo convierte en atractivo para el discente, a quien contagia su motivación por la misma.

A continuación tenemos al *maestro motivador para el aprendizaje*. Tiene un alto desarrollo de las competencias pedagógicas, lo que le permite abordar con éxito el proceso educativo. Se caracteriza por el control y gestión sobre los procesos didácticos-pedagógicos (Martín, Conde y Mayor, 2014), implementando los diferentes métodos, técnicas y estrategias que deben considerarse para lograr un aprendizaje eficaz, apostando por la innovación, la flexibilidad y el compromiso con el cambio (Hargreaves, 2003). De este modo, logra estimular el deseo de aprender de los discentes al potenciar los aspectos creativos y lúdicos (Buxarrais, Vilafranca y Bujons, 2016), facilitando así los procesos de aprendizaje (Pablo, 2017).

Por último, tenemos al *maestro como agente de cambio social*. Son docentes que conciben el proceso educativo como una praxis que permite, siguiendo la propuesta pedagógica de Freire (1976, 2005, 2010), la transformación tanto del discente como de su contexto social, convirtiendo el acto educativo en una oportunidad de cambio. De esta manera, orientan su función a la consecución y mejora del bienestar social, logrando así un mundo mejor tanto para la generación presente como futura (Romero y Núñez, 2017). Los docentes con esta sensibilidad social admiten sentir, siguiendo la investigación de Badia, Monereo y Meneses (2013), pasión por la enseñanza, asumiendo el ejercicio docente como un compromiso para con la sociedad.

Para poder conocer la opinión latente en la sociedad sobre qué características tiene un buen docente, hemos recurrido a la visión que se

traslada sobre esta realidad en los medios sociales. Se ha elegido la red social Twitter por su potencial comunicativo y participativo (Alvírez y Franco, 2016; Torrego y Gutiérrez, 2016), lo que la convierte en un vehículo transmisor de ideas y opiniones en tiempo real (Tur, Marín y Carpenter, 2017). Estamos ante un servicio de *microblogging*, cuyos mensajes tienen límite de extensión (240 caracteres en la actualidad por los 140 originarios) y en el que las relaciones entre usuarios se establecen mediante menciones, retuits o seguidores y seguidos (Romero y Robinson, 2017). Entre sus funciones para interactuar destacan los *hashtags*, donde se agrupan mensajes en torno a un tema específico y/o de interés sobre el que los usuarios participan (Jungherr, 2015). Siguiendo otras investigaciones de ámbito educativo centradas en el análisis de datos y publicaciones en Twitter (Motos y Aguilar, 2018; West, Moore y Barry, 2015), para este estudio se utilizó el *hashtag* #DíaMundialDelDocente, obteniendo así los mensajes que se generaron sobre esta efeméride en dicha red social. De esta manera, el punto de partida para nuestro estudio será la repercusión e interacciones que se generen en la red social Twitter en torno a la figura del docente durante este homenaje.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, el objetivo general es conocer las características que se valoran de los maestros en la sociedad española a través de las interacciones con en el *hashtag* #DíaMundialDelDocente. Para ello, en los objetivos específicos se contempla: a) relacionar las características trasladadas en los tuits con las diferentes tipologías de maestros y b) analizar los rasgos más frecuentes de cada arquetipo de maestro.

## Material y métodos

Con el fin de conocer la visión de los maestros a través de las redes sociales, metodológicamente se hacía necesario, primero, determinar cuál, eligiendo Twitter por su potencial y permeabilidad

y, segundo, crear un *script* capaz de recolectar a través de la API Rest todos los tuits publicados con el *hashtag* #DíaMundialDelDocente (incluidos además los del #DiaMundialDelDocente, por las habituales faltas de ortografía en las redes sociales). Todo este proceso nos ayudó a la obtención de un total de 1.441 tuits del 5 de octubre de 2018, aunque en días anteriores y posteriores también hubo actividad, pero al no estar dentro de la efeméride quedaron fuera de este estudio.

FIGURA 1. Elementos del *script* creado para la extracción de tuits

```

61 def process_results(results):
62     id_list = [tweet.id for tweet in results]
63     data_set = pd.DataFrame(id_list, columns=["id"])
64
65     data_set["text"] = [tweet.text for tweet in results]
66     data_set["created_at"] = [tweet.created_at for tweet i
67     data_set["retweet_count"] = [tweet.retweet_count for t
68     data_set["favorite_count"] = [tweet.favorite_count for
69     data_set["source"] = [tweet.source for tweet in result
70     data_set["user_id"] = [tweet.author.id for tweet in re
71     data_set["user_screen_name"] = [tweet.author.screen_na
72     data_set["user_name"] = [tweet.author.name for tweet i
73     data_set["user_created_at"] = [tweet.author.created_at
74     data_set["user_description"] = [tweet.author.descripti
75     data_set["user_followers_count"] = [tweet.author.follo
76     data_set["user_friends_count"] = [tweet.author.friends

```

Fuente: elaboración propia a partir de Spyder (Anaconda).

Para el análisis de los tuits recolectados se ha utilizado la perspectiva nomotética con el fin de comprender la información contenida en los mensajes, utilizando como método para la exploración el análisis de contenido junto al *software* Aquad 7, por las posibilidades que ofrece dicho programa al trabajar con categorías y cuantificación de resultados. Para el desarrollo del proceso se aplicaron las consiguientes fases del análisis de contenido (Colomo y Gabarda, 2019): a) preanálisis, donde tras la extracción de los tuits y el volcado al programa informático Aquad 7 se realizó una lectura inicial con carácter exploratorio que permitiera la agrupación por contenido. Tras ello, en una segunda lectura, se delimitaron los tuits que contenían mensajes asociados a las características del buen docente; b) definición del sistema de categorías, lo que permitió organizar los tuits para su análisis. Para categorizar la información, se han utilizado cuatro tipologías de maestros

diferenciadas por los rasgos y actitudes que las componen. Partimos de la propuesta inicial de Esteban y Mellen (2016), quienes distinguían las tipologías del maestro auténtico y personal, el maestro transmisor de historias y el maestro motivador del aprendizaje, a la cual incorporamos la del maestro como agente de cambio social (figura 2). A partir de estos arquetipos, a través de Aquad 7, se clasifican los tuits para su cuantificación y análisis, siendo preciso subrayar que el arquetipo del maestro auténtico y personal, por el volumen de tuits registrados, actúa como una supracategoría, incluyendo de este modo subcategorías para el análisis, entre las que encontramos el sentido bidireccional del proceso educativo (entendiendo la formación como un encuentro enriquecedor en el que ambos agentes se desarrollan y evolucionan conjuntamente), la importancia de la relación entre docente y alumno (situando el foco en los sentimientos, actitudes y comportamientos que se generan como fruto del vínculo entre ambas figuras) y el papel de la vocación (analizándola como factor motivador ligado a una actitud de dedicación, servicio y compromiso para/con el estudiante); c) codificación, donde los tuits se transformaron en unidades más simples (codificados alfanuméricamente junto con el proceso de anonimización); y d) interpretación de los tuits, tanto cuantitativa (descripción del registro de tuits en el sistema de categorías) como cualitativa (análisis de ejemplos ilustrativos de los arquetipos trabajados), en función de las tipologías docentes propuestas para el estudio.

## Resultados

Partir de la efeméride del Día Mundial del Docente ha generado un considerable volumen de mensajes en torno a la figura del maestro. El número de tuits que interaccionaron con el hashtag #DíaMundialDelDocente (y #DiaMundialDelDocente) fue de 1.441 el 5 de octubre de 2018, alcanzando una difusión total de 6.760 mensajes al considerar los retuits y favoritos que se generaron. De la muestra obtenida, la primera categorización se realizó en función de la finalidad del contenido del mensaje, obteniendo cinco tipologías entre las que se encuentran *reivindicación*, *homenaje*, *características del buen docente*, *informativo* y *otros*. Como dato significativo, se debe destacar que la tipología con mayor interacción ha sido la *reivindicación*. El motivo es que los usuarios han concebido la efeméride como una oportunidad para debatir y subrayar cuestiones claves para el contexto educativo. Sin perder de vista otras tipologías que también han sido relevantes (ver tabla 1) para la investigación, pondremos el foco en la tipología *características del buen docente*, la segunda tipología en número de tuits recolectados.

Dentro de esta tipología se incluían mensajes cuyo contenido giraba en torno a rasgos definitorios de los docentes. Con el propósito de identificar características asociadas a los diferentes tipos de maestros definidos por Esteban y Mellén (2016), se hizo una segunda categorización a partir de dichos arquetipos. De este

FIGURA 2. Sistema de categorías



Fuente: elaboración propia a partir de Esteban y Mellen (2016).

**TABLA 1. Número de tuits emitidos según su tipología**

Tipología	N.º de tuits	%
Reivindicación	440	30,53%
Homenaje	302	20,96%
Características del buen docente	398	27,62%
Informativo	209	14,50%
Otros	92	6,39%
Total	1.441	100,00%

Fuente: elaboración propia a partir de tuits extraídos.

modo, del total de 398 tuits analizados, 290 (72,9%) están asociados al maestro auténtico y personal, quedando categorizados 84 mensajes (21,1%) entre los otros tipos de maestros, y los 24 tuits restantes (6%) se han incluido en una categoría denominada “no procede”, al no ser su contenido vinculante con ninguno de los descriptores que definen los tipos de docentes trabajados (ver tabla 2).

**TABLA 2. Número de tuits asociados a los arquetipos de docentes**

Tipología	N.º de tuits	%
Maestro auténtico y personal	290	72,9%
Maestro como agente de cambio social	46	11,6%
Maestro motivador para el aprendizaje	20	5,0%
Maestro transmisor de historias	18	4,5%
No procede	24	6,0%
Total	398	100,0%

Fuente: elaboración propia a partir de tuits extraídos.

Para la descripción cualitativa de los resultados, hemos escindido el análisis en dos partes. Por un lado, abordaremos los mensajes en los que

se identifican las características del maestro auténtico y personal y, por otro, la interpretación de los tuits del resto de arquetipos de maestros. De cara a este análisis, es necesario considerar que muchos de los mensajes emitidos durante este homenaje parten de las experiencias vividas en primera persona por los usuarios con aquellos docentes que han formado parte de su etapa educativa y cuyas cualidades son ensalzadas, por lo que la polaridad positiva del discurso ha sido una constante en el estudio.

### La visión social del maestro auténtico y personal

Si lo que pasa en el aula se queda en la vida, la influencia positiva que un maestro auténtico y personal puede tener en el alumnado es significativa. Dicha circunstancia ha motivado que el 72,9% de los tuits estén asociados a esta tipología de maestro y a los vínculos afectivos positivos que se generan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Debido al elevado número de interacciones y mensajes, se ha generado la necesidad de realizar una categorización pormenorizada de este arquetipo, de manera que consideraremos a la misma como una supracategoría en la que se abordarán aspectos como el ejemplo docente, la relación de amor pedagógica entre maestro y alumno o la vocación, los cuales pasamos a analizar.

Comenzaremos con los mensajes centrados en entender la enseñanza como un proceso de enriquecimiento bidireccional y mutuo. Hay que destacar que la calidad y la afectividad de las relaciones entre docentes y estudiantes generan en los últimos un recuerdo positivo imborrable del proceso educativo, una huella en sus vidas, como recoge el siguiente tuit:

*Aprende a enseñar y enseñando aprenderás  
#DiaMundialDelDocente (S. 37).*

Como se refleja en el mensaje, toda acción educativa por parte del profesor está cargada de

valores, suponiendo esta una respuesta al mundo y a la realidad que puede ser interiorizada o rechazada por el alumnado. Es el nivel de identificación del estudiante con el modo de ver y actuar en el mundo que tiene el docente lo que puede convertirlo en un modelo a seguir e imitar, existiendo factores que pueden generar ese deseo de parecerse a ellos, como son las lecciones ético-morales, la puesta en práctica de su escala de valores, su predisposición curiosa hacia el conocimiento o su compromiso con la construcción de una realidad mejor. Por ello, se hace preciso poner en juego valores que mejoren la conciencia ética-moral del alumnado y permitan una evolución positiva de su identidad. Entre esos valores, destacan especialmente dos elementos interconectados entre sí, como son el compromiso y el esfuerzo. Un esfuerzo respecto a los diferentes retos y dificultades que puede llevar aparejada la tarea educativa, la cual precisa, de forma unívoca, de un compromiso del docente a nivel personal y social respecto al desempeño de su labor. Se potencia la idea de que no se puede ser docente exclusivamente durante el horario lectivo, ya que ser maestro lleva implícito una forma de vida por la responsabilidad de ser ejemplo y guía de la sociedad futura, siendo así parte de la realidad de los educandos. En este sentido, el siguiente usuario de Twitter rememora el reto recibido durante sus estudios universitarios para convertirse en ejemplo y ayudar al alumnado a lograr sus metas y sueños.

*En la facultad nos dijeron: “Conseguir ser ejemplo y llevar a un niño de no tener nada a tener todo y que se os caigan las lágrimas de ver cumplir su sueño al niño que no se veía capaz de conseguirlo”. Formar parte de vidas. #DiaMundialDelDocente Feliz día a esto tan maravilloso (S. 215).*

Si ponemos el foco del análisis, de forma pormenorizada, en los mensajes sobre la relación afectiva entre profesor-alumno, encontramos que esta se concibe como una relación especial, pudiendo ser considerada de amor. Amor por lo

que el alumno fue (comprensión y respeto hacia su ser, fruto de sus experiencias previas, evitando prejuicios y etiquetas), es (influencia bidireccional para el enriquecimiento y reconstrucción conjunta de la identidad, sustentándola en pilares cívicos y democráticos) y será (promover la profecía autocumplida positiva para favorecer el desarrollo de las potencialidades y capacidades de los educandos), propiciando un acompañamiento empático tanto en el proceso de desarrollo y evolución del individuo como del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Una relación de amor que envuelve todo lo que acontece en el aula y forma parte de ella con docentes caracterizados por su factor humano.

*#soyladocenteque ama a todos los seres y enseña del aula porque sin amor no hay ni educación ni aprendizaje. Ama lo que, a quien y donde enseñas y hazlo a tu manera. Más “amor y pedagogía” de Unamuno y menos tonterías #allyouneedislove #diamundialdeldocente (S. 164).*

En este vínculo adquiere prioridad el desarrollo de la persona a nivel holístico y global, sin olvidar la adquisición de conocimiento, como se refleja en el siguiente tuit:

*#DíaMundialDelDocente Un día para celebrar y poder felicitar a todos los que día a día se ilusionan y ponen su corazón en la educación.*

*—¿Qué tal tu tutor este año?*

*—Genial, cuando abre la puerta para entrar a clase, primero entra un corazón y luego un libro” (S. 88).*

Mención especial requiere el tuit con mayor difusión recogido en el hashtag #DíaMundialDelDocente (569 veces retuiteado y 966 veces marcado como favorito), cuyo mensaje ensalza la importancia de promover comportamientos que traspasan la relación educativa, entrando en el terreno afectivo.

*Los docentes tocamos vidas para siempre, por eso debemos hacerlo con mucha TIC (Ternura, Interés y Cariño). #Educación #LasotrasTIC #diamundialdeldocente (S. 121).*

Como podemos ver, la relación educativa es significativa para ambos sujetos debido al influjo bidireccional que se genera entre ambos. Esta realidad vincula el ejercicio educativo no solo con el terreno afectivo, sino también con factores como la influencia y la eternidad, pues no podemos predecir el efecto ni la duración del ejemplo docente en la vida del estudiante.

Respecto a la vocación, se trata de uno de los aspectos más comentados. Esta palabra deriva del vocablo latino *voco* (llamar), vinculando su significado a la llamada interior que recibe una persona, en este caso, hacia el ejercicio de la profesión docente. En los tuits analizados, se perciben dos enfoques complementarios. Por un lado, se erige como una actitud de amor a la profesión, transformando la pasión que sienten hacia la educación en su trabajo.

*Hoy celebro una de las cosas más bellas que me dio la vida, ser docente #DiaMundialDelDocente (S. 9).*

Por otro lado, se vehicula con una predisposición activa y positiva hacia el desempeño de las diferentes funciones que se deben realizar, contribuyendo así a un bien mayor.

*¡Feliz día a todos los que por vocación están y estarán en esta profesión! #EsNuestroDía #8B1A #DiaMundialDelDocente (S. 42).*

Como se ha podido observar en el análisis, la vocación aúna pasión por seguir aprendiendo y deseo por transmitir de forma eficaz dichos conocimientos a los estudiantes, es decir, el docente debe inducir en los estudiantes el amor por lo que él ama.

Dichas características, propias de todo buen docente, han sido otra de las temáticas a las que

más mensaje se ha dedicado. No olvidemos que debatir sobre las características que definen a un buen docente favorece un diálogo social donde compartir diferentes visiones, y cuya cohesión repercute positivamente en el proceso de construcción identitaria de esta profesión. Para ello, la posibilidad de partir de un modelo de docente como ejemplo del que poder aprender es una opción enriquecedora. En este sentido, en la muestra de mensajes se ha resaltado la figura del profesor del Premio Nobel de Literatura Albert Camús, el señor Germain. Ha sido recurrente en los tuits incluir un enlace a la carta de agradecimiento que Camús envió a su maestro tras recibir el galardón. En la misiva se resalta la relevancia de su labor, compromiso y amor para con su alumnado. De este modo, el ejemplo de buen docente que representa Germain genera un acuerdo sobre los valores y actitudes que deben ponerse en juego en la labor educativa acorde a la percepción social que se traslada en la red.

Por otra parte, es de destacar que la mayoría de elementos que se valoran a nivel social coinciden con los que definen al maestro auténtico y personal, compartiendo en muchos casos las competencias, destrezas y habilidades que se han recopilado en los mensajes emitidos.

*¡Feliz #DiaMundialDeLosDocentes! Felicidades a todos aquellos docentes que: 1) saben inspirar; 2) no solo enseñan, sino que también aprenden; 3) disfrutan de su labor y lo contagian. Por un mayor renacimiento a la labor y dedicación del docente. ¡Feliz #DíaMundialDelDocente! (S. 63).*

Otro factor a subrayar es el concebir la labor docente como una profesión con vocación de servicio (Álvarez, Martínez, González y Buenestado, 2017), siendo inherente la actitud de darse al estudiante, ya que nos necesita para aprender y evolucionar (Imbernón, 1994). En este mismo sentido lo expresa otro tuitero, ensalzando distintas acciones que caracterizan una labor más oculta y a la par imprescindible de la profesión docente.

*Porque NO discriminas a tus alumnos/as. Porque te preocupas para que aprendan. Porque durante las vacaciones y los “findes” trabajas para mejorar tus clases y motivarles. Porque te gusta tu profesión y NO te importa quedarte más tiempo en el cole. Feliz #DiaMundialDelDocente (S. 273).*

Se trata de una forma de estar en el mundo, propio de la identidad del educador, en la que el éxito es dotar al estudiante de los mecanismos y herramientas necesarios para ser autónomo, con el fin de que el maestro pueda desaparecer.

## **La visión social de los otros tipos de maestros**

Del análisis pormenorizado de los mensajes que formaban parte de la categoría *características del buen docente*, se obtuvieron tuits referentes al resto de arquetipos docentes. Comenzando por el arquetipo que ha recopilado un menor número de menciones, encontramos que el maestro transmisor de historias solo ha registrado un 4,5% de tuits. Dichos mensajes centran su atención en aquellos docentes que convierten sus clases en una historia viva, que son amantes de los contenidos que conforman las asignaturas que imparten y que facilitan una experiencia educativa rica y transformadora donde aprender y disfrutar es una realidad posible.

*¡¡Nunca se olvida lo que se aprende disfrutando!! ¡¡Feliz día a tod@s l@s docentes!! Gracias a tod@s l@s que dedican su esfuerzo a enseñar y aprender con l@s demás #DiaMundialdelDocente (S. 368).*

Con una incidencia similar, el maestro motivador para el aprendizaje obtiene el 5% de los tuits. En este caso, el foco recae sobre la capacidad de los docentes para crear situaciones de aprendizaje enriquecedoras que permitan al estudiante desarrollar competencias y destrezas como la autonomía, la creatividad o el pensamiento crítico.

Para ello se hace preciso apostar por procesos de enseñanza y de aprendizaje innovadores, requiriendo esfuerzo y compromiso por parte del profesor para con su labor diaria.

*Por aquellos que nos ayudaron a pensar por nosotros mismos, nuestros maestros/as profesores/as #DiaMundialdelDocente #5deOctubre (S. 345).*

Por último, el maestro como agente de cambio social alcanzó un 11,6% de los tuits. Se han generado dos ejes temáticos principales entre los mensajes analizados de este arquetipo. Por un lado, se subraya la idea de que la profesión docente es el origen del resto de profesiones, aspecto que pone en valor la importancia de la labor educativa para el desarrollo de la sociedad. Por otro lado, se expone que el docente tiene una obligación y un privilegio, de carácter ético y moral, para con sus estudiantes, convirtiendo la educación en un medio de progreso y evolución de la humanidad para lograr una sociedad más justa y respetuosa.

*Mi gran privilegio como docente es la oportunidad de ayudar a personas que han elegido progresar a través del esfuerzo y el conocimiento. Aunque sea un poquito. #diamundialdeldocente (S. 303).*

## **Discusión y conclusiones**

Los datos obtenidos nos aportan una visión global sobre las características de los maestros que valora la sociedad y permite plantear algunas reflexiones respecto a la formación inicial y continua del profesorado. Comenzando por el análisis de los mensajes, hay que destacar la influencia de las vivencias escolares de los usuarios, construyéndose la concepción ideal de maestro sobre los recuerdos de aquellos profesionales que fueron significativos durante la etapa formativa. De esta forma, las experiencias escolares del pasado (Flores y Day, 2006; Madrid y Mayorga, 2017; Rivas, 2013) son determinantes para la visión

de la figura del docente en el presente y para el futuro. Al tratarse de una efeméride donde se pone en alza la figura del docente, lo que más se recuerda y valora a nivel social no son las distintas estrategias de aprendizaje que implementaba, ni cómo lograba hacer más interesante y motivadora la asignatura, sino el factor humano que puso en juego en la relación con el alumnado.

Al vincular las actitudes y rasgos aparecidos en los tuits con las tipologías de docentes, se ha comprobado que el maestro auténtico y personal es muy valorado a nivel social, coincidiendo con el estudio de Pérez y Rodríguez (2013), donde un 54,3% de la muestra piensa que la principal función del docente con los estudiantes es enseñarles valores y a vivir en sociedad, cometidos vinculados a esta tipología que ha sido la más comentada por parte de los usuarios. Esta percepción coincide con diversos autores (Hogan, 2011; Romero y Núñez, 2017; Sanderse, 2013; Steiner y Ladjali, 2005), subrayando que los docentes tienen que enseñar y ser ejemplo de valores, comportamientos, carácter y virtud. Su ejemplo nos permite, siguiendo la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), imitar los comportamientos y acciones positivas y rechazar las que tienen una connotación negativa. Se trata de un compromiso clave respecto a nuestra labor ética-moral, pues como enunció Adams (1951: 300): “Un profesor trabaja para la eternidad: nadie puede predecir dónde acabará su influencia”.

El resto de tipologías ha tenido un menor registro, siendo llamativo que concepciones asociadas al papel del maestro en la mejora y transformación social, su conocimiento exhaustivo de la materia o el dominio de diferentes técnicas y métodos de aprendizaje no hayan sido tan valoradas.

Respecto al análisis de los rasgos más frecuentes de cada arquetipo, la gran cantidad de tuits categorizados en la tipología del maestro auténtico

y personal ha permitido resaltar ciertas cualidades y actitudes que son percibidas positivamente a nivel social, siendo coincidentes con la visión de los maestros que dejan huella en otros estudios (Esteban, 2016, 2018; Esteve, 2006; Martínez, Esteban, Gonzalo y Payá, 2016). Teniendo como eje una relación afectiva entre docente-alumno que se sustenta en el cariño, la empatía, el respeto, la pasión o el amor (Freire, 1970; Unamuno, 1999), destaca el papel relevante que adquiere en los tuits la vocación. Es concebida como un factor clave en la motivación que favorece el desarrollo de una labor educativa cuya principal responsabilidad es la formación y educación de los estudiantes, coincidiendo así esta percepción social con las propuestas de diferentes autores (Bermúdez y Laspalas, 2017; Bernal y Cárdenas, 2009; Ibáñez, 2017; Sánchez, 2003; Seligman, 2003). La vocación, de este modo, incide en la construcción de la identidad del docente (Esteve, 2009) y lo arroja contra todas las adversidades y satisfacciones que implica el ser profesor (Ruiz, 2017). No obstante, la vocación debe ser complementaria a una formación de calidad y a las competencias que todo profesor debe tener adquiridas, ya que la vocación en sí no supe la preparación profesional que necesitan los docentes (Larrosa, 2010).

El amor por los contenidos, la innovación (González y Rodríguez, 2014), el crear escenarios ricos de aprendizaje o el compromiso ético y moral para con el alumnado (Méndez y Murillo, 2017, pertenecientes a las otras tres tipologías, también se han considerado positivamente por la muestra, aunque con una relevancia menor.

Que todas estas cualidades de los docentes hayan quedado subrayadas a nivel social por parte de los usuarios que conformaron la muestra, nos lleva a reflexionar sobre la formación inicial y continua de los docentes en la actualidad, cuyos programas hay que analizar y modificar con el fin de poder incorporar la enseñanza y desarrollo de todas estas actitudes

y destrezas a los mismos. En este sentido, la formación del carácter se convierte en un factor clave en la construcción de la identidad profesional docente (Matsuba, Murzyn y Hart, 2011), la cual debemos potenciar también en los programas de formación de maestros, junto con otros saberes y competencias que permitan dar respuesta a los retos que demanda esta profesión en el contexto actual (Serrano y Pontes, 2016; Timmerman, 2009). Es preciso hacer hincapié en que no hay oficio más privilegiado que el de ser maestro. Y es que el ejercicio docente, como expuso Steiner (2004: 173), permite:

*Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros; inducir en otros el amor por lo que nosotros amamos; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos: ésta es una triple aventura que no se parece a ninguna otra.*

Como limitación, el estudio presenta restricciones respecto a la muestra, ya que al utilizar el hashtag #DíaMundialDelDocente se han recopilado interacciones de los usuarios en torno a una efeméride sobre la figura del docente. Este factor incide en la polaridad de los mensajes,

caracterizados por un corte positivo que realza la figura y competencias de los mismos, cuestión que influye en la presencia de mensajes sobre los tipos de maestros que se recuerdan o desean y la correspondiente ausencia (o escasa presencia) de malas experiencias con profesores alejados de los perfiles que se han trabajado.

Entre las líneas futuras de investigación, situaremos el foco en el análisis de la percepción social respecto a la figura del docente en otras redes sociales (por ejemplo, Facebook), aprovechando la celebración de efemérides vinculadas al mundo educativo o la participación en grupos/colectivos cuya temática principal gire sobre la labor educativa del maestro. De este modo, podremos conocer los aspectos actitudinales, axiológicos y comportamentales que son valorados o rechazados por la población y triangular la información con los resultados obtenidos en este estudio. También se contempla el análisis de noticias en prensa respecto al ejercicio docente, pudiendo trabajar sobre la perspectiva y enfoque de las afirmaciones que se trasladan en este canal comunicativo, con influencia social, respecto a la labor del maestro, sus responsabilidades y quehaceres.

## Referencias bibliográficas

---

- Adams, H. (1951). *La educación de Henry Adams*. México: Las Ediciones Botas.
- Álvarez, J. L., Martínez, M. J., González, H. y Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. doi: <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Alvídrez, S. y Franco, O. (2016). Estilo comunicativo súbito en Twitter: efectos sobre la credibilidad y la participación cívica. *Comunicar*, 47, 89-97. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C47-2016-09>
- Badia, A., Monereo, C. y Meneses, J. (2013). Affective dimension of university professors about their teaching: an exploration through the semantic differential technique. *Universitas Psychologica*, 13(1), 161-173. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.adup>
- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

- Bermúdez, J. J. y Laspalas, F. J. (2017). El profesor universitario: integración entre lo personal y lo profesional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 109-126. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu292109126>
- Bernal, A. y Cárdenas, A. R. (2009). Influencia emocional del profesorado en la construcción de la identidad personal del alumnado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 61(3), 19-31.
- Buxarraís, M. R., Vilafranca, I. y Bujons, C. (2016). Los contenidos en la formación de maestros y su incidencia en el carácter. En F. Esteban (ed.), *La formación del carácter de los maestros* (pp. 73-88). Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cantón, I. y Tardif, M. (coords.) (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Colomo, E. y Gabarda, V. (2019). ¿Qué tipos de docentes tutorizan las prácticas de los futuros maestros de primaria? *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 59-78. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/reice2019.17.3.004>
- Day, C. (2011). Uncertain Professional Identities: Managing the Emotional Contexts of Teaching. En C. Day y J. Chi-Kin Lee (eds.), *New understandings of teacher's work: emotions and educational change* (pp. 45-64). Dordrecht: Springer. doi: [https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_4)
- Esteban, F. (ed.) (2016). *La formación del carácter de los maestros*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Esteban, F. (2018). *Ética del profesorado*. Barcelona: Herder.
- Esteban, F. y Mellen, T. (2016). ¿Por qué quieres ser maestro? ¿Cómo es un buen maestro? Ideas para la formación universitaria. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 68(2), 185-198. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68212>
- Esteve, J. M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Revista Teoría de la Educación*, 18, 85-107.
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- Flores, M. A. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- González, M. y Rodríguez, B. (2014). La formación inicial de los profesores de lengua extranjera: un espacio para generar estilos de actuación. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 66(4), 69-86. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66406>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity open*. Philadelphia: University Press.
- Hogan, P. (2011). The ethical orientations of education as a practice in its own right. *Ethics and Education*, 6(1), 27-40.
- Hong, J., Greene, B. y Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: a longitudinal study. *Journal of Education for Teaching. International Research and Pedagogy*, 43(1), 1-15. doi: <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1251111>
- Ibáñez, J. (2017). *Horizontes para los educadores. Las promociones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dikynson.
- Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Grao.

- Jordán, J. A. (2013). Pertinencia social y compromiso ético en la tarea docente. En M. Esteban Villar (coord.), *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Informe* (pp. 122-124). Madrid: Fundación Botín y Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Jungherr, A. (2015). *Analyzing political communication with digital trace data*. Suiza: Springer.
- Kaplan, A. y Garner, J. K. (2018). Teacher identity and motivation: the dynamic systems model of role identity. En P. Schutz, J. Hong y D. Cross (eds.), *Research on teacher identity. Mapping challenges and innovations* (pp. 71-82). Cham: Springer.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-51.
- López, E. (2016). La formación docente del profesorado universitario: sentido, contenido y modalidades. *Bordón*, 68(4), 89-102. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.38998>
- Madrid, D. y Mayorga, M. J. (2017). Construcción y reconstrucción de la identidad de los futuros docentes a través de sus autobiografías académicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 375-389.
- Martín, A., Conde, J. y Mayor, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 141-160. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5618>
- Martínez, M., Esteban, F., Gonzalo, J. y Payá, M. (2016). *La educación, en teoría*. Madrid: Síntesis.
- Matsuba, M. K., Murzyn, T. y Hart, D. (2011). A model of moral identity: applications for education. *Advances in Child Development and Behavior*, 40, 181-207.
- Méndez, A. y Murillo, F. J. (2017). Reivindicando la labor intelectual y transformativa del profesorado en una educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), 383-399. doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.022>
- Motos, P. y Aguilar, A. I. (2018). #DíaInternacionaldelPuebloGitano: una mirada a la realidad educativa de la etnia gitana a través de Twitter. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(2), 106-113. doi: <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i2.4979>
- Muñoz, M. (2010). Educar desde la compasión apasionada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 217-223.
- Oakeshott, M. (2009). *La voz del aprendizaje liberal*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Pablo, G. (2017). Factores que favorecen la presencia docente en entornos virtuales de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 43-58. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.29.001>
- Pérez, V. y Rodríguez, J. C. (2013). Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad. En M. Esteban Villar (coord.), *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Informe* (pp. 33-108). Madrid: Fundación Botín y Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Rivas, J. I. (2013). El ser humano como narración histórica: aprendiendo desde la acción. *Diálogos: Educación y Formación de Personas Adultas*, 3(75-76), 24-30.
- Romero, C. y Núñez, L. (2017). Reformular la práctica a través de las filosofías educativas. En L. Núñez y C. Romero (coords.), *Teoría de la educación. Capacitar para la práctica* (pp. 35-55). Madrid: Pirámide.
- Romero, E. y Robinson, N. (2017). Laboratorios sociales en universidades: innovación e impacto en Medialab UGR. *Comunicar*, 51, 29-38. doi: <https://doi.org/10.3916/C51-2017-03>
- Ruiz, J. A. (2017). El bienestar emocional del docente. *Revista Nacional e Internacional de Justicia Social*, 9(2), 183-194.
- Sánchez, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XXI*, 6, 203-222.
- Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral Education*, 42(1), 28-42.
- Santamaría, N., Torrego, L. y Ortiz, R. (2018). Identidad profesional docente y movimientos de renovación pedagógica. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 177-192. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.013>

- Sarceda, C. (2017). La construcción de la identidad docente en la educación infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 281-300.
- Seligman, M. (2003) *La auténtica felicidad: la nueva psicología positiva revoluciona el concepto de felicidad y señala el camino para conseguirla*. Barcelona: Ediciones B.
- Serrano, R. y Pontes, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 35-55. doi: <https://doi.org/10.14201/et20163413555>
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 616-621. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.009>
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
- Timmerman, G. (2009). Teacher educators modelling their teachers? *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 225-238.
- Torrego, A. y Gutiérrez, A. (2016). Ver y tuitear: reacciones de los jóvenes ante la representación mediática de la resistencia. *Comunicar*, 47, 9-17. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C47-2016-01>
- Tur, G., Marín, V. I. y Carpenter, J. (2017). Uso de Twitter en Educación Superior en España y Estados Unidos. *Comunicar*, 51, 19-28. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C51-2017-02>
- Unamuno, M. (1999). *Amor y pedagogía*. Madrid: Espasa.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543072004577>
- West, B., Moore, H. y Barry, B. (2015). Beyond the tweet: using Twitter to enhance engagement, learning, and success among first-year students. *Journal of Marketing Education*, 37(3), 160-170. doi: <https://doi.org/10.1177/0273475315586061>

## Abstract

---

*What kind of teacher values the current society? Social vision of the figure's teacher through Twitter*

**INTRODUCTION.** This article focuses on getting to know the characteristics that teachers valued by society today. This is centre on the information of World Teaching Day, promoted by UNESCO and other international organizations, examines the vision that is transferred on Twitter about the professional identity of teachers. **METHOD.** Using a mixed methodology (qualitative and quantitative) for the analysis of 1.441 original tweets collected about the event's hashtag #DíaMundialDelDocente. Four types of teachers divided by the traits and attitudes that make them have been used for categorization and analysis of information: the personal and authentic, teacher generated personal and educational relations positive with students; the transmitter master's stories, which enrich their lessons and moved them so passionate and inspirational; the master motivator for learning, which dominates the scenery and resources to implement optimal learning processes; and the teacher as an agent of social change, understanding the education as the means to transform and improve the reality. **RESULTS.** The results show a preference at the social level by the characteristics and traits of the master personal and authentic, which include aspects such as example for students, the positive emotional ties or vocation as identity factor. **DISCUSSION.** The results placed the authentic and personal teacher as the type most valued socially, the remainder of archetypes with a token presence. This fact allows a reflection on what

competencies, skills and abilities make up the vision of the ideal teacher for today's society in order to promote their inclusion in the initial training and continuing teachers.

**Keywords:** *Teacher characteristics, Teacher role, Social networks, Public opinion, Teacher education.*

## **Résumé**

---

*Quel type d'enseignant privilege la société actuelle? Le regard social de l'enseignant sur Twitter*

**INTRODUCTION.** Cet article vise à montrer quelles sont les caractéristiques des enseignants les plus estimées par la société d'aujourd'hui. En prenant pour point de départ la célébration de la Journée mondiale des enseignants, promue par l'UNESCO et d'autres organisations internationales, on examine la vision concernant l'identité professionnelle des enseignants véhiculée sur Twitter. **MÉTHODE.** Une méthodologie mixte (qualitative et quantitative) a été utilisée pour l'analyse des 1.441 tweets originaux recueillis sur l'hashtag #DíaMundialDelDocente. Pour la catégorisation et l'analyse de l'information quatre typologies d'enseignants ont été établies, différenciées en caractéristiques et attitudes: l'enseignant ayant un caractère propre et authentique: celui qui entame des relations pédagogiques et personnelles positives avec les élèves; l'enseignant qui raconte des histoires: celui qui enrichit ses leçons en les transmettant d'une façon passionnant et motivant; l'enseignant qui motive l'apprentissage: celui qui domine les différents scénarios et matériaux pour mettre en œuvre des processus d'apprentissage optimales; et, finalement, l'enseignant en tant qu'agent de changement social, celui qui comprend l'éducation comme le moyen pour transformer et améliorer la réalité. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent une préférence au niveau social pour les caractéristiques et les traits d'un enseignant authentique et ayant un caractère propre, également sont mis en évidence des autres aspects tels comme qu'il soit un exemple pour les élèves, soit capable d'établir de liens affectifs positifs et sa vocation en tant que facteur identitaire. **DISCUSSION.** Les résultats obtenus placent l'enseignant authentique et ayant un caractère propre dans la typologie la plus appréciée au niveau social, restant de côté tous les autres archétypes avec une présence testimoniale. Ce fait permet de réfléchir sur les compétences, aptitudes et capacités qui constituent la vision idéale pour la société d'aujourd'hui sur ce qui est un enseignant afin de favoriser son inclusion dans la formation initiale et continue des enseignants.

**Mots-clés:** *Caractéristiques de l'enseignant, Rôle de l'enseignant, Réseaux sociaux, Opinion publique, Formation des enseignants.*

## **Perfil profesional de los autores**

---

### **Ernesto Colomo Magaña (autor de contacto)**

Doctor en Ciencias de la Educación y miembro del grupo de investigación "Enseñanza y aprendizaje en el marco de la innovación y la tecnología educativa" (Innoeduca) de la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación se centran en la educomunicación, la formación del profesorado, el análisis de la figura docente y la axiología.

Correo electrónico de contacto: ecolomo@uma.es

Dirección para correspondencia: Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Avenida Cervantes 2, 29071 Málaga.

### **Ángel Ignacio Aguilar Cuesta**

Doctorando en Geografía por la Universidad Autónoma de Madrid y personal investigador en formación por la misma universidad. Sus investigaciones se centran en la aplicación de las nuevas tecnologías dentro del mundo educativo y el conocimiento de los catastros históricos del siglo XVIII, con especial atención al Catastro de Ensenada.

Correo electrónico de contacto: [angeli.aguilar@predoc.uam.es](mailto:angeli.aguilar@predoc.uam.es)

# LA EDUCACIÓN DEL FUTURO: CREENCIAS DEL ALUMNADO

## *Education in the future: students' beliefs*

SARA CONDEVÉLEZY ÁNGEL BOZA CARREÑO  
Universidad de Huelva (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2019.66473

Fecha de recepción: 02/07/2018 • Fecha de aceptación: 28/09/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Sara Conde Vélez. E-mail: sara.conde@dedu.uhu.es

---

**INTRODUCCIÓN.** Actualmente no concebimos sentarnos a trabajar sin encender el ordenador y conectarnos a Internet. El acceso a la información y la comunicación definen la sociedad y la educación de nuestros días, lo cual ha supuesto un cambio profundo de la enseñanza y del aprendizaje de los últimos 30 años. Por ello pretendemos probar nuestras ideas sobre la educación del futuro próximo. Nuestro objetivo es establecer las creencias del alumnado sobre la educación del futuro examinando sus opiniones sobre el contexto tecnológico, el profesorado, la metodología docente y el alumnado. Además, exploramos qué relaciones entre estas dimensiones subyacen en sus creencias. **MÉTODO.** Realizamos una encuesta sobre una muestra de 431 alumnos de la Universidad de Huelva (España) mediante una escala elaborada *ad hoc*, denominada “la educación del futuro”, que pretende evaluar las creencias del alumnado sobre la educación del futuro y está compuesta por cuatro dimensiones: *contexto tecnológico, profesorado del futuro, metodología docente futura y alumnado del futuro*. Validamos la escala mediante juicio de expertos, análisis de consistencia interna y análisis factorial exploratorio que redefinen la escala inicial. **RESULTADOS.** El alumnado valora sobre todo la metodología de proyectos colaborativos, seguido del profesorado orientador sociocrítico y del alumnado constructivo-social por encima del contexto tecnológico. También comprobamos que el modelo que subyace en las creencias del alumnado sitúa la metodología basada en proyectos como centro de la educación futura, determinando los modelos de profesorado y alumnado, y determinada en menor grado por el contexto tecnológico. **DISCUSIÓN.** Estos resultados señalan que los nuevos contextos transforman la metodología docente y que los cambios metodológicos exigen un nuevo tipo de alumnado y profesorado más centrados en el aprendizaje. Alumnado y profesorado también son influenciados por el contexto, pero en menor grado que por la metodología docente.

**Palabras clave:** *Educación del futuro, Contexto tecnológico, Metodología docente de proyectos colaborativos, Profesorado orientador sociocrítico, Alumnado constructivo social.*

---

## Introducción

Para planificar el futuro es importante mirar hacia atrás, pero sobre todo imaginar un futuro posible a partir de las coordenadas que nos ofrece el presente. Adams, Cummins, Davis, Freeman, Hall y Ananthanarayanan (2017), en el *NMC Horizon Report* (2017) sobre educación superior, indican las seis tendencias que aceleran la adopción de nuevas tecnologías y que deberían acometerse en los próximos cinco años: cultura de innovación, aprendizaje profundo, cambios en la evaluación de los aprendizajes, rediseño de espacios de aprendizaje, aprendizaje híbrido y aprendizaje colaborativo. Nosotros nos cuestionamos la educación del futuro desde cuatro dimensiones: contexto tecnológico, metodología didáctica, modelo de profesorado y modelo de alumnado, adaptando la propuesta de Suárez-Rodríguez, Pérez-Sanz, Boza y García-Valcárcel (2012).

Los citados autores analizan el contexto tecnológico de la educación del futuro desde los conceptos de web 2.0 (flujos bidireccionales de información, periodismo ciudadano, recomendaciones, filtrado colaborativo, clasificaciones de usuarios, creación común, remezcla, inteligencia colectiva, *software* social, redes sociales, infobasura, aplicaciones en red, web de las personas, generación red, blogoesfera, inteligencia colectiva) y web 3.0 (web semántica enriquecida con inteligencia artificial, web social inteligente, “gran hermano virtual”). La tecnología está conduciendo a cambios de gran alcance en el mundo educativo (Vázquez, 2015). Internet está cambiando las metodologías didácticas: podemos encontrar innumerables recursos docentes multiformato y abiertos; podemos elegir qué estudiar, cómo y cuándo; el aprendizaje no está atado a un espacio y a un tiempo; proliferan aulas y campus virtuales de manera exclusiva o complementaria. Desarrollar modelos heterogéneos y colaborativos, pasar de los libros a las *app*, pasar de los campus físicos a los móviles y a las tabletas produce cambios en la metodología docente: proyectos reales de acción e

investigación; prácticas profesionales integradas; aprendizaje compartido, distribuido y colaborativo; redes sociales como herramienta didáctica; aplicaciones académicas abiertas tipo blog y colaborativas tipo wiki; entornos personales de aprendizaje y objetos de aprendizaje interactivos Suárez-Rodríguez, Pérez-Sanz, Boza y García-Valcárcel (2012).

La web 2.0 ha transformado el rol del usuario de Internet. Los procesos de colaboración y participación, el aprendizaje personalizado, el aprendizaje activo y las experiencias compartidas se han visto beneficiados por el uso de las redes sociales (Pérez Alcalá, Ortiz y Flores, 2015; Trujillo, Aznar y Cáceres, 2015). Investigaciones recientes apuntan que son apreciadas como entorno de aprendizaje (Castaño, Maiz y Garay, 2015). Realidad virtual, chatbots y aplicaciones inmersivas han agregado más funcionalidad y mayor potencial de aprendizaje (Adams, Cummins, Davis, Freeman, Hall y Ananthanarayanan, 2017). En realidad, la tecnología no puede transformar la educación por sí sola, ya que hacen falta mejores pedagogías y modelos de educación más inclusivos. No obstante, lo que sí produce un impacto es cómo se utiliza la tecnología. Herrera (2015) afirma que la tecnología cambia los campos del conocimiento de manera muy rápida; la educación, como disciplina, está asumiendo nuevos retos y desafíos que merecen un estudio más detallado. En este sentido, pensamos que el contexto tecnológico determina la metodología didáctica usada y los modelos de profesorado y de estudiante.

Los cambios producidos afectan a todas las dimensiones de la educación: currículo, enseñanza y roles de docentes y estudiantes. Progresamos hacia un modelo educativo que está caracterizado por el trabajo de proyectos de carácter social, colaborativos y cooperativos. Las universidades no serán los depositarios del conocimiento y el saber, sino el nódulo de conexión crítico, estructurador, personalizador y dotador de sentido de los aprendizajes permanentes, diversos y ubicuos que emanarán de la gran red

comunitaria sociotecnológica de aprendizajes (Riera, 2016).

Los modelos docentes también están cambiando. Además de dominar su materia y ser un buen transmisor de la misma, el profesorado ahora es mediador y facilitador de aprendizajes (Cano, 2009; Gargallo, Garfella, Pérez-Pérez y Fernández-March, 2010), organizador de experiencias con base virtual y materiales digitales (Area, 2011) y gestor de conocimientos (Baurova y Sein-Echaluce, 2007). Suárez-Rodríguez, Pérez-Sanz, Boza y García-Valcárcel (2012) se˜alan que el profesorado 2.0 también debe ser más comunicativo, participar en redes sociales, tener un blog, utilizar wikis, subir vídeos a la red y realizar tutorías virtuales. Pero también describen al futuro profesor como observador crítico, investigador multidisciplinar, generador de conflicto cognitivo, escritor de reflexiones y experiencias, gestor de contextos de aprendizaje, orientador de proyectos personales de formación y diseñador de objetos de aprendizaje. En definitiva, tutor y orientador de personas.

Hernández (2017) se˜ala el papel transformador del docente y del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un buen docente debe localizar y utilizar variedad de recursos, Internet y materiales digitales: combinar trabajos individualizados, socializadores y cooperativos, así como identificar, orientar, apoyar y promover en las comunidades el proceso de formación del alumnado (López, González y León, 2015). Los docentes modelan el uso de las herramientas tecnológicas ante su alumnado (Manrique, 2015).

Según Suárez-Rodríguez, Pérez-Sanz, Boza y García-Valcárcel (2012), los modelos discentes evolucionan también de espectadores a constructores, de procesadores a investigadores, de presenciales a virtuales, de individuales a cooperativos, de debatir y comentar a reconstruir y crear, de lectores a autores, pero además aventuran que el alumnado futuro será experto en procesamiento de información digital multiformato y en producciones colaborativas digitales publicadas en blogs individuales o en

redes de trabajo; capaces de decidir y de intervenir sobre la realidad; muy creativos, fruto de la hiperestimulación sensorial personal y académica; coproductores de conocimiento pragmático y contextualizado. Díaz, Cebrián y Fuster (2016) destacan que los estudiantes afirman la relación existente entre las competencias TIC y las estrategias de aprendizaje.

García-Valcárcel y Tejedor (2017) indican que los universitarios que usan las TIC como estrategia de aprendizaje tienen un mayor éxito académico. El alumnado con rendimiento alto considera las TIC una herramienta que ayuda a mejorar sus trabajos, organizar su actividad, estudio, trabajo cooperativo y la búsqueda de recursos.

Pero no siempre el alumnado tiene esas competencias tecnológicas. Liesa, Vázquez y Lloret (2016) indicaron que muchos universitarios tienen debilidades importantes en el uso de las herramientas de Internet, a pesar de formar parte de la generación digital. La mayoría usan navegadores, correo electrónico, mensajería instantánea y redes sociales, pero desconocen el resto de herramientas de Internet. La participación de los estudiantes en la educación también está sufriendo cambios en relación a los modelos tradicionales: de estudios presenciales a no presenciales, dedicando horas de trabajo desde el propio domicilio, formación a lo largo de toda la vida y estudiantes que tomarán cursos de diversas instituciones, con diversas modalidades y estrategias (Vázquez, 2015). Hien, Chang y Nguyet (2017) confirman que el *blended learning* está significativamente asociado con un mayor rendimiento de aprendizaje de los estudiantes que la enseñanza tradicional.

## Objetivos e hipótesis

Se considera que las ideas sobre la educación del futuro de Suárez-Rodríguez, Pérez-Sanz, Boza y García-Valcárcel (2012) aún están vigentes y se pretende ponerlas a prueba en este trabajo preguntando al alumnado si el contexto tecnológico,

la metodología docente, el profesorado y el alumnado son las dimensiones que pueden configurar la educación del futuro.

Por tanto, el objetivo general de este estudio es confirmar la conexión entre el contexto tecnológico, la metodología usada y el rol del profesorado y del estudiante desde la perspectiva del alumnado. Como objetivos específicos se proponen:

- Evaluar la validez de constructo de la escala “la educación del futuro”.
- Establecer las creencias del alumnado sobre la educación del futuro: contexto tecnológico, metodología docente, profesorado y alumnado.
- Confirmar la influencia del contexto tecnológico sobre la metodología didáctica usada y de esta sobre los roles del profesorado y del estudiante.

Las hipótesis que se plantean son:

- H<sub>1</sub>: el contexto tecnológico determina la metodología didáctica.
- H<sub>2</sub>: la metodología didáctica pronostica el modelo de profesorado.
- H<sub>3</sub>: la metodología didáctica pronostica el modelo de estudiante.

El modelo explicativo a contrastar sería el que se representa en la figura 1.

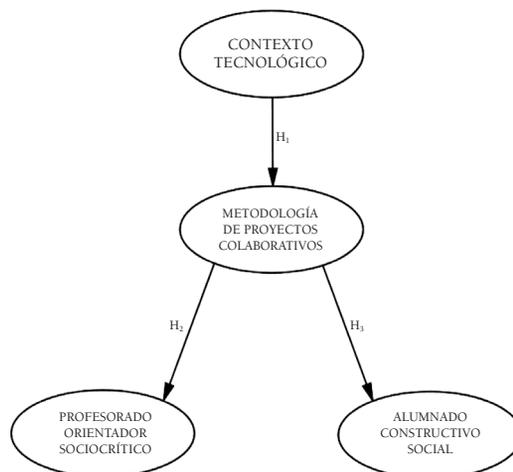
## Método

Esta investigación sigue una metodología cuantitativa, tipo encuesta, y diseño transversal, ya que los datos se recogen en un solo momento temporal. Se puede calificar esta investigación como descriptiva y explicativa.

## Muestra

La población de estudio es el alumnado de la Universidad de Huelva, unos 10.000 alumnos. La

**FIGURA 1. Modelo explicativo a contrastar de “la educación del futuro”**



muestra es no probabilística, de voluntarios y por cuota. La recogida de datos se realizó durante unas jornadas formativas transversales y abiertas a todos los estudiantes que tuvieron lugar en la Universidad de Huelva. La encuesta se entregó al alumnado en formato papel el primer día de las jornadas y se recogió durante las dos semanas siguientes. El alumnado ha participado voluntariamente, aunque se ha respetado la presencia de diferentes titulaciones de la universidad. Eso contribuye a la representatividad de la muestra, constituida por 413 alumnos (35,7% de hombres y 64,4% de mujeres), con edades comprendidas entre los 19 y 35 años (M = 23.07; DT = 2.77). El tamaño de la muestra alcanza un nivel de confianza del 95% y un error muestral estimado de un 4,7%, lo que no consideramos ideal pero sí razonablemente suficiente para un estudio descriptivo.

Como datos tecnológicos personales, se puede decir que el 98,8% tienen correo electrónico, el 96,5% navega habitualmente por Internet, el 95,1% usa plataformas de teleformación (Moodle o similar), el 93,3% usa las redes sociales (Facebook, Tuenti, Twitter...), el 87% usa aplicaciones en red (Gmail, Google doc, Flick...),

el 86,5% ha publicado algo en Internet, el 86,3% usa chat y el 84,9% participa en foros, el 75,2% usa marcadores sociales, el 72,4% ha usado alguna herramienta wiki, un 55,2% dice tener blog, el 51,3% comparte archivos de audio y el 50,8% usa las tutorías virtuales, pero solo un 31,3% tiene web personal o profesional.

TABLA 1. Población alumnado y muestra

Titulación	N	n	Sexo	
			Hombre	Mujer
Educación Primaria	508	107	44	63
Educación Física	572	38	28	10
Educación Infantil	564	62	5	57
Grado en Psicología	725	22	2	20
Educación Musical	135	18	6	12
CCTT	202	18	9	9
Educación Social	443	22	13	9
Enfermería	550	2	0	2
Turismo	477	10	1	9
Psicopedagogía	315	63	13	50
Educación Especial	168	14	7	7
Relaciones Laborales	439	10	6	4
Trabajo Social	415	1	0	1
Lengua Extranjera	275	9	4	5
Mecánica	286	4	4	0
Empresariales	538	1	1	0
Derecho	648	10	2	8
Ambientales	40	2	1	1
Total	7.300	413	145	268

## Instrumento

Para la recogida de datos se elabora una escala tipo Likert denominada “la educación del futuro” (anexo I), construida a partir de las ideas sobre la educación 2.0 de Suárez-Rodríguez, Pérez-Sanz, Boza y García-Valcárcel (2012). Esta escala pretende evaluar las creencias del alumnado sobre cuatro dimensiones: *contexto tecnológico* (12 ítems), *metodología docente futura* (11 ítems),

*profesorado del futuro* (15 ítems), *alumnado del futuro* (10 ítems). La escala se responde con valores numéricos de 1 a 7, siendo 1 = totalmente en desacuerdo y 7 = totalmente de acuerdo, lo que permite una postura neutral, y tres posicionamientos tanto positivos como negativos respecto de las afirmaciones contenidas en los ítems.

Para su validación se ha sometido a juicio de expertos (validez de contenido), análisis de consistencia interna alfa de Cronbach (fiabilidad) y análisis factorial exploratorio (validez de constructo).

El juicio de expertos fue realizado por 6 profesores del Departamento de Educación y 6 alumnos de posgrado en Educación de la Universidad de Huelva, a los que se solicitó que evaluaran la pertinencia y redacción de los ítems, obteniendo resultados satisfactorios en la mayoría de los ítems. Tan solo suscitaban algunas dudas de pertinencia relativas al ítem PF6, que finalmente optamos por excluir, y de redacción respecto de los ítems que empiezan por la expresión “Nos gustaría...” (PF3, PF4, PF5, PF6, MD2, MD4), que mantenemos a pesar de ello por ser afirmaciones relativas a preferencias de futuro del alumnado sobre modelos de profesorado y metodología docente.

Se entiende el juicio de expertos como una estrategia de construcción del instrumento sometido a la crítica de expertos actuales en educación tanto noveles como experimentados, porque no creemos que existan expertos en educación del futuro en sentido estricto. El futuro es impredecible, pero se puede imaginar, incluso construir, pero desde la mirada de la actualidad.

Finalmente, con la intención de analizar la estructura del cuestionario se ha sometido la escala completa a un análisis factorial exploratorio y posteriormente a un análisis factorial confirmatorio. Para el análisis factorial exploratorio se ha utilizado el programa estadístico SPSS v17 y

para el análisis factorial confirmatorio se ha recurrido a ecuaciones estructurales a través del programa AMOS v18.

metodología didáctica usada y de esta sobre los roles del profesorado y del estudiante desde la perspectiva del alumnado.

## Resultados

A continuación se presentan los resultados respondiendo a los tres objetivos de la investigación: a) evaluar la validez de constructo de la escala “la educación del futuro”; b) establecer las creencias del alumnado sobre la educación del futuro examinando las opiniones que estos tienen sobre contexto tecnológico, metodología docente, profesorado y alumnado; y c) confirmar la influencia del contexto tecnológico sobre la

### Validez de constructo de la escala “la educación del futuro”

Para evaluar la estructura del cuestionario hicimos un análisis factorial exploratorio, método de componentes principales, autovalores superiores a 1 y rotación Varimax con Kaiser, suprimiendo las cargas factoriales inferiores a .40. Los valores de KMO (0.921) y de la prueba de esfericidad de Bartlett ( $\text{sig} < .001$ ) son adecuados.

TABLA 2. Estructura factorial exploratoria escala “la educación del futuro”

Ítems	Factor								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
CT1					.518				
CT2					.607				
CT3					.720				
CT4					.543				
CT5									
CT6					.484				
CT7	.490								
CT8	.650								
CT9	.506				.407				
CT10								.802	
CT11							.750		
CT12					.648				
PF1	.755								
PF2	.651								
PF3	.419					.634			
PF4						.616			
PF5	.557								
PF6						.636			
PF7		.652							
PF8		.749							
PF9		.752							
PF10		.728							

TABLA 2. Estructura factorial exploratoria escala “la educación del futuro” (cont.)

Ítems	Factor								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
PF11		.780							
PF12		.774							
PF13		.647							
PF14		.642							
PF15	.462	.595							
AL1	.438			.502					
AL2			.734						
AL3			.708						
AL4			.780						
AL5			.731						
AL6			.744						
AL7	.429			.441					
AL8				.775					
AL9				.849					
AL10				.812					
MD1	.602								
MD2	.696								
MD3	.626								
MD4	.708								
MD5	.669								
MD6	.767								
MD7						.410		.423	
MD8			.425			.424			
MD9	.593								.402
MD10	.699								
MD11	.593								

Nota: método de extracción: análisis de componentes principales; método de rotación: normalización Varimax con Kaiser.

En el análisis factorial exploratorio (AFE) se encuentran nueve factores que explicaban el 67,75% del total de la varianza (tabla 2). El primer factor, F1, identifica la *metodología docente*, más concretamente aquellos ítems que informan sobre metodología de proyectos colaborativos y está conformado por nueve ítems (MD1, MD2, MD3, MD4, MD5, MD6, MD9, MD10, MD11). Respecto al *profesorado* se encuentran dos factores: F2, compuesto por los ítems PF7,

PF8, PF9, PF10, PF11, PF12, PF13, PF14 y PF15, que definen una orientación sociocrítica del profesorado; y F6, cuyos ítems definen la tecnología del profesorado (PF3, PF4, PF6). En cuanto al *alumnado* se observan dos factores: F3, constructivismo del alumnado, que satura a los ítems AL2, AL3, AL4, AL5 y AL6; y F4, compuesto por los ítems AL1, AL8, AL9 y AL10, que definen el pragmatismo del alumnado. Respecto al *contexto tecnológico* los ítems

se agruparon en torno a un factor principal, F5, contexto tecnológico-social o tecnología del contexto, conformado por los siguientes ítems: CT1, CT2, CT3, CT4 y CT12. El resto de ítems no conforman factores claramente identificables desde el punto de vista teórico o se agrupan en factores con pocos ítems (F7, F8 y F9).

A la vista de estos resultados se puede concluir que la estructura factorial obtenida se acerca bastante a la propuesta en este estudio. Para el análisis factorial confirmatorio se decide eliminar aquellos ítems cuyo peso es alto en más de un factor, y a aquellos cuyas cargas factoriales son débiles ( $< .5$ ). Igualmente, se decide eliminar los ítems PF1, PF2 y PF5, cuyas cargas factoriales se ubican en metodología docente, lo que no es coherente con el modelo teórico. A continuación volvemos a realizar el análisis factorial forzando a una solución de seis factores, que coinciden con los descritos anteriormente y que explican el 65,28% de la varianza.

Tras definir las escalas en el análisis factorial exploratorio se calcularon las fiabilidades de cada una de las seis escalas mediante alfa de Cronbach, que proporciona valores medios o altos de consistencia interna tanto en el total de la escala (.94) como en cada dimensión: tecnología del contexto (.73), orientación sociocrítica del profesorado (.92), tecnología del profesorado (.66), pragmatismo del alumnado (.85), constructivismo del alumnado (.89) y metodología docente (.92).

Tras los resultados obtenidos en el análisis exploratorio, se procede a realizar un *análisis factorial confirmatorio* con el fin de comprobar la adecuación de un modelo de cuatro factores de primer orden (metodología docente, tecnología del contexto, alumnado, profesorado) y cuatro de segundo orden (pragmatismo del alumnado, constructivismo del alumnado, tecnología del profesorado, orientación sociocrítica del

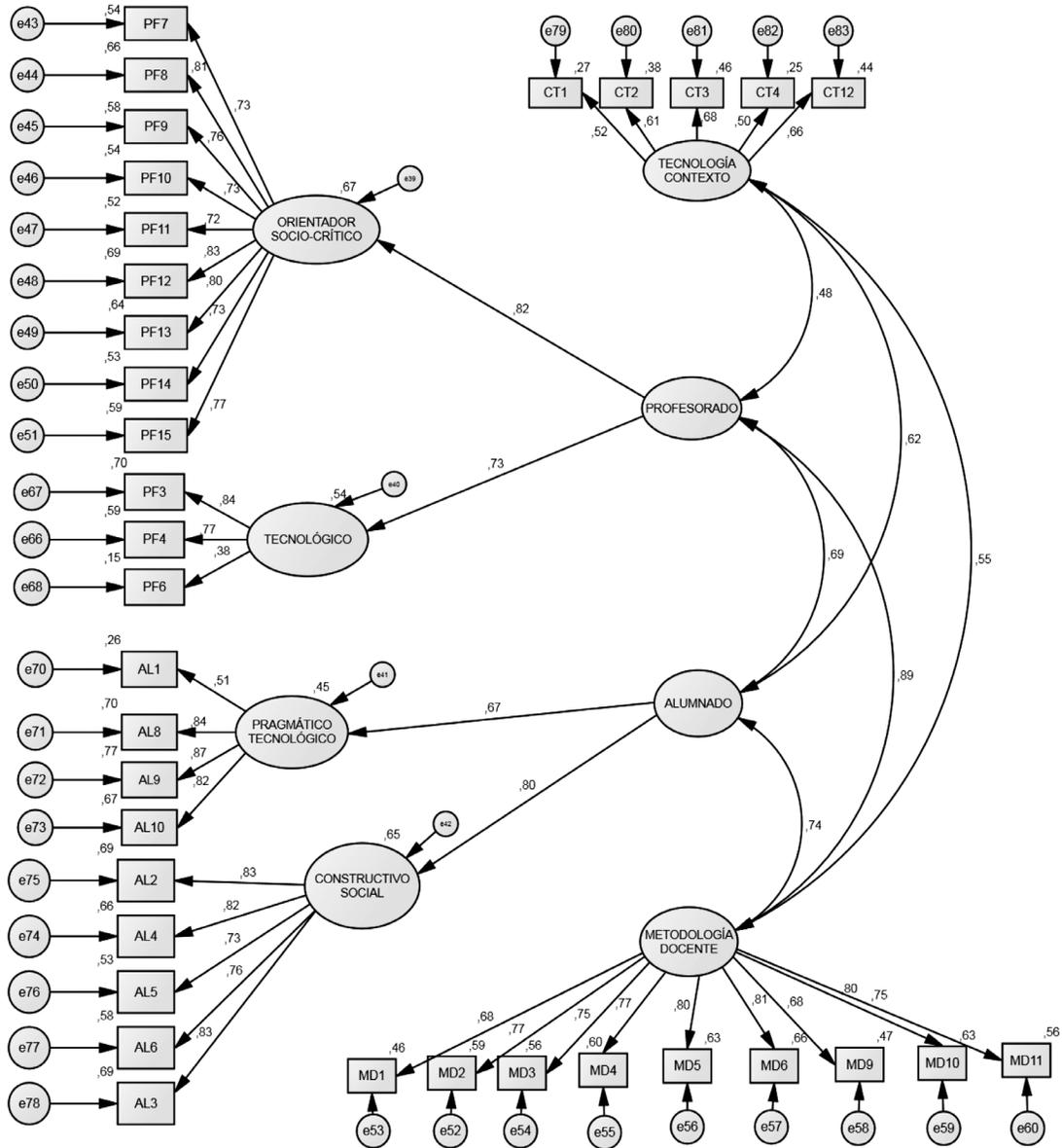
profesorado), incluyendo en el modelo de medida que se representa en la figura 2 aquellos indicadores cuyas cargas factoriales eran superiores a 0.5 y eliminando aquellas que no se explicaban suficiente en el factor o saturaban en más de un factor.

En el modelo se pueden distinguir los pesos de regresión estandarizados y las covarianzas, siendo todos significativos ( $p < .001$ ). Los pesos de regresión del conjunto de las variables observables son todos superiores a .50, lo que establece una fuerte relación de esos ítems con sus respectivas variables latentes. Además, se observan valores superiores a .50 o próximos a este valor en sus varianzas, en todas las variables observables, lo que supone que todas las variables son explicadas por el modelo.

Respecto a las covarianzas, se pueden comprobar resultados elevados entre todos los elementos con valores superiores a .50 o muy próximos a estos, exceptuando la covarianza entre el contexto tecnológico y profesorado que es algo más baja (.48).

Se calcularon los siguientes índices de bondad de ajuste del modelo: la raíz media cuadrática residual obtenida (RMSEA = .066) denota un buen ajuste de la escala dado que el límite superior para considerar un ajuste aceptable según el criterio de Kelley (1935) es de .0718; en el desarrollo del estadístico chi-cuadrado se recomiendan valores inferiores a 5, en este caso se obtiene un valor de 4.28, lo que es un valor adecuado, aunque hay que tener en cuenta que este índice es muy sensible para muestras superiores a 200 sujetos, por lo que hay que considerar otros índices; IFI (índice de ajuste incremental) = .918, siendo el valor recomendado  $\geq .90$ ; NFI (índice de ajuste normalizado) = .896, siendo el valor recomendado próximo a 1; CFI (índice de ajuste comparativo) = .918, siendo el valor recomendado  $\geq .90$ . En general, los resultados obtenidos indican que el modelo de medida describe adecuadamente los datos.

FIGURA 2. Análisis factorial confirmatorio. Imagen generada de Amos v18



Creencias del alumnado sobre la educación del futuro

A continuación se presentan datos descriptivos de las creencias del alumnado sobre el

contexto tecnológico, la metodología docente, el profesorado y el alumnado de la educación del futuro:

TABLA 3. Creencias del alumnado sobre la educación del futuro

	Media	Desv. Tip.
<b>Creencias sobre el contexto tecnológico futuro</b>		
CT1. La web 2.0 transformará el concepto y uso de Internet	4.76	1.70
CT2. Creo que pronto Internet será una web social inteligente	5.14	1.55
CT3. Internet puede llegar a ser el “gran hermano virtual” que todo lo ve	5.13	1.78
CT4. Utilizaremos Internet para hacer periodismo ciudadano	5.28	1.49
CT12. Internet será más social, será la web de las personas	4.92	1.66
<b>Creencias sobre metodología docente futura</b>		
MD1. Queremos realizar proyectos reales de acción o investigación	5.84	1.39
MD2. Nos gustaría un prácticum profesional integrado a lo largo de toda la carrera	6.05	1.39
MD3. Creemos en la integración trabajo-estudio a lo largo de toda la vida	5.79	1.41
MD4. Nos gustaría aprender con recursos diversos: textos, hipertextos, imágenes...	5.91	1.35
MD5. El aprendizaje será compartido, distribuido, colaborativo	5.71	1.42
MD6. Los recursos educativos serán abiertos	5.73	1.38
MD9. Los profesores tendrán blogs académico-profesionales	5.72	1.36
MD10. Utilizaremos objetos de aprendizaje interactivos y colaborados	5.79	1.36
MD11. El profesor propiciará entornos personales de aprendizaje mediados	5.63	1.35
<b>Creencias sobre el profesorado del futuro</b>		
PF3. Nos gustaría un profesor que participe en las redes sociales	5.28	1.64
PF4. Nos gustaría un profesor que elabore y suba vídeos a la red	5.42	1.60
PF7. Ese profesor será un pensador, un observador crítico de la realidad	5.37	1.46
PF8. Ese profesor será un lector multidisciplinar profundo	5.21	1.53
PF9. Ese profesor será investigador multidisciplinar que publica investigaciones	5.22	1.48
PF10. Nos gustaría un docente generador de conflicto cognitivo, divergente	5.21	1.56
PF11. Ese profesor será un escritor de sus propias reflexiones y experiencias	5.36	1.48
PF12. Ese profesor será un gestor de contextos de aprendizaje	5.47	1.40
PF13. Ese profesor será un orientador de proyectos personales de formación	5.55	1.43
PF14. Ese profesor será un diseñador de objetos de aprendizaje	5.53	1.45
PF15. Ese profesor será un tutor, un asesor, un orientador de personas	5.82	1.46
<b>Creencias sobre el alumnado del futuro</b>		
AL2. Nos organizaremos en comunidades virtuales de trabajo	5.28	1.48
AL3. Seremos expertos en el procesamiento rápido de información digital	5.47	1.51
AL4. Transformaremos la información en producciones digitales	5.43	1.41
AL5. Publicaremos en blogs individuales o colaborativos	5.55	1.42
AL6. Trabajaremos en redes multiprofesionales	5.35	1.50
AL8. Seremos muy creativos, fruto de la hiperestimulación sensorial	4.95	1.69
AL9. Seremos coproductores de conocimiento	5.21	1.58
AL10. Este conocimiento será fundamentalmente pragmático y contextualizado	5.04	1.55

El alumnado caracteriza la *tecnología del contexto* (contexto tecnológico futuro) por el uso de Internet para hacer periodismo ciudadano y por considerar Internet como una web social inteligente, la web de las personas, e incluso como un “gran hermano virtual”. En definitiva, creen que la web 2.0 cambiará el concepto y uso de Internet (tabla 3).

El alumnado imagina una *metodología docente futura* basada en un prácticum profesional integrado a lo largo de toda la carrera; que utilice recursos educativos abiertos, diversos y objetos de aprendizaje interactivos y coautorados; que se desarrolle mediante proyectos reales de acción o investigación en contextos reales, promoviendo un aprendizaje compartido, distribuido y colaborativo; que integre trabajo y estudio a lo largo de toda la vida; y que propicie entornos personales de aprendizaje.

El alumnado ve al *profesorado del futuro* como tutor, orientador y asesor de personas; como orientador de proyectos personales de formación; como diseñador de objetos y contextos de aprendizaje; como pensador y observador crítico de la realidad; como escritor de sus propias reflexiones y experiencias académicas; incluso como participante en las redes sociales. En menor grado, imaginan al profesorado del futuro como investigador y lector multidisciplinar, así como un docente divergente y generador de conflicto cognitivo.

El alumnado piensa sobre sí mismo que en el *futuro* publicarán sus trabajos en blogs individuales o colaborativos; que serán expertos en el procesamiento rápido e intuitivo de información digital multiformato, que transformarán en producciones digitales; que trabajarán en redes y comunidades multiprofesionales virtuales; que serán coproductores de conocimiento pragmático y contextualizado, aunque menos creativo.

### Relaciones entre tecnología del contexto, metodología docente, orientación del profesorado y pragmatismo del alumnado

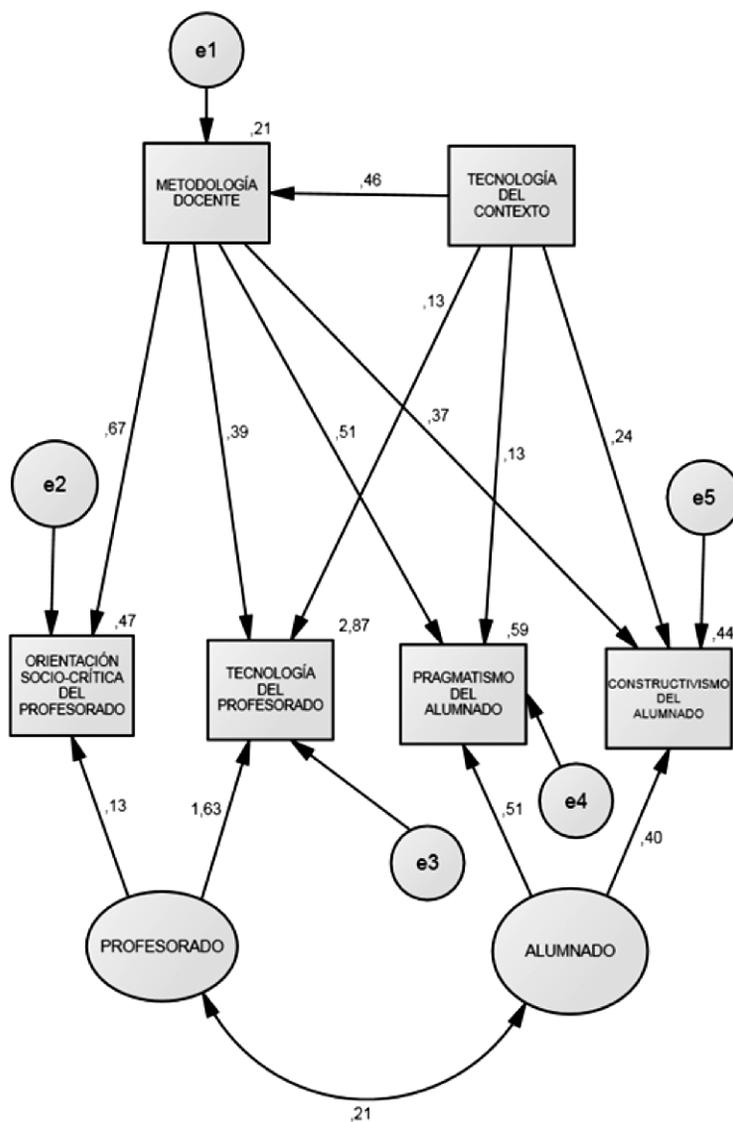
Con la finalidad de confirmar la influencia positiva del contexto tecnológico sobre la metodología didáctica usada (H1) y esta sobre los modelos de profesorado (H2) y de estudiante (H3) a partir de las creencias del alumnado se pone a prueba el modelo teórico de la figura 1 y las tres hipótesis de relaciones incluidas en el mismo mediante un análisis de ecuaciones estructurales, incluyendo en el modelo las variables latentes definidas anteriormente (ver figura 3).

El modelo propuesto se ajusta bien a los datos, como puede observarse en la tabla 9. Los índices de ajuste del modelo reflejan valores aceptables, siendo recomendados valores próximos a la unidad. Según el criterio HOELTER (.05) se indica que N crítica debe ser igual o superior a

TABLA 4. Índices de ajuste del modelo

	Índices de ajuste	Valores recomendados	Valores observados
Índice de ajuste absoluto	Chi-square/ <i>degrees of freedom</i>	≤ 5.00	4.28; p < .001
	IFI (Incremental Fit Index)	≥ .90	.98
Índice de ajuste comparativo	NFI (Normed Fit Index)	≥ .90	.98
	CFI (Comparative Fit Index)	≥ .90	.98
Error de aproximación	RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	.06 ≤ .08	.08
Ajuste de muestra	HOELTER .05	≥ 200	301

FIGURA 3. Modelo de ecuaciones estructurales “la educación del futuro”



Nota: imagen generada en Amos v18.

200, en el modelo se satisface esta condición y se cumple rigurosamente con todos los índices establecidos permitiéndonos confirmar el modelo propuesto. Por otro lado, el modelo obtiene un alto nivel explicativo, revelado a través del RMSA. En términos de población los valores

entre 0.6 y .08 se consideran un buen ajuste. El número de regresiones significativas que conforman el modelo, así como la ausencia de correlaciones regresiones residuales, permiten la aceptación del modelo, aunque es susceptible de réplica con muestras de menor tamaño.

En la figura 3 se muestra cómo la tecnología del contexto determina la metodología docente, en este caso a través de *proyectos colaborativos* ( $\beta = .46$ ;  $p < .001$ ); es decir, se espera que los sujetos que han alcanzado mayor puntuación en contexto también manifiesten mayores puntuaciones en la metodología de proyectos. Aunque la tecnología del contexto no tenga una relación causal directa con el factor orientación sociocrítica del profesorado sí parece ser la causa de que una metodología de proyectos tenga a su vez una relación directa sobre el modelo de profesorado orientador ( $\beta = .67$ ;  $p < .001$ ). El modelo de profesorado tecnológico viene determinado tanto por la metodología docente ( $\beta = .39$ ;  $p < .001$ ) como por la tecnología del contexto ( $\beta = .13$ ;  $p < .001$ ).

Por otro lado, el modelo de pragmatismo del alumnado viene determinado tanto por la metodología docente a través de proyectos colaborativos ( $\beta = .51$ ;  $p < .001$ ) como por la tecnología del contexto ( $\beta = .13$ ;  $p < .001$ ), y el modelo del constructivismo del alumnado se explica más por la tecnología del contexto ( $\beta = .24$ ;  $p < .001$ ) que por la metodología docente ( $\beta = .37$ ;  $p < .001$ ).

Por lo tanto, una metodología didáctica de proyectos colaborativos, coelaborados, fruto de un aprendizaje compartido y distribuido, se muestra como un fuerte elemento predictor o generador de un modelo de profesorado orientador de personas y facilitador de aprendizajes. Generador de un modelo de alumnado constructivo, comunitario y transformador de la sociedad, y generador también de competencias de reflexión, creación, remezcla, resolución de problemas, gestión de la información y toma de decisiones, competencias que son típicas de los contextos virtuales.

## Conclusiones

A continuación, se establecen las conclusiones en relación a la consecución de los objetivos e hipótesis planteadas.

Respecto al primer objetivo, evaluar la validez de constructo de la escala “la educación del futuro”, la estructura factorial obtenida tras los análisis difiere ligeramente de la propuesta teórica inicial, resultando un total de cuatro factores: *contexto tecnológico* (F5), caracterizado sobre todo por la web 2.0, también denominada como social, inteligente, distribuida o web de las personas; *metodología docente* (F1), especialmente dirigida a la orientación de proyectos de aprendizaje reales, colaborativos, uso de recursos diversos y abiertos, objetos y entornos personales de aprendizaje; *modelos de alumnado*, subdividido a su vez en dos: alumnado constructivo-social (F4), y alumnado pragmático-tecnológico (F3); y *modelos de profesorado*, subdividido también: (F2) profesorado orientador sociocrítico y (F6) profesorado tecnológico. El contenido de la escala resultante coincide en gran parte con las propuestas de Suárez-Rodríguez, Pérez-Sanz, Boza y García-Valcárcel (2012).

Conforme al segundo objetivo, establecer las creencias del alumnado sobre la educación del futuro: contexto tecnológico, metodología docente, profesorado y alumnado, se han descrito las creencias del alumnado sobre la educación del futuro estableciéndose como principales factores: el *contexto tecnológico*, un modelo de metodología docente basada en proyectos colaborativos; *dos modelos de profesores*, sociocrítico y tecnológico; y *dos modelos de alumnado*, uno más constructivo-social y otro más pragmático-tecnológico. Estas creencias permiten confirmar parcialmente las propuestas de Suárez-Rodríguez, Pérez-Sanz, Boza y García-Valcárcel (2012), estableciendo una jerarquía entre ellas a partir de las creencias del alumnado.

Por último, en relación al tercer objetivo, los resultados de este trabajo confirman la influencia del contexto tecnológico sobre la metodología didáctica usada y de esta sobre los modelos de profesorado y de estudiante; además, se ha podido comprobar que el contexto tecnológico es determinante de la metodología docente de

proyectos colaborativos y se confirma H1. A su vez, la metodología docente de proyectos determina los modelos de profesorado y de alumnado y se confirman H2 y H3, aunque el modelo de alumnado y de profesorado viene definido no solo por la metodología docente, sino también por el contexto tecnológico, pero en distinto nivel de importancia. Todo ello configura un modelo lineal-divergente, con forma trapezoidal, que tiene en su cúspide el determinante contextual tecnológico asociado a una metodología de proyectos colaborativos y que determina a la vez tanto un modelo de profesorado orientador sociocrítico y tecnológico como un modelo de alumnado constructivo social y pragmático, modelos de profesorado y alumnado que no son determinantes entre sí.

Se piensa que la educación crea contextos de relación humana necesariamente compartidos y socializados. El contexto nunca ha sido neutro, pero quizá ahora, fuertemente vehiculado a través de las tecnologías, la información y el conocimiento, lo es menos. De acuerdo con el estudio realizado por Melgarejo y Rodríguez (2014), aparecen nuevas herramientas que transforman la concepción de la enseñanza tradicional (inclusión del acceso a Internet, los campus virtuales, las videoconferencias, etc.), emergiendo nuevas metodologías que afectan a docentes y estudiantes. Así, el contexto aparece en este estudio como factor determinante primero. Aunque lo que sí sorprende como novedad es su capacidad de influencia sobre la metodología docente (Vázquez, 2015). No influye directamente en los actores, profesorado y alumnado, generando nuevos modelos de estos, sino indirectamente a través de la metodología didáctica. Esta se convierte en verdadera fuente o pilar del nuevo modelo de educación futura, de ahí que aparezcan cambios significativos en el proceso educativo: mayor protagonismo del estudiante, desarrollo de competencias, nuevos conocimientos y habilidades, adquisición de herramientas, incorporación de las TIC, comunicación interpersonal y

trabajo en equipo, tal como señala Riera (2016). Es la metodología didáctica, los nuevos modos de enseñar, singularizada en el modelo de proyectos colaborativos de investigación e intervención, el determinante del cambio en los modelos de profesorado y de alumnado, así como de las competencias a desarrollar por ciudadanos duales (reales y virtuales). Por tanto, hay que reconocer que es la metodología basada en proyectos la que está forzando al profesorado a adoptar un modelo docente basado en el asesoramiento, en la mediación, la tutoría, la colaboración, la investigación, la creación y la crítica, profesorado más centrado en el aprendizaje que en la docencia (López, González y León, 2015). De igual manera, de acuerdo con Hernández (2017), se comprueba que son los cambios metodológicos los que están exigiendo un nuevo tipo de alumnado. Siempre se dice que el alumnado hace lo que le propone el profesorado con sus métodos de trabajo. Un alumnado que lee, investiga, debate, critica, escribe y comparte, sobre todo en comunidades virtuales y redes sociales, experto en procesamiento de información digital, capaz de transformarla y reutilizarla, consciente de su identidad en la red sobre la que vuelca producciones propias, y capaz de tomar decisiones sobre sí mismo y la realidad.

Como limitaciones del estudio se señala sobre todo el constructo teórico a probar, realizado a partir del ensayo de Suárez-Rodríguez, Pérez-Sanz, Boza y García-Valcárcel (2012), propuesta prospectiva entre la realidad y el deseo. Esto generó ciertos desajustes en el diseño del propio instrumento, algo que no es una limitación sino un logro del trabajo, dado que se ha resuelto satisfactoriamente en los procesos de validación del instrumento. También se señala como limitación el uso de una muestra incidental de voluntarios circunscrita a una sola universidad, a pesar de lo cual se considera que tiene un tamaño suficiente y representativo para un estudio exploratorio en el que al menos se han tenido en cuenta las cuotas correspondientes a sexo y titulación.

Por último, respecto a las hipótesis que se plantean, estas tienen una cierta orientación causal y con un enfoque correlacional (*ex post facto*), como es el de las ecuaciones estructurales y, por tanto, se hace necesario realizar futuras investigaciones que empleen un diseño experimental o cuasiexperimental en el que sea posible contrastar estas posibles relaciones causales.

Como prospectiva cabe señalar la necesidad de seguir explorando este tema. Si no prevemos el

futuro, la educación siempre irá detrás de la sociedad en vez de ser vanguardia de la misma. También conviene indicar la importancia de recoger datos en otros contextos, universitarios y de secundaria, ampliar las muestras y cuidar el muestreo. Por otro lado, este trabajo pone de manifiesto la necesidad de que el alumnado sea verdadero protagonista de la educación. Ello requiere que el profesorado dé un paso atrás y se atreva a permitir que el alumnado sea un verdadero gestor de su aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Adams, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall, C. y Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Bentler, P. M. (1985). *Theory and implementation of EQS: A structural equations program*. Los Ángeles: BMDP Statistical Software.
- Castaño, C., Maiz, I. y Garay, U. (2015). Redes sociales y aprendizaje cooperativo en un MOOC. *Revista Complutense de Educación*, 26, 119-139. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.46328](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.46328)
- Díaz, I., Cebrián, S. y Fuster, I. (2016). Las competencias en TIC de estudiantes universitarios del ámbito de la educación y su relación con las estrategias de aprendizaje. *RELIEVE*, 22(1). doi: <http://dx.doi.org/0.7203/relieve.22.1.8159>
- García-Valcárcel, A. y Tejedor, F. J. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XXI*, 20(2). Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/19035>
- Hernández, R. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 1(5), 325-347. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Herrera, A. (2015). Una mirada reflexiva sobre las TIC en Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 1-4.
- Hien, M., Chang, Z. y Nguyet, A. (2017). The effect of blended learning on student performance at course-level in higher education: A meta-analysis. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 17-28. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.01.002>
- Liesa, M., Vázquez, S. y Lloret, J. (2016). Identificación de las fortalezas y debilidades de la competencia digital en el uso de aplicaciones de internet del alumno de primer curso del Grado de Magisterio. *Revista complutense de educación*, 2(27), 845-862. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.48409](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48409)
- Lomax, R. G. (1982). A guide to LISREL-type structural equation modeling. *Behaviour Research Methods and Instrumentation*, 14, 1-8.
- López, A. B., González, I. y de León, C. (2015). Exploratory factor analysis to construct a model of university teaching evaluation indicators. *Culture and Education*, 27, 337-371. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1035546>
- Manrique, K. A. (2015). La web 2.0 y sus servicios como herramientas en el entorno educativo del siglo XXI. *Revista digital universitaria*, 9(16), 1-13. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.16/num9/art76/>

- Melgarejo, I. y Rodríguez, M. (2014). El nuevo entorno educativo de Bolonia: ágoras transformadas por el esquema Tecno-Holista. *Historia y Comunicación Social*, 19, 797-812. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/45003/42374>
- NMC (2017). *Horizon Report, Higher Education Edition*. Recuperado de [http://academedia.org/2017\\_NMC\\_horizon.pdf](http://academedia.org/2017_NMC_horizon.pdf)
- Pérez, M. S., Ortiz, M. G. y Flores, M. M. (2015). Redes sociales en educación y propuestas metodológicas para su estudio. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26(50), 188-206. Recuperado de <http://www.pcient.uner.edu.ar/index.php/cdyt/article/view/53/62>
- Riera, J. (2016). Educational innovation at the university and the new role of professors. *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 34(1), 23-31.
- Suárez-Rodríguez, J. M., Pérez-Sanz, S., Boza, A. y García-Valcárcel, A. (2012). Educación 2.0. Horizontes de la innovación en educación. En Jiménez, C., García, J. L., Álvarez, B. y Quintanal, J., *Investigación y educación en un mundo en red* (pp. 32-40). Madrid: McGraw-Hill.
- Trujillo, J. M., Aznar, I. y Cáceres, M. P. (2015). Análisis del uso e integración de redes sociales colaborativas en comunidades de aprendizaje de la Universidad de Granada (España) y John Moores de Liverpool (Reino Unido). *Revista Complutense de Educación*, 26, 289-311. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.46380](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.46380)
- Vázquez, J. A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 13-26. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.211501>

## Anexo I. Versión original. Escala “la educación del futuro”

---

### Contexto tecnológico futuro

---

- CT1. La web 2.0 transformará el concepto y uso de Internet
- CT2. Creo que pronto Internet será una web social inteligente
- CT3. Internet puede llegar a ser el “gran hermano virtual” que todo lo ve
- CT4. Utilizaremos Internet para hacer periodismo ciudadano
- CT5. Utilizaremos Internet para divertirnos
- CT6. Utilizaremos Internet como plataforma (sin instalar programas)
- CT7. Utilizaremos Internet para hacer recomendaciones y dar opiniones y valoraciones
- CT8. Utilizaremos Internet para crear en común, remezclar y compartir
- CT9. Internet permitirá crear y ejercer una inteligencia colectiva
- CT10. Las redes sociales seguirán siendo lo más interesante de Internet
- CT11. En Internet cada vez habrá más infobasura, basura semiótica
- CT12. Internet será más social, será la web de las personas

### Metodología docente

---

- MD1. Queremos realizar proyectos reales de acción o investigación en contextos reales
- MD2. Nos gustaría tener un práctico profesional integrado (formación y prácticas) a lo largo de toda la carrera
- MD3. Creemos en la integración trabajo-estudio a lo largo de toda la vida
- MD4. Nos gustaría aprender con recursos diversos: textos, hipertextos, imágenes, sonidos...
- MD5. El aprendizaje será compartido, distribuido, colaborativo
- MD6. Los recursos educativos serán abiertos
- MD7. Usaremos las redes sociales como herramienta de enseñanza y aprendizaje
- MD8. Utilizaremos portafolios-wikis compartidos
- MD9. Los profesores tendrán blogs académico-profesionales
- MD10. Utilizaremos objetos de aprendizaje interactivos y coelaborados
- MD11. El profesor propiciará entornos personales de aprendizaje mediados

### Profesorado

---

- PF1. El profesor debe ser competente tecnológicamente (audio, vídeo, PC, Internet)
- PF2. El profesor debe ser competente didácticamente con esos recursos
- PF3. Nos gustaría un profesor que participe en las redes sociales
- PF4. Nos gustaría un profesor que elabore y suba vídeos a la red
- PF5. Nos gustaría un profesor más comunicativo con los alumnos
- PF6. Las tutorías *online* son más cómodas que las tutorías presenciales
- PF7. Ese profesor será un pensador, un observador crítico de la realidad
- PF8. Ese profesor será un lector multidisciplinar profundo
- PF9. Ese profesor será un investigador multidisciplinar que publica por interés científico
- PF10. Nos gustaría un docente generador de conflicto cognitivo, divergente
- PF11. Ese profesor será un escritor de sus propias reflexiones y experiencias
- PF12. Ese profesor será un gestor de contextos de aprendizaje
- PF13. Ese profesor será un orientador de proyectos personales de formación
- PF14. Ese profesor será un diseñador de objetos de aprendizaje
- PF15. Ese profesor será un tutor, un asesor, un orientador de personas

### Alumnado

---

- AL1. Ejerceremos un rol más constructivo (debatir, leer, investigar, criticar, escribir, compartir)
- AL2. Nos organizaremos en comunidades virtuales de trabajo
- AL3. Seremos expertos en el procesamiento rápido e intuitivo de información digital multiformato (texto, audio, imágenes, vídeo)
- AL4. Transformaremos la información en producciones digitales
- AL5. Publicaremos en blogs individuales o colaborativos
- AL6. Trabajaremos en redes multiprofesionales
- AL7. Seremos capaces de decidir y de intervenir sobre la realidad según la información
- AL8. Seremos muy creativos, fruto de la hiperestimulación sensorial sufrida en nuestra vida
- AL9. Seremos coproductores de conocimiento
- AL10. Este conocimiento será fundamentalmente pragmático y muy contextualizado

---

## Anexo 2. Versión confirmada. Escala “la educación del futuro”

### Contexto tecnológico futuro

---

- CT1. La web 2.0 transformará el concepto y uso de Internet
- CT2. Creo que pronto Internet será una web social inteligente
- CT3. Internet puede llegar a ser el “gran hermano virtual” que todo lo ve
- CT4. Utilizaremos Internet para hacer periodismo ciudadano
- CT12. Internet será más social, será la web de las personas

### Metodología docente

---

- MD1. Queremos realizar proyectos reales de acción o investigación en contextos reales
- MD2. Nos gustaría tener un prácticum profesional integrado (formación y prácticas) a lo largo de toda la carrera
- MD3. Creemos en la integración trabajo-estudio a lo largo de toda la vida
- MD4. Nos gustaría aprender con recursos diversos: textos, hipertextos, imágenes, sonidos...
- MD5. El aprendizaje será compartido, distribuido, colaborativo
- MD6. Los recursos educativos serán abiertos
- MD9. Los profesores tendrán blogs académico-profesionales
- MD10. Utilizaremos objetos de aprendizaje interactivos y coelaborados
- MD11. El profesor propiciará entornos personales de aprendizaje mediados

#### Profesorado

---

- PF3. Nos gustaría un profesor que participe en las redes sociales
- PF4. Nos gustaría un profesor que elabore y suba vídeos a la red
- PF6. Las tutorías *online* son más cómodas que las tutorías presenciales
- PF7. Ese profesor será un pensador, un observador crítico de la realidad
- PF8. Ese profesor será un lector multidisciplinar profundo
- PF9. Ese profesor será un investigador multidisciplinar que publica por interés científico
- PF10. Nos gustaría un docente generador de conflicto cognitivo, divergente
- PF11. Ese profesor será un escritor de sus propias reflexiones y experiencias
- PF12. Ese profesor será un gestor de contextos de aprendizaje
- PF13. Ese profesor será un orientador de proyectos personales de formación
- PF14. Ese profesor será un diseñador de objetos de aprendizaje
- PF15. Ese profesor será un tutor, un asesor, un orientador de personas

#### Alumnado

---

- AL1. Ejerceremos un rol más constructivo (debatir, leer, investigar, criticar, escribir, compartir)
  - AL2. Nos organizaremos en comunidades virtuales de trabajo
  - AL3. Seremos expertos en el procesamiento rápido e intuitivo de información digital multiformato (texto, audio, imágenes, vídeo)
  - AL4. Transformaremos la información en producciones digitales
  - AL5. Publicaremos en blogs individuales o colaborativas
  - AL6. Trabajaremos en redes multiprofesionales
  - AL8. Seremos muy creativos, fruto de la hiperestimulación sensorial sufrida en nuestra vida
  - AL9. Seremos coproductores de conocimiento
  - AL10. Este conocimiento será fundamentalmente pragmático y muy contextualizado
- 

## Abstract

---

### *Education in the future: students' beliefs*

**INTRODUCTION.** We cannot conceive sitting down to work without turning on our computer and connecting to Internet. That is why we intend to test our ideas about the education in the future. Our goal is to establish the beliefs of students about the education in the future by examining their opinions on the technological context, teachers, the teaching methodology and students. We also explore what relationships between these dimensions underlie their beliefs. **METHOD.** We conducted a survey on a sample of 431 students from the University of Huelva (Spain) using an *ad hoc* scale, called 'The education in the future', which aims to assess the beliefs of students about the education in the future and was composed of four dimensions: Technological Context, Future Professors, Future Teaching Methodology and future Students, We validate the scale by expert judgment, analysis of internal consistency and exploratory factor analysis, which redefine the initial scale. **RESULTS.** The students value, above all, the methodology of Collaborative Projects, followed by the orienting-socio-critical teachers and the constructive-social students, above the technological context. We also see that the model that underlies student beliefs places the project-based methodology at the centre of education in the future, determining teacher and student models, and determined to a lesser degree by the technological context. **DISCUSSION.** These results indicate that new contexts transform teaching and that methodological changes demand a new type of student and teachers that are more focused on learning.

**Keywords:** *Future education, Technological context, Methodology of collaborative projects, Orienting socio-critical teacher, Social constructive student.*

## Résumé

---

### *L'éducation du futur: les croyances des étudiants*

**INTRODUCTION.** Dans l'actualité, il est impossible de travailler sans allumer l'ordinateur et se connecter à Internet. L'accès à l'information et à la communication définissent la société et l'éducation d'aujourd'hui. Cela entraîne un profond changement dans l'enseignement et l'apprentissage des 30 dernières années. C'est pour ça que nous avons l'intention de tester nos idées sur l'éducation dans un futur proche. Notre objectif est d'établir les croyances des étudiants sur l'éducation du futur en examinant leurs avis sur le contexte technologique, les enseignants, la méthodologie d'enseignement et leurs pairs. De plus, nous explorons les relations entre ces dimensions que sont dessous de leurs croyances. **METHODE.** Nous avons fait une enquête sur un échantillon de 431 étudiants appartenant à l'Université de Huelva (Espagne) en utilisant une échelle *ad hoc*, appelée "l'éducation du futur", évaluant les croyances des étudiants sur l'éducation du futur et est composée de quatre dimensions: Contexte technologique, Professeurs du futur, Méthodologie de l'enseignement du futur et Étudiants du futur. Nous validons l'échelle par un jugement d'experts, une analyse de la cohérence interne et une analyse factorielle exploratoire, qui redéfinissent l'échelle initiale. **RÉSULTATS.** Les étudiants apprécient avant tout la méthodologie de projets collaboratifs, suivie par les enseignants conseillers à profil sociocritique et les étudiants constructifs-sociaux, que le fait d'avoir un cadre technologique d'apprentissage. D'ailleurs, nous ratifions que le modèle éducative sous-tendant aux croyances des étudiants privilège la méthodologie basée sur des projets (comme celui du centre de l'éducation du futur) et détermine les modèles d'enseignant et d'étudiant, à la fois qu'il est moins déterminée par le contexte technologique. **DISCUSSION.** Ces résultats indiquent que les nouveaux contextes transforment la méthodologie d'enseignement et que les changements méthodologiques exigent un nouveau type d'étudiants et d'enseignants plus axés sur l'apprentissage. Étudiants et enseignants sont également influencés par le contexte, mais dans une moindre mesure que par la méthodologie d'enseignement.

**Mots-clés:** *Éducation du futur, Contexte technologique, Méthodologie d'enseignement des projets collaboratifs, Enseignant en orientation sociocritique, Étudiant constructif social.*

## Perfil profesional de los autores

---

### **Sara Conde Vélez (autora de contacto)**

Licenciada y doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Huelva. Profesora ayudante doctora en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva. Sus principales líneas de investigación giran en torno a la convivencia escolar, el acoso escolar y diseños y validación de instrumentos de evaluación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7950-5866>

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte (Departamento de Pedagogía). Campus El Carmen, Universidad de Huelva. Avd. Tres de Marzo, s/n, 21007 Huelva.

Correo electrónico de contacto: [sara.conde@dedu.uhu.es](mailto:sara.conde@dedu.uhu.es)

## **Ángel Boza Carreño**

Licenciado en Pedagogía por la UNED y doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Huelva. Orientador educativo entre 1983 y 1997; profesor titular de Universidad del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, integrada en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva. Sus líneas de investigación giran en torno a la orientación educativa y a la acción tutorial, así como a los métodos de investigación en educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3395-421X>

Correo electrónico de contacto: [aboza@uhu.es](mailto:aboza@uhu.es)

# EL MAPA INTERNACIONAL DE LAS REVISTAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

## *The international map of the History of Education journals*

JOSÉ LUIS HERNÁNDEZ HUERTA<sup>(1)</sup>, ANDRÉS PAYÀ RICO<sup>(2)</sup> Y CARMEN SANCHIDRIÁN BLANCO<sup>(3)</sup>

<sup>(1)</sup>Universidad de Valladolid (España)

<sup>(2)</sup>Universidad de Valencia (España)

<sup>(3)</sup>Universidad de Málaga (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2019.69624

Fecha de recepción: 04/01/2019- • Fecha de aceptación: 30/04/2019

Autor de contacto / Corresponding author: José Luis Hernández Huerta. E-mail: jlhuerta@mac.com

---

**INTRODUCCIÓN.** En este artículo se estudia, a nivel global, el impacto de la internacionalización en los modelos de gestión de las revistas de historia de la educación (HE), su evolución durante los últimos veinticinco años y el efecto que hoy tiene sobre estos medios de comunicación científica. **MÉTODO.** Tras censar las 49 publicaciones vivas especializadas en HE, se detecta que tan solo 12 (24,49%) están internacionalmente acreditadas —indexadas en Web of Science y/o Scopus—. Estas doce revistas son nuestra población, de las que analizamos su evolución durante los últimos veinticinco años y la situación actual de los elementos directamente vinculados con la internacionalización, como las políticas lingüísticas, los lugares de producción y la proporción de estudios comparados, internacionales, transnacionales o globales, entre otros. Se han tomado como muestra todos los artículos de investigación publicados en 1991, 1996, 2001, 2006, 2011 y 2016. **RESULTADOS.** Hay un incremento de la producción de artículos, especialmente entre 2001-2006 y 2011-2016, que obtuvieron tasas de crecimiento del 65,95% y del 54,34%. Hay solo nueve países con una presencia constante en el circuito internacional de estas publicaciones, es decir, autores de esos países han publicado en todos los años estudiados. Hay además un paulatino incremento de la proporción de artículos firmados por dos o más investigadores (29,22% en 2016), aunque esto no se correlaciona con su dimensión internacional, pues son pocos los artículos fruto de la colaboración entre investigadores de distintos países. **DISCUSIÓN.** Los datos manejados revelan que podemos hablar más de circulación global de investigadores y de artículos que de internacionalización de las formas de pensar y hacer la historia de la educación. La ampliación del marco de estudio y la inclusión de otras variables podrá completar la visión global de la situación de la HE.

**Palabras clave:** *Historia de la educación, Historia global, Publicaciones, Comunicación, Aproximación global.*

---

## Introducción<sup>1</sup>

El objetivo de este artículo es realizar una aproximación al impacto de la internacionalización en las revistas de historia de la educación (HE) y conocer su evolución durante los últimos veinticinco años.

Aquí debemos entender la internacionalización de dos modos distintos. Por un lado, lo hacemos como esa idea amplia y difusa del trabajo científico, que hace referencia a la comunicación y el intercambio de ideas, avances, criterios y pareceres entre investigadores y pensadores de distintas latitudes, con marcas culturales y trayectorias personales diversas, que determinan el prisma bajo el que enfocar el problema que motiva la indagación y enriquecen las perspectivas de la realidad, de por sí variada y dinámica. Esto no es algo novedoso, pues siempre ha existido tal circulación, aunque no en todo momento con la misma extensión e intensidad, y se ha realizado de formas diversas. Pero, durante los últimos lustros, la onda de la internacionalización parece expandirse e intensificarse. Resulta de especial interés, en el ámbito disciplinar de la historia, el estudio de Conrad (2017), que desarrolla estas ideas, plantea diversos modos de entender y representar la internacionalización, estudia las implicaciones para la historiografía y analiza, de forma original, el concepto de historia global. En el campo de la HE, podemos destacar, por ejemplo, las sociedades International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) y la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) que operan, respectivamente, desde 1978 y 1994; los ciclos de eventos International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), que se celebran con carácter anual en distintas partes del mundo desde 1979 y Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA), que inició su actividad en 1996 con vocación bianual y, desde entonces, ha tenido lugar en diversos países iberoamericanos; los espacios y tiempos creados para la HE en congresos

multidisciplinarios, como los organizados por la European Educational Research Association (EERA), fundada en 1994; la colección de libros *Global Histories of Education*, editada por Springer-Palgrave Macmillan y patrocinada por la ISCHE y, como veremos, un creciente número de publicaciones periódicas con vocación internacional.

Por otro lado, aquí consideramos una de las formas de materializarse todo esto en el ámbito de las revistas científicas, vinculada a las ya generalizadas políticas de evaluación de la producción científica de docentes e investigadores, condensada en la expresión “profesionalización de la gestión editorial” (Hernández Huerta y Cagnolati, 2015), es decir, el proceso mediante el que, paulatinamente, se han incrementado las exigencias de la gestión científica, editorial, burocrática, técnica y de *marketing* de las revistas científicas hasta el punto de requerir de un mayor número de profesionales cualificados y generar la necesidad de que el equipo editorial encargado de la construcción científica del proyecto desarrolle además habilidades de este tipo. Aun a riesgo de sacrificar matices que pueden ser importantes, esto se puede sintetizar afirmando que, durante los últimos años, los modelos de gestión editorial de revistas científicas se han modificado sustancialmente. Los avances técnicos ofrecen mayores y más amplias posibilidades de comunicación, al tiempo que reducen los costes de edición y distribución de las publicaciones, así como los tiempos de espera para poder acceder a las mismas. Esto mismo ha propiciado la aparición de nuevos proyectos editoriales que ya no están sujetos obligatoriamente a los costes que implica la publicación en papel. Por su parte, las distintas agencias de evaluación de la calidad editorial han precisado e incrementado sus exigencias, elaborando guías de buenas prácticas, que han pasado a convertirse en estándares internacionales de calidad de gestión editorial, lo cual implica, entre otras cosas, realizar una correcta indexación en bases de datos y repertorios, establecer varias vías de comunicación y difusión

de los productos, disponer de un consejo editorial abierto, contar con un amplio y sólido comité científico internacional, publicar autores de distintas regiones del mundo, cumplir escrupulosamente con la periodicidad de la revista, respetar algunas normas de carácter formal (por ejemplo, que título, resumen y palabras clave de los textos estén en inglés o que la web de la revista proporcione información clara y en inglés), garantizar la originalidad, científicidad y relevancia de los trabajos publicados, la adhesión expresa a los códigos deontológicos propios de la profesión editorial y de la actividad científica y asegurar que la revisión de los artículos sea externa y realizada respetando el anonimato de autores y revisores. Al mismo tiempo, se ha generado la necesidad de valorar la popularidad de las revistas, para lo cual se han establecido *rankings* que son tenidos en consideración para la evaluación y promoción de investigadores universitarios.

Las principales bases de datos o agencias de calificación de revistas de ámbito global son Web of Science (Clarivate Analytics) y Scopus (Elsevier), que han hecho prevalecer sus guías de buenas prácticas y han consolidado sus sistemas de indexación como referentes de calidad científica. Estas mismas empresas han establecido *rankings* o índices de medición del factor de impacto de la revista en la comunidad científica; la Web of Science cuenta con Journal Citation Index (JCR) y Emerging Sources Citation Index (ESCI), y Scopus con Scientific Journal Rankings (SJR). Las revistas que han logrado ingresar en tales bases de datos son comúnmente valoradas, en el ámbito internacional, como medios de difusión científica de calidad editorial y, en consecuencia, los artículos ahí aparecidos son aceptados en concursos de méritos y programas de evaluación de la producción científica de los investigadores en todo el mundo<sup>2</sup>.

Con este estudio se pretenden, concretamente, cuatro cosas. En primer lugar, establecer y reconocer el territorio global de revistas científicas

dedicadas a HE —de cincuenta y siete revistas hay cuarenta y nueve vivas—, es decir, censar las publicaciones especializadas, localizar los epicentros planetarios de difusión científica y elaborar un perfil de los modelos de gestión editorial existentes. En segundo lugar, delimitar y examinar el mapa internacional de publicaciones periódicas específicas de HE, es decir, aquellas revistas que se dedican exclusivamente a estas cuestiones y están indexadas en Web of Science y/o Scopus —doce proyectos editoriales—. En tercer lugar, tomando como población estas doce revistas, analizar tanto la evolución durante los últimos veinticinco años como la situación actual de algunos elementos directamente vinculados con la internacionalización de la HE, como son las políticas lingüísticas y el espacio mediático ocupado por cada idioma, los lugares de producción, el peso y las vías de colaboración internacionales, los focos de atención geopolítica de los investigadores, la proporción de estudios comparados, internacionales, transnacionales o globales, el enfoque y la ejecución de los números especiales o secciones monográficas; para esto se ha tomado como muestra los artículos de investigación —se han excluido editoriales, presentaciones, entrevistas, reseñas de libros y otras— publicados en los años 1991, 1996, 2001, 2006, 2011 y 2016. Y, en cuarto lugar, aportar algunas reflexiones críticas sobre algunos de estos aspectos que han sido parcialmente estudiados con anterioridad (Bastos, De Quadros y Stephanou, 2015; Freeman y Kirke, 2017; Fuchs, 2014; Fuchs, Horlacher, Oelkers y Tröhler, 2015; Gatti Júnior, 2015; Hernández Huerta, Cagnolati y Diestro Fernández, 2015; Meda, 2015; Polenghi, 2015; Rogers, 2014; Sani, 2015, 2016; Vieira y Gonçalves Gondra, 2015; Viñao Frago, 2015).

### El territorio mediático global de la historia de la educación

La HE, entendida como área de conocimiento singular, irrumpió en el universo mediático científico y académico a mediados del siglo pasado.

En 1951 apareció el primer volumen de *Journal of Philosophy & History of Education* (Estados Unidos), que aún pervive, vinculada a la Society of Philosophy & History of Education. Desde entonces, el territorio mediático ocupado por revistas especializadas se ha ido ampliando progresivamente, tanto en número como en cobertura geocultural, especialmente a partir de mediados de la década de los noventa, hasta alcanzar un total de cincuenta y siete cabeceras, editadas en veinte países distintos (véase tabla 1). Poco a poco, fueron entrando en escena comunidades científicas y editoriales de distintas regiones. Inicialmente, durante las décadas de 1960, 1970 y 1980, los proyectos editoriales se circunscribieron mayoritariamente a Estados Unidos (1974, 1981, 1984) y Reino Unido (1960, 1961, 1968-2,

1972-2, 1988), pero, desde finales de los setenta, el panorama comenzó a ampliarse y diversificarse, surgiendo revistas especializadas en Brasil (1979), Francia (1979), España (1982) y Canadá (1989). Desde mediados de los noventa hasta 2017, el cosmos editorial que forman las revistas de HE se ha expandido a un ritmo tres veces superior al de las tres décadas precedentes: quince nuevos proyectos en los noventa, trece en la primera década del siglo XXI y catorce más desde 2010. Han aparecido más revistas en Estados Unidos (1991, 2006, 2008, 2009, 2016), Reino Unido (2009), Brasil (1997, 2001-2-, 2002, 2015-2-, 2017), España (1994, 1997, 1998, 2009, 2012, 2014, 2015), Canadá (2000), Francia (1996, 1998). Y en catorce países más se han puesto en marcha proyectos de semejante naturaleza (tabla 1).

**TABLA 1. Evolución de la fundación de proyectos editoriales distribuidos por país y década**

País/década de edición (número de revistas)	Total	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010
Alemania	1							1
Argentina	1					1		
Brasil	8			1		1	3	3
Canadá	2				1		1	
Chequia	2						1	1
Chile	1							1
Colombia	2 (-1)					2		
Croacia	1 (-1)					1		
Eslovenia	1					1		
España	8				1	3	1	3
Estados Unidos	9 (-3)	1		1	2	1	3	1
Francia	3			1		2		
Grecia	1 (-1)						1	
Hungría	1 (-1)							1
Italia	4 (-1)					2	2	
México	1							1
Reino Unido	8		4	2	1		1	
Suecia	1							1
Turquía	1							1
Venezuela	1					1		
Total	57 (49 vivas)	1	4	5	5 (-1)	15 (-4)	13 (-2)	14 (-1)

Fuente: elaboración propia.

Estos datos ponen en evidencia una paradoja presente en la historia de la educación: resulta que, mientras el peso del área de conocimiento va disminuyendo, progresivamente, en los planes de estudio de formación de educadores de toda clase, en prácticamente todos los lugares del mundo, tal como se está poniendo de manifiesto en las reuniones científicas globales, el número de publicaciones especializadas se multiplica<sup>3</sup>. Hay tres factores que pueden ayudar a explicar la eclosión de estos proyectos desde mediados de los años noventa del siglo XX. En primer lugar, la maduración y la expansión de la HE como área de conocimiento durante los años ochenta y noventa, que redundó en la ocupación de espacios académicos más amplios en las universidades, el crecimiento del número de investigadores dedicados a tales asuntos —aún en activo—, la constitución de sociedades científicas nacionales y una creciente necesidad de medios donde publicar los resultados de las investigaciones. En segundo lugar, la irrupción de la edición electrónica, que redujo considerablemente los costes de publicación y distribución. Esto posibilitó que revistas financiadas por sociedades científicas, grupos de investigación y/o editoriales universitarias públicas con recursos económicos reducidos y limitados pudieran seguir publicándose, y que agrupaciones e instituciones de este tipo y pequeñas editoriales comerciales hayan sido capaces de poner en marcha revistas especializadas en HE. En ambos casos, el Open Journal Systems (OJS) – Public Knowledge Project, una de las más destacadas materializaciones de la filosofía *open-access*, ha desempeñado un papel protagonista: es utilizado —o lo ha sido— por veintitrés (46,93%) revistas. En tercer lugar, la extensión de sistemas de acreditación y promoción de profesores universitarios que ha introducido, primero, la creciente necesidad de publicar —y de existencia de medios para tal fin— y, después, que esto se haga en revistas cualificadas y editoriales de reconocido prestigio.

Hoy día, según los datos obtenidos de las webs oficiales, siguen publicándose cuarenta y nueve

revistas en diecisiete países de América y Europa, salvo una excepción, una en Turquía (véase tabla 1). Brasil (8, 16,32%), España (8, 16,32%) y Reino Unido (8, 16,32%) son países que destacan por su alta concentración de proyectos editoriales.

A pesar de que todas las revistas comparten su especialización en HE, se aprecian notables diferencias en dos aspectos básicos: 1) los enfoques temáticos y 2) los modelos de gestión editorial. En el primero de los casos, destacan tres elementos: a) salvo proyectos decididamente internacionales, las publicaciones suelen enfatizar asuntos y perspectivas con especial sentido y significado en la comunidad científica del área geopolítica donde se editan; b) existen diez proyectos editoriales que se distinguen del resto por su interés exclusivo en aspectos concretos de la HE: historia de las universidades (2), historia de la infancia y la juventud (4), historia de la educación matemática (1), patrimonio histórico-educativo (2) o la figura, la obra y el legado de J. Dewey (1); y c) de las cuarenta y nueve revistas localizadas de HE, seis son proyectos híbridos, es decir, que dedican, periódica y sistemáticamente, una parte significativa de sus contenidos a la HE, la cual figura entre sus señas de identidad, pero compartiendo protagonismo con otras, principalmente teoría y/o filosofía de la educación (anexo 1).

El modelo de gestión editorial adoptado por las revistas también ofrece un panorama diverso en lo que se refiere al modo de acceso a los contenidos (*open-access/free-access*), la entidad editora y la política lingüística. El primero de estos asuntos ha generado, desde hace tiempo, discusiones en el seno de la comunidad científica y académica. La pregunta que suele haber de fondo es: ¿por qué, si las investigaciones son financiadas con fondos públicos, hay que pagar para que esa comunidad —y la sociedad en general— pueda tener acceso a los resultados? Recientemente, este asunto ha adquirido cierta notoriedad pública y ha trascendido los medios académicos, llegando a los ciudadanos corrientes a través de los medios de comunicación (Martín, 2018). El

motivo es, en buena medida, que algunos países, especialmente Alemania, están promoviendo que las investigaciones financiadas por ellos sean publicadas *open-access* y han decidido darse de baja de los servicios ofrecidos por Elsevier (De Martos, 2012). Junto a esto, ha tomado vida la iniciativa Sci-Hub, cuya promotora, Alexandra Elbakya, ha sido referida por los medios como la “Robin Hood de la ciencia” (Martín, 2017). Sin duda, esas son medidas loables e, incluso, románticas, que invitan a solidarizarse —por puro instinto de justicia social— con ellas. Pero parecen no tener en consideración algunos posibles efectos no deseados y omiten una parte de la realidad. Por un lado, dejar a los investigadores de un país o de una institución dedicada al trabajo científico sin libre acceso a los avances más recientes publicados en revistas de referencia mundial puede llegar a repercutir en el rigor de ulteriores pesquisas o en una sencilla, pero nefasta, pérdida de tiempo y energía, por el simple hecho de no tener acceso a la información. Por otro lado, pasa desapercibida esa otra parte del negocio editorial que es, al menos, igual de digna e importante: el trabajo desarrollado por profesionales, es decir, por personas que se ganan la vida editando y que, a fin de cuentas, hacen posible que existan las publicaciones; si se tiene esto en consideración, la pregunta que también habría que abordar, quizás antes que ninguna otra, es: ¿si todo es gratis, cómo se pagan los salarios de editores lingüístico-literarios, correctores, maquetautores, informáticos, gestores de dominios y *hosting*, impresores, transportistas, distribuidores, etc., sin contar el *staff* editorial y la red de colaboradores, que ya hacen el trabajo científico casi siempre gratis —al menos, en las áreas de ciencias sociales y humanidades—? En algunos casos, las editoriales han resuelto el problema haciendo que sean los autores o las instituciones quienes paguen por publicar el artículo en modo *open-access*. Efectivamente, la investigación estará disponible para investigadores y ciudadanos corrientes, pero no soluciona el problema original, que es que se sigue pagando dos veces con fondos públicos, ahora por difundir la ciencia, no por acceder a la misma.

Sea como fuere, en el campo de la HE, el 59,18% ofrecen sus productos *open-access* lo que se explica, en buena medida, por el tipo de entidad titular de la cabecera y responsable de la edición y distribución de la publicación (véase tabla 2). Algo más del 51% son gestionadas por editoriales universitarias, bien como única entidad responsable (30,61%), bien en colaboración con una sociedad científica (20,40%). Las editoriales comerciales, ya sea en solitario (14,28%) o con la participación de una sociedad científica (12,24%) o centro de investigaciones (2,04%) representan el 28,56%. Las restantes dependen directamente de sociedades científicas (12,24%) o de centros de investigaciones (8,16%). De las veintinueve sociedades científicas de HE identificadas (anexo 2), veintidós (75,86%) disponen de ese medio. En estos casos, hay una clara correspondencia entre el país de edición y la comunidad científica a la que responde; excepciones a esto son *History of Education Quarterly* y *History of Education Review*, que son publicadas en Reino Unido por editoriales comerciales, pero alimentadas, respectivamente, por la History of Education Society (USA) y la Australian & New Zealand History of Education Society (ANZHES).

**TABLA 2. Modelo de gestión editorial: distribución por entidades**

Entidad editora	Número de revistas
Editorial universitaria	15
Editorial universitaria + sociedad científica	10
Editorial comercial + sociedad científica	6
Editorial comercial	7
Sociedad científica	6
Centro de investigaciones	4
Editorial comercial + centro de investigaciones	1
Total	49

Fuente: elaboración propia.

La política lingüística preponderante (53,06%) es aceptar un único idioma para la publicación de originales. No obstante, el espectro lingüístico de la HE es amplio y rico en matices. En total, son doce los idiomas en los que se escribe (tabla 3). El más aceptado es el inglés, que está presente en el 71,42% de los proyectos editoriales, seguido del español (46,93%), el portugués (34,69%), el francés (32,65%) y el italiano (22,44%).

**TABLA 3. Modelo de gestión editorial: política lingüística global**

Idioma	Número de revistas en que es admitido
Inglés	35
Español	23
Portugués	17
Francés	16
Italiano	11
Alemán	4
Catalán	3
Gallego	2
Esloveno	1
Euskera	1
Lenguas escandinavas	1
Turco	1

Fuente: elaboración propia.

### El mapa mediático internacional de la historia de la educación

El mapa internacional de revistas de HE resultante de la aplicación del filtro de la profesionalización de la gestión editorial vinculado al discurso de la evaluación de calidad de la producción científica presenta una notable reducción: de las cuarenta y nueve revistas vivas, solo quince están internacionalmente acreditadas —indexadas en Web of Science y/o Scopus—, y tres de ellas son híbridas; esto deja

únicamente doce publicaciones específicas de HE —nuestra población— como conformadoras del mapa editorial internacional, que son nuestro objeto de estudio. Como puede observarse en la tabla 4, Reino Unido y España, a pesar de registrar tasas de mortandad editorial nada desdeñables —37,5% en el primer caso y 62,5% en el segundo—, siguen siendo focos destacados de publicación de revistas especializadas en HE, registrándose cinco y tres proyectos editoriales, respectivamente. Los casos de Brasil y Estados Unidos son significativos porque albergan tasas de supervivencia editorial especialmente bajas; en el primero, de siete revistas, solo una (14,28%) permanece en el circuito internacional, y en el segundo, las seis revistas existentes sencillamente desaparecen del mapa —obsérvese que *History of Education Quarterly* y *History of Education Review* se publican en Reino Unido, aunque pertenezcan a sociedades científicas de otros países—. Estos datos invitan a pensar que, quizás, haya que buscar otros factores más allá de correlaciones entre número de altas en bases de datos y los niveles de desarrollo económico del país responsable de la edición de la revista, pues, por ejemplo, Alemania no cuenta con ninguna, España tiene tres —todas posteriores a 2012, en plena crisis— y Brasil una.

El tipo de acceso a los productos ofrecidos por estas revistas ha pasado a ser mayoritariamente (60%) de acceso restringido o de pago; no obstante, se percibe una clara tendencia hacia modelos *open-access*: *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation* (Canadá) e *História da Educação* (Brasil), fundadas en 1989 y 1997, respectivamente, han pasado de la edición en papel a la edición electrónica con contenidos de libre acceso, y las tres últimas revistas incorporadas al mapa internacional —*Historia Social y de la Educación/Social and Education History*; *Espacio, Tiempo y Educación*; e *Historia y Memoria de la Educación*—, fundadas en España entre 2012 y 2015, han apostado directamente por un modelo de gestión editorial basado en la filosofía *open-access*.

**TABLA 4. Revistas específicas de historia de la educación indexadas en Web of Science y/o Scopus**

Revista	Año de fundación	País de edición	Sociedad científica	Editorial	Idiomas admitidos
<i>Childhood in the Past: An International Journal</i>	2009	Reino Unido	Society for the Study of Childhood in the Past (SSCIP)	Taylor & Francis	Inglés
<i>Espacio, Tiempo y Educación</i>	2014	España	–	FahrenHouse	Español, francés, inglés, italiano, portugués
<i>Histoire de l'éducation</i>	1979	Francia	–	ENS Éditions	Francés
<i>História da Educação</i>	1997	Brasil	Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Español, francés, inglés, italiano, portugués
<i>Historia Social y de la Educación/ Social and Education History</i>	2012	España	–	Hipatia Press	Español, francés, inglés, catalán, euskera, gallego
<i>Historia y Memoria de la Educación</i>	2015	España	Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE)	Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	Español, francés, inglés, italiano, portugués
<i>Historical Studies in Education/ Revue d'histoire de l'éducation</i>	1989	Canadá	Canadian History of Education Association/ Association canadienne d'histoire de l'éducation	Canadian History of Education Association/ Association canadienne d'histoire de l'éducation	Francés, inglés
<i>History of Education. Journal of the History of Education Society</i>	1972	Reino Unido	History of Education Society – UK	Taylor & Francis	Inglés
<i>History of Education &amp; Children's Literature</i>	2006	Italia	–	Università di Macerata	Alemán, español, francés, inglés, italiano, portugués
<i>History of Education Quarterly</i>	1960	Reino Unido	History of Education Society – USA	Cambridge University Press	Inglés
<i>History of Education Review</i>	1972	Reino Unido	Australian and New Zealand History of Education Society (ANZHE)	Emerald Group Publishing	Inglés
<i>Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education</i>	1961	Reino Unido	International Standing Conference for the History of Education (ISCHE)	Taylor & Francis	Alemán, español, francés, inglés

Fuente: elaboración propia.

El perfil de la política lingüística de este reducido universo mediático ha ido cambiando durante los últimos veinticinco años, percibiéndose una clara tendencia hacia la pluralidad de lenguas. De las seis revistas existentes en 1995 que hoy están indexadas en Web of Science y/o Scopus, únicamente dos admitían varios idiomas; hoy, en cambio, predomina el plurilingüismo y siete admiten dos o más idiomas para la publicación de artículos. No obstante, el inglés sigue siendo el idioma comúnmente aceptado.

Los datos indican que el inglés es el idioma más utilizado por los investigadores para comunicar sus resultados. En términos globales, este idioma representa el 66,23% del total de artículos publicados en los últimos veinticinco años, oscilando su representatividad entre el 59,23% y el 78,87%, según el año; a este le siguen, a gran distancia, el portugués (11,84%), el francés (9,96%), el español (5,62%), el italiano (4,45%) y el alemán (1,87%). Como puede observarse en la tabla 5, el español, desde 2001, ha ido ampliando, paulatinamente, su presencia en el circuito de publicaciones, especialmente en el tránsito de 2011 a 2016, pasando de ocupar del 3,22% al 13,19% del espacio mediático; esto puede explicarse, en gran medida, porque durante ese periodo se fundaron e incorporaron a las bases de datos internacionales tres nuevas revistas editadas en España. Finalmente, el uso

del portugués ha mantenido su presencia en una proporción estable.

#### Análisis de la producción del mapa internacional de revistas de historia de la educación

Lo primero que muestran los datos es que hay un progresivo incremento de la producción de artículos, especialmente en los tránsitos de 2001 a 2006 y de 2011 a 2016, en los que se registraron unas tasas de crecimiento del 65,95 y el 54,34%, respectivamente. Esto puede explicarse porque, durante los últimos veinticinco años, el número de revistas especializadas en HE indexadas en Web of Science y/o Scopus ha ido ampliándose, particularmente entre 2011 y 2016. Pero la notable discrepancia que hay entre la tasa de crecimiento proporcional de nuevos proyectos editoriales y la de artículos publicados invita a pensar que, efectivamente, no solo se han ampliado las posibilidades de dar a conocer los resultados de las investigaciones, sino que también lo ha hecho la producción real (tabla 6).

Hasta 2011 este crecimiento ha ido acompañado de una paulatina, aunque tímida, diversificación del espectro de países de procedencia de los autores y de los espacios geopolíticos y/o

**TABLA 5. Distribución por idiomas de la producción**

Año	Alemán	Español	Francés	Inglés	Italiano	Portugués
2016	3 (1,04%)	38 (13,19%)	11 (3,81%)	178 (61,80%)	11 (3,81%)	47 (16,31%)
2011	1 (0,53%)	6 (3,22%)	20 (10,75%)	131 (70,43%)	14 (7,52%)	14 (7,52%)
2006	3 (1,91%)	3 (1,91%)	19 (12,10%)	93 (59,23%)	13 (8,28%)	26 (16,56%)
2001	3 (3,19%)	1 (1,06%)	11 (11,70%)	65 (69,14%)		14 (14,89%)
1996	3 (4,22%)		12 (16,90%)	56 (78,87%)		
1991	3 (5,26%)		12 (21,05%)	42 (73,68%)		
Total	16 (1,87%)	48 (5,62%)	85 (9,96%)	565 (66,23%)	38 (4,45%)	101 (11,84%)

Fuente: elaboración propia.

**TABLA 6. Evolución del número de revistas internacionalmente reconocidas y del número de artículos publicados, con indicación de la tasa de crecimiento**

Año	2016	2011	2006	2001	1996	1991
Número de revistas (y tasa de crecimiento)	12 (33,33%)	9 (12,5%)	8 (14,28%)	7 (16,66%)	6 (0%)	6
Número de artículos (y tasa de crecimiento)	284 (54,34%)	184 (17,94%)	156 (65,95%)	94 (32,39%)	71 (24,56%)	57

Fuente: elaboración propia.

culturales sobre los que se han focalizado los intereses de las investigaciones. Sin embargo, de 2011 a 2016, se registra nuevamente un aumento significativo de la variedad de lo uno y lo otro. En 1991, los lugares de producción se circunscribían a veintidós países, cifra que se mantuvo con cierta tendencia al alza durante las dos siguientes décadas (dieciocho en 1996, diecinueve en 2001, veinticuatro en 2006) y ha llegado a cuarenta y dos en 2016. En términos absolutos, los quince países donde se han localizado las mayores cotas de producción durante los veinticinco años considerados son Estados Unidos, Brasil, Reino Unido (Inglaterra), España, Francia, Italia, Canadá, Australia, Países Bajos,

Portugal, Bélgica, Alemania, Suecia, Suiza y Nueva Zelanda. Pero, si aislamos los datos correspondientes a 2016, el panorama cambia sensiblemente, tanto en la composición de la lista como en el protagonismo de los países que permanecen en ella: España, Brasil, Estados Unidos, Italia, Australia, Reino Unido (Inglaterra), Canadá, Francia, Portugal, Suecia, Bélgica, Irlanda, Países Bajos, Suiza, Hungría y Ucrania. Obsérvese que algo más del 42% de la producción global se concentra en tres países, cada uno de ellos con más de cincuenta autores publicados y un peso significativo, superior al 10%: España (66, 15,42%), Brasil (63, 14,71%) y Estados Unidos (51, 11,91%) (tabla 7).

**TABLA 7. País de procedencia de los autores**

País de procedencia de los autores	Frecuencia de aparición	Total autores	2016	2011	2006	2001	1996	1991
Alemania	6	20	5	2	4	3	5	1
Argentina	5	10	3	1	3	2	1	
Australia	6	62	28	6	11	11	1	5
Austria	1	1						1
Bélgica	5	22	8	7	1	2	4	
Brasil	4	130	63	24	33	10		
Bulgaria	1	1	1					
Canadá	6	73	17	22	10	6	11	7
Chile	3	5	3	1	1			
China	2	3	1	2				
Chipre	1	1	1					
Colombia	1	1		1				
Dinamarca	2	5	4					1
Escocia	3	6		3			2	1

**TABLA 7. País de procedencia de los autores (cont.)**

País de procedencia de los autores	Frecuencia de aparición	Total autores	2016	2011	2006	2001	1996	1991
Eslovaquia	1	1	1					
España	6	91	66	14	7	1	2	1
Estados Unidos	6	150	51	27	19	17	20	16
Finlandia	5	10	5	2		1	1	1
Francia	6	87	12	24	18	16	7	10
Gales	3	5				2	1	2
Grecia	3	5	2	1	2			
Hong Kong	1	1	1					
Hungría	3	10	6	3	1			
India	1	4	4					
Irlanda	5	12	8	1	1	1		1
Irlanda del Norte	1	1						1
Islandia	1	1			1			
Israel	2	5	4				1	
Italia	5	78	36	22	18		1	1
Japón	1	2			2			
Kenia	1	1						1
Luxemburgo	1	3	3					
Macedonia	1	1	1					
Madagascar	1	1	1					
Malasia	1	4	4					
México	2	10	4	6				
Montenegro	1	1	1					
No aplica (sin institución)	1	1				1		
Noruega	3	3	1	1				1
Nueva Zelanda	4	14	4	6	1	3		
Países Bajos	6	29	7	5	7	1	8	1
Portugal	5	25	11	9	2	2	1	
Reino Unido	6	128	21	54	3	25	17	8
República Checa	1	3	3					
República de Corea	2	4	3	1				
Rusia	2	5	4					1
Sin datos	2	38			37			1
Sudáfrica	1	1					1	
Suecia	5	20	11	3	3	2		1
Suiza	6	17	7	1	6	1	1	1
Taiwán	1	2	2					
Túnez	1	1			1			
Turquía	1	4	4					
Ucrania	1	6	6					

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en la tabla 7, hay un conjunto de nueve países, coincidente con aquellos donde existe más larga tradición en el cultivo de la HE, cuya presencia en el circuito internacional de publicaciones periódicas especializadas —indexadas— parece ser constante, es decir, que autores procedentes de esos países han publicado artículos todos los años de la muestra de este estudio: Estados Unidos, Francia, Reino Unido (Inglaterra), Canadá, Australia, Países Bajos, Alemania, España y Suiza. A estos hay que añadir otros nueve países cuya frecuencia de aparición en el escenario editorial se sitúa por encima de la media —cuatro o cinco años de los seis analizados—: Finlandia, Italia, Suecia, Irlanda, Bélgica, Argentina, Portugal, Brasil y Nueva Zelanda.

Desde el punto de vista de la cooperación científica, encontramos que, durante los últimos veinticinco años, hay un paulatino incremento de la proporción de artículos firmados por dos o más investigadores (7,01% en 1991, 8,45% en 1996, 7,44% en 2001, 11,56% en 2006, 20,10% en 2011), llegando a representar en 2016 el 29,22% de la producción global, pero esto no encuentra su correlato en su dimensión internacional, pues el volumen de artículos que son resultado de la colaboración entre investigadores de distintos países ha sido —y sigue siendo— mucho más reducido, rondando el 0,14% del total de textos publicados (3,5% en 1991, 0% en 1996, 1,06% en 2001, 0,64% en 2006, 1,63% en 2011), ocupando en 2016 el 1,76% de la producción global. En las escasas ocasiones en que esto ha ocurrido, las alianzas se han establecido entre Australia/Suecia, Bélgica/Estados Unidos, Brasil/Nueva Zelanda, España/Francia, Estados Unidos/Reino Unido (Inglaterra), Estados Unidos/Suecia.

Los datos referidos a las regiones geopolíticas y/o culturales sobre las que se han centrado las investigaciones son similares: desde 1991 hasta 2001 la variedad de países objeto de estudio se mantuvo más o menos estable (veintitrés en 1991, diecinueve en 1996 y diecinueve en 2001). A partir de entonces, y de forma especialmente

acusada entre 2011 y 2016, la gama de intereses de los investigadores se ha ido ampliando, llegando a cincuenta y siete el número de países (veintinueve en 2006, treinta y ocho en 2011, cincuenta y siete en 2016). En términos globales, la nómina de países y la representatividad de estos se corresponden, en gran medida, con las referidas a los lugares de producción.

Desde el punto de vista de los intereses de la investigación, destacan dos aspectos más. El primero de ellos es que los datos indican que existe un nada desdeñable, aunque fluctuante, volumen de historiadores de la educación que centran sus investigaciones sobre países y/o regiones distintas a su lugar de procedencia o adscripción institucional (22,80% en 1991, 15,49% en 1996, 17,02% en 2001, 7,05% en 2006<sup>4</sup>, 12,5% en 2011, 18,3% en 2016). El segundo es que tanto los estudios comparados como los que adoptan enfoques globales, regionales, transnacionales o internacionales han tenido, y siguen teniendo, escaso y también fluctuante protagonismo en el cómputo general, especialmente en 1991, que no llegó a representar ni el 3% de la producción (10,52% en 1991, 2,81% en 1996, 5,31% en 2001, 9,61% en 2006, 5,43% en 2011, 9,5% en 2016). Aquí encontramos, por una parte, un conjunto de treinta y ocho artículos (51%) que han planteado y abordado la pregunta de investigación tomando como unidades de análisis espacios políticos transnacionales o supranacionales y/o regiones culturales más amplias; Europa, bien en su conjunto (7), bien en alguna demarcación concreta de la misma (5) —península ibérica, noroeste de Europa, Europa del Este, Europa del Este y Central, Escandinavia/Reino Unido—, la Unión Soviética (10) y América Latina (7) son los focos de interés más destacados, seguidos de Gran Bretaña (2), el Imperio otomano (2), el África colonial (portuguesa) (2), el Sacro Imperio romano germánico, los países árabes y el Imperio británico. Y, por otra parte, hallamos un grupo de treinta y dos (49%) textos que han afrontado la investigación desde una perspectiva comparada tomando como unidades de análisis estados-nación concretos. En los años tomados

como muestra para este estudio, se han producido un total de veinticuatro combinaciones de países distintas; las repetidas han sido Brasil/Portugal, Gales/Inglaterra, Canadá/Reino Unido y Australia/Escocia.

Finalmente, los datos apuntan a que, desde el principio, y de forma más o menos constante, los editores o directores y, más extensamente, los equipos editoriales de las revistas han procurado fomentar el diálogo internacional entre perspectivas de análisis. Esto se manifiesta, por ejemplo, en el planteamiento y ejecución de los monográficos y/o números especiales. Aunque esta no sea —ni haya sido— la práctica editorial más común (en 2016 representó el 38,88% del total de números publicados, y la media de los últimos veinticinco años se sitúa en 27,33%), mayoritariamente, tales secciones, aunque sean implícitamente, afrontan problemas de investigación concretos situándolos en un contexto geopolítico y cultural más amplio, estudian casos de dos o más países y/o regiones transnacionales (en 2016 supuso el 71,42% de los monográficos, y la media histórica se encuentra en 68,29%) y cuentan con la participación de autores de distintas procedencias (en 2016 esto fue así en el 71,42% de los casos, y en el cómputo global en 70,73%).

## Consideraciones finales

El proceso de internacionalización vinculado a la profesionalización de la gestión editorial y a los discursos de la calidad de la investigación no solo reduce el espectro de la realidad, sino que a su paso deja fuera de juego proyectos editoriales consolidados, con una larga trayectoria, que son expresión de la actividad de sociedades científicas particulares, responden a sus intereses y gozan del reconocimiento informal, pero igualmente real, de la comunidad de historiadores de la educación.

El proceso de adaptación a las exigencias impuestas por los estándares internacionales de gestión editorial tiende precisamente a eso, a

estandarizar los proyectos, desdibujando sus señas de identidad, aquello que los define y confiere sentido y significado. El dilema de la internacionalización o no de los proyectos científicos que dan vida a las revistas puede afectar especialmente a aquellas publicaciones que responden a los intereses y necesidades de comunidades o sociedades científicas locales o nacionales. Estas deberán afrontar el dilema de seguir respondiendo a las necesidades de su comunidad científica o apostar decididamente por la internacionalización, con lo que sacrificarían, en gran medida, la parte que ha motivado el proyecto: su comunidad científica.

Finalmente, los datos manejados revelan que algunos elementos más íntimos de la internacionalización científica, tales como la colaboración entre investigadores de distintos países, el estudio de cuestiones referidas a contextos ajenos a los propios o el planteamiento de los estudios desde una perspectiva comparada, transnacional o global, han tenido un escaso efecto en el campo de la HE. Es más, los historiadores de la educación han investigado e investigan, fundamentalmente, y, ante todo, asuntos del país donde radican. Entonces, podemos hablar más bien de circulación global de investigadores y de artículos que de internacionalización de las formas de pensar y hacer la historia de la educación. Y es que, tal como sugiere Lukacs (2011):

Fue notable, y sigue siéndolo, que muchos de los profesores y escritores de historia estadounidense más admirables [...] optaran por dedicarse a la egiptología, a la historia medieval, a la del Renacimiento o a la de la Europa moderna, antes que a su propio país y a su propio pueblo. Esto fue, y sigue siendo, una excepción en todo el mundo. Resulta natural que un historiador se interese especialmente por la historia de su propio país, no solo debido a la proximidad sino porque el interés, el entendimiento y el conocimiento, que incluyen el interés histórico, el entendimiento histórico y el conocimiento histórico son necesariamente *participantes* (pp. 22-23).

## Notas

<sup>1</sup> Este artículo forma parte de una línea de trabajo desarrollada desde 2014 por Connecting History of Education Working Group ([www.connectinghistoryofeducation.com](http://www.connectinghistoryofeducation.com)). También se incardina en la actividad de Mapping the discipline History of Education – ISCHE Standing Working Group (<http://the.ish-lyon.cnrs.fr/?q=mapping>) (Hofstetter, Fontaine, Huitric y Picard, 2014) y tiene su origen en una comunicación presentada en el congreso anual de la ISCHE (International Standing Conference for the History of Education) en Berlín en 2018, donde fue seleccionada para publicar una versión en inglés en *IJHE Bildungsgeschichte - International Journal for the History of Education*.

<sup>2</sup> Existen otras bases de datos y agencias de calificación de espectro internacional y que gozan de cierto reconocimiento durante los procesos de selección y evaluación en amplias regiones geopolíticas. Entre estas, podemos destacar Latindex, Redalyc, ERIH PLUS, CNKI-Scholar, Sci-ELO y DOAJ, que, siguiendo la estela de Clarivate Analytics (inicialmente, Thomson Reuters) y Elsevier, también han establecido sus criterios de selección y valoración. Pero lo que nos interesa, aquí y ahora, es la perspectiva global, aquella en la que las conversaciones transfronterizas son más posibles por dos sencillos hechos: primero, porque se tiene la certeza de que los trabajos ahí publicados han pasado un riguroso proceso editorial; y segundo, porque son más rentables para todos los investigadores de todos los lugares del mundo. Obsérvese, asimismo, que el criterio de selección de las revistas objeto de estudio responde a las evidencias de calidad de la gestión editorial (es decir, que están indexadas en las bases de datos), no a los índices de popularidad de la revista en el seno de la comunidad científica (es decir, el factor de impacto); esto último no es objeto de la discusión que traemos a primer plano en este artículo, pues su valor (y poder) depende de fluctuantes consideraciones burocráticas, y su análisis de otra perspectiva metodológica.

<sup>3</sup> Dos casos significativos son Brasil y España, que tienen las mayores tasas de crecimiento editorial. En este último país, la historia de la educación está en claro retroceso, tanto en grado (Canales Serrano, Álvarez González y Tacoronte Domínguez, 2017) como en posgrado (Sanchidrián Blanco, 2016), llegando, en ocasiones, a sencillamente desaparecer de los planes de estudio, como en el caso de la Universidad de Valladolid. Tal realidad suscita dos preguntas: ¿qué esperanza de vida tendrán los proyectos editoriales españoles volcados hacia su comunidad científica, cuando los integrantes de esta parecen condenados a la extinción o a convertirse en especímenes que deben ser protegidos?, ¿cuál deberá ser el espacio académico y administrativo en el que habrá que desarrollar el área de conocimiento?

<sup>4</sup> Parte del descenso registrado en 2006 puede explicarse por el hecho de que hay treinta y siete autores que publicaron ese año de los que no hemos podido obtener su país de procedencia o adscripción institucional.

## Referencias bibliográficas

---

- Bastos, M. H. C., De Quadros, C. y Stephanou, M. (2015). Revista «História da Educação» da ASPHE/RS (Brasil): compartilhando estudos e pesquisas desde 1997. *History of Education & Children's Literature*, 10(1), 57-63.
- Canales Serrano, A. F., Álvarez González, Y. y Tacoronte Domínguez, M. J. (2017). La Historia de la Educación tras Bolonia: ¿hacia la extinción? *Revista Española de Educación Comparada*, 29, 240-261.
- Conrad, S. (2017). *Historia global. Una nueva visión para el mundo actual*. Barcelona: Planeta.
- De Martos, C. (31 de enero de 2012). *Boicot científico a Elsevier*. *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/elmundosalud/2012/01/30/noticias/1327952591.html>
- Freeman, M. y Kirke, A. (2017). Review of periodical literature on the history of education published in 2016. *History of Education*, 46(6), 826-853. doi: 10.1080/0046760X.2017.1382580

- Fuchs, E. (2014). The International Standing Conference for the History of Education and Paedagogica Historica: a historical view on institutional strategies and practices. *Paedagogica Historica*, 50(6), 737-755. doi: 10.1080/00309230.2014.952749
- Fuchs, E., Horlacher, R., Oelkers, J. y Tröhler, D. (2015). Challenging national boundaries in the history of education. An outline of the journal «Bildungsgeschichte: International Journal for the Historiography of Education» (IJHE). *History of Education & Children's Literature*, 10(1), 23-27.
- Gatti Júnior, D. (2015). The role and current challenges of the Brazilian periodical «Cadernos de História da Educação?» in scientific publishing in the history of education in the twenty-first century. *History of Education & Children's Literature*, 10(1), 29-37.
- Hernández Huerta, J. L. y Cagnolati, A. (2015). En la Historia de la Educación. La gestión editorial, las revistas de Historia de la Educación y Espacio, Tiempo y Educación. *History of Education & Children's Literature*, 10(1), 39-55.
- Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A. y Diestro Fernández, A. (eds.). (2015). *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World*. Salamanca: Fahren-House.
- Hofstetter, R., Fontaine, A., Huitric, S. y Picard, E. (2014). Mapping the discipline history of education. *Paedagogica Historica*, 50(6), 871-880. doi: 10.1080/00309230.2014.948017
- Lukacs, J. (2011). *El futuro de la Historia*. Madrid: Turner Publicaciones.
- Martín, B. (3 de diciembre de 2017). *La ley alcanza pero no derrota a la 'Robin Hood de la ciencia'*. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/elpais/2017/11/29/ciencia/1511971491\\_929151.html](https://elpais.com/elpais/2017/11/29/ciencia/1511971491_929151.html)
- Martín, B. (26 de abril de 2018). El acceso al conocimiento científico es un derecho humano. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/elpais/2018/04/25/ciencia/1524672252\\_074648.html](https://elpais.com/elpais/2018/04/25/ciencia/1524672252_074648.html)
- Meda, J. (2015). Disseminazione della ricerca storico-educativa, academic network e indici citazionali: il caso italiano. En S. Polenghi y G. Bandini (eds.), *Enlarging One's Vision. Introduzione alla ricerca educativa in ambito internazionale* (pp. 67-82). Milano: EDUCatt.
- Polenghi, S. (2015). L'ANVUR e le sue procedure di valutazione del sistema universitario e della ricerca. L'internazionalizzazione della ricerca storico-educativa: significato e possibili interpretazioni. En S. Polenghi y G. Bandini (eds.), *Enlarging One's Vision. Introduzione alla ricerca educativa in ambito internazionale* (pp. 17-28). Milano: EDUCatt.
- Rogers, R. (2014). Paedagogica Historica: trendsetter or follower? *Paedagogica Historica*, 50(6), 717-736. doi: 10.1080/00309230.2014.948015
- Sanchidrián Blanco, C. (2016). Tesis de Historia de la Educación en la base de datos TESEO (España, 2000-2010). *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 273-292. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.14>
- Sani, R. (2015). «History of Education & Children's Literature» and the internationalization of historical-educational research in Italy (2006-2014). *History of Education & Children's Literature*, 10(1), 89-95.
- Sani, R. (2016). The contribution of «History of Education & Children's Literature» (HECL) to a recent international workshop on the scientific journals of history of education. *History of Education & Children's Literature*, 11(1), 501-515.
- Vieira, C. E. y Gonçalves Gondra, J. (2015). «Revista Brasileira de História da Educação»: trajetória e os desafios da internacionalização (2001-2014). *History of Education & Children's Literature*, 10(1), 13-21.
- Viñao Frago, A. (2015). Revistas científicas e historia de la educación: una reflexión personal *History of Education & Children's Literature*, 10(1), 73-87.

## Anexos

---

### Anexo 1. Revistas de historia de la educación

*Acta Scientiarum. Education* (híbrida)  
*American Educational History Journal*  
*Anali za povijest odgoja* (dejó de publicarse)  
*Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*  
*Annali di Storia delle università italiane* (dejó de publicarse)  
*Cabás*  
*Cadernos de História da Educação*  
*Carrefours de l'éducation*  
*CIAN-Revista de Historia de las Universidades*  
*Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*  
*Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*  
*Childhood in the Past: An International Journal*  
*Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*  
*Education & Culture* (híbrida)  
*Education's Histories*  
*Encounters on Theory and History of Education* (híbrida)  
*Espacio, Tiempo y Educación*  
*Heurística. Revista Digital de Historia de la Educación*  
*Histoire de l'éducation*  
*História da Educação*  
*Historia de la Educación Colombiana* (dejó de publicarse)  
*Historia de la Educación. Anuario*  
*Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*  
*Historia Scholastica*  
*Historia Social y de la Educación / Social and Education History*  
*Historia y Memoria de la Educación*  
*Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*  
*History of Education. Journal of the History of Education Society*  
*History of Education & Children's Literature*  
*History of Education Issues* (dejó de publicarse)  
*History of Education Quarterly*  
*History of Education Researcher*  
*History of Education Review*  
*History of Universities*  
*IJHE Bildungsgeschichte / International Journal for the Historiography of Education*  
*International Journal for the History of Mathematics Education* (dejó de publicarse)  
*Journal of Educational Administration and History* (híbrida)  
*Journal of Educational Media, Memory, and Society* (híbrida)  
*Journal of Philosophy & History of Education* (híbrida)  
*Journal of the History of Childhood and Youth (JHCY)*  
*Journal of the Midwest History of Education Society* (dejó de publicarse)  
*Nordic Journal of Educational History*  
*Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*

*Pedagógia történeti Szemle* (dejó de publicarse)  
*Perspectives on the History of Higher Education* (dejó de publicarse)  
*Revista Brasileira de História da Educação*  
*Revista de História da Educação Matemática (HISTEMAT)*  
*Revista de História e Historiografia da Educação*  
*Revista HISTEDBR On-Line*  
*Revista Historia de la Educación Latinoamericana*  
*Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*  
*Revista Mexicana de Historia de la Educación*  
*Revue d'histoire de l'enfance irrégulière*  
*Rivista di Storia dell'Educazione*  
*Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*  
*Šolska kronika / School Chronicle: Journal of the History of Schooling and Education*  
*Turkish History Education Journal*

## **Anexo 2. Sociedades científicas de historia de la educación**

*Associação de História da Educação de Portugal (HISTEDUP)*  
*Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE)*  
*Australian & New Zealand History of Education Society (ANZHES)*  
*Baltic Association of Historians of Pedagogy (BPVA)*  
*Canadian History of Education / Association canadienne d'histoire de l'éducation*  
*Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa (CIRSE)*  
*Education History Branch of Chinese Society of Education*  
*Greek Society of Education Historians (GSEH)*  
*History of Adult Education and Training in Europe – ESREA Research Network*  
*History of Education Society – UK*  
*History of Education Society – USA*  
*History of Educational Thought Society (Japan)*  
*International Standing Conference for the History of Education (ISCHE)*  
*Japan Society for Historical Studies of Education*  
*Japanese Society for the Historical Studies in Early Childhood Education and Care*  
*Organization of Educational Historians (OEH)*  
*Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE*  
*Service d'histoire de l'éducation (SHE)*  
*Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE)*  
*Sociedad Chilena de Historia de la Educación (SchHE)*  
*Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA)*  
*Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE)*  
*Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE)*  
*Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE)*  
*Sociedad Venezolana de Historia de la Educación (SVHE)*  
*Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE)*  
*Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE)*  
*Society of History of Teaching Japanese*  
*Southern African Comparative and History of Education Society (SACHES)*

## Abstract

---

### *The international map of the History of Education journals*

**INTRODUCTION.** The purpose of this article is to analyse the impact of internationalisation on management models of History of Education (HE) journals and their evolution over the last twenty-five years. **METHOD.** After having identified 49 periodic publications that specialise in this field, we have detected that only twelve editorial projects (24,49 %) are exclusively dedicated to HE and internationally accredited –indexed in Web of Science and/or Scopus–. Taking these twelve journals as our population, we analyse their performance over the last twenty-five years and the current situation of some aspects directly linked to the internationalisation of HE, such as linguistic policies, geographical origin of the publication or proportion of comparative, international, trans-national or global studies, among others. To this end, research articles published in 1991, 1996, 2001, 2006, 2011 and 2016 have been taken as the sample. **RESULTS.** According to the data, there is a progressive increase in the production of articles, especially in the periods 2001-2006 and 2011-2016, with growth rates of 65.95% and 54.34% respectively. There is a group of nine countries whose presence on these specialized journals remain constant. In other words, authors from these countries have published articles every year of the sample of this study. Besides, there is a gradual increase in the proportion of articles signed by two or more researchers, accounting for 29.22% of global production in 2016, although this does not correlate with their international dimension, as few articles result from collaboration among researchers from different countries. **DISCUSSION.** It is possible to describe the current situation as a global circulation of researchers and articles, rather than as internationalisation in how researchers think and address the practice of HE. The expansion of our research focus with new variables will allow to map the global situation of HE better.

**Keywords:** *Educational History, Global History, Publications, Communication, Global approach.*

## Résumé

---

### *Les Journaux en Histoire de l'Éducation sur le plan international*

**INTRODUCTION.** Cet article examine, dans une perspective globale, l'impact de l'internationalisation des modèles employés pour la gestion des journaux en Histoire de l'Éducation (HE), leur évolution au cours des 25 dernières années, et l'effet que l'on perçoit aujourd'hui sur ces moyens de communication scientifique. **MÉTHODE.** Après avoir examiné les 49 publications existantes spécialisées en HE, on trouve que seulement 12 (24,49%) sont accréditées au niveau international – c'est-à-dire, indexées par le Web of Science et/ou Scopus. Ces douze journaux constituent notre corpus ; on analyse leur évolution au cours des 25 dernières années et la situation courante d'éléments qui sont directement liés à leur internationalisation, tels que les politiques linguistiques, les lieux de production ainsi que la proportion d'études comparatives, internationales, transnationales ou globales, entre autres. Comme échantillon, on utilise tous les articles de recherche publiés en 1991, 1996, 2001, 2006, 2011 et 2016. **RÉSULTATS.** On détecte une augmentation de la production d'articles – surtout entre 2001-2006 et 2011-2016, où les taux s'élèvent jusqu'à le 65,95% et le 54,34% respectivement. Il n'y a que neuf pays avec une présence

constante sur la scène internationale pour ce type de publications – ce qui veut dire que les auteurs prévenantes de ces pays ont publié des articles dans toutes les années étudiées-. En plus, il y a eu une augmentation progressive dans le nombre d'articles portant le nom de deux chercheurs ou plus : 29,22% en 2016, bien que cela ne reflète pas la dimension internationale, vu qu'il y a peu d'articles provenant d'une collaboration entre chercheurs de différents pays. **DISCUSSION.** Les données font apparaître qu'il s'agit plus de circulation globale de chercheurs et d'articles, que d'internationalisation des manières de penser et de pratiquer l'Histoire de l'Éducation. En étendant le cadre d'étude et en intégrant d'autres variables, on pourrait compléter la perspective globale de l'état de l'HE dans le cadre international.

**Mots-clés:** *Histoire de l'éducation, Histoire global, Publications, Communication, Rapprochement global.*

## Perfil profesional de los autores

---

### José Luis Hernández Huerta (autor de contacto)

Doctor européen en Pedagogía por la Universidad de Salamanca (España). Profesor de la Facultad de Educación de Palencia – Universidad de Valladolid (España). Investigador visitante en la Universidad de Buenos Aires (Argentina), Università di Foggia (Italia), Pontificia Universidade do Rio Grande do Sul (Brasil) y Universidade Estadual de Santa Catarina (Brasil). Las líneas de investigación especialmente cultivadas están centradas, principalmente, en historia de la educación, destacando la influencia y recepción de Celestin Freinet en España; la construcción de imaginarios sociales de la educación en Argentina, Brasil, España e Italia en tiempos de cambio; la gestión editorial de revistas científicas; la internacionalización de la producción y el espacio mediático global de la historia de la educación. Editor de las revistas *Foro de Educación y Espacio, Tiempo y Educación*. Coordinador del grupo de trabajo Ágora de Educación y de Connecting History of Education Working Group. Forma parte de las sociedades científicas International Standing Conference on the History of Education (ISCHE), Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE), Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) y Sociedad Española de Pedagogía (SEP).

Correo electrónico de contacto: [jlhuerta@mac.com](mailto:jlhuerta@mac.com)

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación de Palencia. Av. Madrid, 44. Edificio D, 34004. Palencia (España).

### Andrés Payà Rico

Profesor titular de Universidad de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia (España). Ha sido director del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación (2014-2019) y actualmente es director del Máster de Psicopedagogía de la UV. Profesor consultor de historia de la educación social en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y profesor del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Università di Bologna (Italia). Vocal de la junta directiva de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE). Ha publicado un centenar de aportaciones científicas sobre la historia de la educación, la política educativa y la educación comparada. Coeditor de la revista *Espacio, Tiempo y Educación*, miembro del Consejo de Redacción de la revista *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* y del Comité Científico de las revistas *Foro de Educación*,

*Cabás. Revista digital sobre el patrimonio histórico-educativo y Tendencias Pedagógicas*. Forma parte de las sociedades científicas International Standing Conference on the History of Education (ISCHE), Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y Sociedad Española de Pedagogía (SEP).

Correo electrónico de contacto: andres.paya@uv.es

### **Carmen Sanchidrián Blanco**

Catedrática de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga (España) desde 1999. Es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (Universidad Complutense, 1985). Sus vigentes líneas de investigación en historia de la educación son: historiografía histórico-educativa (publicaciones y tesis doctorales); infancia y educación en la historia; historia de la educación infantil. Historia de la infancia; Estado e Iglesia y el control de la educación (1857 a 1975); educación y trabajo de las mujeres; imágenes y libros de texto; cultura material de la educación. Está implicada en proyectos europeos (Reimagining Creative Democracy y Heads Using Professional Learning Communities) y nacionales, y cuenta con numerosas publicaciones en torno a estos temas. Integra el consejo editorial de *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Es miembro de grupo de investigación Connecting History of Education. Forma parte de las sociedades científicas International Standing Conference on the History of Education (ISCHE), Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y Sociedad Española de Pedagogía (SEP).

Correo electrónico de contacto: sanchidrian@uma.es

# ANÁLISIS MULTIVARIABLE DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA UNIVERSIDAD DESDE LA VISIÓN DEL ESTUDIANTE

## *The student's stance on transversal competencies: a multivariable analysis*

PILAR MARTÍNEZ CLARES Y NATALIA GONZÁLEZ MORGÁ  
*Universidad de Murcia (España)*

DOI: 10.13042/Bordon.2019.68130

Fecha de recepción: 22/10/2018 • Fecha de aceptación: 07/07/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Natalia González Morga. E-mail: natalia.gonzalez@um.es

---

**INTRODUCCIÓN.** La formación de calidad se entiende como aquella que se ajusta a las necesidades sociolaborales del momento. Las competencias transversales forman parte del currículo universitario y su relevancia estriba en su capacidad de ser generalizables y transferibles a distintos contextos y actividades en el actual escenario laboral volátil y complejo. **MÉTODO.** Este trabajo se realiza bajo un diseño metodológico descriptivo y transversal que pretende valorar la formación en competencias transversales de los estudiantes de grado de la Universidad de Murcia. Para ello, se realiza un análisis de discrepancias entre el desarrollo de las competencias, el grado de dominio del estudiante y la importancia concedida para el desarrollo profesional, de cuyo procedimiento multivariable se obtiene información sobre la satisfacción, eficacia, funcionalidad y ajuste de la formación recibida. En la investigación participan 1.137 estudiantes de último año de grado de las cinco ramas del conocimiento mediante un cuestionario diseñado *ad hoc*. **RESULTADOS.** Los datos muestran un grado de satisfacción medio-bajo con la formación recibida, especialmente en Ciencias Experimentales; la eficacia de la universidad varía de unas ramas del conocimiento a otras, de igual manera que la percepción de utilidad de la formación adquirida para el desarrollo profesional, siendo los estudiantes de Ingeniería quienes obtienen las valoraciones más altas en ambas variables. Además, se percibe un desequilibrio competencial entre desarrollo, dominio y relevancia extensible a todas las titulaciones que, a pesar de las discrepancias detectadas, muestra una tendencia positiva hacia la adecuación de la formación universitaria a los requerimientos profesionales. **DISCUSIÓN.** Los resultados muestran líneas prioritarias de acción en la dirección de las tendencias actuales de innovación e investigación para reorientar el sistema formativo universitario hacia un proyecto de excelencia y conexión con el mundo sociolaboral.

**Palabras clave:** Educación superior, Estudiante, Calidad de la educación, Competencias transversales.

---

## Introducción

La calidad de la formación universitaria constituye una cuestión esencial para el desarrollo económico y social. Así lo entiende la *Estrategia Europea 2020* presentada por la Comisión Europea que entre sus objetivos fija el fomento de la calidad y la eficacia de la educación en todas las etapas. Su finalidad es mantener la estabilidad de los sistemas formativos cuando la sociedad y las organizaciones empresariales avanzan con rapidez. Para ello, establece como ámbito prioritario de actuación el desarrollo de competencias transversales a favor del aprendizaje permanente, la empleabilidad, la innovación, la ciudadanía activa y el bienestar.

Las competencias transversales son denominadas en la literatura científica con diferentes adjetivos (*key skills, core skills, essential skills, soft skills, employability skills*, etc.) que más allá de algunos matices hacen referencia a determinados conocimientos, habilidades y actitudes esenciales en la formación integral de la persona y el desarrollo de la empleabilidad. Para Carrizosa (2019), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2015) y Rychen y Salganik (2003) algunas de sus características más destacables son:

- Su carácter transversal y transferible: no se aprenden y aplican en un único contexto, sino que van a poder emplearse en diferentes dimensiones y ámbitos de la persona.
- Su multifuncionalidad: permiten abordar múltiples situaciones, no solo pueden aplicarse en diferentes contextos, sino que sirven para afrontar y resolver aspectos de diversa índole.
- Su generalidad: no son específicas de una ocupación, sino que son necesarias para la vida, se adquieren a partir de la experiencia y se demuestran en el desarrollo eficiente y eficaz de la actividad de las personas.

- Su carácter estructural y estable: no están asociadas a contenidos específicos que puedan mutar con el paso del tiempo, sino que tienen un carácter más estructural y estable.

Teniendo en cuenta tanto las diferencias conceptuales como sus rasgos comunes, desde este trabajo las competencias transversales se entienden como un conjunto de atributos (conocimientos, habilidades y actitudes) que afectan a distintas tareas y se desarrollan en situaciones diferentes, siendo ampliamente generalizables y transferibles. Su incorporación a los títulos de grado forma parte de las renovaciones curriculares que han tenido lugar en las universidades tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y, aunque su tradición no es excesivamente larga en investigación, se constata un claro impulso en los últimos años en respuesta a la nueva configuración del profesional del siglo XXI.

El informe *Future work skills 2020* elaborado por el Institute for the Future de la University of Phoenix Research Institute (Davies, Fidler y Gorbis, 2011) identificó las competencias transversales entre las nuevas tendencias formativas del trabajador del futuro. Concretamente, The Work Economic Fourm (WEF) (2017) considera a diez de estas competencias las más demandas por el escenario productivo (resolución de problemas, pensamiento crítico, creatividad, gestión de personas, coordinación con otros, inteligencia emocional, toma de decisiones, orientación al servicio, negociación y flexibilidad cognitiva). Dicho informe alerta de la *cuarta revolución industrial*, consecuencia de las transformaciones en los modelos de vida y trabajo asociados a la aceleración de las tecnologías y la digitalización. Y, si bien la redefinición del trabajo no es nada nuevo y la adaptación de los sistemas formativos a la evolución de los mercados también ha existido en épocas pasadas, actualmente la diferencia estriba en la rapidez de los cambios, lo cual se evidencia en que el ciclo de las competencias se acorta y los

cambios se suceden a un ritmo vertiginoso. Tanto desde la Unión Europea como a escala mundial se insta a la formación basada en competencias en los estudiantes con la finalidad de equilibrar la desconexión entre la formación impartida en las instituciones y las exigencias del actual mercado laboral, focalizando su atención en el desarrollo de competencias transversales.

La capacidad de estas competencias para controlar el desequilibrio formativo percibido en los empleadores se recoge en distintos informes de organismos internacionales (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [CEDEFOP], 2015; Pavlin, 2011) y nacionales (Consejo Social Económico de España [CES], 2015; Freire, Teijeiro y Pais, 2013), a la vez que su utilidad para crear una fuerza de trabajo adaptable y con menor riesgo de quedar desfasada con rapidez; ambos aspectos las convierten en elementos nucleares de los currículos de los universitarios de cara a su próxima inserción sociolaboral (Cid, Leguey y Leguey, 2018; Michavila, Martínez, Martín González, García-Peñalvo y Cruz-Benito, 2018; Eurydice, 2014).

Son muchas las voces de empleadores que han reclamado a sus trabajadores con titulación universitaria competencias que permitan el aprendizaje continuo, aplicar los conocimientos de forma innovadora y actuar en múltiples situaciones para responder a los requerimientos profesionales (Rodríguez-Esteban, Vidal y Vieira, 2019; Eurydice, 2014; Humberg, Van der Valden y Verhagen, 2013; Michavila, Martínez, Martín González, García-Peñalvo y Cruz-Benito, 2016). Sin embargo, en España, el 69% de las empresas perciben que los egresados no tienen adquiridas estas competencias (Observatorio de Innovación en el Empleo [OIE], 2014).

La pertinencia de la formación en competencias transversales en el trabajador del siglo XXI, así como su incorporación a los currículos universitarios parece incuestionable. Si bien es cierto,

diversos autores manifiestan que los nuevos planes de estudio se han generado con deficiencias económicas (Michavila, 2012), organizativas (Pérez, García y Sierra, 2013; Villa y Poblete, 2011) y curriculares (Cano y Fernández, 2016; Tejada y Ruiz, 2016; Martín, 2009) que dificultan su desarrollo en las aulas. Lluch, Fernández, Pons y Cano (2017) analizan la opinión de los propios alumnos y constatan un desarrollo deficitario durante su itinerario académico.

El modelo formativo basado en competencias implica cambios en la globalidad de la institución tanto en su vertiente cultural y pedagógica como organizativa. Pese al amplio consenso institucional y social en torno a la necesidad de modificar en profundidad cómo se enseña y, sobre todo, cómo y qué se aprende, las nuevas prácticas educativas tardan en llegar a las aulas. Los cambios en el sistema universitario promovidos por la Unión Europea están ralentizados y requieren de trabajo en equipo de los profesores, diseños curriculares integrados, formación y motivación de la comunidad educativa y, fundamentalmente, de profesores comprometidos con la calidad del sistema (Ursin, 2017 y Hargreaves y Fullan, 2014). Como afirma Fernández-Ferrer y Forés (2018), los docentes se ven obligados a revisar sus propias competencias para hacer frente al cambio sustancial que plantea la inclusión de las competencias transversales en los currículos universitarios. Estos autores perciben que todavía hoy el 2,9% de los docentes se opone a su desarrollo en las aulas, aunque la gran mayoría apoya la transformación curricular pero con grandes dificultades en su planificación. La voluntad de todos los que participan en la comunidad universitaria es imprescindible, en especial de aquellos que armonizan el cambio y funcionan como nexo de ideas, experiencias y proyectos, favoreciendo la innovación.

La transferencia de un modelo educativo a otro no fue tarea fácil y fueron diversos los estudios que aportaron en los inicios de la convergencia

européa recomendaciones generales (Blanco, 2009; Oliveros, 2006; Villa y Poblete, 2011) y que continúan dando soluciones creativas para su implantación definitiva (Fernández-Ferrer y Fores, 2018; Luch *et al.*, 2017; Villardon-Gallego, 2015), así como iniciativas concretas sobre el uso de metodologías activas, del aprendizaje-servicio por su estrecha relación con la sociedad y la empresa, de estrategias para su evaluación o pautas de organización en los planes de estudio (García-Peñalvo, 2017; Mostrom y Blumberg, 2012; Nitza, 2013; Gargallo, Garfella, Sahuquillo, Verde y Jiménez, 2015). Además de los antecedentes del desarrollo de las competencias transversales en las universidades, todos ellos subrayan las principales líneas de preocupación y acción de la comunidad científica en torno al tema de estudio.

Desde la literatura científica se ha intentado responder a distintos y diversos interrogantes de la práctica educativa a lo largo de esta última década, si bien la incertidumbre que genera la inclusión de las competencias transversales en los currículos universitarios continúa siendo alta. Algunos autores asocian la complejidad de su desarrollo a la ratio de alumnos, a la falta de comprensión de los cambios y a la dificultad para superar la fragmentación disciplinar e integrar los saberes transversales y específicos (Fernández-Ferre y Forés, 2018). Otros lo justifican con el hecho de estar bajo la responsabilidad de todo el profesorado y el mayor riesgo asociado de quedar en una mera declaración de intenciones sin traslación real en el proceso enseñanza y aprendizaje del alumnado (Pérez *et al.*, 2013).

Todas estas razones son suficientes para identificar la importancia de detenerse a conocer el efecto de las iniciativas llevadas a cabo hasta el momento en las universidades, es decir, obtener posibles respuestas sobre la calidad del sistema formativo que permitan reorientar o, al menos, reflexionar sobre su excelencia y conexión con el mundo sociolaboral.

Concretamente, este trabajo se centra en valorar la formación basada en competencias transversales

de las aulas desde la perspectiva de los estudiantes de último año de grado de las distintas ramas del conocimiento. Con ello se pretende conseguir una información vivencial lo más completa posible que evite recuerdos distorsionados una vez que los estudiantes ya están graduados y, en el mejor de los casos, empleados. El alumnado es uno de los principales protagonistas de las aulas universitarias y escuchar su opinión puede contribuir a que la universidad siga cumpliendo con su función sustancial de formar a profesionales competentes.

La sociedad demanda a la educación superior respuestas adecuadas al cambio de época y el aseguramiento de la calidad emerge como una obligación que requiere de una definición objetiva. Aunque numerosas investigaciones señalan la falta de consenso sobre el propio concepto, su definición la identifican con la excelencia, el cumplimiento de objetivos y la capacidad de transformar a los estudiantes durante su proceso formativo (González, 2009; Rodríguez Ruiz, 2017). La complejidad terminológica que lleva asociada provoca, a su vez, la aparición de múltiples métodos para valorarla (López Aguado, 2018; Villa, Troncoso y Díez, 2015). En este trabajo se opta por el análisis de discrepancias entre tres variables: *desarrollo* de las competencias transversales en las materias curriculares, *dominio* adquirido por el estudiante y *relevancia atribuida* para su futuro profesional.

Este procedimiento consiste en un análisis multivariable que permite construir y obtener información sobre cuatro indicadores: *satisfacción* de los egresados con la formación recibida, *eficacia*, *funcionalidad* y *adecuación* de la enseñanza universitaria que, como indica Pereira (2011), es una alternativa para tratar estos parámetros de calidad educativa como variables latentes o indirectas y no como variables manifiestas u observables. Cada uno de estos parámetros corresponde a los objetivos de esta investigación:

- Conocer y analizar la *satisfacción* del estudiante con la formación en competencias

transversales a partir del análisis de discrepancias entre su *desarrollo* en las aulas universitarias y la *relevancia* atribuida a cada una de ellas para su futura inserción laboral.

- Identificar y valorar la *eficacia* de la formación universitaria a través del estudio de las diferencias entre el *desarrollo* de estas competencias y el *dominio* o grado adquirido por el estudiante.
- Indagar en la *funcionalidad* de la formación universitaria para el desarrollo profesional del graduado con el estudio de las discrepancias entre el *dominio* competencial del estudiante y la *relevancia* para su futuro profesional.
- Contrastar la *adecuación* formativa con los requerimientos profesionales mediante el estudio de las discrepancias existentes entre el *desarrollo*, el *dominio* y la *relevancia* de las competencias transversales.

## Método

### Participantes

La población objeto de estudio corresponde al alumnado de 4.º de grado de las cinco ramas del conocimiento de la Universidad de Murcia.

Para la selección de los participantes se ha realizado un muestreo probabilístico estratificado con el que se ha obtenido una muestra total de 1.137 estudiantes. Los participantes se distribuyeron teniendo en cuenta la proporcionalidad de cada estrato en el conjunto de la población tal como se aprecia en la tabla 1, siendo la muestra representativa del alumnado de último curso de grado de dicha universidad con un nivel de confianza de 99% y un error muestral del 3,44%. Del total de los estudiantes que han respondido al cuestionario, el 68% son mujeres y el 31% restante hombres, y la edad media de todos ellos se sitúa en 23 años.

### Instrumento de recogida de información

El instrumento de recogida de información empleado ha sido un cuestionario diseñado *ad hoc* para la investigación, denominado Cuestionario de Evaluación de Competencias Transversales de Grado (CECTGRA). Este cuestionario consiste en una escala de valoración de competencias con cinco opciones de respuesta, donde 1=nada y 5=mucho, estructurada en tres dimensiones:

- El *desarrollo* de las competencias transversales en las aulas universitarias.

**TABLA 1. Distribución de los participantes por título y rama del conocimiento y estratificación de la muestra. Curso 2015-2016**

Rama del conocimiento	Población 4.º de grado	Total de participantes por rama	% de muestra estratificada recomendada en n=1.137	% de muestra estratificada conseguida
Ciencias Sociales (CSS)	3.568	565	54%	50%
Ciencias de la Salud (CS)	1.186	181	18%	16%
Ciencias Experimentales (CE)	471	159	9%	14%
Artes y Humanidades (AH)	1.026	181	17%	16%
Ingenierías (ING) o Enseñanzas Técnicas	176	51	2%	4%
Total	6.427	1.137	100%	100%

- El *dominio* o adquisición que presenta el estudiante.
- La *relevancia* que le otorga a estas competencias en su desarrollo profesional.

Se compone de una escala de 57 unidades de competencias agrupadas en las 15 competencias superiores que muestra la tabla 2 e internamente clasificadas en función del modelo que establece ANECA (2005): instrumentales, intrainterpersonales y sistémicas.

**TABLA 2. Escala de competencias transversales del cuestionario CECTGRA (2018)**

Escala de competencias transversales
<b>Competencias instrumentales</b>
1. Organización y planificación
2. Comunicación oral y escrita
3. Uso de las TIC
4. Comunicación lengua extranjera
5. Toma de decisiones
6. Gestión de la información y el conocimiento
<b>Competencias inter-intrapersonales</b>
7. Trabajo en equipo
8. Interacción social
9. Compromiso ético profesional
10. Control emocional
<b>Competencias sistémicas</b>
11. Trabajo autónomo
12. Actitud emprendedora
13. Adaptación
14. Motivación
15. Investigación

El análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario se realizó con la misma muestra del estudio. La fiabilidad de la escala de competencias se analizó a través del alfa de Cronbach, obteniendo una consistencia interna satisfactoria que oscila entre .718 y .927 en

las dimensiones del cuestionario, como se aprecia en la tabla 3.

Las evidencias de validez sobre la estructura interna se constataron a través del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) y los modelos de ecuaciones estructurales, obteniendo unos estadísticos de bondad de ajuste adecuados (ver tabla 4).

### Procedimiento de recogida de información y análisis de los datos

La recogida de los datos se llevó a cabo en el aula. Antes de la cumplimentación del cuestionario se informó al alumnado de su anonimato y confidencialidad, además de solicitar su colaboración y consentimiento para hacer uso científico de la información. Para el análisis de los datos se ha recurrido a la estadística descriptiva a través de análisis de discrepancias entre medias; e inferencial, concretamente a las pruebas no paramétricas, dada la no distribución normal de los datos ( $p < .05$  en todas las variables) comprobada con la prueba Kolmogorov-Smirnoff. Para la interpretación de los datos resultantes de la estadística inferencial se asume en todos los casos un nivel de significatividad de  $p < .05$ , y el programa estadístico utilizado es el SPSS v.23 (IBM Corp., 2013).

## Resultados

### Satisfacción del estudiante con la formación recibida

La satisfacción del estudiante con la formación recibida se aprecia en la figura 1, donde se percibe que todas las competencias analizadas tienen una discrepancia negativa que oscila entre -2.24 (*lengua extranjera*) y -0.92 (*trabajo en equipo*), lo que indica que ninguna se desarrolla en el grado deseado o de forma satisfactoria para el estudiante. Estas diferencias entre variables son estadísticamente significativas según la prueba de Wilcoxon con un nivel de significatividad de  $p = .000$  en todas las competencias.

**TABLA 3. Fiabilidad de la escala de competencias del cuestionario CECTGRA**

Subescalas	Desarrollo $\alpha$	Dominio $\alpha$	Relevancia $\alpha$	N.º competencias
Competencias instrumentales	.785	.718	.819	6
Competencias personales	.825	.774	.743	4
Competencias sistémicas	.899	.832	.864	5
Escala global	.927	.881	.917	15

Fuente: elaboración propia, 2017.

**TABLA 4. Resumen de los coeficientes e índices de bondad de ajuste de las tres escalas**

Estadísticos	Nivel de ajuste recomendado	Desarrollo	Dominio	Relevancia
$\chi^2$	$p > .005$	476,957 gl=87 p=.000	500,162 gl=87 p=.000	387,478 gl=87 p=.000
CMIN/DF	aprox. 2-5	5.48	5.75	4.45
NFI		.938	.903	.951
IFI	$> 0.9$	.947	.916	.962
CFI		.947	.916	.962
PRATIO		.725	.725	.725
PNFI	$> 0.7$	.680	.655	.690
RMSEA	$< .05$ (buen ajuste)	.072	.074	.057
LO 90	$.05 < .08$ (ajuste aceptable)	.066	.068	.051
HOELTER.05		207	201	301
HOELTER.01	$> 200$	227	221	331

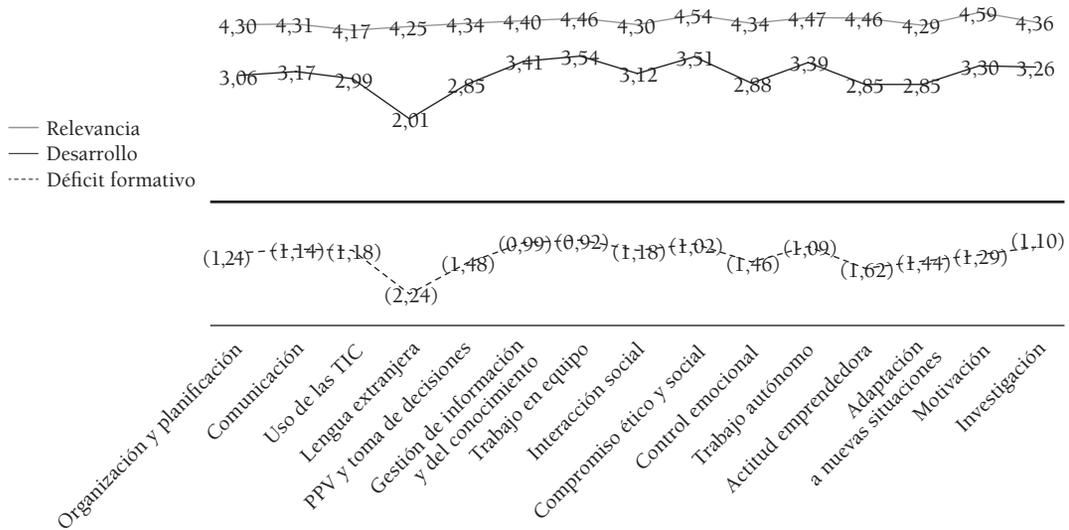
Fuente: elaboración propia, 2017.

El déficit formativo más acuciante se encuentra en el conocimiento de una *lengua extranjera*, la *actitud emprendedora*, *diseño del PPV* y *toma de decisiones*, seguida esta última muy de cerca por el *control emocional*, todas ellas con un déficit superior a -1.46.

Por otro lado, en las competencias donde la discrepancia negativa es más reducida, se encuentran el *trabajo en equipo*, la *gestión de la información* y el *conocimiento* y el *compromiso ético y social*. En estos casos la universidad ha aportado una formación más próxima a la importancia percibida por los futuros graduados y por tanto más satisfactoria.

Seguidamente, en la figura 2 se presenta el déficit o discrepancia negativa detectada en las distintas ramas del conocimiento, a fin de que cada facultad pueda establecer el orden de actuación prioritaria más pertinente. La rama de CSS presenta el mayor desajuste formativo en prácticamente la totalidad de las competencias sistémicas. Los estudiantes de CE manifiestan el desajuste formativo más alto en tres de las cuatro competencias que integran las competencias personales (*trabajo en equipo*, *interacción social* y *compromiso ético y social*) y en cinco de las instrumentales, a excepción de la competencia relacionada con el *uso de las TIC*, donde los estudiantes de AH perciben el mayor déficit.

FIGURA 1. Satisfacción: contraste entre desarrollo y relevancia de las competencias transversales



Independientemente de la rama del conocimiento, en todos los casos los estudiantes perciben un desarrollo de las competencias transversales insuficiente para cubrir su relevancia en el ámbito profesional, siendo los estudiantes de CS e ING en los que se han detectado déficits formativos más bajos entre desarrollo y relevancia, y por tanto mayor satisfacción con la formación en competencias transversales recibida. En contraposición se encuentran los estudiantes de CE, a quienes se asocia la insatisfacción más alta.

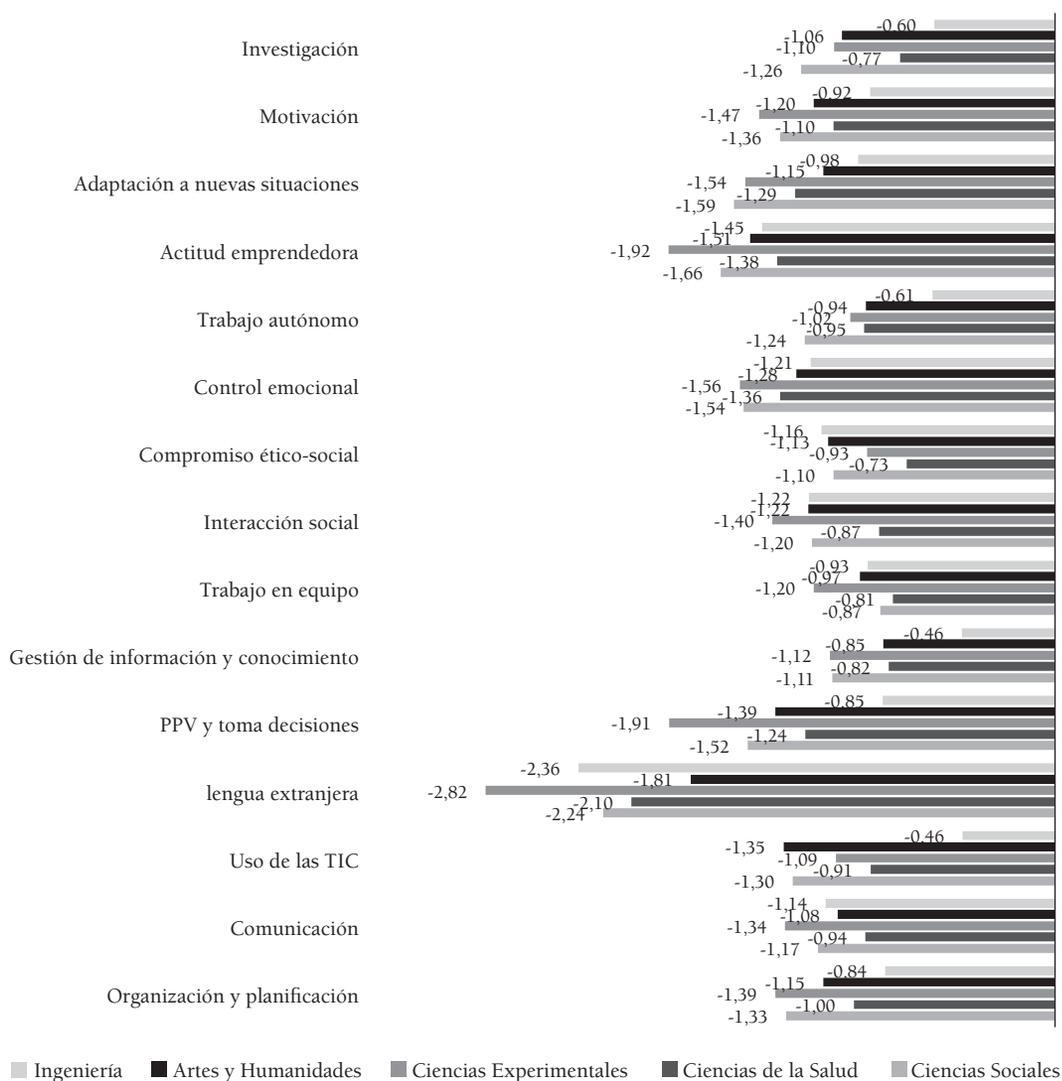
### Eficacia de la enseñanza universitaria

El desarrollo de las competencias transversales percibido por los estudiantes presenta un patrón de respuesta similar en la dimensión *dominio*. Ambas medidas giran en torno al valor de 3 (medio), siendo coincidentes las competencias más destacables tanto por exceso (*trabajo en equipo* y *compromiso ético y social*) como por defecto (*lengua extranjera*).

Se observa cómo el grado de dominio es ligeramente superior al grado de desarrollo en todas ellas, lo que indica que los estudiantes podrían estar adquiriendo estas competencias por otros medios y la eficacia de la universidad no encontrarse el nivel deseado. Si bien estos resultados ponen de manifiesto que en la medida en que la aportación de la universidad es mayor, más elevado es el nivel que posee el futuro egresado, obteniendo en todas las competencias diferencias significativas ( $p=.000$ ) entre desarrollo y dominio de las competencias con un nivel de discrepancia que oscila entre *investigación* = -0.27 y *motivación* = -0.86, como muestra la tabla 5.

En un análisis más detallado por *rama del conocimiento*, las respuestas de los estudiantes siguen un patrón similar, a excepción de la rama de Ingeniería. En este caso, la distribución media de los resultados difiere y se reducen las distancias entre desarrollo y dominio de las competencias: *trabajo autónomo*, *adaptación a nuevas situaciones* e *investigación*, como se percibe en la figura 3.

FIGURA 2. Índice de discrepancia o déficit formativo entre desarrollo y relevancia de las competencias transversales



Según la prueba Wilcoxon, en estas competencias sistémicas donde los valores medios obtenidos están más próximos entre sí, no existen diferencias significativas entre el desarrollo y dominio de las competencias, como constata la tabla 6. Estas competencias se dominan en la

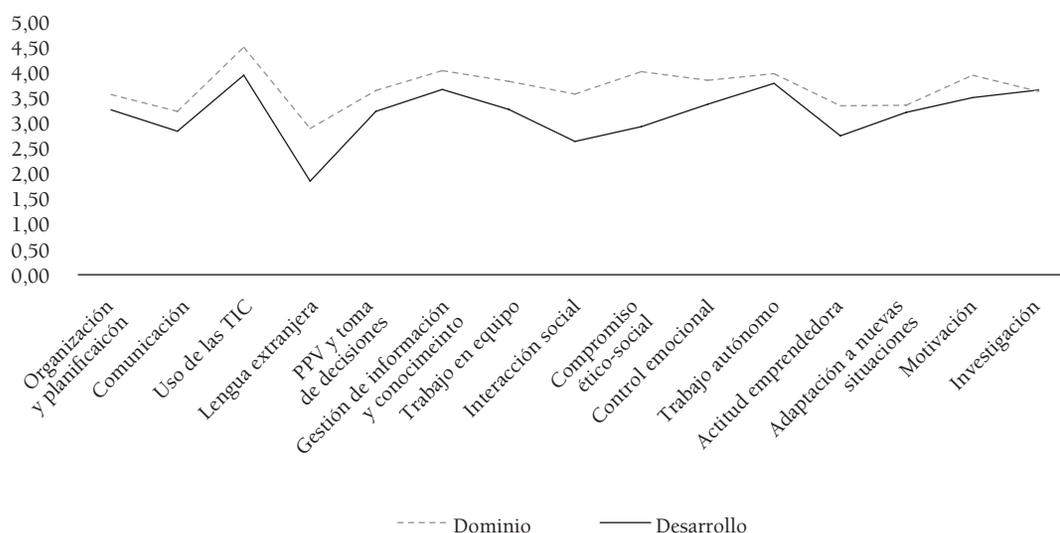
misma medida en que se trabajan o se desarrollan en la universidad. De modo que se constata la eficacia formativa en esta rama del conocimiento, interpretando que un incremento de su dedicación en las aulas supone un mayor aprendizaje por parte del estudiante.

**TABLA 5. Eficacia: análisis de discrepancia entre desarrollo y dominio de las competencias transversales**

Competencias	Media Desarrollo	Media Dominio	Diferencia	Z	Prueba de Wilcoxon Sig. asintót. (bilateral)
Organización y planificación	3,06	3,61	- 0,54	-19.612 <sup>b</sup>	.000
Comunicación	3,17	3,54	- 0,37	-11.535 <sup>b</sup>	.000
Uso de las TIC	2,99	3,75	- 0,76	-19.379 <sup>b</sup>	.000
Lengua extranjera	2,01	2,63	- 0,61	-19.857 <sup>b</sup>	.000
PPV y toma de decisiones	2,85	3,65	- 0,79	-21.981 <sup>b</sup>	.000
Gestión del conocimiento	3,41	3,84	- 0,43	-14.617 <sup>b</sup>	.000
Trabajo en equipo	3,54	4,22	- 0,67	-19.659 <sup>b</sup>	.000
Interacción social	3,12	3,95	- 0,83	-22.370 <sup>b</sup>	.000
Compromiso ético y social	3,51	4,35	- 0,84	-22.617 <sup>b</sup>	.000
Control emocional	2,88	3,49	- 0,61	-18.220 <sup>b</sup>	.000
Trabajo autónomo	3,39	3,92	- 0,53	-17.520 <sup>b</sup>	.000
Actitud emprendedora	2,85	3,61	- 0,77	-21.215 <sup>b</sup>	.000
Adaptación	2,85	3,29	- 0,44	-17.473 <sup>b</sup>	.000
Motivación	3,30	4,16	- 0,86	-23.059 <sup>b</sup>	.000
Investigación	3,26	3,53	- 0,27	-11.921 <sup>b</sup>	.000

Nota. <sup>b</sup>: basado en los rangos de signo negativo.

**FIGURA 3. Eficacia: análisis descriptivo-comparativo del desarrollo y dominio de las competencias transversales en la rama de Ingeniería. Medias**



**TABLA 6. Diferencias significativas entre desarrollo y dominio de las competencias transversales en la rama de Ingeniería**

Competencias	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Organización y planificación	-3.022 <sup>b</sup>	.003
Comunicación	-2.939 <sup>b</sup>	.003
Uso de las TIC	-3.408 <sup>b</sup>	.001
Lengua extranjera	-4.728 <sup>b</sup>	.000
PPV y toma de decisiones	-3.661 <sup>b</sup>	.000
Gestión del conocimiento	-2.659 <sup>b</sup>	.008
Trabajo en equipo	-4.273 <sup>b</sup>	.000
Interacción social	-5.436 <sup>b</sup>	.000
Compromiso ético y social	-5.031 <sup>b</sup>	.000
Control emocional	-3.067 <sup>b</sup>	.002
Trabajo autónomo	-1.403 <sup>b</sup>	.161
Actitud emprendedora	-4.029 <sup>b</sup>	.000
Adaptación	-1.223 <sup>b</sup>	.221
Motivación	-3.448 <sup>b</sup>	.001
Investigación	-.599 <sup>b</sup>	.549

Nota. <sup>b</sup>: basado en los rangos de signo negativo.

### Funcionalidad de la formación adquirida

En líneas generales, el estudiante domina las competencias transversales a un nivel inferior respecto a la importancia que le concede para su desarrollo profesional. Esto apunta a que los futuros egresados pueden no tener adquiridas las competencias que demanda el mercado de trabajo, y por tanto hay un claro desajuste entre lo que saben y lo que requiere su práctica profesional desde su propia percepción. La figura 4 muestra los resultados del análisis descriptivo para cada una de las competencias.

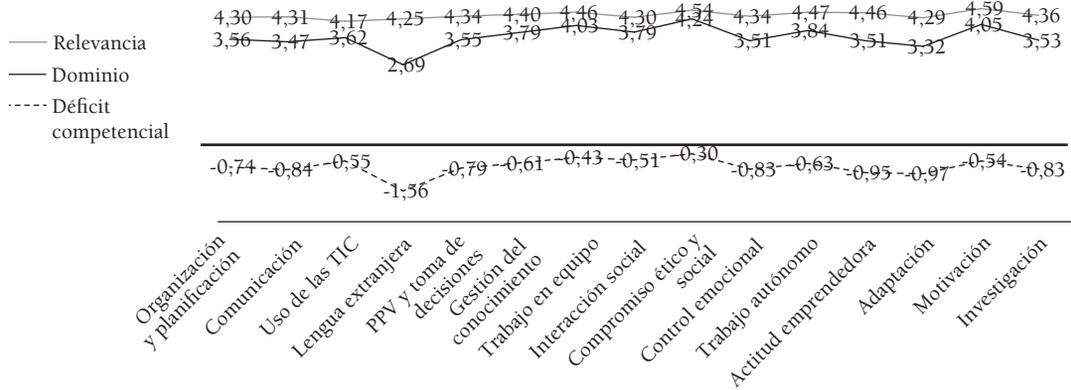
Las competencias que tienen un desajuste más elevado son la *lengua extranjera*, el *control emocional*, la *actitud emprendedora* y la *adaptación a nuevas situaciones*, con un déficit competencial que oscila entre -1.56 y -.95. Un segundo grupo de competencias coincide con un déficit entre -1 y -0.5 puntos. En este grupo se encuentran la mayoría de las competencias

instrumentales y parte de las sistémicas. Por último, las competencias en las que se percibe un índice relativamente bajo, menor a -0.5 puntos, son el *trabajo en equipo* y el *compromiso ético y social*.

Destaca el hecho de que las competencias con mayor ajuste corresponden a la tipología interpersonal. Por tanto, el estudiante parece tener unos conocimientos, habilidades y actitudes interpersonales muy próximos a los requeridos en los empleos según su propia percepción.

En el análisis de los desajustes o déficit competencial en relación a la rama del conocimiento vuelve a destacar el grupo de Ingeniería, donde se aprecia un mayor equilibrio competencial que en el resto de las ramas e incluso un dominio superior a la relevancia concedida en la competencia tecnológica. Por el contrario, los estudiantes de CE obtienen en gran parte de las competencias el déficit más elevado, tal y como refleja la figura 5.

FIGURA 4. Funcionalidad: análisis descriptivo del déficit competencial entre dominio y relevancia



### Adecuación de la formación universitaria al contexto profesional

Por último, se relacionan las tres dimensiones competenciales responsables de valorar la adecuación formativa de los futuros egresados a las demandas del mercado laboral. Las competencias que destacan en las tres dimensiones de análisis son coincidentes tanto por exceso como por defecto.

Se percibe una alta importancia en estas competencias, con una media que gira en torno al valor de 4, siendo la competencia más relevante la *motivación* y el *compromiso ético-social* con la profesión, frente a un grado de dominio mejorable de los estudiantes (que despuntan también en estas dos competencias con una media de 4.05 y 4.24, respectivamente), de igual manera que las carencias detectadas en su desarrollo en las aulas universitarias (con valores medios que en ningún caso superan el 3.54), lo que hace necesario seguir trabajando para establecer un equilibrio entre las tres medidas.

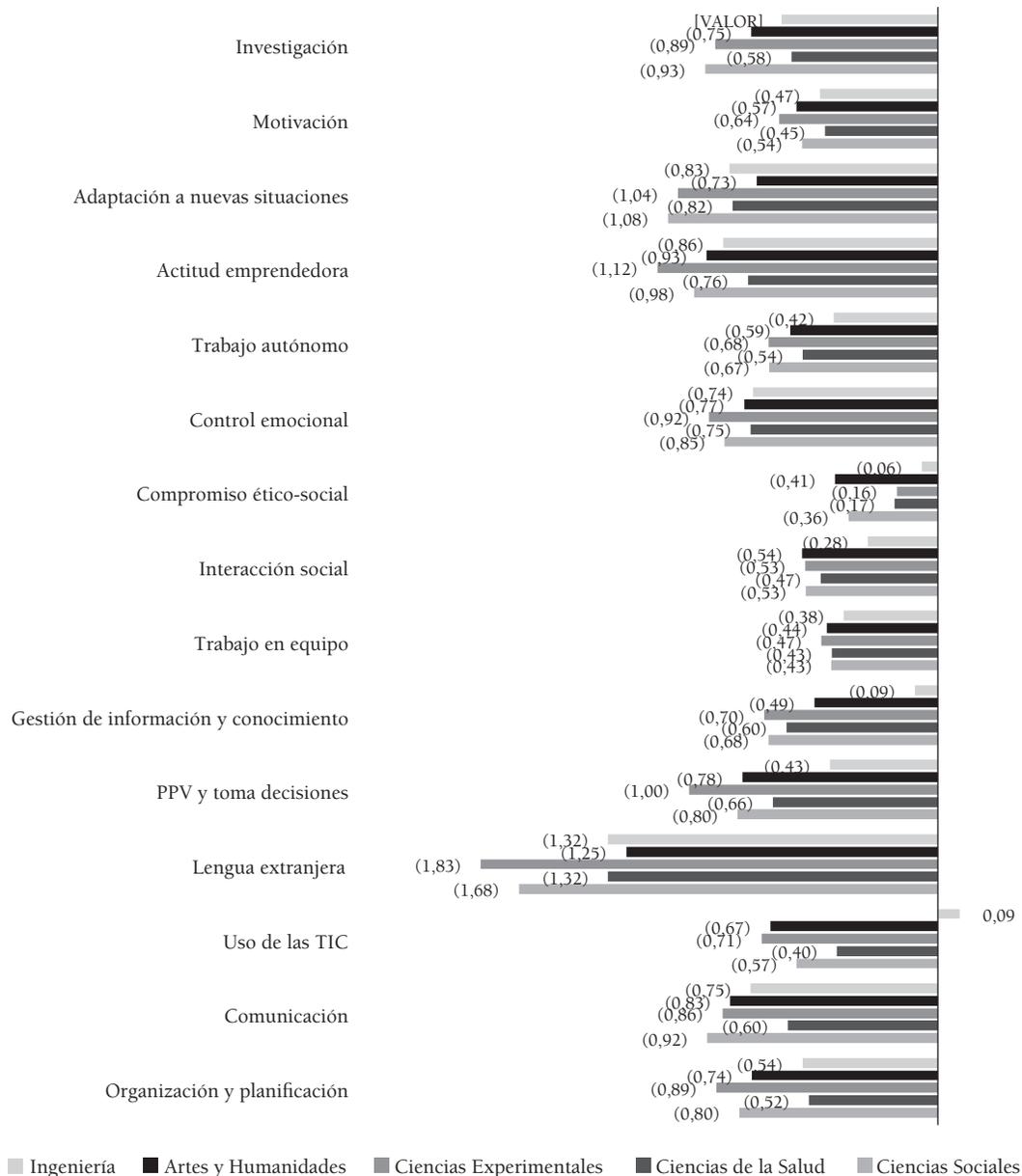
En la figura 6 se representan las discrepancias existentes entre ellas y se aprecia cómo las competencias más desarrolladas coinciden con las más dominadas y estas a su vez con las más

relevantes para el estudiante (*trabajo en equipo, compromiso ético y social* y *motivación*). Por tanto, estos resultados indican que, a pesar de las diferencias, existe una tendencia positiva hacia el ajuste competencial de la formación universitaria a los requerimientos profesionales percibidos por el futuro egresado.

### Conclusiones y discusión

Múltiples investigaciones coinciden en la relevancia de las competencias generalizables y transferibles a distintos contextos y actividades en el escenario laboral volátil, incierto y complejo de nuestros días. Concretamente, esta investigación valora la formación en competencias transversales en la educación superior desde la detección de discrepancias entre el desarrollo, el dominio y la relevancia de las competencias percibidas por los estudiantes de último año de carrera, de cuyo procedimiento multivariable se obtiene información sobre la satisfacción, eficacia, funcionalidad y ajuste formativo, con suficiente rigor científico, para crear y priorizar actuaciones dirigidas a la calidad del sistema. A partir de los resultados obtenidos en cada uno de estos parámetros destacan las siguientes conclusiones:

FIGURA 5. Índice de discrepancia entre desarrollo y relevancia de las competencias transversales

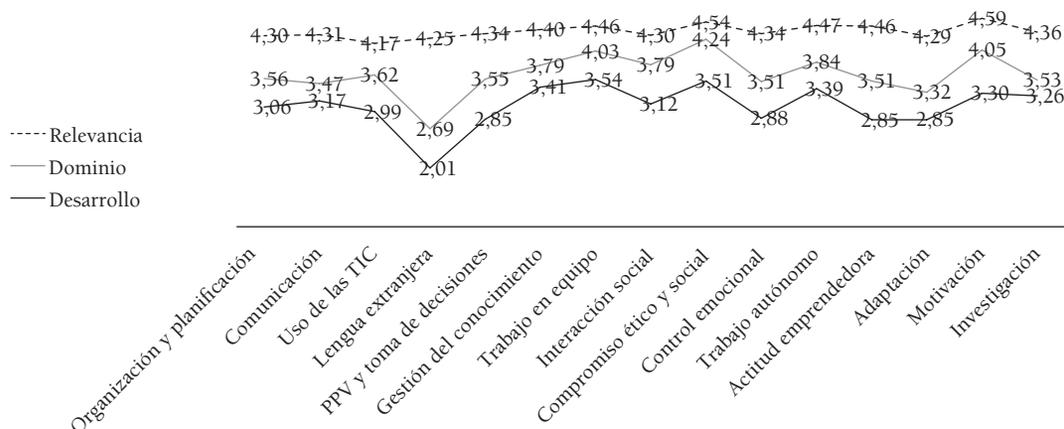


Satisfacción con la formación en competencias transversales

Las competencias transversales no se desarrollan al nivel deseado por el estudiante de la

Universidad de Murcia, lo que manifiesta un índice de satisfacción medio-bajo especialmente acusado en las competencias sistémicas y en los grados de Ciencias Experimentales. Este resultado coincide con Michavila *et al.* (2018),

FIGURA 6. Contraste entre desarrollo, dominio y relevancia de las competencias transversales



quienes detectan la satisfacción más baja con la formación recibida en los estudiantes de la misma rama del conocimiento. En el lado opuesto, se encuentran las Ingenierías y Ciencias de la Salud, donde los estudiantes muestran el mayor grado de satisfacción con la formación transversal recibida, pero sin llegar a alcanzar los niveles deseados.

Los resultados locales de esta investigación se sitúan en la media nacional y en la misma dirección cualitativa, sin embargo, cuando el análisis procede de la percepción de los empleadores existen opiniones contrapuestas. La Fundación Everis (2016) analiza la satisfacción de los responsables de recursos humanos con la formación universitaria de los trabajadores y percibe resultados similares a los obtenidos desde la visión del alumnado, si bien detecta el mayor índice de discrepancias en las *competencias interpersonales*. Por el contrario, Cid, Leguey y Leguey (2018) analizan la satisfacción de los empleadores asociados a las prácticas externas de los estudiantes de grado, manifestando una satisfacción adecuada con la formación en competencias transversales de los egresados. Las discrepancias de opiniones entre los empleadores indican la necesidad de iniciar futuros estudios con criterios más afines para verificar si

efectivamente empieza a hacerse visible la inclusión curricular de las competencias transversales en el mercado laboral.

La tendencia en las valoraciones de los estudiantes en esta y otras investigaciones en relación al desarrollo de las competencias transversales (Freire *et al.*, 2013; Lluch *et al.*, 2018) no es tan positiva y continúa constatando la necesidad de una mejora desde la comunidad universitaria para reforzar su formación durante la carrera en la misma dirección de los requerimientos socioproductivos.

#### Eficacia formativa

Poner en relación la dimensión *desarrollo* y *dominio* de las competencias aporta información sobre la eficacia de la enseñanza universitaria. Parece lógico pensar que un grado de desarrollo o realización de una determinada competencia en la formación universitaria implica un dominio en el estudiante en el mismo nivel, sin embargo, se percibe un desajuste entre variables que indica una eficacia mejorable en el modelo formativo.

Las competencias transversales se adquieren más de lo que la universidad proporciona, lo

que pone de manifiesto que los estudiantes están complementando su formación por otros medios. Concretamente, el proyecto REFLEX (ANECA, 2007) y HEGESCO (Allen y Van der Velden, 2009) reflejan el valor de las actividades extracurriculares para la formación del graduado. Cuando se trata de valorar el aprendizaje de las competencias transversales en función de la enseñanza en las aulas, esta relación resulta compleja, ya que la universidad no es el único medio por el que los universitarios pueden adquirirlas, aunque sí es el más significativo, como afirma Accenture y Universia (2007) y Martínez y González (2019). Estos autores valoran los ámbitos que más contribuyen a esta formación, situando a la universidad entre los tres principales, junto con el estudiante por cuenta propia (a través de experiencias formativas e Internacionales) y las relaciones sociales.

Cabe destacar que las competencias más notorias tanto por exceso como por defecto son coincidentes en ambas variables, y todas ellas siguen una tendencia similar, de forma que las más dominadas son también las más desarrolladas. Por un lado, se concluye con la fuerte repercusión que tiene la formación universitaria en el bagaje competencial del estudiante y su efectividad, a pesar de las distancias encontradas entre *desarrollo* y *dominio* en este y otros estudios (ANECA, 2007; Michavila *et al.*, 2016, 2018). Por otro lado, se refleja, una vez más, la insuficiencia de las iniciativas, estrategias o sistemas utilizados para su desarrollo en las aulas universitarias en coherencia con la percepción de los propios docentes (Fernández-Ferrer y Forés, 2018).

Aunque la educación formal no sea el único medio para adquirirlas, sí parece ser uno de los más significativos, de ahí la importancia de seguir trabajando desde las instituciones de educación superior para valorar otras vías de aprendizaje que el estudiante pueda alternar durante su itinerario académico, así como también en el desarrollo de nuevas prácticas educativas más activas y dinámicas que refuercen la eficacia y

mejora de la calidad de la formación en competencias transversales que reciben los futuros egresados.

#### *Funcionalidad formativa*

Existe además un desequilibrio formativo tangible entre el *dominio* que presenta el estudiante y el grado de *relevancia atribuido*. El hecho de que la posesión de competencias expresada por el estudiante se encuentre valorada por debajo de la importancia que ellos le otorgan manifiesta un déficit competencial o escasa funcionalidad de la formación adquirida, especialmente destacable en las competencias sistémicas. Al concluir sobre este indicador resulta inevitable no aludir al desajuste horizontal (área de estudio-empleo) que vivencian los egresados una vez insertados en el mercado de trabajo, con alta relevancia entre las investigaciones de los últimos años. Morgado, Sequeira, Santos, Ferreira-Lopes y Reis (2015), tras analizar la situación del desajuste horizontal en 30 países europeos, destacan España como uno de los países con las cifras más altas, junto con Noruega y Estonia, al igual que el informe elaborado por Michavila *et al.* (2016), que muestra unas cifras de desajuste horizontal en nuestro país del 27,6%. Rodríguez-Esteban *et al.* (2019) intentan esclarecer esta situación desde el análisis de las variables académicas y demográficas del graduado.

La detección de la funcionalidad de la formación universitaria podría ser un predictor de los desajustes entre formación y empleo percibidos en el mercado laboral. Más aún si se tiene en cuenta que el déficit competencial se agudiza entre los estudiantes de Ciencias Experimentales, mientras que en Ingeniería se percibe más reducido, e incluso inexistente en el caso del *uso de las TIC*, siendo en este área de conocimiento donde Rodríguez-Esteban *et al.* (2019) perciben los mayores índices de ajuste horizontal. En la interpretación de esta conclusión hay que tener presente que los estudiantes encuestados en esta rama del conocimiento pertenecen al

Grado de Ingeniería Informática, por lo que el *uso de las TIC* es una competencia tanto transversal como específica del plan de estudios. Este aspecto, a su vez, confirma la propuesta de Fernández-Ferrer y Forés (2018) del cambio sustancial que necesita la formación universitaria hacia la integración curricular de las competencias transversales y específicas en una planificación conjunta para su pleno desarrollo y adquisición por parte del estudiante.

Además, cabe destacar que los resultados de funcionalidad formativa varían según la percepción valorada. En otros estudios, como CEDEFOP (2015), la Fundación Everis (2016) y OIE (2014), a partir de la opinión de los propios empleadores se obtienen datos similares a los resultantes de la visión de los estudiantes, declarando que los graduados no alcanzan el grado de dominio que precisan las empresas en ninguna de las competencias analizadas. Sin embargo, desde el punto de vista de los propios graduados ya insertados en el mercado de trabajo la opinión difiere de los estudiantes, siendo su percepción de dominio más elevada y, en algunos casos, superior al requerido en el puesto de trabajo, como muestra el estudio de ANECA (2007) y el de Michavila *et al.* (2016, 2018).

Estos resultados podrían indicar que una vez que el graduado desarrolla su profesión se siente más capaz que durante los estudios, desvirtuando sus competencias durante la formación. Una segunda lectura de estos datos podría ser que los graduados se encuentran sobrecualificados para el desempeño de su trabajo y por ello perciben un dominio superior al requerido en el trabajo. El desajuste vertical es otro de los principales problemas que afectan al colectivo universitario, incrementado en los últimos años (Iriando y Pérez-Amaral, 2016; Nordin, Persson y Rooth, 2010; OIT, 2014).

De cualquier manera, en la medida en que los estudiantes cuentan con más o menos competencias, incluso de las exigidas o no por el trabajo que ocuparán, los resultados muestran

cómo la sociedad está perdiendo la productividad empresarial que se alcanza cuando los graduados tienen un dominio en armonía con sus puestos de trabajo. Rodríguez-Esteban *et al.* (2019) definen esta no coincidencia entre estudios y desempeño laboral como un fenómeno costoso para la economía del país.

#### *Adecuación de la formación en competencias transversales con los requerimientos profesionales*

Por último, la adecuación formativa valorada tras las distancias existentes entre las tres variables de análisis permite, por un lado, determinar el desajuste competencial de la formación que reciben los estudiantes universitarios respecto a la formación requerida para su desarrollo profesional y, por otro, detectar las competencias en las que se necesita priorizar y concentrar las actuaciones para situarlas en el lugar deseado, como es el caso de la *lengua extranjera*. En esta competencia se obtiene el mayor índice de discrepancia, ya que su necesidad en el ámbito laboral no deja de aumentar. Rodríguez-Esteban *et al.* (2019) manifiestan que un nivel medio o alto de idiomas junto con la rama de conocimientos del graduado son los factores que mejor predicen un buen ajuste horizontal.

Las oportunidades laborales trascienden cada vez más al escenario internacional, y la obtención de conocimiento de otra lengua distinta a la materna puede ser una oportunidad para potenciar la empleabilidad. Este resultado se reitera en otras investigaciones, como la de Conchado y Carot (2013) y Cid *et al.* (2018), que consideran el aprendizaje de una lengua extranjera, principalmente el inglés, como el punto débil de la formación universitaria que reciben los graduados en España.

A pesar de las discrepancias detectadas, se aprecia una tendencia positiva hacia el equilibrio y adecuación de la formación universitaria a los requerimientos profesionales de los futuros

graduados, dado que las competencias más relevantes son también las más dominadas y estas a su vez las más desarrolladas, lo que pone de manifiesto unos índices de calidad en la formación recibida que parecen ir en la dirección correcta en la universidad objeto de estudio.

La formación universitaria necesita seguir desarrollando competencias transversales, no hay que restar importancia a las mismas porque son fundamentales para alcanzar los estándares de calidad, más aún con datos tan inquietantes como los de esta y otras investigaciones —como los aportados por el OIE (2014), subrayados al inicio de este trabajo—, que manifiestan que más de la mitad de las empresas perciben que los universitarios no están bien formados en este tipo de competencias. La misión de la educación superior debe ir más allá del desarrollo de competencias específicas y contribuir a una formación de profesionales altamente cualificados, que actúen como ciudadanos responsables y comprometidos con el desarrollo cultural, económico y social y que sean capaces de tomar decisiones y resolver problemas que la sociedad les plantea a corto, medio y largo plazo. Ellos serán quienes, en gran medida, conciban los ajustes entre la producción, los

mercados compartidos y el consumo equilibrado, sostenible y equitativo.

Las universidades, al asumir un enfoque de formación basado en competencias, deben concebir sus procesos de forma flexible y dinámica para adaptarse a entornos en cambio permanente. Actualmente no se cuestiona la necesidad de esta formación en competencias, quizá la resistencia exista en la falta de entendimiento entre el desarrollo, dominio y relevancia de las mismas.

Para finalizar, es importante señalar que esta investigación aporta conclusiones locales que, aun entendiéndose como su principal limitación por la imposibilidad de generalizar los resultados a otras realidades universitarias, puede ser un marco de referencia para futuros estudios nacionales e internacionales. Las medidas o estrategias de mejora que resulten de la reflexión y análisis de este y otros estudios bajo esta metodología pueden ser de mayor especificidad y concreción institucional, de ahí que el hecho de fragmentar el análisis de la realidad universitaria puede ser, más que una debilidad, una oportunidad de conseguir implicaciones educativas con mayor acogida, voluntad y compromiso de aquellos que las lideren.

## Referencias bibliográficas

---

- Accenture y Universia (2007). *Las competencias profesionales de los titulados. Contraste y diálogo universidad-empresa*. Madrid, España: Centro de Alto Rendimiento de Accenture y Universia.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria y Acreditación (ANECA) (2005). *Libro blanco para los títulos de Grado*. Madrid, España: ANECA.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria y Acreditación (ANECA) (2007). *Informe ejecutivo. El profesional flexible en la sociedad del conocimiento*. Madrid, España: ANECA.
- Allen, J. y Van der Velden, R. (2009). *Competencies and early labour market careers of higher education graduates*. Liubliana, Eslovenia: HEGESCO.
- Blanco, A. (coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid, España: Narcea.
- Cano, E. y Fernández, M. (eds.) (2016). *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Carrizosa, E. (2019). Las competencias transversales para la empleabilidad y su integración en la educación universitaria. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 7(1), 83-112.

- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) (2015). *Skills, qualifications and jobs in the EU: The making of a perfect match?* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Cid, A., Leguey, S. y Leguey, S. (2018). Una propuesta de indicadores para medir las competencias de los egresados. En A. I. Cid, L. M. Romero-Rodríguez e I. Aguaded (eds.), *Calidad institucional, comunicación y democracia* (pp. 13-31). Madrid: Ediciones Egregius.
- Conchado, A. y Carot, J. M. (2013). Puntos fuertes y débiles en la formación por competencias según los graduados universitarios españoles. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 11(1), 429-446.
- Consejo Económico y Social (CES) (2015). *Informe competencias profesionales y empleabilidad*. Madrid, España: CES.
- Davies, A., Fidler, D. y Gorbis, M. (2011). *Future work skills 2020*. Recuperado de [http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A\\_UPRI\\_future\\_work\\_skills\\_sm.pdf](http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf)
- Eurydice (2014). *Modernización de la Educación Superior en Europa: Acceso, permanencia y empleabilidad 2014. Informe Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Fernández-Ferrer, M. y Forés, A. (2018). Evaluación del desarrollo competencial en la educación superior. La perspectiva del profesorado universitario. *Educar*, 54(2), 391-410. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.799>
- Freire, M. J., Teijeiro, M. M. y Pais, C. La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362.
- Fundación Everis (2016). *II Ranking universidad-empresa Fundación Everis. Encuesta a las empresas españolas sobre la empleabilidad de los recién titulados*. Recuperado de [https://es.fundacioneveris.com/informe\\_universidad\\_empresa\\_2016.pdf](https://es.fundacioneveris.com/informe_universidad_empresa_2016.pdf)
- Gargallo, B., Garfella, P. R., Sahuquillo, P. M. Verde, I. y Jiménez, M. A. (2015). Métodos centrados en el aprendizaje, estrategias y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 270, 229-254. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-370-304.
- González, I. (2009). La autopercepción de la formación universitaria: Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2), 157-170.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase one*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid, España: Morata.
- Humberg, M., Van der Valden, R. y Verhagen, A. (2013). *The employability of higher education graduates: The employers' perspective*. Maastricht, Países Bajos: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Iriondo, I. y Pérez-Amaral, T. (2016). The effect of educational mismatch on wages in Europe. *Journal of Policy Modeling*, 38, 304-323. doi: [doi.org/10.1016/j.jpolmod.2015.12.008](https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2015.12.008)
- Lluch, L., Fernández-Ferrer, M., Pons, L. y Cano, E. (2017). Competencias profesionales de los egresados universitarios: estudio de casos en cuatro titulaciones. *Revista Currículum*, 30, 49-64. Recuperado de [file:///C:/Users/natalia.gonzalez/Downloads/36-Texto%20del%20art%C3%ADculo-65-1-10-20171013%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/natalia.gonzalez/Downloads/36-Texto%20del%20art%C3%ADculo-65-1-10-20171013%20(1).pdf)
- López Aguado, M. (2018). La evaluación de la calidad de títulos universitarios: dificultades percibidas por los responsables de los sistemas de garantía de calidad. *Educación XXI*, 21(1), 263-284.
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente. En J. I. Pozo y M. P. Echeverría (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 199-215). Madrid, España: Morata.
- Martínez, P. y González, N. (2019) El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa*, 45, doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945188436>
- Michavila, F. (2012). *Bolonia en crisis*. Madrid, España: Tecnos.

- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J. y Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España, 2015 (Primer informe de resultados)*. Madrid, España: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J., Cruz-Benito, J. y Vázquez-Ingelmo, A. (2018). *Barómetro de empleabilidad y empleo universitarios. Edición Máster 2017*. Madrid, España: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- Morgado, A., Sequeira, T., Santos, M., Ferreira-Lopes, A. y Reis, A. (2015). Measuring labour mismatch in Europe. *Social Indicators Research*, 129(1), 161-179. doi: 10.1007/s11205-015-1097-0
- Mostrom, A. y Blumberg, P. (2012). Does learning-centered teaching promote grade improvement? *Innovative Higher Education*, 37(5), 397-405. doi: 10.1007/s10755-012-9216-1
- Nitza, D. (2013). Learning centered teaching and backward course design from transferring knowledge to teaching skills. *Journal of International Research*, 9(4), 329-338. doi: 10.19030/jier.v9i4.8084
- Nordin, M., Persson, I. y Rooth, D. O. (2010). Education-occupation mismatch: is there an income penalty? *Economics of Education Review*, 29(6), 1047-1059. doi: 10.1016/j.econedu-rev.2010.05.005
- Observatorio de Innovación en el Empleo (OIE) (2014). *Informe OIE sobre jóvenes y mercado laboral: el camino del aula a la empresa*. Recuperado de [http://www.oie.es/wp-content/uploads/2015/09/oie\\_estudio.pdf](http://www.oie.es/wp-content/uploads/2015/09/oie_estudio.pdf)
- Oliveros, L. (2006). Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 101-118.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2013). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2013. Una generación en peligro*. Ginebra, Suiza: OIT.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2014). *Skills mismatch in Europe*. Ginebra, Suiza: OIT.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2015). *Regional model competency standards: core competencies*. Bangkok, Tailandia: OIT.
- Pereira, M. (2011). Nuevas tendencias en la evaluación de la calidad de las universidades: Los índices de calidad percibida y satisfacción de los egresados (con modelos de ecuaciones estructurales). *Aula abierta*, 39(3), 73-84.
- Pérez, J. E., García, J. y Sierra, A. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias genéricas en los títulos de grado. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 11, 175-196.
- Rodríguez-Esteban, A., Vidal, J. y Vieira, M. J. (2019). Un análisis de la empleabilidad de los universitarios en España a través del ajuste horizontal. *Revista de Educación*, 384, 229-254. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2019-384-411
- Rodríguez Ruiz, J. R. (2017). El aseguramiento de la calidad de la educación superior. In *Crescendo* 8(2), 171-173. doi: <https://doi.org/10.21895/incres.2017.v8n2.01>
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Gotinga, Alemania: Hogrefe & Huber Publishers.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. doi: 10.5944/educXX1.12175
- Ursin, J. (2017). Transforming Finnish higher education institutional mergers and conflicting academic identities. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 307-316. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.295831>
- Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 147-170.

Villa, A., Troncoso, P. E. y Díez, F. (2015). Estructura latente y fiabilidad de las dimensiones que explican el impacto de los sistemas de gestión de calidad en los centros educativos. *RIE, Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 65-85.

Villardón-Gallego, L. (coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior*. Madrid, España: Narcea.

World Economic Forum (WEF) (2016). *The future of jobs. Employment, skills and workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Recuperado de [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf)

## Abstract

---

### *The student's stance on transversal competencies: a multivariable analysis*

**INTRODUCTION.** Quality training is one that matches the social and labour needs of the moment. Transversal competences are part of the university curriculum and its relevance lies in its ability to be generalizable and transferable to the different contexts and activities in the current volatile and complex labour market. **METHOD.** The methodological design of this research is descriptive and transversal and aims to assess the training in transversal competences of undergraduate students. In order to do this, an analysis of the discrepancies between the development of competences, the student's domain and the importance granted to professional development is established. A multivariable procedure on professional development provides information on satisfaction, effectiveness, functionality and the adequacy of the training. The research involves 1.137 final year students of the five areas of knowledge of the University of Murcia, through an *ad hoc* designed questionnaire. **RESULTS.** The data show a degree of medium-low satisfaction with the training received especially in the Experimental Sciences; the effectiveness of the university is different in the areas of knowledge, in the same way as the perception of usefulness of training for professional development. Engineering students obtain the highest scores on both variables. In addition, there is an imbalance between development, domain and relevance that can be extended to all degrees. However, despite the discrepancies detected, it shows a positive trend towards the adaptation of university training to professional requirements. **DISCUSSION.** The results show priority lines of action in the direction of current trends in innovation and research to reorient the university system towards a project of excellence and connection with the social and labour market.

**Keywords:** *Higher Education, Student, Quality of education, Transversal competences.*

## Résumé

---

### *Analyse multivariable des compétences transversales dans l'université d'après le point de vue des étudiants*

**INTRODUCTION.** Une formation de qualité est conçue pour répondre aux besoins sociaux et professionnels du moment. Les compétences transversales font partie du programme d'études universitaire et sa pertinence réside dans sa capacité à être généralisable et transférable aux différents contextes et activités d'un contexte actuel de travail complexe et instable. **MÉTHODE.**

Cette recherche est réalisée dans le cadre d'une conception méthodologique descriptive et transversale. Elle vise à évaluer la formation en compétences transversales des étudiants de premier cycle de l'Université de Murcie. Pour cela, une analyse des écarts entre le développement des compétences, le degré de maîtrise de l'étudiant et l'importance accordée au développement professionnel a été réalisée. Une procédure multivariable est utilisée et des informations sur la satisfaction, l'efficacité, la fonctionnalité et l'ajustement de la formation reçue ont été obtenues. Ils ont participé à la recherche 1.137 étudiants de la dernière année d'études de tous les cinq domaines du savoir à travers un questionnaire conçu sur mesure. **RÉSULTATS.** Les données montrent un degré de satisfaction de moyen à faible par rapport à la formation reçue, notamment en sciences expérimentales; L'efficacité de l'université varie d'une spécialité à une autre, ainsi que la perception de l'utilité de la formation acquise pour leur développement professionnel. Les évaluations les plus élevées dans les deux variables sont obtenues pour les étudiants d'ingénierie. En outre, on perçoit un déséquilibre entre les compétences de développement, domaine et pertinence, qui est généralisable à toutes les filières d'études et qui, malgré les disparités détectées, montre une tendance positive de l'adaptation de la formation universitaire aux exigences professionnelles. **DISCUSSION.** Les résultats montrent des lignes prioritaires d'action, en ligne avec les tendances actuelles en matière d'innovation et de recherche, afin de réorienter le système de formation universitaire visant un projet d'excellence en connexion avec le lieu de travail.

**Mots-clés:** Enseignement supérieur, Etudiant, Qualité de l'enseignement, Compétences transversales.

## **Perfil profesional de los autores**

---

### **Natalia González Morga (autora de contacto)**

Doctora en Educación. Profesora asociada del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia. Trabaja temas relacionados con las competencias en la educación superior, la tutoría universitaria, la orientación educativa y profesional y la formación profesional.

Correo electrónico de contacto: natalia.gonzalez@um.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación, Campus de Espinardo. Calle Campus Universitario, 12, 30100 Murcia.

### **Pilar Martínez Clares**

Profesora titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia. Investigadora principal del grupo de investigación COFIE (E074-09). Premio a la Transferencia de Conocimiento 2018 en la Universidad de Murcia. Trabaja temas relacionados con la orientación educativa y profesional, las competencias transversales para la empleabilidad, la tutoría universitaria, la inserción sociolaboral y la formación profesional.

Correo electrónico de contacto: pmclares@um.es



# TRADUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE EXPERIENCIAS GAMIFICADAS (GAMEX)

## *Translation and validation of the Gameful Experience Scale (GAMEX)*

M.<sup>A</sup> ELENA PARRA-GONZÁLEZ Y ADRIÁN SEGURA-ROBLES  
Universidad de Granada (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2019.70783

Fecha de recepción: 11/02/2019 • Fecha de aceptación: 17/06/2019

Autora de contacto / Corresponding author: M.<sup>a</sup> Elena Parra-González. E-mail: elenaparra@ugr.es

Fecha de publicación *online*: 12/09/2019

---

**INTRODUCCIÓN.** El uso de la gamificación en educación consiste en el uso de mecánicas, diseño o estructuras de juegos en las aulas. Hay que destacar la diferencia entre un juego, que es entendido como un producto acabado, algo concreto, y la gamificación, que parte de un contenido didáctico, definiéndola como una actividad que contiene elementos y espíritu de juego. Mediante esta metodología innovadora se premia y valora el esfuerzo, no solo el logro, mediante insignias. A través de esta metodología, el juego se trata como elemento motivador en clase, y está considerada como una metodología activa, ya que el alumno debe estar activo y ser el protagonista en el proceso de aprendizaje. **MÉTODO.** Este trabajo supone la traducción y validación de una escala GAMEX (Gameful Experience in Gamification) que mide la experiencia gamificada en inglés y alemán. La muestra está compuesta por 224 participantes relacionados con la educación y experiencias gamificadas (52% docentes y 48% estudiantes). Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE) y un análisis factorial de confirmatorio (AFC) para corroborar la estructura dimensional de la escala. **RESULTADOS.** Los resultados muestran la complejidad de evaluar experiencias gamificadas desde una perspectiva única y válida, ya que entran en juego varias dimensiones. Hay instrumentos válidos que no tienen en cuenta todas las dimensiones, y este instrumento propuesto muestra niveles aceptables de ajuste con respecto al modelo original. **DISCUSIÓN.** Se enfatiza la naturaleza multidimensional de la experiencia gamificada y se pone de manifiesto la necesidad de crear un instrumento para evaluarla y poder mejorar las experiencias gamificadas futuras.

**Palabras clave:** Cuestionarios, Validez de constructo, Juegos educativos, Métodos de enseñanza, Motivación de aprendizaje.

---

## Introducción

Una de las metodologías activas utilizadas en educación es la gamificación. Esta consiste en utilizar juegos, diseños o mecánicas de juegos en contextos no lúdicos (Attali y Arieli-Attali, 2015; Bruder, 2015; Dale, 2014; Deterding, 2012; Deterding, Dixon, Khaled, Nacke, 2011; Deterding, Sicart, Nacke, O'Hara y Dixon, 2011; González *et al.*, 2016; Hanus y Fox, 2015; Koivisto y Hamari, 2014). Como vemos, muchos investigadores se centran en esta temática, dados los beneficios e intereses que proporciona. Mediante esta metodología innovadora se premia y valora el esfuerzo mediante insignias, no solo el logro.

Aunque hoy día la gamificación se considere como una de las metodologías emergentes y activas en educación, desde hace años se viene defendiendo el uso del juego o elementos del mismo como herramientas útiles y poderosas en el aprendizaje y desarrollo de la imaginación (Malone, 1980; Malone y Lepper, 1987; Piaget, 1962).

El uso de la gamificación va en aumento en los procesos de enseñanza-aprendizaje para así fomentar la motivación entre los estudiantes (Banfield y Wilkerson, 2014). Sabemos que para que las estrategias de aprendizaje sean eficaces hay que tener en cuenta la motivación del alumno, ya que esta va a propiciar que trabaje para conseguir el objetivo que se persigue (Pintrich y Schunk, 2006), y, además, hay que darle más importancia al alumno que al profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los juegos se han usado en clase durante décadas, pero ahora muchos docentes convierten su clase en un juego (Kapp, 2012). Normalmente, mediante este tipo de aprendizaje se pueden repetir los juegos, con lo que los alumnos pueden volver a experimentar una y otra vez y aprender de los errores sin ningún miedo (Lee y Hammer, 2011). Así, el uso de juegos digitales y videojuegos como otra forma de adquirir conocimientos queda patente y es de completa

actualidad (Asensio *et al.*, 2014; Contreras-Espinosa, 2016; Gallego, Villagrà, Satorre, Compañ, Molina y Lorens, 2014).

Los principales elementos de las metodologías activas señalan que los alumnos son los protagonistas activos en su proceso de enseñanza-aprendizaje, aprenden de la interacción con los demás y que, a través de un aprendizaje realista, pueden ser capaces de transferir ese conocimiento (Bernal y Martínez, 2009). Con esto se promoverían dos características del aprendizaje, como son la sociabilidad del aprendizaje, porque para que haya aprendizaje debe haber interacción con otros; y la interactividad del aprendizaje, porque a través de las nuevas tecnologías se desarrollan las comunidades de aprendizaje, fomentando la interacción sin importar el tiempo y el espacio.

Uno de los problemas en educación es la falta de implicación del alumnado en las tareas académicas. Brewer *et al.* (2013), a través del uso de la gamificación en niños de entre 5 y 7 años, concluyeron que la gamificación implicaba un aumento significativo de tareas acabadas. Asimismo, Wang (2015) afirma que el uso de los juegos implica a los alumnos también en altos porcentajes. En esta línea, Pérez-Manzano y Almela-Baeza (2018) también confirman con su estudio que los participantes, a través de un entorno gamificado, aumentan significativamente su interés por la temática.

Avanzando un poco más en la línea de resultados positivos en torno a la investigación y los efectos de la gamificación, del estudio de Xi y Hamari (2019) se desprenden resultados que implican que la gamificación puede tener un efecto positivo en la satisfacción de las necesidades intrínsecas de los usuarios como, por ejemplo, la autonomía.

Dada la importancia de la temática, y ya que no existía en español una escala de medición de experiencias gamificadas en educación, este trabajo supone ofrecer a la comunidad científica la

traducción y validación de una herramienta como es la escala de Gameful Experience Scale (GAMEX) usada para medir la gamificación en el ámbito del *marketing* (Eppmann, Bekk y Klein, 2018), para traerla al área de educación. Esta aportación es necesaria en el campo de la investigación y vendría sustentada por Vesa y Harviainen (2018), que postulan que la gamificación es un fenómeno de interés que va más allá de las intervenciones basadas en el juego y que debería estar más rigurosamente expuesta a la investigación organizativa. Por lo tanto, esta investigación sería un avance en este sentido dentro del campo científico.

## Método

### Diseño

Para el desarrollo de la presente investigación se recurre a un diseño instrumental. Este tipo de diseños se usan, principalmente, para analizar las propiedades psicométricas de los instrumentos. El objetivo principal de este diseño es proceder a una validación de un instrumento (Ato, López-García y Benavente, 2013).

### Instrumento

El instrumento utilizado es la escala GAMEX (Gameful Experience in Gamification) o escala de experiencia de juego gamificado. La escala ha sido desarrollada y validada en inglés por Eppmann, Bekk y Klein (2018). Las opciones de respuesta son de tipo Likert (1= “totalmente en desacuerdo” y 5= “totalmente de acuerdo”). Se compone de 6 dimensiones principales en torno a la experiencia de los participantes en actividades o ambientes gamificados.

- Disfrute/diversión: en esta dimensión se mide el grado de disfrute del usuario con la experiencia de gamificación. Analiza variables como “le gustó jugar o si disfrutó haciéndolo”. Compuesta por 6 ítems.

- Absorción: en esta dimensión se quiere conocer el grado de absorción en la experiencia y evasión del entorno que le rodea, además de la conciencia o no de la noción del tiempo mientras dura la experiencia. Compuesta por 6 ítems.
- Pensamiento creativo: analiza el grado de imaginación o creatividad que el usuario percibe que desarrolla durante la experiencia. Compuesta por 4 ítems.
- Activación: se mide el grado de actividad que el usuario considera que ha desarrollado durante la experiencia. Compuesta por 4 ítems.
- Ausencia de efecto negativo: mide si los usuarios han manifestado o sentido emociones negativas mientras jugaban, como la frustración. Compuesta por 3 ítems.
- Dominio: por último, en esta dimensión se quiere conocer la sensación de estar al mando. Analiza el dominio o confianza que el usuario tiene en sí mismo durante la experiencia. Compuesta por 4 ítems.

GAMEX ha demostrado su fiabilidad como instrumento de recogida de información sobre experiencias gamificadas (Eppmann, Bekk y Klein, 2018). Los autores originales obtienen índices de consistencia interna del constructo muy buenos. Además de alfas de Cronbach superiores a .90, tanto para cada una de sus dimensiones como para el total de la escala.

### Traducción del instrumento

No existen pautas claras sobre cómo traducir los cuestionarios (Epstein, Santo y Guillemín, 2015), en particular cuando los test requieren adaptaciones culturales (Muñiz, Elosua y Hambleton, 2013). En este caso se siguen las pautas establecidas por Buta *et al.* (2016) para la traducción y adaptación de escalas.

1. Un par de expertos bilingües revisa la estructura del documento en inglés y analizan la factibilidad de ser traducido.

2. Los autores realizan la traducción al español.
3. Los expertos y dos investigadores monolingües revisan la traducción y proponen las modificaciones necesarias.
4. Los expertos bilingües traducen la escala al español. Se comprueba su concordancia con las traducciones anteriores y las realizadas por los autores, obteniendo así una escala lo más fielmente posible a la original.

### Procedimiento

Todos los cuestionarios se rellenaron a través de la plataforma Google Forms. Esto permite a los participantes acceder de una manera mucho más rápida y eficiente. Una vez recogidos todos los datos se descarga en forma de matriz. Posteriormente se introducen en el software de análisis estadístico SPSS en su versión 25. Antes de proceder a los análisis se invierten los ítems de la dimensión “ausencia de efecto negativo” (Aan1, Aan2, Aan3), ya que puntúan de forma inversa al resto.

### Participantes

Los participantes de la investigación han sido todas aquellas personas relacionadas con el ámbito de la enseñanza que han tenido experiencias gamificadas (figura 1). Se utilizó una muestra causal o accidental no probabilística. La mayoría de docentes y estudiantes participantes

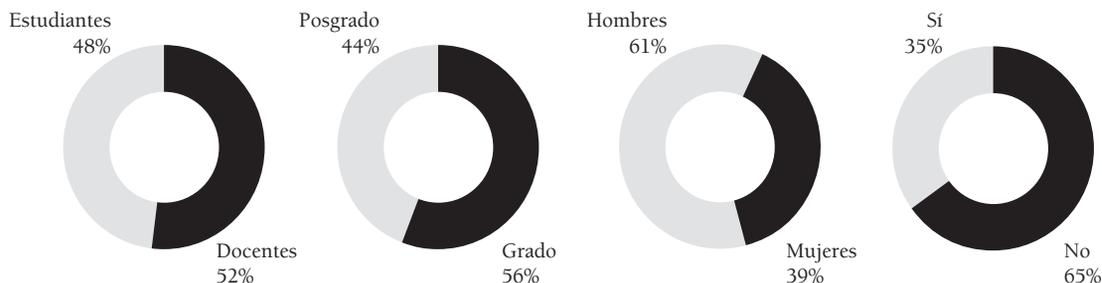
pertenecen a las universidades de Granada, Jaén y Sevilla. Tras depurar la matriz de datos la muestra queda compuesta por un total de 224 participantes. Un 48% de los participantes son estudiantes, mientras que un 52% son docentes. El 56% de los estudiantes se encuentra matriculado en una titulación de grado. El 44% de estos se encuentra en una titulación de posgrado (máster o doctorado). Respecto al sexo, un 61% son hombres y un 39% mujeres. Por otro lado, cuando se les pregunta por una formación específica, un 65% indica que no ha recibido ninguna respecto a un 35% que sí. La media total para estudiantes es de  $21.51 \pm 3.2$  años, mientras que para los docentes es de  $33.42 \pm 12.5$ .

### Resultados

#### Análisis factorial exploratorio

En primer lugar, se realiza un análisis factorial exploratorio (AFE) de los ejes principales con rotación Promax (oblicua), utilizado para dimensiones que mantienen una correlación (Kahn, 2006). Para determinar el número de factores durante el análisis se utilizan dos criterios clásicos. Por un lado, se recurre a la varianza total explicada, siendo el umbral aceptado dentro de las ciencias sociales un mínimo del 60%. Por otro, también se recurre a una extracción de factores determinados (6 factores), siendo un criterio útil para replicar los resultados de investigaciones previas (Hair, Black, Babin y Anderson, 2010).

FIGURA 1. Descripción visual de la muestra utilizada



Los resultados para este primer criterio muestran que la escala propuesta está compuesta por 5 dimensiones, por lo que, en adelante, se presentarán los resultados tanto para la escala original forzada a 6 factores (modelo A), como para la obtenida en esta investigación con 5 factores (modelo B), que explican un 70% de la

muestra. La diferencia entre modelos radica en la dimensión “pensamiento creativo y dominio”; de forma parcial, las que parecen estar relacionadas en este último muestran pesos factoriales que no dejan lugar a duda de dónde deben situarse. Asimismo, se muestra (tabla 1) que los ítems Dom1 y Act1 no poseen un peso

**TABLA 1. Carga factorial para cada ítem con base en el modelo original**

Dimensiones originales	Dimensiones obtenidas				
	1	2	3	4	5
<b>Diversión</b>					
Dis1- Jugar fue divertido			.834		
Dis2- Me gustó jugar			.969		
Dis3- Disfruté mucho jugando			.916		
Dis4- Mi experiencia con el juego fue placentera			.848		
Dis5- Creo que jugar es muy entretenido			.595		
Dis6- Jugaría a este juego por mí mismo, no solo cuando se me pidiera			.365		
<b>Absorción</b>					
Ab1- Jugar me hizo olvidar dónde estoy	.806				
Ab2- Me olvidé de mi entorno inmediato mientras jugaba	.952				
Ab3- Después de jugar me sentí como volver al “mundo real” después de un viaje	.746				
Ab4- Jugar “me alejó de todo”	.833				
Ab5- Mientras jugaba estaba completamente ajeno a todo lo que me rodeaba	.844				
Ab6- Mientras jugaba perdí la noción del tiempo	.590				
<b>Pensamiento creativo</b>					
Pc1- Jugar despertó mi imaginación		.716			
Pc2- Mientras jugaba me sentí creativo		.807			
Pc3- Mientras jugaba sentí que podía explorar cosas		.829			
Pc4- Mientras jugaba me sentí aventurero		.726			
<b>Activación</b>					
Act1- Mientras jugaba me sentía activo		.290			.310
Act2- Mientras jugaba me sentía nervioso					.734
Act3- Mientras jugaba me sentía frenético					.405
Act4- Mientras jugaba me sentía emocionado					.701
<b>Ausencia de afecto negativo</b>					
Aan1- Mientras jugaba me sentí molesto				.820	
Aan2- Mientras jugaba me sentí hostil				.942	
Aan3- Mientras jugaba me sentí frustrado				.735	
<b>Dominio</b>					
Dom1- Mientras jugaba me sentía dominante / tuve la sensación de estar al mando	.360	.394		.426	
Dom2- Mientras jugaba me sentí influyente		.825			
Dom3- Mientras jugaba me sentí autónomo		.508			
Dom4- Mientras jugaba el juego me sentí confiado		.605			

factorial claro, por lo que se eliminan de forma definitiva en el modelo propuesto (modelo B). Además de las cargas factoriales bajas, la eliminación del ítem Dom1 puede justificarse por la interpretación que cada sujeto hace del sentido “dominante” que puede poseer, para algunos sujetos, un sentido negativo. Por otro lado, el ítem Act1 parece redundante y demasiado explícito en la dimensión a la que pertenece, siendo el resto de ítems suficientes para explicar la dimensión (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco, 2014).

La tabla 2 muestra los valores obtenidos tras el AFE para ambos modelos. Para el modelo A se estima un valor KMO= .896, superior al .50 necesario para este tipo de prueba (Kaiser, 1974). De la misma manera, el test de esfericidad de Bartlett ( $\chi^2(351) = 3,773.170$ ,  $p < .001$ ) muestra una puntuación y una significación apropiada para realizar un análisis factorial confirmatorio o AFC (Burton y Mazerolle, 2011; Vallejo y Ato, 2011). Por otro lado, el modelo B presenta un KMO= .905 y un test de esfericidad ( $\chi^2(351) = 4495,775$ ,  $p < .001$ ), mostrando igualmente resultados aptos para realizar un análisis posterior.

**TABLA 2. Prueba de KMO y Bartlett para ambos modelos**

		Modelo A	Modelo B
Kaiser-Meyer-Olkin		.896	.905
Esfericidad Bartlett	$\chi^2$	3,773.170	4495,775
	gl	351	351
	Sig.	.000	.000

## Índices de bondad de ajuste

Para el ajuste global del modelo a través del AFC se tienen en consideración los siguientes criterios básicos reconocidos por la literatura científica (Hu y Bentler, 1999; Schumacker y Lomax, 2010; Hoyle, 2015; Shanmugam y Marsh, 2015), al igual que los valores establecidos en la misma. El indicador RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) o raíz cuadrática media del error de aproximación junto a los índices comparativos NFI (Normed-Fit-Index) o índice de ajuste normativo, GFI (Goodness of Fit Index) o índice de bondad de ajuste, TLI (Tucker Lewis Index) o índice de Tucker Lewis, CFI (Comparative-Fit-Index) o índice de ajuste comparativo e IFI (Incremental-Fit-Index) o índice de ajuste incremental. En la tabla 2 se muestran los resultados en comparación con los establecidos en la literatura. Cabe recordar que algunos de estos índices son sensibles al tamaño muestral, un ejemplo es el NFI, por lo que se recomienda usar el valor TLI como indicador (Ullman, 2001).

Los resultados muestran unos índices para el modelo A de  $\chi^2(309) = 838.01$  ( $p < .001$ ),  $\chi^2/d.f. = 2.710$ , CFI= .853, TLI= .89, NFI= .79, GFI= .75, IFI= .86 y RMSEA= .09, mostrando valores contrarios a un modelo con buen ajuste. Por otro lado, el modelo B presenta  $\chi^2(309) = 642.699$  ( $p < .001$ ),  $\chi^2/d.f. = 2.080$ , CFI= .92, TLI= .91, NFI= .86, GFI= .90, IFI= .94 y RMSEA= .07 que, si bien no son indicativos de un ajuste excelente, sí lo son de uno aceptable, más en concordancia con los resultados obtenidos.

**TABLA 3. Resumen de los índices de bondad de ajuste y su comparación con las indicaciones en la literatura**

	gl	NFI	NNFI/TLI	CFI	IFI	GFI	RMSEA	$\chi^2$	$\chi^2 / df$
Modelo A	309	.79	.83	.85	.86	.75	.09	838.01	2.710
Modelo B	309	.86	.91	.92	.94	.90	.07	642.69	2.080
Literatura		>.90	>.90	>.90	>.90	>.90	<.05 - <.08	-	>1 <3

### Fiabilidad en función de las dimensiones detectadas y total

Para analizar la fiabilidad se recurre al alfa de Cronbach, aunque se añaden dos indicadores más como son la fiabilidad compuesta (FC) y la varianza media extractada (VME), debido a la debilidad estadística mostrada por el indicador alfa (Dunn, Baguley y Brunnsden, 2013), siendo valores aceptables aquellos que superan .7 para la FC y aquellos superiores a .50 para la VME (Hair y Gómez Suárez, 2010). Los valores superiores a .7 se entienden como aceptables y los superiores a .8 como ideales para el alfa de Cronbach (Cortina, 1993).

**TABLA 4. Medidas de fiabilidad y validez en función de los modelos analizados**

Modelo A (6 factores)	Alfa ( $\alpha$ )	FC	VME
Disfrute	.90	.916	.650
Absorción	.93	.930	.689
Pensamiento creativo	.91	.911	.719
Activación	.75	.752	.447
Ausencia de efecto negativo	.80	.879	.707
Dominio	.88	.790	.490
TOTAL	.92		
Modelo B (5 factores)	Alfa ( $\alpha$ )	FC	VME
Disfrute	.90	.916	.650
Absorción	.93	.903	.539
Pensamiento creativo y dominio	.90	.841	.734
Activación	.75	.879	.707
Ausencia de efecto negativo	.80	.925	.674
TOTAL	.93		

El modelo A obtiene unos valores alfa adecuados para cada una de las dimensiones (>.80) y unos índices superiores al que marca la literatura (<.70). No sucede lo mismo con el valor VME que obtiene valores aceptables en todas sus dimensiones, menos en “dominio” (AVE= .490) y “activación” (AVE= .447). Para el modelo B los valores obtenidos sí se adecuan más a valores acordes a

los establecidos, obteniendo las 5 dimensiones valores superiores a .80 para la FC y .53 para la VME. Respecto al alfa de Cronbach, obtiene resultados bastante buenos para la mayoría de dimensiones, a excepción de la dimensión “activación” ( $\alpha = .75$ ) y muy buenos ( $\alpha_A = .92$ ;  $\alpha_B = .93$ ) para los totales de ambos modelos propuestos.

### Correlación entre las dimensiones

Como se muestra en la tabla 5, todas las dimensiones están relacionadas entre sí, siendo una muestra de la relación entre las dimensiones y el objetivo que busca analizar la escala. Debemos tener en cuenta que una correlación excesivamente alta  $r > .71$  es un mal indicativo (Ntoumanis y Aggelonidis, 2004). Si una correlación es muy alta podría ser indicativo de que las dimensiones analizadas no son tan diferentes a como se plantean en los modelos iniciales.

La única dimensión que mantiene una correlación negativa con el resto en ambos modelos es la Aan (ausencia de efecto negativo), aunque hay que destacar que estos ítems fueron rotados en la preparación inicial de la matriz de datos. Es, en este caso, el modelo B el que muestra mejores resultados respecto a las correlaciones existentes entre las dimensiones.

### Discusión y conclusiones

El objetivo del presente estudio es examinar las propiedades psicométricas de la versión en español de GAMEX con una muestra de estudiantes y profesores universitarios que han tenido contacto con experiencias gamificadas. Los datos analizados y los resultados han conducido a una visualización más clara de las propiedades psicométricas de esta escala cuando se traduce al castellano. Por consiguiente, los resultados indican que la escala no muestra una estructura adecuada cuando se tienen en cuenta las seis dimensiones originales, pero sí lo hace cuando estas se reducen a cinco.

TABLA 5. Medias, desviaciones estándar y correlaciones

Modelo A								
	M	DE	Dis	Ab	PC	Dom	Aan	Act
Dis	4.41	.721	-	.514**	.574**	.460**	-.248**	.352**
Ab	3.65	1.154	.514**	-	.614**	.398**	-.066	.516**
PC	4.10	.921	.574**	.614**	-	.558**	-.170*	.424**
Dom	3.37	1.031	.460**	.398**	.558**	-	-.070	.488**
Aan	4.43	.873	-.248**	-.066	-.170*	-.070	-	.173**
Act	3.53	1.071	.352**	.516**	.424**	.488**	-.173**	-

Modelo B							
	M	DE	Dis	PC y Dom	Aan	Act	Ab
Dis	4.41	.721	-	.586**	-.248**	.352**	.514**
PC y Dom	3.73	.976	.586**	-	-.057	.517**	.574**
Aan	4.43	.873	-.248**	-.057	-	.173**	-.066
Act	3.53	1.071	.352**	.517**	.173**	-	.516**
Ab	3.65	1.154	.514**	.574**	-.066*	.516**	-

Nota: \*\* la correlación es significativa en el nivel 0,01; \* la correlación es significativa en el nivel 0,05.

Este hallazgo importante conlleva la fusión dada entre dos dimensiones, distintas en su planteamiento original, como son el pensamiento creativo y el dominio. Esta fusión inesperada tiene, además de razones estadísticas, sentido teórico, y es que la sensación de control o dominancia y la creatividad han sido relacionadas directamente con la motivación intrínseca (Csikszentmihalyi y Wolfe, 2014; Reiss, 2004), por lo que podemos considerar este factor fusionado como uno único, llamado motivación o motivación intrínseca. Este último fenómeno, desde una perspectiva teórica, puede relacionarse estrechamente con la teoría de la autodeterminación, en la que las personas toman decisiones sin ningún tipo de influencia externa, solo guiadas por su motivación interna (Chen y Jang, 2010). Siendo este uno de los aspectos claves a desarrollar en cualquier experiencia gamificada (Hanus y Fox, 2015; Xi y Hamari, 2019).

Los indicadores de validez y confiabilidad analizados han mostrado que el modelo original

propuesto por los autores (Eppmann, Bekk y Klein, 2018) tiene algunas deficiencias en su planteamiento teórico. Aunque los autores se basan en propuestas ya establecidas, como la escala GEQ (Game Engagement/Experience Questionnaire) o GExpQ (Game Experience Questionnaire), parece ser, según indican los resultados, que no se ha realizado una buena interpretación o adaptación de los mismos al objetivo inicial de la investigación. Esto se muestra en la diferencia entre las dimensiones encontradas por estos (6) y las que se han encontrado en este estudio (5), volviendo a ser la dificultad de establecer una dimensionalidad común cuando tratamos de estudiar las experiencias gamificadas (Norman, 2013).

Otro de los aspectos que destacan los autores es la capacidad de GAMEX para adaptarse a otros contextos. Los resultados vuelven a poner de manifiesto la poca consistencia de las afirmaciones, ya que en un contexto puramente educativo ha sido necesario adaptar el modelo, reduciendo sus factores y eliminando ítems,

siendo esta capacidad de adaptación uno de los mayores problemas en este tipo de escalas (Derterding, Dixon, Khaled y Nacke, 2011).

Una vez más se muestra la complejidad de evaluar experiencias gamificadas desde una perspectiva única y válida. La experiencia gamificada, como cualquier experiencia educativa en la que entran en juego varias dimensiones o constructos, es compleja de medir como un todo. Existen instrumentos que han demostrado ser válidos pero que no tienen en cuenta todas las dimensiones, y este modelo que presentamos, aunque no es perfecto, es un modelo que muestra niveles más aceptables de ajuste que el modelo original. Aun con estos resultados, sigue siendo difícil y, aunque se ha avanzado mucho en el análisis de los efectos positivos y negativos de estas experiencias, aún queda mucho trabajo teórico que las justifique (Van Roy y Zaman, 2019).

Este estudio enfatiza la naturaleza multifacética de la experiencia del juego y pone de manifiesto la necesidad de crear un instrumento completo y multidimensional para evaluarla y poder mejorar las experiencias gamificadas futuras.

### Limitaciones y prospectiva

Este estudio parte con la limitación de que la muestra participante formaba parte del entorno universitario, y como planteamiento en un futuro próximo habrá que tener en cuenta a participantes de otros niveles educativos, como son de educación primaria y secundaria.

Por otro lado, también es importante la creación de un instrumento único y original para analizar las experiencias gamificadas en educación, que sea completo para medir todas las variables que forman parte del aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

---

- Asensio, J. J., Mora, A. M., Fernández, A. J., García-Sánchez, P., Merelo, J. J. y Castillo, P. A. (2014). Programar: aprendiendo a programar usando videojuegos como metáfora para visualización de código. *ReVisión. Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática*, 7(2), 93-103.
- Ato, M., López-García, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales De Psicología*, 29(3). doi: dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511
- Attali, Y. y Arieli-Attali, A. (2015). Gamification in assessment: do points affect test performance? *Computers and Education*, 83(1), 57-63. doi: dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.012
- Banfield, J. y Wilkerson, B. (2014). Increasing student intrinsic motivation and self-efficacy through gamification pedagogy. *Contemporary Issues in Education Research*, 7(4), 291-298.
- Bernal, M. C. y Martínez, M. S. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista de Pedagogía Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 14, 101-106.
- Brewer, R., Anthony, L., Brown, Q., Irwin, G., Nias, J. y Tate, B. (2013). Using Gamification to Motivate Children to Complete Empirical Studies in Lab Environments. En *Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 388-391). New York: ACM. doi: dx.doi.org/10.1145/2485760.2485816
- Bruder, P. (2015). Game on: gamification in the classroom. *Education Digest*, 80(7), 50-56.
- Burton, L. J. y Mazerolle, S. J. (2011). Survey Instrument Validity Part I: Principles of Survey Instrument Development and Validation in Athletic Training Education Research. *Athletic Training Education Journal*, 6(1), 27-35.
- Buta, B., Walston, J., Godino, J., Park, M., Kalyani, R. y Xue, Q., Bandeen-Roche, K. y Varadhan, R. (2016). Frailty assessment instruments: Systematic characterization of the uses and

- contexts of highly-cited instruments. *Ageing Research Reviews*, 26, 53-61. doi: dx.doi.org/10.1016/j.arr.2015.12.003
- Chen, K. y Jang, S. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers In Human Behavior*, 26(4), 741-752. doi: dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.01.011
- Contreras-Espinosa, R. S. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27-33. doi: dx.doi.org/10.5944/ried.19.2.16143
- Cortina, J. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104. doi: dx.doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98
- Csikszentmihalyi, M. y Wolfe, R. (2014). New Conceptions and Research Approaches to Creativity: Implications of a Systems Perspective for Creativity in Education. En *The Systems Model of Creativity: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 161-184). Dordrecht, Países Bajos: Springer, Dordrecht. doi: dx.doi.org/10.1007/978-94-017-9085-7\_10
- Dale, S. (2014). Gamification: making work fun, or making fun of work? *Business Information Review*, 31(2), 82-90. doi: dx.doi.org/10.1177/0266382114538350
- Deterding, S. (2012). Gamification: designing for motivation. *Interactions*, 19(4), 14-17. doi: dx.doi.org/10.1145/2212877.2212883
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. En *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). Nueva York: ACM. doi: dx.doi.org/10.1145/2181037.2181040
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K. y Dixon, D. (2011). Gamification: using game-design elements in non-gaming contexts. En *Proceedings of the 2011 Annual Conference of Human Factors in Computing Systems*, (pp. 2425-2428). doi: dx.doi.org/10.1145/1979742.1979575
- Dunn, T., Baguley, T. y Brunsdon, V. (2013). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399-412. doi: dx.doi.org/10.1111/bjop.12046
- Eppmann, R., Bekk, M. y Klein, K. (2018). Gameful Experience in Gamification: Construction and Validation of a Gameful Experience Scale [GAMEX]. *Journal of Interactive Marketing*, 43, 98-115. doi: dx.doi.org/10.1016/j.intmar.2018.03.002
- Epstein, J., Santo, R. y Guillemain, F. (2015). A review of guidelines for cross-cultural adaptation of questionnaires could not bring out a consensus. *Journal of Clinical Epidemiology*, 68(4), 435-441. doi: dx.doi.org/10.1016/j.jclinepi.2014.11.021
- Gallego, F. J., Villagrà, C. J., Satorre, R., Compañ, P., Molina, R. y Lorens, F. (2014). Panorámica: serious games, gamification y mucho más. *ReVisión. Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática*, 7(2), 13-23.
- González, C. S., Gómez, N., Navarro, V., Cairós, M., Quirce, C., Toledo, P. y Marrero-Gordillo, N. (2016). Learning healthy lifestyles through active videogames, motor games and the gamification of educational activities. *Computers in Human Behavior*, 55(A), 529-551. doi: dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.052
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Hair, J. F. y Gómez Suárez, M. (2010). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice-Hall.
- Hanus, M. D. y Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: a longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80(1), 152-161. doi: dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019
- Hoyle, R. (2015). *Handbook of structural equation modelling*. New York: Guilford Press.

- Hu, L. y Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi: dx.doi.org/10.1080/10705519909540118
- Kahn, J. (2006). Factor Analysis in Counseling Psychology Research, Training, and Practice. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 684-718. doi: dx.doi.org/10.1177/0011000006286347
- Kaiser, H. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36. doi: dx.doi.org/10.1007/bf02291575
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.
- Koivisto, J. y Hamari (2014). Demographic differences in perceived benefits from gamification. *Computers in Human Behavior*, 35, 179-188. doi: dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.007
- Lee, J. J. y Hammer, J. (2011). Gamification in education: what, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146.
- 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), 1-12. doi: dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361
- Malone, T. W. (1980). What makes things fun to learn? Heuristics for designing instructional computer games. En *Proceedings of the 3rd ACM SIGSMALL Symposium and the First SIGPC Symposium on Small Systems - SIGSMALL '80* (pp. 162-169). doi: dx.doi.org/10.1145/800088.802839
- Malone, T. y Lepper, M. (1987). Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning. En R. Snow y M. Farr, *Aptitude, Learning and Instruction: III. Conative and affective process analyses* (pp. 223-253). Hillsdale: Erlbaum.
- Muñiz, J., Elosua, P. y Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. doi: dx.doi.org/10.7334/psicothema2013.24
- Norman, K. (2013). GEQ (Game Engagement/Experience Questionnaire): A Review of Two Papers. *Interacting with Computers*, 25(4), 278-283. doi: dx.doi.org/10.1093/iwc/iwt009
- Ntoumanis, N. y Aggelonidis, Y. (2004). A psychometric evaluation of the Group Environment Questionnaire in a sample of elite and regional level Greek volleyball players. *European Physical Education Review*, 10, 261-278. doi: dx.doi.org/10.1177/1356336X04047126
- Pérez-Manzano, A. y Almela-Baeza, J. (2018). Gamification and transmedia for scientific promotion and for encouraging scientific careers in adolescents. *Comunicar*, 26(55), 93-103. doi: dx.doi.org/10.3916/c55-2018-09
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: W.W. Norton & Co.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Reiss, S. (2004). Multifaceted Nature of Intrinsic Motivation: The Theory of 16 Basic Desires. *Review of General Psychology*, 8(3), 179-193. doi: dx.doi.org/10.1037/1089-2680.8.3.179
- Schumacker, R. y Lomax, R. (2010). *A beginner's guide to structural equation modelling*. New York: Routledge.
- Shanmugam, V. y Marsh, J. (2015). Application of Structural Equation Modeling to the Social Sciences: A Brief Guide for Researchers. *Mesure Et Évaluation En Éducation*, 37(3), 99. doi: dx.doi.org/10.7202/1036329ar
- Ullman, J. B. (2001). Structural equation modeling. En B. G. Tabachnick y L. S. Fidell, *Using Multivariate Statistics* (pp. 653-771). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Vallejo, G. y Ato, M. (2011). Robust tests for multivariate factorial designs under heteroscedasticity. *Behavior Research Methods*, 44(2), 471-489. doi: dx.doi.org/10.3758/s13428-011-0152-2

- Van Roy, R. y Zaman, B. (2019). Unravelling the ambivalent motivational power of gamification: A basic psychological needs perspective. *International Journal of Human-Computer Studies*, 127, 38-50. doi: dx.doi.org/10.1016/j.ijhcs.2018.04.009
- Vesa, M. y Harviainen, J. T. (2018). Gamification: Concepts, Consequences, and Critiques. *Journal of Management Inquiry*, 28(2), 128-130. doi: doi.org/10.1177/1056492618790911
- Wang, A. I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers & Education*, 82, 217-227. doi: dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.004
- Xi, N. y Hamari, J. (2019). Does gamification satisfy needs? A study on the relationship between gamification features and intrinsic need satisfaction. *International Journal of Information Management*, 46, 210-221. doi: doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.12.002

## Abstract

---

### *Translation and validation of the Gameful Experience Scale (GAMEX)*

**INTRODUCTION.** Gamification in the classroom consists in the use of the game designed mechanically and structurally to teach through game(s). It is important to note the difference between a game and gamification. A game, which is understood as a finished product and something concrete, unlike the gamification part of a didactic content which may be defined as an activity that contains the elements found in a spirit of play. Through this innovative methodology, effort is rewarded and valued, not only achievement, through the use of badges. Through this methodology, the game is treated as a motivating element in the classroom, and moreover it is a methodology which is considered as an active one because the student must be active and be the main character in the learning process. **METHOD.** This work involves the translation and validation of a GAMEX scale (Gameful Experience in Gamification) that measures the gamified experience in English and German. The sample consists of 224 participants related to education and gamified experiences (52% teachers and 48% students). Exploratory factor analysis (AFE) and confirmatory factor analysis (CFA) were carried out to confirm the dimensional structure of the scale. **RESULTS.** The results show the complexity of evaluating gamified experiences from a unique and valid perspective, since several dimensions come into play. There are valid instruments that do not take into account all dimensions, and this proposed instrument shows a higher acceptable level of adjustment than the original model. **DISCUSSION.** The multi-dimensional nature of the gamified experience is emphasized and the need to create an instrument to evaluate it and improve future gamified experiences is highlighted.

**Keywords:** Questionnaires, Construct validity, Educational games, Teaching methods, Learning motivation.

## Résumé

---

### *Traduction et validation de l'échelle d'évaluation d'expériences gamifiées (GAMEX)*

**INTRODUCTION.** L'usage de la gamification en éducation consiste en la conception, l'utilisation de mécaniques ou structures de jeux dans les cours. Il est nécessaire de souligner la différence entre un jeu, compris comme un produit fini, quelque chose de concret, et la gamification qui part d'un

contenu didactique. Se définissant donc comme une activité qui contient des éléments provenant de l'univers du jeu. Au moyen de l'utilisation des badges, cette méthodologie innovante prime la valeur de l'effort plutôt que la réussite. Ainsi, le jeu est considéré comme un élément de motivation à caractère pédagogique et est considéré comme une méthodologie dite active. En effet, l'élève se doit d'être actif et de jouer un rôle de premier plan dans le processus d'apprentissage. **MÉTHODE.** Ce travail implique la traduction et la validation d'une échelle GAMEX (*Gameful Experience in Gamification*) qui mesure l'expérience gamifiée en anglais et allemand. L'échantillon est composé de 224 participants en lien avec l'éducation et la gamification (52% d'enseignants et 48% d'étudiants). Une analyse factorielle exploratoire (AFE) et une analyse factorielle confirmatoire (AFC) ont été effectuées pour confirmer la structure dimensionnelle de l'échelle. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent la complexité de l'évaluation des expériences gamifiées d'un point de vue unique et valable, dans la mesure où plusieurs dimensions entrent en jeu. Il existe des instruments valides qui ne prennent pas en compte toutes les dimensions et l'instrument proposé présente des niveaux d'ajustement acceptables par rapport au modèle d'origine. **DISCUSSION.** La nature multidimensionnelle de la gamification est mise en évidence, ainsi que la nécessité de créer un instrument pour pouvoir l'évaluer et améliorer les expériences gamifiées futures.

**Mots-clés:** *Questionnaires, Validation de la construction, Jeux éducatifs, Méthodes d'enseignement, Motivation dans l'apprentissage.*

## Perfil profesional de los autores

---

### M.<sup>a</sup> Elena Parra-González (autora de contacto)

Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y responsable de la sección departamental en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta. Sus principales líneas de investigación son la innovación docente, las metodologías activas y la investigación en la transformación de los contextos y aprendizaje. Ha llevado a cabo diversas acciones formativas para el profesorado en activo como coordinadora, ponente y experta evaluadora de programas europeos.

Correo electrónico de contacto: [elenaparra@ugr.es](mailto:elenaparra@ugr.es)

Dirección para correspondencia: Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta. C/ Cortadura del Valle s/n, 51001 Ceuta (España).

### Adrián Segura Robles

Profesor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta. Miembro del grupo Conocimiento Abierto para la Acción Social (CAAS). Su perfil docente e investigador se centra en la diversidad cultural y los nuevos métodos de enseñanzas aplicados a la educación en todos sus ámbitos.

Correo electrónico de contacto: [adrianseg@ugr.es](mailto:adrianseg@ugr.es)



# LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CINCO PAÍSES DE AMÉRICA DEL SUR: DEFINICIONES NORMATIVAS Y ALCANCES EMPÍRICOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

## *Secondary Education in five South American countries: normative definitions and empirical results from the right to education perspective*

GUILLERMO RAMÓN RUIZ<sup>(1)</sup>, SEBASTIÁN SCIOSCIOLI<sup>(2)</sup> Y MIRIAM LORENTE RODRÍGUEZ<sup>(3)</sup>

<sup>(1)</sup> *Universidad de Buenos Aires, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina)*

<sup>(2)</sup> *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

<sup>(3)</sup> *Universidad de Valencia (España)*

DOI: 10.13042/Bordon.2019.69459

Fecha de recepción: 22/12/2018 • Fecha de aceptación: 11/10/2019

Autor de contacto / Corresponding author: Guillermo Ramón Ruiz. E-mail: gruiz@derecho.uba.ar

---

**INTRODUCCIÓN.** En América Latina muchas reformas educativas han avanzado en definiciones normativas sobre el derecho a la educación. Es posible pensar que dichas reformas obedecen al impacto del derecho internacional de los derechos humanos hacia el interior de los derechos nacionales. En cinco países de América del Sur se presentó a la ampliación de los años de educación escolar obligatoria como una política que forma parte del contenido del derecho a la educación. **MÉTODO.** En términos metodológicos, el diseño de esta investigación incluye técnicas cualitativas entre las que destacan el análisis jurídico normativo y la consecuente generación de tipificaciones comparativas de las fuentes provenientes de los países considerados. También se utilizaron técnicas cuantitativas para el análisis de estadísticas educativas para poder dimensionar la cobertura educativa a la luz de las inversiones presupuestarias realizadas en cada Estado. **RESULTADOS.** En estos países las reformas han fijado un nuevo rango de estudios obligatorios que incluye toda la educación secundaria. Entre los argumentos esgrimidos se encuentran la atención a las demandas educativas de los sectores que no se encontraban escolarizados; con ello se favorecería el logro de una ciudadanía más efectiva en las jóvenes generaciones. **DISCUSIÓN.** Se revisan críticamente los conceptos de “derecho a la educación” y de “obligatoriedad escolar” para cuestionar las reformas recientes de cinco países de América del Sur que han establecido la obligatoriedad de la escuela secundaria. La comparación transnacional se centra en las políticas de reforma desde el enfoque de los derechos humanos. Cuestiones tales como la extensión de la obligatoriedad, la cobertura y la inversión educativa son puestas bajo análisis.

**Palabras clave:** *Derecho a la educación, Escuela secundaria, Reformas educativas, América del Sur.*

---

## Introducción y encuadre metodológico

El derecho a la educación y la obligatoriedad escolar constituyen términos (para las ciencias jurídicas y las ciencias de la educación) que suelen estar vinculados en diferentes ámbitos políticos y académicos. Así, la extensión de la obligatoriedad escolar hasta completar toda la educación secundaria ha sido una de las políticas que algunos Estados latinoamericanos han llevado a cabo durante las últimas décadas como forma de atender las demandas educativas y favorecer el logro de una ciudadanía más efectiva. Ello permitiría comprender algunas razones por las cuales muchas reformas escolares han avanzado en definiciones normativas sobre el derecho a la educación.

En contextos de reformas educativas, cabría prestar atención a cómo inciden las nuevas realidades espaciales en las transferencias internacionales de discursos y políticas de reforma. Dichas realidades espaciales mantienen pero también desbordan al Estado-nación como eje analítico central para el estudio de la transferencia. Las dimensiones espaciales en las cuales operan las políticas educativas revelan nuevos modos en los que se gobierna la educación formal y su organización en contextos geográficos con múltiples movi­lidades educativas (Schriewer, 2014; Steiner-Khamsi, 2010). Algunos autores advierten que para responder a los contradictorios procesos globalizadores es preciso reconocer que el uso del concepto de Estado-nación debe ser considerado “como el *explanandum*, como necesidad de explicación más que como *explanans*, como el para qué de la explicación (Roberston y Dale, 2012: 112). De este modo, cabría considerar a la educación formal como una educación constituida a la luz de complejos mecanismos de las redivisiones funcionales y escalares (internacionales, regionales, multilaterales) de la gobernanza educativa, así como también a partir de agentes locales que se interpretan en función de las coyunturas nacionales específicas.

En este artículo nos concentraremos en la revisión de algunas de las recientes reformas de cinco países de América del Sur que han establecido la obligatoriedad de la escuela secundaria como forma de garantizar un ejercicio efectivo del derecho a la educación. Para ello realizamos un abordaje en el cual la comparación transnacional se centra en las políticas de reforma de nivel secundario a la luz del enfoque de derechos humanos, y toma el concepto de “derecho a la educación” como dimensión de análisis principal para analizar los procesos de reformas que algunos países de América del Sur han llevado a cabo. En la selección de los casos hemos considerado que un criterio de demarcación podría deberse a alguna diferenciación regional, política e institucional que exista entre los países sudamericanos. En tal sentido, entendemos que los casos de algunos países que integran el Mercado Común del Sur (MERCOSUR)<sup>1</sup> pueden tomarse como objeto de nuestro análisis comparativo regional. Incluso en estos países se observa que el desarrollo y las dimensiones de sus sistemas educativos reflejan características diversas y diferenciales en sus estructuras sociales. Las marcas históricas, así como las definiciones contemporáneas, se asientan sobre sistemas escolares muy distintos en lo que atañe a su organización institucional y académica, lo cual redundaría en adaptaciones particulares de los discursos de reformas educativas que circulan en la región y que los países incluyen en sus procesos y políticas educativas. Así, de acuerdo con las aportaciones de Caís (2002), se realiza un análisis entre países (*cross-national*) a través de la estrategia de análisis de casos y se emplea la comparación de sistemas similares (en aspectos culturales, históricos o económicos). En primer lugar, nos centramos en las definiciones conceptuales del encuadre teórico y de los conceptos analizados: derecho a la educación y obligatoriedad escolar. En segundo lugar, se presentan las políticas educativas de reformas escolares que consideran a la educación obligatoria como objeto de análisis desde un enfoque de derechos. En tercer lugar, consideramos los alcances que han tenido dichas políticas a la luz

de algunos indicadores regionales sobre la expansión y cobertura escolar, así como la inversión realizada por los países estudiados. Finalmente, discutimos dichas políticas en función de las transferencias de discursos de reformas que han promovido la Educación Secundaria Obligatoria.

## **Definiciones conceptuales**

### **La educación como derecho fundamental**

Reconocer la educación como derecho humano fundamental implica un cambio radical en el modo en que se concibe la relación entre sujetos activos de la educación (especialmente niños/as y adolescentes) y el Estado. Esta mirada implica avanzar hacia el estudio de la dinámica educativa desde un enfoque de derechos, desde el cual la labor del Estado en la provisión de servicios básicos implica un desempeño esencial de construcción de ciudadanía. Aquí adquiere relevancia el principio de ciudadanía, a partir del cual la titularidad de los derechos de los habitantes guía la política pública en función del marco normativo de los derechos humanos plasmado en normas tanto nacionales como internacionales (Scioscioli, 2014). El énfasis en la concepción y estructura del derecho como derecho fundamental implica el reconocimiento de posiciones jurídicas que deben ser respetadas tanto por particulares como por el Estado, por medio de acciones positivas y omisiones<sup>2</sup>. La reconstrucción de estas posiciones se traduce para el Estado en las obligaciones de proteger, organizar, coordinar, disponer recursos, fiscalizar el sistema educativo garantizando al individuo que frente al incumplimiento de las obligaciones pueda exigir su cumplimiento por la vía administrativa o judicial.

De acuerdo con el derecho internacional de los derechos humanos, el derecho a la educación comprende desde el plexo normativo internacional (y también local) un importante catálogo de obligaciones a cargo de los Estados nacionales.

Estas obligaciones, en función del contenido de este derecho, pueden clasificarse como:

- Obligación de respetar: esta obligación se observa cuando el derecho a la educación se comporta justamente como derecho de prestación negativa o no intervención.
- Obligación de proteger: esta obligación exige a los Estados adoptar leyes u otras medidas que resulten necesarias para evitar o prevenir que los particulares produzcan dichos perjuicios.
- Obligación de cumplir, realizar y garantizar: este aglomerado es el más interesante en función del contenido social del derecho a la educación y de cara al contexto de exclusión social que afecta a los países aquí estudiados. Esta obligación se define como la necesidad de que los Estados reconozcan este derecho en sus ordenamientos jurídicos y que adopten una política nacional acompañada de un plan detallado para el ejercicio del derecho.

En educación, el catálogo de posiciones jurídicas garantizadas ha sido desarrollado en el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que ha sido objeto de una exégesis tanto por parte del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Observación General N.º 13) como por parte del desarrollo analítico de la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación (Tomasevsky, 2001). La obligatoriedad escolar secundaria, entendida *a priori* como la extensión de los estudios generales de nivel posprimario, accesible para todas las personas, toca transversalmente todos los aspectos que estructuran el contenido del derecho a la educación como derecho humano y redefinen también el peso de las obligaciones de los Estados nacionales para con este derecho. El contexto latinoamericano tiene mucho que aportar dadas las reformas normativas que apuntaron a reconocer las condiciones materiales de vigencia del

derecho a la educación, así como la adopción de nuevas cláusulas constitucionales que reconocieran la legitimidad del reclamo hacia el Estado a efectos de que este tenga un rol más activo como garante de los contenidos presentes en dicho derecho (Gargarella y Courtis, 2009). En este esquema, la extensión de la obligatoriedad escolar se esgrime como uno de los instrumentos más concretos para combatir las desigualdades fácticas (de redistribución y simbólicas) de la sociedad y que afectan particularmente a sus grupos más vulnerables.

### La obligatoriedad escolar en el marco de las políticas de reformas

La obligatoriedad escolar evidenció durante los últimos ciento cincuenta años una clara expansión, con su prolongación hacia edades más tempranas y también hacia edades más avanzadas de la vida de las personas. Esa ampliación se debió tanto a las políticas educativas orquestadas por los Estados nacionales como a los instrumentos internacionales de derecho que han regulado los alcances y las implicaciones del derecho a la educación, así como a las obligaciones del Estado para garantizar el ejercicio de ese derecho a los habitantes de su territorio. Diversos organismos internacionales, en la medida en que han incidido cada vez más en la definición del debate político pedagógico contemporáneo, han promovido reformas educativas en las últimas décadas que incluyen la extensión de los estudios obligatorios.

Ahora bien, en la medida en que se volvió obligatoria, la educación secundaria pasó a conformar una educación general de nivel posprimario. No obstante, si la educación secundaria también es el nivel previo a la superior y se le exigen niveles de formación y carácter propedéutico-académicos, requiere niveles de exigencia orientados a satisfacer la formación ulterior. He aquí uno de los mayores dilemas pedagógicos que afrontan los desarrollos actuales de los sistemas educativos. Este dilema es parte —a la vez— de la difusión de procesos de

reformas que promueven transformaciones sobre la escolarización masiva. Desde nuestra perspectiva consideramos que la transferencia —recepción y traducción— de discursos y los proyectos político-educativos, presentes desde el siglo XIX, cobran nuevas formas en la actualidad: el complejo y multidimensional proceso denominado en inglés *borrowing and lending* y la adaptación de políticas educativas incluyen nuevos agentes además de los Estados-Nación (Steiner-Khamsi, 2010). Esta reconceptualización permite interpretar críticamente los alcances de los recurrentes procesos de reformas educativas del nivel secundario.

### Resultados: las reformas en la educación secundaria

El encuadre conceptual precedente nos permite analizar la situación de los países aquí considerados, dado que a partir de la década de los noventa estos han implementado diferentes reformas estructurales de sus sistemas educativos que han extendido la obligatoriedad de los estudios posprimarios. Las transformaciones han estado encuadradas en procesos de reformas de los Estados que han respondido a presiones internacionales de organismos financieros, los cuales han propiciado el ajuste del costo de los aparatos de los Estados como forma de resolver crisis económicas y sociales. Dichos procesos de ajuste han derivado en resultados muy disímiles, pero en casi todos críticos sobre las formas de regulación y financiamiento de la educación pública, a la par que han favorecido procesos de descentralización educativa y de nuevas formas de relación con el sector privado de la educación. Las reformas iniciadas con el nuevo siglo han modificado a su vez algunas de las orientaciones de aquellas instrumentadas en la década previa, pero han vuelto a modificar la estructura académica y los rangos de obligatoriedad de los estudios escolares como parte de transferencias internacionales de discursos para promover la igualdad educativa. Las reformas contemporáneas se asientan sobre sistemas muy distintos.

**TABLA 1. Organización institucional y estructura académica de los sistemas escolares de cinco países de América del Sur**

Indicador/ País	Argentina	Bolivia	Brasil	Paraguay	Uruguay
Régimen de gobierno	Federal	Régimen centralizado con niveles de descentralización y autonomías (Estado plurinacional)	Federal	Régimen centralizado	Régimen centralizado
Organización política	23 provincias y 1 ciudad autónoma	9 departamentos	26 Estados, 5.564 municipios y el Distrito Federal	17 departamentos	19 departamentos
Población	43,4 millones	10,72 millones	207,8 millones	6,7 millones	3,4 millones
Población escolar	13.004.334	3.005.841	60.693.813	2.278.803	990.998
Rango de obligatoriedad	14 años	14 años	14 años	14 años	14 años
Reforma educativa	Año 2006. Ley de Educación Nacional N.º 26.206	Año 2010. Ley de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez N.º 70	Año 1996. Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional N.º 9.394	Año 1998. Ley General de Educación N.º 1.264	Año 2008. Ley de Educación N.º 18.437

Fuente: elaboración propia a partir de las normativas educativas y datos demográficos de cada país.

La tabla precedente da cuenta de las diferentes formas organizativas de los sistemas escolares, derivadas de los regímenes de gobierno de cada uno de los Estados considerados. Las diferencias se verifican también en las dimensiones de cada sistema educativo, que refleja la estructura social e institucional de estos países. Algunas de las leyes de reforma fueron aprobadas en la década de los noventa (Brasil y Paraguay) y tuvieron modificaciones ulteriores, además, están las aprobadas entre los años 2006 y 2010 (Argentina, Uruguay y Bolivia). Si se atiende a la estructura académica prevista en estos marcos normativos, se evidencian ciertas semejanzas en cuanto a la organización de los niveles, aunque con una clara diferenciación en el caso de

Bolivia al contemplar diferentes subsistemas, entre los cuales se ubica la educación formal. En los casos considerados, la extensión de la obligatoriedad alcanza a toda la educación secundaria, lo que es destacable a la luz de nuestro planteamiento en relación con el complejo y multidimensional proceso de transferencias internacionales de reformas que promueven la obligatoriedad de la educación secundaria como parte de las obligaciones de los Estados para garantizar el derecho a la educación. Más allá de las definiciones normativas, cabe analizar algunos de los efectos de estas políticas de reformas en cuanto a los indicadores del rendimiento interno de los sistemas escolares y de las inversiones realizadas.

## Discusión

### Indicadores en relación con los logros educativos

La evolución y expansión de la escolarización ha permitido plantearse la finalización del nivel secundario de educación como una meta y, en consecuencia, su obligatoriedad como un deber de los Estados en relación con el respeto, protección, realización, cumplimiento y garantía del derecho a la educación. Todo

en función de los beneficios de la educación formal (Tedesco, 2012; Vila, 2003). Asimismo, constituye la premisa fundante que se encuentra en la base de las agendas mundiales de educación (entre ellas las *Metas educativas 2021* y la *Agenda de educación 2030*, ODS)<sup>3</sup>. Las siguientes tablas permiten evidenciar la evolución reciente de algunos indicadores.

En el análisis global de las tablas 2, 3 y 4 puede apreciarse que la educación secundaria muestra un panorama aún más complejo que la educación

**TABLA 2. Tasas netas de matrícula en educación primaria y educación secundaria, según país y año. América del Sur (países seleccionados)**

País/Indicador	Acceso			
	Tasa neta de matrícula en primaria		Tasa neta de matrícula en secundaria	
	2007	2016	2007	2016
Argentina	99,1	99,0	79,2	89,5
Bolivia <sup>1</sup>	95,4	91,9	73,5	77,6
Brasil	91,6	95,5	73,2	82,3
Paraguay	91,3	78,0	58,8	64,9
Uruguay	97,8	98,0	67,6	82,8

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de la CEPAL.

Nota: <sup>1</sup> Los datos de Bolivia para el último año disponible pertenecen a 2017.

**TABLA 3. Tasas de eficiencia interna y permanencia en la educación secundaria para el último año disponible, según país y año. América del Sur (países seleccionados)**

País/Indicador	Eficiencia interna y permanencia	
	Alumnos con dos o más años de retraso escolar en secundaria (%)	Tasa de jóvenes fuera de la escuela en edad de asistir al nivel secundario superior
	2015 <sup>1</sup>	2016
Argentina	32,6	8,9
Bolivia	15,5	17,6
Brasil	26,6	17,2
Paraguay	18,5	30,9
Uruguay	30,2	19,6

Fuente: elaboración propia a partir de las bases de datos del SITEAL y de UNESCO-(UIS).

Notas: <sup>1</sup> Los datos de Brasil y Uruguay pertenecen a 2015; los de Argentina, Bolivia y Paraguay al año 2014. <sup>2</sup> Los datos de Bolivia pertenecen al año 2017.

**TABLA 4. Jóvenes y adultos con nivel primario y nivel secundario completo, según país y año. Cinco países de América del Sur**

País/Indicador	Conclusión	
	Personas de 15 a 19 años con primaria completa (%)	Personas de 20 a 24 años con secundaria completa (%)
	2014	2014
Argentina <sup>1</sup>	98,4	65,6
Bolivia <sup>2</sup>	95,3	65,6
Brasil	96,2	79,1
Paraguay	93,7	61,9
Uruguay	97,9	41,6

Fuente: elaboración propia a partir de las bases de datos del Banco Mundial, de la CEPAL y del SITEAL.

Notas: <sup>1</sup> Los datos de conclusión de la educación primaria y secundaria pertenecen al área urbana. <sup>2</sup> Los datos de Bolivia pertenecen al año 2013.

primaria dado que los países caminan a distintas velocidades hacia la conclusión del nivel. El acceso a la educación secundaria y su finalización distan mucho de las alentadoras cifras que ofrece la educación primaria en los mismos países aquí analizados. En este nivel educativo, la variabilidad y dispersión de los datos aumenta considerablemente en los resultados de los distintos países, pero sobre todo en los datos desagregados en función del nivel de ingresos y el área geográfica de residencia. La tasa neta de matrícula en secundaria es bastante inferior que la del nivel primario, aun cuando la secundaria forma parte de la enseñanza obligatoria, lo que da buena cuenta de los elevados niveles de fracaso y abandono escolar y, en cierta medida, de la incapacidad del sistema educativo y de las políticas estatales para retener a los estudiantes hasta el último grado de la secundaria. Retomaremos estos datos sintéticamente más adelante.

### **Una visión panorámica de la inversión educativa**

La inversión educativa que los distintos países realizan en educación es un claro indicador del compromiso gubernamental con el desempeño

de sus obligaciones en términos de cumplimiento y garantía del derecho a la educación en relación con la prestación del servicio. Así pues, se hace necesario complementar el presente estudio con el análisis general de la financiación educativa con el objetivo de ofrecer determinadas claves que inviten a la reflexión sobre la coherencia de las declaraciones y políticas nacionales con los montos invertidos y los resultados obtenidos. En la siguiente tabla se ofrece una visión comparativa y sintética de la inversión educativa a la luz de diversos indicadores.

Un indicador relevante a este respecto es el gasto del gobierno en educación calculado como porcentaje del PIB. Puede apreciarse que Bolivia es el país que mayor porcentaje de su riqueza destina a la educación con un 7,3%, seguido de Brasil. De hecho, Bolivia es el país que mayor proporción del PIB invierte en educación de América Latina (sin contar a los países del Caribe). En una posición intermedia se encuentra Argentina con un 5,6%, y con unos porcentajes más discretos cierran esta ordenación Uruguay y Paraguay (4,5% y 4,6%, respectivamente).

No obstante, en términos absolutos, la inversión educativa de países como Brasil o Argentina

supera extensamente a la del resto de países estudiados en todos los niveles educativos, aspecto que también puede evidenciarse en el gasto por

alumno, cuya estructura de reparto es disímil entre los distintos niveles educativos en cada país. Aun cuando la tendencia general es el aumento

**TABLA 5. Inversión educativa en América del Sur (países seleccionados)<sup>4</sup>**

País/Indicador	% PIB del gobierno destinado a educación	Gasto por alumno en dólares <sup>1</sup> (PPP\$) y nivel educativo	Gasto en educación como % del gasto total del gobierno	% Gasto en secundaria como % del gasto gubernamental en educación		Gasto público y privado en instituciones educativas	Gasto promedio del hogar en educación como % del gasto total de los hogares
				Total	Secundaria superior		
Argentina	5,6 (2016)	P: 3.083,68 S: 4.374,00 T: 3.258,20 (2016)	13,6 (2016)	40,94 (2016)	16,8 (2016)	Público: 87 Privado: 13 (2014)	3,3 <sup>5</sup> (2012)
Bolivia	7,3 (2014)	P: 1.564,68 S: 1.206,05 T: ND (2014)	16,9 (2014)	27,09 (2014)	16,3 (2014)	Público: 66,7 Privado: 33,3 (2005)	6,7 (2011)
Brasil	6,2 (2015)	P: 3.162,74 S: 3.394,82 T: 5.211,04 (2015)	16,2 (2015)	41,37 (2015)	18,4 (2015)	Público: 79,7 Privado: 20,3 <sup>4</sup> (2007)	1,6 <sup>6</sup> (2008-2009)
Paraguay	4,5 (2016)	P: 1.444,16 S: 1.481,30 T: 1.375,48 <sup>2</sup> (2016)	18,2 (2016)	31,28 (2016)	17,1 (2016)	Público: 59,8 Privado: 40,2 (2010)	4,5 (2010)
Uruguay	4,6 (2015)	P: 1.060,05 S: 1.259,20 T: 5.248,52 <sup>3</sup> (2006)	14,1 (2012)	33,17 (2011)	15,1 (2011)	Público: 74,4 Privado: 25,6 (2015)	3,2 <sup>7</sup> (2015)

Fuente: elaboración propia a partir de UIS.Stat (2018); Acerenza, S. y Gandelman, N. (2017); Bottinelli, L. y Sleiman, C. (2014); INEEd (2017); OECD (2017); OEI (2016); UDAPE/UNICEF (2008); Menezes-Filho, N. A. y Núñez, D. F. (2012); Urquiola, M. (2011).

Notas: <sup>1</sup> financiamiento gubernamental de la educación por estudiante (excluyendo las transferencias internacionales al gobierno para educación). Las equivalencias son P = primaria, S = secundaria, T = terciaria, ND = no disponible. <sup>2</sup> El dato para la educación terciaria pertenece al año 2010. <sup>3</sup> El dato para la educación terciaria pertenece al año 2011. <sup>4</sup> La tasa de gasto privado/PIB se refiere a la tasa calculada a través de Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) 2008/2009. <sup>5</sup> Hace referencia al total del área urbana. <sup>6</sup> El dato representa solamente el gasto en educación formal, por lo que se estima será ligeramente superior al presentado. <sup>7</sup> El dato considera los pagos por concepto de matrículas, cuotas y exámenes en instituciones educativas. Excluye otros gastos relevantes como materiales, libros de texto, transporte para asistir a los centros, vestimenta, campamentos o actividades recreativas vinculadas a la finalización de cursos, por lo que se estima será ligeramente superior al presentado.

del gasto educativo a medida que aumenta el nivel educativo, no siempre se cumple en los países analizados. Este es el caso de Argentina y Paraguay, donde la inversión en educación secundaria es mayor que la realizada en el nivel terciario.

A su vez, el porcentaje que los Estados invierten en educación como porcentaje del gasto total del gobierno ayuda a situar la relevancia que tiene este apartado dentro del conjunto de sectores en los que invierten en un determinado año. A este respecto, Paraguay es el país que dedica mayor porcentaje del gasto total, seguido de Bolivia y Brasil. Argentina se sitúa en el extremo contrario con un porcentaje del 13,6%, más de 3 puntos porcentuales por debajo del promedio regional. Aunque Paraguay se sitúa en la parte alta respecto a este indicador, lo cierto es que el Estado ha reducido la inversión por debajo del mínimo presupuestario en los últimos años (2014-2016). En este sentido, Molinier (2016) explica que este hecho está vinculado con la reducción del gasto ejecutado en los programas de acción (particularmente en los relacionados con los niveles de la educación obligatoria) y de inversión.

Por su parte, el INEE (2017) plantea la especial relevancia que tiene en el caso uruguayo la estructura poblacional en la relativización de la interpretación de que un menor gasto en educación con respecto al PIB o como porcentaje del gasto total en comparación con otros países latinoamericanos supone un menor esfuerzo por parte del gobierno, dado que esta es más similar a la de los países desarrollados con poblaciones más envejecidas donde el número de nacimientos se ha reducido considerablemente y, en consecuencia, desde el año 2005 también lo ha hecho la población en edad de asistir al sistema escolar. Si bien es cierto, todavía distan de alcanzar una inversión en educación del 6% del PIB cuya consecución ha sido un referente en la política educativa en el país.

Concretamente, si nos centramos en el esfuerzo inversor en el tramo secundario de educación,

que es el considerado en este estudio, puede advertirse que es prioritario en países como Argentina y Brasil, donde recibe la mayor parte de la inversión económica por parte del Estado en comparación con el resto de niveles educativos. Paraguay y Uruguay se encuentran en una posición intermedia con una distribución más equitativa entre el nivel primario, secundario y terciario. Además, en el caso uruguayo la educación secundaria es también la que recibe el mayor monto económico. En el caso boliviano, la prioridad es el nivel primario con porcentajes similares a los establecidos en Argentina y Brasil para el nivel secundario, mientras que la educación secundaria y superior mantienen porcentajes similares en torno al 26% y 27%.

Asimismo, la inversión de los distintos países en el tramo de la educación superior se mantiene entre el 15% del gasto total en educación en Uruguay y el 18,4% en Brasil. La variabilidad en este indicador es de apenas un 3%. Los niveles de acceso y eficacia interna de la educación secundaria, en concreto de la educación superior en ambos países (que se sitúan en el extremo inferior y superior), pueden ayudar al correcto análisis de este indicador relativizando, en cierta medida, la correspondencia entre un menor porcentaje de gasto en el país uruguayo y una menor implicación o esfuerzo del gobierno con este nivel educativo. No obstante, si se analiza la evolución de este indicador en cada uno de los países a lo largo de los años puede advertirse una tendencia negativa en Uruguay desde el año 2005 hasta el presente (descendió cerca de 2 puntos porcentuales).

Así pues, de los países aquí seleccionados, solo en Uruguay, Bolivia y Paraguay la distribución del gasto entre la escolarización secundaria superior e inferior es similar para ambos niveles y ligeramente favorable para el último tramo de la secundaria en el caso de Bolivia y Paraguay. A este respecto, variables como las tasas brutas de matrícula, la complejidad (modalidades, opciones) o la duración de uno u otro periodo de la escolaridad secundaria ayudarían a revelar

algunas claves de este reparto, así como ciertas discordancias. Sin adentrarnos en profundidad en este análisis que supondría una amplia disertación *per se*, es necesario destacar el caso boliviano, en el que inicialmente resulta incoherente un mayor esfuerzo inversor en el nivel secundario superior por parte del Estado cuando la provisión en la secundaria inferior se estima más elevada al duplicar los años de escolaridad oficial de este tramo al de la secundaria superior (cuatro años frente a dos años) y ser la tasa de matrícula bruta más elevada.

En cuanto al componente público y privado de la inversión educativa, es importante señalar el alto componente público de Argentina. De hecho, Bottinelli y Sleiman (2014) afirman que en Argentina históricamente destaca una importante contribución del Estado en la provisión del servicio educativo. Le siguen Brasil y Uruguay, donde el componente privado supone más de una quinta y cuarta parte del gasto en educación, respectivamente (20,3% y 25,4%). Estos datos sitúan a ambos países cercanos al promedio iberoamericano, aunque sin superarlo (26,2%)<sup>5</sup>. Si bien es cierto, al compararlo con el promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el componente privado de la educación resulta ciertamente elevado<sup>6</sup>. El caso boliviano se encuentra por encima del promedio regional con un 33,3% de gasto privado para la provisión del servicio educativo. Este análisis se revela aún más alarmante en el caso paraguayo: el componente privado asciende al 40,2%, por encima no solo del promedio de OCDE, sino también del promedio latinoamericano.

No obstante, para completar el análisis de este indicador sería necesario valorar qué parte del gasto privado se dirige a la oferta educativa puramente privada y qué parte a la pública. Para este nivel de análisis tan específico, solo disponemos de datos comparables para Bolivia y Uruguay. Para el caso de Argentina se dispone de datos parciales, no estrictamente comparables, pero que nos permiten aproximarnos a la

realidad. En este sentido, basándonos en el INEEEd (2017), en Uruguay los hogares individuales e instituciones sin fines de lucro representan casi todo el gasto privado (24,7%), pero dicho porcentaje está destinado a financiar la prestación privada de la educación. Tan solo el 0,8% del gasto privado corresponde al esfuerzo de las familias dirigido al servicio público de educación. Sin embargo, en Bolivia, de acuerdo con UDAPE-UNICEF (2008), este tipo de gasto asciende al 17,4%, dato que se encuentra por encima del ofrecido por Uruguay y que, además, es un 1,5% más elevado que el gasto que las familias bolivianas destinan al sector privado de educación, lo que atañe directamente a la capacidad del Estado como provisor del servicio educativo<sup>7</sup>.

Tal como adelantábamos, en Argentina, aunque no es estrictamente comparable con la valoración previa, puede destacarse que “el 64% del gasto que los hogares destinan a la educación corresponde a aranceles escolares privados” (Bottinelli y Sleiman, 2014: 4). Así pues, al menos el 8,3% del total del gasto privado iría destinado a instituciones puramente privadas, por lo que la estructura del gasto privado se presume más equitativa que la boliviana y próxima a la uruguaya<sup>8</sup>. Ahora bien, según Centrágolo y Curcio (2017), para enfrentar la insuficiencia presupuestaria muchas instituciones educativas públicas requieren a las familias contribuciones extraordinarias que pueden pasar de una relativa voluntariedad a una obligatoriedad efectiva<sup>9</sup>.

Finalmente, para ofrecer una perspectiva completa del esfuerzo inversor en educación que realizan las familias se ha querido analizar el gasto promedio del hogar en educación como porcentaje del gasto total de los hogares. Así pues, en el extremo inferior se situaría Brasil con un porcentaje del 1,6%. En una posición intermedia, con una proporción ligeramente inferior al promedio latinoamericano (3,7%)<sup>10</sup>, se encuentran Argentina y Uruguay. Por encima del promedio regional está Paraguay (el gasto educativo de los hogares representa un 4,5% del

gasto total). En el extremo superior se sitúa Bolivia (este porcentaje asciende al 6,7%), muy por encima del resto de países estudiados.

## **Conclusiones**

En nuestro artículo nos preguntamos si la extensión de la obligatoriedad al nivel secundario de los sistemas escolares se puede interpretar como un reflejo de estos procesos de transferencia internacional y si ello guarda relación con las implicaciones efectivas que el derecho a la educación posee como derecho humano fundamental. El concepto de transferencia nos ha resultado útil en este estudio puesto que más que un proceso lineal y unidireccional lo hemos considerado multidimensional, es decir, aunque existen influencias externas en los procesos de reformas educativas, estas no son unidireccionales (cambian y se resignifican con los años) y adquieren además adaptaciones diferenciales en cada país y dentro de cada uno de ellos. Esto nos ha permitido estudiar las reformas educativas regionales en función de cómo estas avanzan y retroceden entre diferentes países y dentro de ellos, sobre todo en casos cuya organización institucional es federal y compleja (como Argentina o Brasil). Aunque este ejercicio intelectual referido a la transferencia de políticas de reformas también es pertinente en países de estructura territorial unitaria (Bolivia, Paraguay y Uruguay), ya que la aplicación de políticas y reformas trasvasa algunas de las características de los regímenes de gobierno. Un primer acercamiento a este análisis puede estar dado por uno de los conceptos más invocados en los procesos de reforma de la escuela secundaria obligatoria en la región: el derecho a la educación.

La configuración histórica del nivel secundario en la región ha contemplado mecanismos restrictivos de ingreso, y la permanencia y graduación de sus estudiantes ha evidenciado un aprovechamiento diferencial en función de los recursos y del capital social de los diferentes

sectores sociales. Así, podríamos concluir que, si bien aumentó la cantidad de población escolarizada, ello no redundó necesariamente en un aumento equivalente en los niveles de graduación de la escuela secundaria. Podemos observar que en primaria el acceso se encuentra prácticamente garantizado en los países analizados, con una ligera reducción en Bolivia y Paraguay. Sin embargo, el acceso al nivel secundario se reduce en torno a un promedio del 10% en Argentina, Bolivia y Brasil en comparación con el nivel primario, y alrededor de un 20% en Paraguay y Uruguay. En estos dos últimos países los problemas de retención escolar y el rezago educativo se hacen más notorios. La comparación a través de los años permite destacar, en mayor medida, el esfuerzo realizado por Argentina y Uruguay, donde la tasa neta de acceso a secundaria ha aumentado en torno a un 10% promedio con respecto al año 2007.

Si se considera exclusivamente el nivel secundario de educación, la dispersión de los datos entre países es más evidente con respecto al nivel primario de educación. Esta tendencia también se nota en términos de permanencia y eficacia interna, ya que existen niveles bastante elevados de rezago escolar. De hecho, 3 de cada 10 estudiantes que asisten a la educación secundaria han repetido curso en 2 o más ocasiones en Argentina, Brasil y Uruguay, y 2 de cada 10 en Bolivia y Paraguay. El rezago existente afecta en menor medida a la permanencia escolar en Argentina y tiene mayor incidencia en países como Brasil, Bolivia y Uruguay. La situación más alarmante tiene lugar en Paraguay, donde 3 de cada 10 alumnos en edad de asistir a la educación secundaria superior no lo hacen. No obstante, este último indicador refleja no solo el abandono escolar que se produce en dicha etapa educativa, sino que también indica quienes ni siquiera llegaron a acceder a esta.

Igualmente, las cifras se vuelven mucho más desalentadoras al observar la conclusión de la educación secundaria en los países del Cono Sur estudiados. Solo Brasil presenta un escenario

más positivo, dado que prácticamente 8 de cada 10 alumnos consiguen concluirla. Sin embargo, la finalización de la educación primaria está prácticamente universalizada. Si se examina la conclusión de ambos niveles combinados, podemos identificar diversos perfiles de países. En primer lugar, Brasil posee un alto egreso en el nivel primario y secundario. En segundo lugar, Argentina y Bolivia tienen un egreso alto en primaria y un egreso medio en secundaria. En tercer lugar, Paraguay y Uruguay tendrían un alto egreso en el nivel primario, pero bajo en el nivel secundario. En estos últimos solo 6 y 4 alumnos, respectivamente, consiguen culminar la educación secundaria seis años después de la edad de finalización teórica. Esta situación es alarmante en el caso uruguayo. A este respecto, según los estudios realizados por ANEP/TEMS (2000 y 2003) “el conjunto de expectativas, creencias y relaciones sociales que rodean al joven [...] son

cruciales en el momento de tomar la decisión de desafiliación. También es relevante una vez más la historia escolar, específicamente la condición de repetidor” (Aristimuño, 2009: 189).

En suma, la extensión de la obligatoriedad será proporcional a la promoción del derecho a la educación en el nivel secundario en la medida en que sea acompañada de políticas públicas que contemplen modificaciones sustantivas de la retención y graduación, así como también medidas que garanticen una prestación aceptable y adaptable a las necesidades educativas de la población escolar en su conjunto. Esto podría suponer un camino insoslayable para la consecución de los objetivos derivados del derecho a la educación, en particular, de aquellos vinculados con la garantía de igualdad de oportunidades real para aquellos sectores de la población más vulnerables.

---

## Notas

<sup>1</sup> El MERCOSUR se constituyó en el año 1991 y está integrado por Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela (que fue suspendido en diciembre de 2016). Bolivia es uno de los Estados asociados. Se trata de un acuerdo de unión aduanera (imperfecta) que prevé otras dimensiones de integración regional entre los Estados miembros. En esas dimensiones se encuentra la educativa.

<sup>2</sup> Según Alexy (2008), la posición de derecho fundamental refiere a la capacidad o competencia jurídica para modificar una situación jurídica. Las posiciones tienen la propiedad de generar relaciones jurídicas entre los individuos, así como entre los individuos y el Estado.

<sup>3</sup> Diversos organismos internacionales, como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2010, 2016) o la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (1997, 2010a, 2010b) o el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2010), coinciden en señalar que son doce el mínimo de años de escolarización necesarios para evitar caer en la pobreza y garantizar el futuro laboral y social de los jóvenes, lo que coincide con la finalización de la educación secundaria.

<sup>4</sup> Se aclara que la falta de disponibilidad de datos oficiales actuales (sobre los indicadores incluidos en esta tabla) ha obligado a utilizar datos de diferentes fuentes y fechas, tal como se aclara en cada caso.

<sup>5</sup> Dato extraído de OEI (2016).

<sup>6</sup> Según la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2017), el promedio de los países que forman parte de la OCDE es del 15,4% para el año 2014.

<sup>7</sup> Si bien es cierto, debemos tener cierta cautela en este último análisis dado que los datos relativos a Bolivia se basan a su vez en la encuesta de hogares del año 2005.

<sup>8</sup> Este 64% correspondería a gastos directos en educación privada, pero desconocemos a cuánto asciende el porcentaje relativo a los gastos indirectos o asociados. Así pues, el gasto de los hogares en el sector público todavía sería menor al 4,7% del total del gasto privado.

<sup>9</sup>En el caso argentino, el pago de dinero destinado a la asociación cooperadora de la escuela “es un ejemplo de cuota cuasi compulsiva” (Cetrángolo y Curcio, 2017: 50). En Bolivia, el pago de la matrícula y las pensiones ascendía a un 2,1%. A este respecto, “aunque no deberían existir gastos directos en las escuelas públicas debido a la gratuidad de estas, existen y están registrados en la EH-2005. Esto podría reflejar el hecho de que algunas escuelas públicas incurrir en cobros ilegales a los padres de familia” (UDAPE-UNICEF, 2008: 47).

<sup>10</sup>Dato extraído del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2017).

## Referencias bibliográficas

- Acerenza, S. y Gandelman, N. (2017). *Household education spending in Latin America and the Caribbean: evidence from income and expenditure surveys*. Montevideo: IDB.
- Alexy, R. (2008). *Teoría de los derechos fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Aristimuño, A. (2009). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 180-197. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094010>
- Bottinelli, L. y Sleiman, C. (2014). *¿Cuánto gastan las familias en educación?* Buenos Aires: UNIPE.
- Caïs, J. (2002). *Metodología del análisis comparativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- CEPAL (1997). *Panorama social de América Latina 1997*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL (2010a). *Panorama social de América Latina 2010*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL (2010b). *El progreso de América Latina y el Caribe hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Desafíos para lograrlos con igualdad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL (2018). *CEPALSTAT. Base de datos y publicaciones estadísticas*. Recuperado de <http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/Portada.html>
- Cetrángolo, O. y Curcio, J. (2017). *Financiamiento y gasto educativo en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Gargarella, R. y Courtis, C. (2009). *El nuevo constitucionalismo latinoamericano: promesas e interrogantes*. Santiago de Chile: CEPAL.
- INEEd (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo: INEEEd.
- Menezes-Filho, N. y Núñez, D. F. (2012). *Estimando os gastos privados com educação no Brasil*. Recuperado de <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12762615/estimando-os-gastos-privados-com-educacao-no-brasil-insper>
- Molinier, L. (2016). *El derecho a la educación y el gasto público en Paraguay. La importancia de los recursos del Fonacide y del Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación (FEEI)*. Asunción: SERPAJ-PY.
- OECD (2017). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. París: OECD Publishing.
- OEI (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final*. Madrid: OEI.
- OEI (2016). *Miradas sobre la Educación 2016. Avance en las Metas Educativas 2021*. Madrid: OEI.
- Roberston, S. y Dale, R. (2012). Investigación educativa en la era de la globalización. Más allá del nacionalismo metodológico, “educacionismo” metodológico y “fetichismo del espacio”. En X. Rambla (ed.), *La educación para todos en América Latina. Estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación* (pp. 105-125). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Schriewer, J. (2014). Neither orthodoxy nor randomness: differing logics of conducting comparative and international studies in education. *Comparative Education*, 50(1), 84-101.

- Scioscioli, S. (2014). El derecho a la educación como derecho fundamental y sus alcances en el derecho internacional de los derechos humanos. *Journal of Supranational Policies of Education*, 2, 6-24. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/5625/6039>
- SITEAL (2010). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades*. Buenos Aires: IPE-UNESCO-OEI.
- SITEAL (2018). *Base de datos*. Recuperado de [http://www.siteal.iipe.unesco.org/base\\_de\\_datos/consulta](http://www.siteal.iipe.unesco.org/base_de_datos/consulta)
- Steiner-Khamsi, G. (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review* 54(3), 323-342.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Tomasevski, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Estocolmo: Swedish International Development Cooperation Agency (SIDA). Recuperado de [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski\\_Primer%203.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf)
- UDAPE/UNICEF (2008). *El gasto de los hogares en educación*. La Paz: UDAPE/UNICEF
- UNESCO (2018). *Base de datos de la UNESCO-UIS.Stat*. Recuperado de <http://data.uis.unesco.org/>
- Urquiola, M. (2011). *Calidad y cantidad educativa en Bolivia: 1996-2010. Informe preparado para el Ministerio de Relaciones Exteriores de Holanda*. Recuperado de <https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=Calidad+y+cantidad+educativa+en+Bolivia:+1996-2010&ie=UTF-8&oe=UTF-8#>
- Vila Lladosa, L. E. (2003). Los beneficios no monetarios de la educación. *Revista de Educación*, 331, 309-324.

## Abstract

---

### *Secondary Education in five South American countries: normative definitions and empirical results from the right to education perspective*

**INTRODUCTION.** The Latin American educational reforms have made normative definitions regarding the right to education with diverse objectives. We discuss the topics of the right to education and compulsory schooling since upper Secondary Education was made compulsory because of these reforms in five South American countries. **RESULTS.** The increase of compulsory education, including all secondary schooling, has been introduced by the governments as part of education reform policies. The main argument was that the compulsory secondary schooling would promote the right to education in these South American countries. **METHOD.** Data for this research has been collected from governmental agencies of the studied countries and it has included document analyses (legislation and curriculum designs). To analyze the data, we first create interim case summaries, documenting the case of each country and its education reform by drawing upon excerpts field notes. These memos were mainly descriptive, documenting the main topic that was object of reform, including data from investment in education and statistics of schooling. This method seeks to explain where a particular outcome varies across similar countries by identifying variables that account for this. The inclusion of the five cases only has a limited capacity in building a generalized explanation, but the variables (educational normative, educational statistics and investment) put forward in this article can serve as a basis for future applications on further sets of cases to advance the explanatory power of right to education.

Thus, we track the recent trajectory of government policies for Secondary Education, which have been modified by these countries. **DISCUSSION.** We discuss the meaning of compulsory secondary education from a Human Rights based perspective, and the issues that are involved, such as: educational expansion and investment among countries.

**Keywords:** *Right to education, Secondary school, Educational reforms, South America.*

## **Résumé**

---

*L'enseignement secondaire dans cinq pays d'Amérique du Sud: définitions normatives et portée empirique du point de vue du droit à l'éducation*

**INTRODUCTION.** En Amérique Latine, de nombreuses réformes de l'éducation ont progressé dans les normes normatives relatives au droit à l'éducation. On peut penser que ces réformes auront l'impact de la scène internationale des droits de l'homme et de l'intérieur des marchés nationaux. Dans cinq pays d'Amérique du Sud, l'extension des écoles obligatoires a été présentée comme une politique faisant partie intégrante du contenu de l'enseignement. **MÉTHODE.** En termes méthodologies, le desing de cette recherche comprend des techniques qualitatives, notamment une analyse juridique normative et la génération de typifications comparatives qui en découle, provenant des sources des pays considérés. Des techniques quantitatives sont également utilisées pour l'analyse des statistiques de l'éducation afin de pouvoir dimensionner la couverture éducative à la lumière des investissements budgétaires réalisés dans chaque État. **RÉSULTATS.** Dans ces pays, les réformes ont défini une nouvelle gamme d'études obligatoires englobant l'ensemble de l'enseignement secondaire. Parmi les arguments avancés, nous trouvons l'attention sur les exigences éducatives des secteurs qui n'appartenaient pas à l'école. Avec celà, il s'agit de promouvoir la réalisation d'une citoyenneté plus efficace chez les jeunes générations. **DISCUSSION.** Les concepts de droit à l'éducation et d'école obligatoire de la réforme dans cinq pays d'Amérique du Sud ont été redécrits car ils ont établi le caractère obligatoire de l'école secondaire. La comparaison transnationale se concentre sur les politiques de réforme de l'approche des droits de l'homme. Des articles tels que l'extension de l'obligation, la couverture et les investissements dans l'éducation sont analysés.

**Mots-clés:** *Droit à l'éducation, Lycée, Réformes éducatives, Amérique du Sud.*

## **Perfil profesional de los autores**

---

### **Guillermo Ramón Ruiz (autor de contacto)**

Es doctor en Ciencias de la Educación, profesor titular regular e investigador (equivalente a catedrático) en las facultades de Derecho y de Psicología de la Universidad de Buenos Aires e investigador del CONICET. Dirige proyectos I+D de la UBA y de la Agencia Nacional de Promoción de la Ciencia y la Tecnología. Sus actividades de investigación se centran en las reformas educativas de la educación secundaria, el debate pedagógico sobre el derecho a la educación y las políticas de formación de profesores en perspectiva internacional y comparada.

Correo electrónico de contacto: [gruiz@derecho.uba.ar](mailto:gruiz@derecho.uba.ar)

Dirección para la correspondencia: Avenida Figueroa Alcorta 2263 (C1425CKB), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

### **Sebastián Scioscioli**

Es doctor en Derecho. Profesor adjunto e investigador posdoctoral en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Es codirector de proyecto I+D de la Agencia Nacional de Promoción de la Ciencia y la Tecnología y ha sido investigador en varios proyectos de investigación de la UBA. Está especializado en temas de exigibilidad de los derechos sociales.  
Correo electrónico de contacto: [sebastianscioscioli@derecho.uba.ar](mailto:sebastianscioscioli@derecho.uba.ar)

### **Miriam Lorente Rodríguez**

Es doctora en Pedagogía. Profesora ayudante doctora en el Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia. Imparte docencia en los Grados de Pedagogía, Educación Social y Magisterio de Educación Infantil. Es miembro investigador de proyectos de I+D de carácter internacional y nacional vinculados con el estudio del derecho a la educación en América Latina y a la profesionalización docente en España.  
Correo electrónico de contacto: [miriam.lorente@uv.es](mailto:miriam.lorente@uv.es)

# LA SEGUNDA DIMENSIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA: UN ESTUDIO COMPARADO EN SIETE PAÍSES DE AMÉRICA LATINA

## *The second dimension of educational quality: a comparative study in seven countries in Latin America*

AXEL RIVAS<sup>(1)</sup> Y MARTÍN SCASSO<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup>Universidad de San Andrés (Argentina)

<sup>(2)</sup>Fundación Quantitas (Argentina)

DOI: 10.13042/Bordon.2019.68071

Fecha de recepción: 31/10/2018 • Fecha de aceptación: 06/10/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Axel Rivas. E-mail: arivas@udesa.edu.ar

---

**INTRODUCCIÓN.** Las evaluaciones de la calidad educativa permitieron indagar en los últimos 20 años la comparación de los sistemas educativos. Los resultados de las pruebas PISA son los más utilizados como referencia. En América Latina, siete países participan de manera recurrente desde el año 2000: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay. **MÉTODO.** Se analiza la evolución de estos países en la prueba PISA y en otras evaluaciones nacionales e internacionales. Se analizan los objetivos, sesgos metodológicos y resultados comparados de estas evaluaciones. **RESULTADOS.** Las tendencias que muestran los resultados de las distintas evaluaciones de la calidad tienen contradicciones entre sí, incluso con variaciones basadas en problemas metodológicos poco explorados hasta ahora. Las pruebas PISA introdujeron cambios en la edición de 2015 que modifica los resultados de las ediciones anteriores y hace incomparables los resultados de las primeras ediciones (2000 y 2003). Se abren interrogantes a partir de la constatación de que los sistemas educativos que parecían haber mejorado en realidad no lo han hecho o lo han logrado de manera más reducida. Se presenta una mirada comparada de los resultados de las evaluaciones de los siete países analizados, constatando que hubo casos de mejora, como el de Perú desde un punto de partida más bajo y el de Chile en la década de 2000, alcanzando el punto más alto entre los países analizados. **DISCUSIÓN.** El estudio presenta la necesidad de discutir una “segunda dimensión de la calidad educativa”, que requiere ir más allá de las lecturas simplificadas de los resultados de las evaluaciones, tomando diversas fuentes e indicadores educativos de manera complementaria. Esa segunda dimensión funciona como un filtro epistemológico para comprender la evolución de los sistemas educativos en América Latina y evitar lecturas equivocadas o sesgadas de la calidad educativa.

**Palabras clave:** *Evaluación educativa, Política educativa, Calidad educativa, Análisis comparado, Reescalamiento.*

---

## Introducción

El análisis de los aprendizajes de los alumnos en los sistemas educativos de América Latina es una tarea que ha cobrado un significado cuantitativo en los últimos 30 años. En los años noventa, en casi todos los países comenzaron a surgir los sistemas de evaluación de la calidad educativa, que en su primera etapa tenían la prioridad de diagnosticar el estado de los aprendizajes en áreas como lengua y matemáticas (Wolf, 2004; Ferrer, 2006; Swaffield y Thomas, 2016).

En 1997 se lanzó la primera prueba comparada del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO para el nivel primario. En 2000 comenzó el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que atrajo la participación regular de siete países de la región en sus sucesivas ediciones: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay. Este artículo parte de la prueba PISA y consolida un enfoque integral sobre la calidad educativa en estos siete países a partir de la posibilidad de comparar sus resultados a lo largo del tiempo.

La aparición de las evaluaciones de la calidad nos permite entender de manera sistemática qué aprenden los alumnos (Morris, 2011). Arrojan luz sobre la caja negra de las aulas y ayudan a convertir la educación en un derecho social que puede ser monitoreado. Las pruebas permiten diagnosticar problemas no conocidos de los sistemas educativos con precisión y consistencia (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein, Kreuter e Ihme Marten, 2007). Sus cuestionarios complementarios sirven para medir las desigualdades en los resultados y los factores asociados a la calidad educativa, lo cual abre numerosas vías de indagación científica para comprender qué puede hacerse para mejorar la educación a escala sistémica. A partir del año 2000, las evaluaciones de muchos países de la región pasaron a tener un rol de alto impacto en las escuelas. Ya no solo se

trataba de medir al sistema, sino también de entender qué pasaba en cada escuela. Esto permitió aclarar la situación de los aprendizajes, construyendo así mecanismos de apoyo para las escuelas con más dificultades. También, en algunos países se combinaron las medidas de presión sobre las escuelas con la publicación de resultados o incluso con beneficios económicos condicionados por el rendimiento (Ferrer y Fiszbein, 2015).

Las evaluaciones trajeron consigo distintos tipos de críticas. Algunos se centraron en el reduccionismo de las pruebas, que cuanto mayor impacto tienen más reducen el currículo a aquello que es evaluado, restando importancia al resto de la enseñanza (Berliner, 2011). Otros autores indicaron que las pruebas producen una presión excesiva sobre las escuelas (Fuller, Henne y Hannum, 2008) y una deslegitimación constante de los docentes, que en ciertos casos es utilizada para agitar una emergencia educativa y aplicar reformas neoliberales de privatización del sistema (Ball, 2003; Taubman, 2009). Las evaluaciones internacionales desataron también una ola de críticas basadas en el efecto colonizador de PISA, señalando su capacidad de incidir en el currículo nacional de los países a partir de criterios económicos (Grek, Lawn y Ozga, 2009). Varios autores analizaron cómo las pruebas PISA habían cobrado un carácter cada vez más decisivo en la agenda de política educativa de los países participantes (Pons, 2017; Lindblad, Pettersson y Popkewitz, 2015; Fischman, Marcetti Topper, Silova, Goebel y Holloway, 2018; Rautalin, Alasuutari y Vento, 2018; Lewis y Lingard, 2015; Niemann, Martens y Teltemann, 2017; Meyer y Benavot, 2013). Como resaltaron algunos de estos trabajos, las pruebas PISA abrieron una grieta entre un uso acrítico de las evaluaciones, que toma sus resultados de manera literal, y una crítica extrema que invita a dejar de medir los sistemas de manera estandarizada. Este trabajo se sitúa en una perspectiva intermedia, buscando un uso con criterio de las evaluaciones disponibles para medir la calidad educativa. Otros estudios ya advirtieron sobre los

problemas de comparabilidad entre países de pruebas como PISA (Eivers, 2010; Kreiner y Christensen, 2014; Cettin, 2010; Chen y Jiao, 2014) y las irregularidades que presentan distintos problemas metodológicos (Hopfenbeck *et al.*, 2017; Lindblad, Pettersson y Popkewitz, 2015; Fernández-Cano, 2016). Algunos trabajos previos detectaron fallas en la comparabilidad intertemporal de las pruebas PISA (Carnoy y Rothstein, 2013; Freitas, Catela Nunes, Balção Reis, Seabra y Ferro, 2016; Cosgrove, 2015; Eivers, 2010). En la región, el caso de Brasil ya fue revisado con una crítica metodológica a la comparabilidad de los resultados (Klein, 2011; Carnoy, Khavenson, Fonseca, Costa y Marotta, 2015). Estos estudios son antecedentes directos del presente artículo y nos muestran la necesidad de analizar rigurosamente las evaluaciones de la calidad para entender su validez, tanto en términos de lo que miden como de las posibles extrapolaciones políticas.

El objetivo de este artículo es construir una doble perspectiva indisociable entre la primera dimensión de la calidad educativa, definida por los resultados de las evaluaciones estandarizadas, y una segunda dimensión que toma distancia crítica revisando su metodología y contrastando distintas fuentes. La hipótesis central es que hoy no se pueden leer los resultados de las evaluaciones sin un cuidado metodológico básico sobre su construcción metodológica.

## **Método**

### **Una comparación sistemática de evaluaciones de la calidad educativa**

Para cumplir este objetivo se recurrió a dos estrategias metodológicas. La primera se centró en el análisis de los resultados arrojados por las sucesivas ediciones de la prueba PISA. A partir de la edición de 2015 se constató un cambio metodológico que tuvo importantes consecuencias sobre la comparabilidad intertemporal de los países de América Latina, escasamente caracterizado en el

informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2016a). Las hipótesis de investigación que se formularon para explicar por qué este cambio afectaba solo a la región latinoamericana permitieron enfocarse en el modo en que los estudiantes responden u omiten ítems en las pruebas PISA. Fue necesario analizar las respuestas a nivel de ítem, por alumno, en todas las pruebas de todos los países participantes de los ciclos 2000-2015.

La segunda estrategia metodológica consistió en tener una visión más amplia y sistematizar los resultados de otras evaluaciones internacionales, especialmente de las pruebas SERCE y TERCE de la UNESCO, y de las evaluaciones nacionales de los siete países estudiados: ONE/Aprender en Argentina, SAEB en Brasil, SIMCE en Chile, SABER en Colombia, ENLACE en México y ECE en Perú<sup>1</sup>. Estas evaluaciones tienen rasgos distintos que no permiten su comparación directa sin comprender sus objetivos y estrategias metodológicas.

Nuestro trabajo consistió en sistematizar las evaluaciones de los países, considerando el modo en que estandarizan la dispersión de cada escala de puntuación, teniendo en cuenta las tendencias centrales y las desviaciones estándar definidas. Las evaluaciones de cada país tienen objetivos distintos a las internacionales, y la comparación no indica que deberían obtener resultados idénticos. Incluso, en algunos casos no es clara la validez de la comparación en el tiempo de la misma evaluación nacional en todas sus aplicaciones. Lo que busca este trabajo es ofrecer una visión más integral del análisis de la calidad educativa mediante el estudio de todas las fuentes disponibles sobre los resultados de siete países en distintas evaluaciones. Así, se busca abordar una segunda capa de la calidad educativa, que controla por medio de la multiplicación de las fuentes lo que sabemos sobre los resultados de aprendizaje en los siete países analizados.

No existen antecedentes de trabajos similares en América Latina. Otros estudios analizaron

las pruebas PISA con perspectiva iberoamericana (Grupo Iberoamericano de PISA, 2010; OECD, 2018) o latinoamericana (Bos, Elías, Vargas y Zoido, 2016), existen análisis profundos sobre las pruebas de la UNESCO (LLECE, 2014), visiones integradas de ambas evaluaciones (Hanushek y Woessmann, 2012) y trabajos que en cada país han consolidado visiones sobre los resultados de las evaluaciones (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2017; Ministério da Educação do Brasil, 2016). El presente artículo es original respecto a la síntesis que realiza de estas fuentes para obtener una visión panorámica de la calidad educativa en América Latina.

## Resultados

### América Latina en las pruebas PISA: el problema de la comparabilidad

La prueba PISA de la OCDE se aplicó por primera vez en el año 2000 y evalúa a alumnos de 15 años en lengua, matemáticas y ciencias. En 2015 participaron 72 países, 35 de la OCDE y 9 de América Latina, de los cuales 7 habían venido participando en varias ediciones desde el año 2000: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay. Sobre estos siete países se centrará el análisis de los resultados, dado que es posible compararlos en el tiempo.

En la última edición de la prueba PISA se incorporaron cambios metodológicos que buscaban mejorar la precisión de las mediciones. Un cambio en particular tuvo un impacto destacado en varios países de América Latina, pero no en otros países participantes del resto del mundo. Las ediciones de PISA de 2000 a 2012 contabilizaban las pruebas entregadas de manera incompleta por los alumnos como válidas y les asignaban la puntuación más baja a las preguntas no respondidas. En 2015 se decidió cambiar el criterio y considerar no válida esta falta de respuesta (OECD, 2016a).

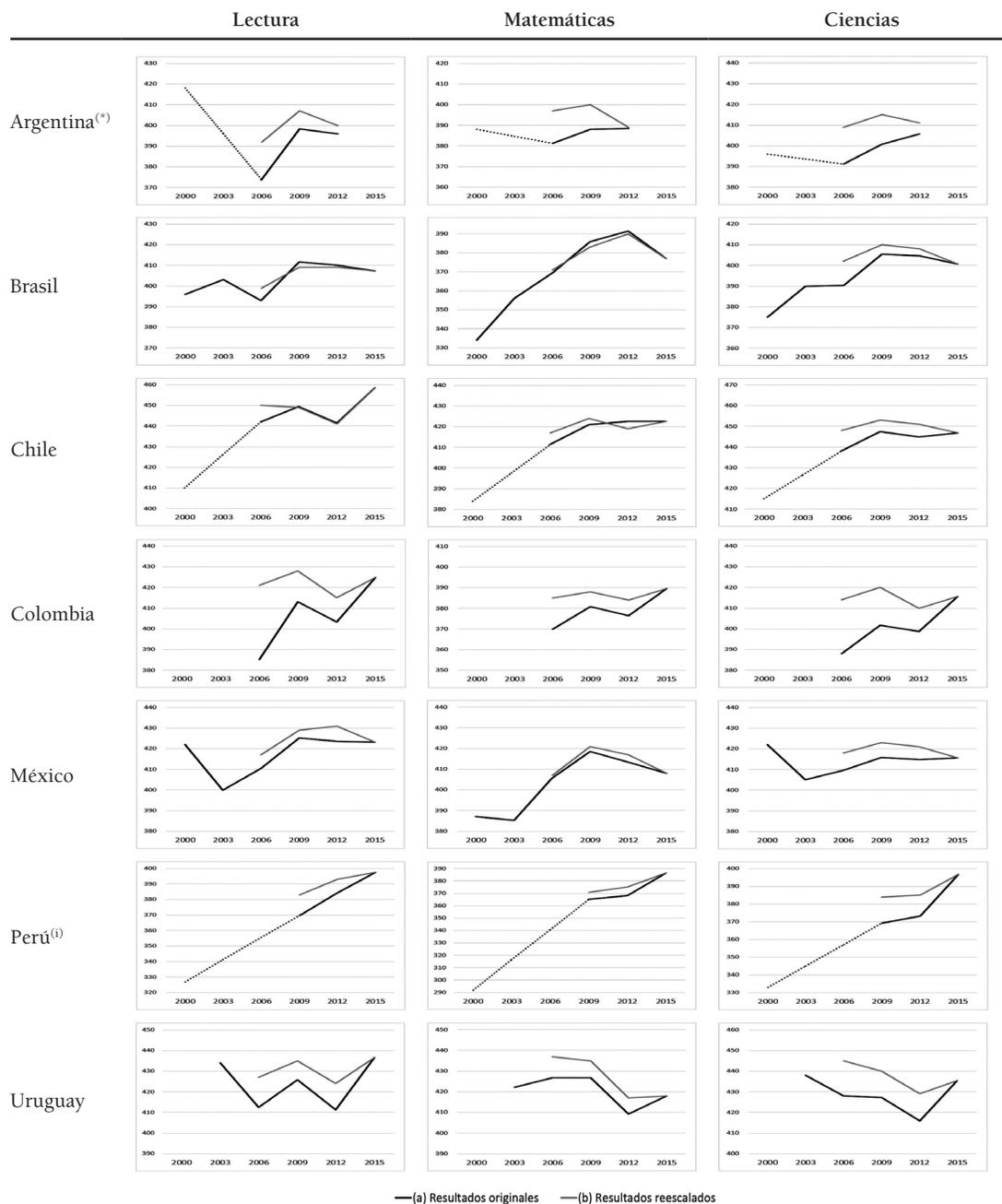
El cambio en la valoración de las pruebas con ítems no completados (*non-reached items*) del año 2015 puso en evidencia que este problema estaba únicamente presente en países de América Latina. En la región, el porcentaje de ítems no completados era del 11,9% en 2000 y fue disminuyendo hasta llegar al 1,9% en 2015, mientras que en el resto de países fue mucho más bajo desde un comienzo.

El cambio metodológico presenta tres problemas para la comparabilidad intertemporal de los resultados en América Latina. El primero es que este cambio afectó a los resultados de algunos países. La tabla 1 presenta los resultados originales y reescalados de los países participantes de América Latina<sup>2</sup>. Cabe resaltar que los resultados reescalados son los correctos para toda comparación intertemporal, dado que se basan en la equiparación metodológica de los ítems no completados.

En la tabla 1 se observa que las mejoras notables de Colombia entre 2012 y 2015 fueron solo el efecto del cambio de metodología. En Uruguay los resultados originales mostraban cierta estabilidad, con una visible mejora en la última convocatoria, pero con los resultados calculados con la metodología de PISA 2015 el escenario que se perfila es inverso. En el caso de Argentina, que se presenta solo hasta 2012<sup>3</sup>, el escenario de mejora de los resultados con los datos originales tiende a reducirse. En Perú el cambio de metodología también incide, pero la tendencia de mejora se mantiene en ambos escenarios, con menor intensidad en los resultados reescalados.

Chile es un caso de incidencia distinta en el cambio de la metodología: con los resultados originales, Chile mostraba una tendencia de mejora en los primeros años (2000 a 2006), que ahora ya no puede ser comparado con las pruebas de los años siguientes. Brasil y México son los países menos afectados por estos cambios: en promedio, los resultados de las tres áreas muestran valores similares en el periodo 2006-2015.

TABLA 1. Resultados PISA en puntuaciones originales (2000-2015) y reescalados (2006-2015), por área



Fuente: procesamientos propios según PISA 2015.

Nota: <sup>(\*)</sup>los datos de Argentina fueron incluidos hasta 2012 debido a que los resultados de 2015 no se consideran comparables a causa de la baja cantidad de estudiantes representados en la muestra.

El segundo problema es comunicacional: la OCDE hizo el ejercicio de reescalar los resultados originales con el nuevo criterio de corrección de 2015, pero no los presentó en sus informes centrales, sino en los anexos (OECD, 2016a) y en estudios más recientes sobre los resultados en Iberoamérica (OECD, 2018). Asimismo, en los propios informes centrales se toman como casos de éxito a países de América Latina con los resultados originales que posteriormente son corregidos en los anexos. Esto ocurre con Colombia en el informe central de PISA, mencionado como caso de éxito (OECD, 2016a: 3), y en el informe del país, donde no se hace ninguna mención al ejercicio que corrige los resultados y se resalta la mejora en los resultados (OECD, 2016b: 1).

Tal es así que el propio expresidente de Colombia festejó los avances del país en PISA cuando se publicaron los resultados en diciembre de 2016<sup>4</sup>, y los informes nacionales también tomaron los resultados originales sin hacer referencia a las correcciones (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2017). Es muy probable que en varios países analizados aquí se estén asumiendo resultados de mejora que no fueron tales por esta confusión comunicacional.

El tercer problema es la ruptura de la comparabilidad de la prueba PISA para toda la serie histórica. El ejercicio de reescalamiento de los resultados con la nueva metodología de 2015 fue realizado por PISA para las ediciones 2012, 2009 y 2006. Los resultados para las ediciones 2000 y 2003 ya no son comparables con esta nueva metodología. Justamente el año 2000, que sitúa el punto de partida de estas mejoras, tuvo tasas de no respuesta muy altas en todos los países de América Latina. ¿Fueron las mejoras posteriores el efecto del incremento en los aprendizajes o solo en la tasa de respuesta?

No podemos contestar esta pregunta empíricamente, pero sí es posible formular una hipótesis: a medida que las pruebas PISA tuvieron un

mayor impacto político, creció la presión para que los alumnos contestaran con mayor esfuerzo. Este fenómeno se vincularía con la generalización de una cultura de la evaluación (Jodouin, 2014), con la expansión de las evaluaciones nacionales (Wolff, 2004) y de políticas que conferirían una gran importancia a los resultados de las pruebas estandarizadas, así como con una importante repercusión mediática y política de la publicación de los resultados de cada edición de PISA. Estas hipótesis provienen de un estudio paralelo donde se consultó a más de 130 actores políticos de la educación en los siete países estudiados (Rivas, 2015).

Esto generó una paradoja: el aumento de la tasa de respuesta de los alumnos hizo la prueba más válida (disminuyendo las tasas de no respuesta), pero perdió comparabilidad en el tiempo, dado que habían operado criterios de esfuerzo diferentes para la prueba en las distintas ediciones.

La literatura sobre el impacto de la motivación de los alumnos en las pruebas (*test-taking motivation*) señala la necesidad de diferenciar la motivación (*will*) de las habilidades (*skills*) (Eklof, 2010). Diversos estudios muestran que en las pruebas de bajo impacto (*low-stakes*), los alumnos realizan un menor esfuerzo (Wise y DeMars, 2005; Pintrich y De Groot, 1990; Mislevy, 1995; Wolf y Smith, 1995; Finn, 2015), lo cual varía mucho según los contextos culturales (Wuttke, 2007; Gneezy *et al.*, 2017). Así se comprueba en nuestro estudio: en América Latina la falta de motivación para realizar las pruebas PISA con el mayor esfuerzo parece haber sido más alta en las primeras ediciones que en países de otras regiones.

La disminución de la tasa de no respuesta puede haber sido el efecto de la creciente presión política que tuvo PISA, con la amplia difusión mediática de sus resultados (Ravela, 2003; Pons, 2017). Esta presión pudo haberse trasladado a una mayor preparación para la prueba en la muestra de escuelas que recibe cada país seis meses antes de la convocatoria. A su vez, la

mejora en las tasas de respuesta puede deberse a un avance en la cultura de la evaluación en la región, con la implementación ya acostumbrada en muchos países de pruebas nacionales (Solano-Flores y Milbourn, 2016).

### Ampliar la visión: comparación de resultados en otras evaluaciones

Las pruebas PISA dejan más preguntas que respuestas sobre la comparabilidad intertemporal de los resultados en cada país. Para los fines de este artículo, la pregunta acerca de la evolución de la calidad educativa en América Latina requiere ampliar la visión y comparar los resultados de otras evaluaciones nacionales e internacionales.

Las tablas 2 y 3 comparan todas las pruebas analizadas de los países, que se suman a la tabla 1

con los resultados de PISA. Para simplificar al máximo el análisis se decidió tomar como parámetro de referencia el periodo 2006-2015 con los resultados reescalados de PISA en el nivel secundario, y el periodo 2007-2013 de la prueba SERCE-TERCE de la UNESCO para el nivel primario.

En anexo se presenta una tabla comparativa de estructuras de niveles. Al analizar las tablas se pueden encontrar trayectorias muy variadas de los países. Perú muestra mejoras en todas las pruebas analizadas desde un punto de partida muy bajo hasta llegar más cerca del promedio regional, tanto en primaria como en secundaria. La prueba nacional de 2.º grado (tabla 3) perfila una mejora muy marcada. Entre 2007 y 2015 la puntuación en lectura se incrementa 92 puntos, y en matemáticas 75 (escala con desviación estándar de 100 puntos). Estos resultados también se reflejan en las evaluaciones SERCE/TERCE (tabla 2).

**TABLA 2. Resultados de evaluaciones internacionales (PISA —resultados reescalados—, SERCE/TERCE) por área. Países seleccionados de América Latina, 2006-2015**

Países	SERCE/TERCE (6.º grado)***						PISA – resultados reescalados (estudiantes 15 años)					
	Lectura			Matemáticas			Lectura			Matemáticas		
	2006	2013	Dif.	2006	2013	Dif.	2006	2015	Dif.	2006	2015	Dif.
Argentina*	506	509	2	513	530	17	392	400	8	397	389	-8
Brasil	520	524	4	499	520	20	399	407	8	371	377	6
Chile	546	557	11	517	581	63	450	459	9	417	423	6
Colombia	515	526	11	493	515	22	421	425	4	385	390	5
México	530	529	-1	542	566	24	417	423	6	407	408	1
Perú**	476	505	29	490	527	37	383	398	15	371	390	19
Uruguay	542	532	-10	578	567	-12	427	437	10	437	418	-19

Fuente: elaboración propia según los datos de OREALC/UNESCO SERCE Y TERCE, y OECD- PISA.

Nota: las diferencias que son estadísticamente significativas, considerando un nivel de significación de 0,05, aparecen en negrita.

\*Los resultados de Argentina de PISA corresponden al periodo 2006-2012, debido a la baja cantidad de estudiantes representados en la muestra de 2015.

\*\*Los resultados de Perú de PISA corresponden al periodo 2009-2015, debido a que el país no participó en la edición de 2006.

\*\*\*Grado que corresponde teóricamente a la población de 11 años de edad. Debido a los altos niveles de sobreedad existentes en estos países, también asisten a estos grados estudiantes de edad superior.

**TABLA 3. Resultados de las evaluaciones nacionales por área. Años de estudio seleccionados.  
Países de América Latina, 2006-2015**

Argentina – ONE		% de estudiantes con logros medios y altos		
		2007	2010	2013
6.º primaria <sup>IV</sup>	Lengua	66,3%	72,3%	72,0%
	Matemáticas	63,8%	64,3%	64,4%
5.º secundaria <sup>VII</sup>	Lengua	70,8%	75,6%	75,6%
	Matemáticas	35,0%	44,1%	45,8%

Brasil – SAEB		<i>Puntuación promedio estandarizada. Media = 250 y desv. est. = 50</i>				
		2007	2009	2011	2013	2015
5.º enseñanza fundamental <sup>III</sup>	Lengua	176	184	191	196	196
	Matemáticas	193	204	210	211	219
9.º enseñanza fundamental <sup>V</sup>	Lengua	235	244	245	245	252
	Matemáticas	247	249	253	252	256
3.º serie enseñanza media <sup>VII</sup>	Lengua	261	265	269	269	269
	Matemáticas	402	406	409	409	409

Chile – SIMCE		<i>Puntuación promedio estandarizada. Media = 250 y desv. est. = 50</i>									
		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
4.º educación básica <sup>II</sup>	Lengua	253	254	260	262	271	267	267	264	264	265
	Matemáticas	248	246	247	253	253	259	261	256	256	260
2.º educación media <sup>VI</sup>	Lengua	254		255		259		259	254	252	247
	Matemáticas	252		250		256		265	267	265	262

Colombia – SABER		<i>Puntuación promedio estandarizada. Media = 300 y desv. est. = 80</i>									
		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
5.º básico <sup>III</sup>	Lengua				301			302	303	297	297
	Matemáticas				301			294	299	292	301
9.º básico <sup>V</sup>	Lengua				301			307	300	297	295
	Matemáticas				302			302	300	296	296

2.º nivel medio <sup>VI</sup>		<i>Puntuación promedio estandarizada. Media = 50 y desv. est. = 10</i>									
		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Lengua	Lengua	48	47	45	49	50	46	47	47	50	50
	Matemáticas	46	45	44	45	50	46	50	45	50	50

**TABLA 3. Resultados de las evaluaciones nacionales por área. Años de estudio seleccionados. Países de América Latina, 2006-2015 (cont.)**

México – ENLACE		Puntuación promedia estandarizada. Media = 500 y desv. est. = 100								
		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
5.º básico <sup>III</sup>	Lengua	500	509	512	514	545	549	548	550	
	Matemáticas	500	510	517	527	547	551	571	588	
<i>% agrupado de estudiantes con logro elemental, bueno y excelente</i>										
3.º secundaria <sup>V</sup>	Lengua			88%	83%	88%	85%	86%	84%	81%
	Matemáticas			53%	54%	59%	65%	70%	72%	73%

Perú – ECE		Puntuación promedia estandarizada. Media = 500 y desv. est. = 100								
		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
2.º grado primaria <sup>I</sup>	Lengua	500	503	524	536	535	541	545	568	592
	Matemáticas	500	512	520	519	519	523	526	560	575

Fuente: elaboración propia según los resultados de ONE 2007-2013, SAEB 1999-2015, SIMCE 2001-2016, SABER 2005-2016, ENLACE 2008-2014 y ECE 2007-2015.

Nota: a continuación se detallan las edades teóricas que corresponden a cada año de estudio. Es relevante considerar que, debido a los altos niveles de sobriedad existentes en estos países, también asisten a estos grados estudiantes de edades superiores. I: 7 años, II: 9 años, III: 10 años, IV: 11 años, V: 14 años, VI: 16 años, VII: 17 años.

También se destaca la mejora en las evaluaciones de PISA (tabla 2). Es el único país que muestra mejoras estadísticamente significativas con los resultados reescalados de 2015. Esta mejora se logró en un contexto de grandes avances en la inclusión y la trayectoria de los alumnos (Rivas, 2015). Con deudas en el terreno de las desigualdades, Perú muestra un camino de mejoramiento educativo notable en el siglo XXI.

Partiendo de una situación muy distinta, Chile parece haber mejorado en el nivel primario, manteniéndose por encima de los demás países analizados. Las mejoras en la prueba de la UNESCO son visibles en matemáticas, mientras que en SIMCE fueron mucho más leves.

En el nivel secundario, los resultados de PISA (tabla 2) muestran cierto estancamiento en ambas áreas, con una mejora no significativa. Cabe

señalar que las mejoras en PISA se dieron sobre todo en el ciclo 2000-2006, que ya no puede ser comparado con las pruebas reescaladas de 2015, dejando abierto el interrogante de si se trató de una mejora en los aprendizajes o en la tasa de respuesta de los alumnos. Los resultados en las pruebas nacionales en el nivel medio (tabla 3) son contradictorios en cierto sentido, con mejoras en matemáticas y un retroceso en lectura en los años recientes. De todas formas, Chile se mantiene por encima del resto de los países en los resultados de PISA.

Brasil muestra una marcada diferencia en sus avances en la calidad educativa en el nivel primario y medio. En el nivel primario, el país mejoró en las pruebas internacionales de la UNESCO en matemáticas (tabla 2), con un incremento de 20 puntos, pero no así en lectura. Las pruebas nacionales (tabla 3) también

indican un ciclo de mejora desde 2007 hasta 2015, con incrementos importantes en ambas áreas (20 en lectura y 26 en matemáticas, en una escala con una desviación estándar de 50 puntos).

En el nivel medio, la prueba SAEB (tabla 3) muestra mejoras leves en el noveno año, no así en el último año de secundaria. Mientras tanto, la prueba PISA (tabla 2) no muestra avances significativos: la mejora de Brasil se identifica más en la primera etapa, entre 2000 y 2006 (periodo que ya no se puede comparar con los resultados reescalados). Cabe destacar que estos resultados se enmarcan en un ciclo de gran expansión del acceso a la educación secundaria y de reducción de la repetición (Rivas, 2015).

México también tiende a un comportamiento divergente en el nivel secundario y convergente en primaria. Lo más notable es la mejora en matemáticas en el nivel primario, tanto en las pruebas internacionales (incremento de 24 puntos) (tabla 2) como, especialmente, en las nacionales (tabla 3), donde crece 88 puntos en una escala cuya desviación estándar es de 100. Lengua muestra, para la prueba nacional, una mejora significativa pero más leve, mientras que en las pruebas de la UNESCO se mantiene estable.

En PISA, el país oscila con vaivenes que tienden a un escenario de estabilidad (tabla 2). En las pruebas nacionales (tabla 3) se observan comportamientos opuestos: mejoras muy marcadas en matemáticas, mientras que en lectura hay una leve tendencia a la caída. También México logró un incremento de las tasas de acceso al nivel medio, desde un punto de partida muy bajo.

En Colombia, los resultados muestran estabilidad en ambos niveles educativos. Las pruebas de la UNESCO de primaria (tabla 2) presentan una leve tendencia a la mejora, que es estadísticamente significativa solo en matemáticas. Las pruebas nacionales (tabla 3), por el contrario,

se muestran invariantes en la comparación. En las pruebas internacionales (tabla 2) de PISA (tras ser reescaladas para ser comparables en el tiempo) y en las pruebas nacionales SABER (tabla 2) prácticamente no hay variaciones. La serie de tiempo completa muestra vaivenes difíciles de explicar, aunque lo que sí destaca es un gran avance del país en el aumento de las tasas de escolaridad y reducción de la sobreedad en el nivel secundario (Rivas, 2015).

En Uruguay, en el nivel primario se observa un ciclo de estabilidad en los resultados de las pruebas internacionales y una tendencia divergente en secundaria. No existen pruebas nacionales para contrastar estos avances. Los resultados de las pruebas de la UNESCO (tabla 2) posicionan al país como el único que no ha alcanzado mejoras en ninguna de las dos áreas analizadas. En PISA, Uruguay muestra dos tendencias opuestas: mejora leve en lectura, de 10 puntos de diferencia, que no alcanza significancia estadística, y caída en matemáticas de cerca de 20 puntos.

En Argentina hay incrementos en el nivel primario tanto en las pruebas nacionales como en las internacionales. Mientras que en el primer caso la mejora se observa principalmente en lectura, en el segundo caso solo se produce en matemáticas. En las pruebas nacionales (tabla 3) no hay posibilidad de establecer la significancia estadística de estas diferencias, y en las pruebas SERCE-TERCE (tabla 2) la mejora es relevante únicamente en matemáticas (17 puntos). En secundaria los escenarios también son divergentes: en las pruebas nacionales (tabla 3) se constatan mejoras, mayores en matemáticas que en lengua. En cambio, en las pruebas PISA (tabla 2) hay estabilidad hasta el año 2012, mientras que en la prueba de 2015 su participación se anuló por un problema en el marco muestral.

Esta breve síntesis muestra algunas de las contradicciones entre los distintos tipos de pruebas nacionales e internacionales. El estudio de las

variaciones que se producen en cada prueba de un año a otro abre más contradicciones, que no han sido planteadas aquí por una cuestión de espacio. Las pruebas analizadas tienen criterios distintos, pero resulta llamativo que tengan resultados divergentes en tantos casos.

## **Discusión**

¿Qué países mejoraron la calidad de los aprendizajes en América Latina? ¿Cómo sabemos si mejoraron? Las respuestas a la primera pregunta parecen simples. La aparición de las pruebas estandarizadas como PISA favorece una perspectiva comparada de los sistemas educativos entre países y en su evolución temporal. Bastaría leer las evaluaciones internacionales para comparar los resultados. Algunos analistas y tomadores de decisiones recurren a este novedoso recurso para abreviar al máximo la compleja definición de “calidad educativa”. Así pues, esto constituye la primera dimensión de la calidad educativa.

Este artículo muestra que las respuestas a la segunda pregunta no son tan sencillas. Comprender qué miden las evaluaciones, cómo son de fiables y cuáles son sus riesgos metodológicos nos lleva a la segunda dimensión de la calidad educativa. En este artículo mostramos que no es posible entender qué países mejoraron en América Latina sin saber realmente qué miden las evaluaciones.

El artículo está basado en dos tipos de evidencias empíricas. La primera evidencia empírica está centrada en la prueba PISA de la OECD. De acuerdo con la reconstrucción de las tasas de respuesta de los alumnos de los países de América Latina que participan de PISA, hemos hallado la existencia de serios problemas para garantizar la validez metodológica de las comparaciones intertemporales de los resultados.

Un segundo tipo de evidencia empírica permite ampliar la perspectiva a partir de la comparación

sistemática de distintos tipos de evaluaciones de la calidad educativa aplicadas en América Latina. El estudio comparado de pruebas nacionales e internacionales nos permite mostrar múltiples contradicciones entre los resultados.

En este trabajo se presentan evidencias concretas que contestan la pregunta acerca de qué países mejoraron la calidad de los aprendizajes en América Latina con una respuesta frustrante pero realista: no lo sabemos de manera concluyente. Necesitamos estudiar distintas fuentes de evaluación de los aprendizajes, desarrollar estudios longitudinales de valor agregado y, de este modo, ampliar las posibilidades de abordaje para aproximarnos a respuestas siempre parciales pero más sólidas.

Esto es importante porque las lecturas rápidas, sesgadas o no, de los medios de comunicación y de muchos analistas pueden llegar a ser erróneas y elaborar diagnósticos mal enfocados de acuerdo con una información incorrecta.

Para entender qué países mejoraron la calidad educativa debemos conocer los problemas metodológicos de las pruebas y ampliar nuestra visión aprovechando la multiplicación de evaluaciones de estos últimos años. Esto es apenas la punta del iceberg, puesto que lo que miden las pruebas estandarizadas es una foto parcial de lo que ocurre en la enorme complejidad de un sistema educativo.

Como indican las perspectivas más profundas de la educación comparada:

PISA es una brillante forma de gran-ciencia-social para mapear resultados, pero de ninguna manera antropológica, histórica o cultural es trabajo “comparado”. Sin embargo, es una contribución a la educación comparada porque establece nuevos laberintos antropológicos, históricos y culturales acerca de qué significan esos resultados (Cowen, 2011: 261).

PISA y otras evaluaciones son fuentes necesarias, pero no determinantes. Para leer sus resultados hay que tomar precauciones metodológicas, comparar diversas fuentes y seguir las series de resultados durante varias ediciones en el tiempo, sabiendo que en todas las pruebas hay cambios metodológicos o de contextos de aplicación. La estabilización de los resultados en varias pruebas nos permite establecer mayores niveles de fiabilidad y confianza en la validez interpretativa de las pruebas. Así, podemos ver que casos como Perú han logrado mejoras notables en diversos registros, mientras Chile parece haber logrado mejoras en la primera década del siglo XXI y ubicarse por encima del

resto de los países participantes de las pruebas internacionales en América Latina.

Para seguir comprendiendo mejor estos procesos es necesario apelar a estudios sobre la cultura que rodea a los sistemas educativos (Alexander, 2001; Carnoy, 2007) y hacia evaluaciones más integrales. Es importante analizar las características del currículo de cada país y sus tradiciones culturales y pedagógicas. Esta es la tercera dimensión de la calidad educativa que incorpora diversas perspectivas metodológicas y realiza análisis históricos, culturales, sociológicos y pedagógicos de los sistemas educativos, buscando comprender en qué contextos aprenden los alumnos.

---

## Notas

<sup>1</sup> Uruguay fue el único país que no tuvo evaluaciones nacionales durante este periodo.

<sup>2</sup> La OECD incluye en el informe de PISA 2015 (OECD, 2016a) los resultados de las pruebas 2006-2012 calculados de acuerdo con la metodología utilizada en 2015 (referidos en este documento como “resultados reescalados”). Utiliza esta información para realizar estimaciones del impacto del cambio de metodología. Sin embargo, estas estimaciones son globales y no se detiene a analizar el caso de América Latina.

<sup>3</sup> Los resultados de Argentina de PISA corresponden al periodo 2006-2012, debido a que la baja cantidad de estudiantes representados en la muestra de 2015 hace que sus resultados no sean comparables.

<sup>4</sup> Santos destaca mejora en pruebas Pisa y dice que “debemos sentirnos orgullosos” de resultados (6 de diciembre de 2016). *El País.com.co*. Recuperado de <https://www.elpais.com.co/colombia/santos-destaca-mejora-en-pruebas-pisa-y-dice-que-debemos-sentirnos-orgullosos-de-resultados.html>

---

## Referencias bibliográficas

- Alexander, R. (2001). *Culture and Pedagogy. International Comparisons in Primary Education*. Londres: Blackwell.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18, 215-228. doi: 10.1080/0268093022000043065
- Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: the case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41, 287-302. doi: 10.1080/0305764X.2011.607151
- Bos, M. S., Elías, A., Vegas, E. y Zoido, P. (2016). *PISA: América Latina y el Caribe. ¿Cuánto mejoró la región?* [Nota 2, Banco Interamericano de Desarrollo, Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes]. Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7992/America-Latina-en-PISA-2015-Cuanto-mejoro-la-region.pdf?sequence=4>
- Carnoy, M. (2007). *Cuba's Academic Advantage*. Stanford: Stanford University Press.
- Carnoy, M. y Rothstein, R. (2013). *International tests show achievement gaps in all countries, with big gains for U.S. disadvantaged students*. Washington DC: Economic Policy Institute.

- Carnoy, M., Khavenson, T., Fonseca, I., Costa, L. y Marotta, L. (2015). Is Brazilian education improving? Evidence from PISA and SAEB. *Cadernos de Pesquisa*, 45(157), 450-485. doi: 10.1590/198053143331
- Chen, Y. F. y Jiao, H. (2014). Exploring the utility of background and cognitive variables in explaining latent differential item functioning: An example of the PISA 2009 Reading assessment. *Educational Assessment*, 19(2), 77-96. doi: 10.1080/10627197.2014.903650
- Cosgrove, J. (2015). Changes in Achievement in PISA from 2000 to 2009 in Ireland: beyond the test scores. *The Irish Journal of Education*, xl, 29-44. doi: 10.1186/2196-0739-2-2
- Cowen, R. (2011). "CODA". En Pereyra, Kotthoff y Cowen (eds.), *PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools* (pp. 259-264). Holanda: Sense Publishers.
- Eivers, E. (2010). PISA: Issues in implementation and interpretation. *Irish Journal of Education/Iris Eireannach an Oideachais*, 38, 94-118. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/20789130>
- Eklóf, H. (2010). Skill and will: test-taking motivation and assessment quality. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 345-356. doi: 10.1080/0969594X.2010.516569
- Fernández Cano, A. (2016). A Methodological Critique of the PISA Evaluations. *Relieve*, 22(1). doi: 10.7203/relieve.22.1.8806
- Ferrer, G. (2006). *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina. Balances y desafíos*. Santiago de Chile: Educar Chile.
- Ferrer, G. y Fiszbein, A. (2015). "¿Qué ha sucedido con los sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina?". Documento de Antecedentes. Comisión para la Educación de Calidad para Todos. *El Diálogo Interamericano*. Washington DC: World Bank Group.
- Finn, B. (2015). Measuring motivation in low-stakes assessments. *ETS Research Report Series*, 1-17. doi: 10.1002/ets2.12067
- Fischman, G. E., Marcetti Topper, A., Silova, I., Goebel, J. y Holloway, J. L. (2018). Examining the influence of international large-scale assessments on national education policies. *Journal of Education Policy*, 34(4), 470-499, doi: 10.1080/02680939.2018.1460493
- Freitas, P., Catela Nunes, L., Balcão Reis, A., Seabra, C. y Ferro, A. (2016). Correcting for sample problems in PISA and the improvement in Portuguese students' performance. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(4), 456-472. doi: 10.1080/0969594X.2015.1105784
- Fuller, B., Henne, M. K. y Hannum, E. (2008). *Strong States, Weak Schools: The Benefits and Dilemmas of Centralized Accountability*. Bingley, Reino Unido: Emerald Group Publishing Limited.
- Gneezy, U., List, J. A., Livingston, J. A., Sadoff, S., Qin, X. y Xu, Y. (2017). Measuring Success in Education: The Role of Effort on the Test Itself. *NBER Working Paper No. 24004*. doi: 10.3386/w24004
- Grek, S., Lawn, M. y Ozga, J. (2009). *Fabrication, circulation and use of a supra-national instrument of regulation based on knowledge – Education Sector: Production of OECD's Programme for International Student Assessment (PISA)*. Edimburgo: Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh.
- Hanushek, E. y Woessmann, L. (2012). Schooling, educational achievement, and the Latin American growth puzzle. *Journal of Development Economics*, K(2), 497-512. doi: 10.1016/j.jdeveco.2012.06.004.
- Hopfenbeck, T. N., Lenkeit, J., El Masri, Y., Cantrell, K., Ryan, J. y Baird, J. (2017). Lessons Learned from PISA: A Systematic Review of Peer-Reviewed Articles on the Programme for International Student Assessment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, K(3), 333-353. doi: 10.1080/00313831.2016.1258726
- Huerta Cuervo, M. R. (2010). Iberoamérica en PISA 2006: Informe regional del Grupo Iberoamericano de PISA. *Gestión y Política Pública*, 19(2), 420-430. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-10792010000200008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-10792010000200008)

- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2017). *Informe Nacional de Resultados. Colombia en PISA 2015*. Colombia: Ministerio de Educación de Colombia.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016). *México en PISA 2015*. México: INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/316/P1D316.pdf>
- Jodouin, H. (2014). *Differential omission rates: Exploring factors that influence omission rates in a large-scale Pan-Canadian assessment* (tesis doctoral). Department of Applied Psychology and Human Development, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Klein, R. (2011). Uma re-análise dos resultados do PISA: problemas de comparabilidade. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(73), 717-742, doi: 10.1590/S0104-40362011000500002
- Kreiner, S. y Christensen, K. B. (2014). Analyses of model fit and robustness. A new look at the PISA scaling model underlying ranking of countries according to reading literacy. *Psychometrika*, 79(2), 210-231. doi: 10.1007/s11336-013-9347-z
- Lewis, S. y Lingard, B. (2015). The Multiple Effects of International Large-Scale Assessment on Education Policy and Research. *Discourse*, 36(5), 621-637. doi: 10.1080/01596306.2015.1039765.
- Lindblad, S., Pettersson, D., y Popkewitz, T. S. (2015). *International comparisons of school results: A systematic review of research on large-scale assessments in education*. Estocolmo: Swedish Research Council.
- LLECE-UNESCO (2014). "Primera entrega de resultados". *TERCE: Tercer estudio regional, comparativo y explicativo*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- Lütke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., Kreuter, F e Ihme Marten, J. (2007). Are there test administrator effects in large-scale educational assessments? *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 3(4), 149-159. doi: 10.1027/1614-2241.3.4.149
- Meyer, H. D. y Benavot, A. (2013). *PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance*. Wallingford, Reino Unido: Symposium Books.
- Ministério da Educação do Brasil (2016). *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundación Santillana.
- Mislevy, R. J. (1995). Test theory and language-learning assessment. *Language Testing*, 12(3), 341-369. doi: 10.1177/026553229501200305
- Morris, A. (2011). *Student Standardised Testing: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. París: OECD Education Working Papers, No. 65, OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/5kg3rp9qbnr6-en>
- Niemann, D., Martens, K. y Teltemann, J. (2017). PISA and its Consequences: Shaping Education Policies through International Comparisons. *European Journal of Education*, 52(2), 175-183. doi: 10.1111/ejed.12220
- OECD (2015). *PISA 2015: Technical Standards*. París: OCDE Publishing.
- OECD (2016a). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. París: OCDE Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD (2016b). *Programme for International Student Assessment. Results from PISA 2015*. Country Note: Colombia. OCDE Publishing. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Colombia.pdf>
- OECD (2018). *Competencias en Iberoamérica: análisis de PISA 2015*. OCDE Publishing & Fundación Santillana –for Spanish edition. Recuperado de <https://www.segib.org/wp-content/uploads/Competencias-en-Iberoamerica-Analisis-de-PISA-2015.pdf>
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. doi: 10.1037//0022-0663.82.1.33
- Pons, X. (2017). Fifteen Years of Research on PISA Effects on Education Governance: A Critical Review. *European Journal of Education*, 52(2), 131-144. doi: 10.1111/ejed.12213

- Rautalin, M., Alasuutari, P. y Vento, E. (2018). Globalisation of education policies: does PISA have an effect? *Journal of Education Policy*, 34(4), 500-522, doi: 10.1080/02680939.2018.1462890
- Ravela, P. (2003). ¿Cómo aparecen los resultados de las evaluaciones educativas en la prensa? Washington DC: PREAL.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de siete países*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Solano-Flores, G. y Milbourn, T. (2016). Capacidad evaluativa, validez cultural y validez consecuen- cial en PISA. *Relieve*, 22(1), doi: 10.7203/relieve.22.1.8281
- Swaffield, S. y Thomas, S. (2016). Educational Assessment in Latin America. *Assessment in Educa- tion: Principles, Policy & Practice*, 23(1), 1-7. doi: 10.1080/0969594X.2016.1119519
- Taubman, P. M. (2009). *Deconstructing the Discourse of Standards and Accountability in Education*. Nueva York y Londres: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Wise, S. L. y DeMars, C. (2005). Low examinee effort in low-stakes assessment: Problems and possi- ble solutions. *Educational Assessment*, 10(1), 1-17. doi: 10.1207/s15326977ea1001\_1
- Wolff, L. (2004). Educational Assessments in Latin America: the state of art. *International Association of Applied Psychology*, 53(2), 192-214, doi: 10.1111/j.1464-0597.2004.00168.x
- Wolff, L. y Smith, J. K. (1995). The consequence of consequence: motivation, anxiety, and test per- formance. *Applied Measurement in Education*, 8(3), 227-242.
- Wuttke, J. (2007). "Uncertainties and Bias in PISA. PISA according to PISA". En Hopmann, Brinek y Retzl (eds.), *Does PISA keep what it promises?* (pp. 241-263). Viena: Hopmann. Recuperado de <https://ssrn.com/abstract=1159042>

## Anexo

Estructura de niveles y años de estudio

Año de estudio	Edad teórica	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	México	Perú	Uruguay
1.º	6 años	Educación Primaria	Enseñanza Fundamental	Educación Básica	Educación Primaria	Educación Básica	Educación Básica	Educación Primaria
2.º	7 años							
3.º	8 años							
4.º	9 años							
5.º	10 años	Educación Secundaria Básica			Educación Secundaria	Educación Secundaria	Educación Secundaria	Educación Ciclo Básico
6.º	11 años							
7.º	12 años	Educación Secundaria Orientada	Enseñanza Media	Educación Media	Educación Media	Educación Media Superior	Educación Secundaria	Educación Secundaria Bachillerato
8.º	13 años							
9.º	14 años							
10.º	15 años	Educación Secundaria Orientada	Enseñanza Media	Educación Media	Educación Media	Educación Media Superior	Educación Secundaria	Educación Secundaria Bachillerato
11.º	16 años							
12.º	17 años							

Fuente: elaboración propia.

## Abstract

---

### *The second dimension of educational quality: a comparative study in seven countries in Latin America*

**INTRODUCTION.** Educational quality assessments have made it possible to compare education systems during the last 20 years. The Programme for International Student Assessment (PISA) test results are the most commonly used as a reference. In Latin America, there are seven countries that have recurrently participated in this test since the year 2000: Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Mexico, Peru, and Uruguay. **METHODOLOGY.** In this study, we analyze the evolution of the above mentioned countries in the PISA test, and other national and international assessments. We examine the goals, methodological biases, and the comparative results of these tests. **RESULTS.** The results of the educational quality assessments contradict each other and have variations based on methodological issues that are relatively unexplored. The PISA tests have introduced a methodological change in its 2015 edition that modify the results of previous editions and made the results incomparable to those of the first editions (2000 and 2003). This raises important questions regarding the fact that the educational systems that seem to have improved –have actually not–, or at least not to such extent. This paper introduces a comparison of the results of different assessments in which those countries participated, showing some cases that have improved their educational quality like Peru—which had a lower starting point— and Chile —which has shown the highest improvement– among the analyzed countries during the 2000s. **DISCUSSION.** The study concludes by revealing a necessity to discuss a “second dimension of the educational quality” that requires further analyses of the standardized assessment results—not just skim reading— taking into consideration the various educational indicators and sources in a complimentary manner. That second dimension acts as an epistemological filter to understand the evolution of educational systems in Latin America and to avoid misreading or a biased interpretation of the improvements achieved in the quality of education.

**Keywords:** *Educational testing, Educational policy, Educational quality, Comparative analysis, Re-scaling.*

## Résumé

---

### *La deuxième dimension de la qualité éducative: Une étude comparée de sept pays d'Amérique Latine*

**INTRODUCTION.** Les évaluations de la qualité de l'enseignement ont permis de comparer, au fil des 20 dernières années, les systèmes éducatifs d'Amérique Latine. Pour cela, les résultats des tests PISA sont la référence la plus référencée. En Amérique Latine, sept pays participent dans ce type de test depuis l'année 2000: l'Argentine, le Brésil, le Chili, la Colombie, le Mexique, le Pérou et l'Uruguay. **MÉTHODE.** On analyse ici l'évolution de ces pays dans le test PISA et dans d'autres évaluations nationales et internationales. Les objectifs, les biais méthodologiques et les résultats comparatifs de ces évaluations sont aussi analysés. **RÉSULTATS.** Les résultats des différentes évaluations montrent des tendances contradictoires entre elles, même avec des variations qui reposent sur des problèmes méthodologiques peu explorés jusqu'à présent. Les tests PISA ont introduit des modifications dans l'édition 2015 qui modifient les résultats des éditions précédentes et ne permettent pas de comparer rendent les résultats des premières

éditions (2000 et 2003). On s'interroge sur le constat que les systèmes éducatifs qui semblaient s'être améliorés ne l'ont pas réellement fait ou l'ont réalisé de manière plus réduite qu'on ne le pensait auparavant. Une vue comparative des résultats des évaluations des sept pays analysés est présentée, confirmant qu'il y a eu des cas d'amélioration tels que celui du Pérou, à partir d'un point de départ inférieur, et celui du Chili dans les années 2000 atteignant le point culminant parmi les pays analysés. **DISCUSSION.** L'étude présente la convenance de postuler une «deuxième dimension de la qualité éducative», au-delà de la lecture simplifiée des résultats des évaluations, en considérant différentes sources et différents indicateurs de de manière complémentaire. Cette deuxième dimension fonctionnera comme un filtre épistémologique pour comprendre l'évolution des systèmes éducatifs en Amérique Latine en évitant les lectures erronées ou biaisées sur la qualité de l'éducation.

**Mots-clés:** *Évaluation éducative, Politique éducative, Qualité éducative, Analyse comparative, Redimensionnement.*

## **Perfil profesional de los autores**

---

### **Axel Rivas (autor de contacto)**

Profesor, investigador y director de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Doctor en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA). Máster en Ciencias Sociales y Educación, FLACSO, Argentina. Licenciado en Ciencias de la Comunicación (UBA). Autor de libros y artículos sobre perspectivas comparadas y políticas de la educación, mejora de los sistemas educativos e innovación educativa.

Correo electrónico de contacto: arivas@udesa.edu.ar

Dirección para la correspondencia: Vito Dumas 284, B1644BID. Victoria, Buenos Aires, Argentina.

### **Martín Guillermo Scasso**

Licenciado y profesor en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Consultor para la producción y análisis de información cuantitativa en el sector de la educación. Consultor de organismos de cooperación internacional (UNICEF, UNESCO, Banco Mundial, CECC/SICA, OEI). Fue asesor de la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Deporte de Argentina.

Correo electrónico de contacto: martinscasso@gmail.com



# EL OCIO FAMILIAR DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN GALICIA

## *The analysis of Compulsory Secondary Education students' family leisure time in Galicia*

LAURA VARELA CRESPO Y ANDREA MAROÑAS BERMÚDEZ  
Universidad de Santiago de Compostela (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2019.68380

Fecha de recepción: 31/10/2018 • Fecha de aceptación: 30/04/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Laura Varela Crespo. E-mail: laura.varela@usc.es

---

**INTRODUCCIÓN.** La familia, como agente socializador, tiene un gran peso en la construcción de los itinerarios de ocio, ya que ejerce una gran influencia en la configuración de las prácticas lúdicas que experimentan sus hijas e hijos durante la etapa infantil y juvenil. Además, el género es un factor significativo que incide en la esfera familiar y en el grupo de iguales, observándose diferencias en el tiempo disponible, la tipología de actividades practicadas y la configuración del acompañamiento. **MÉTODO.** Este trabajo tiene por objetivos: 1) analizar la importancia del ocio familiar del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en función del nivel de estudios de sus progenitores y 2) estudiar la influencia del género en las prácticas de ocio en familia. La metodología utilizada es de corte cuantitativo, empleando para la recogida de información un cuestionario diseñado *ad hoc*, con un total de 2.187 casos válidos. **RESULTADOS.** Los datos obtenidos informan de una relación directamente proporcional entre el nivel educativo de los progenitores y la importancia concedida al ocio en el seno familiar, así como de la existencia de notables diferencias de género: mientras ellas se decantan por actividades artístico-culturales o ir de compras, la práctica físico-deportiva y el uso de la tecnología sigue estando más masculinizada. **DISCUSIÓN.** Las conclusiones apuntan a la existencia de una brecha educativa y de género en los tiempos de ocio familiar que perjudica especialmente a las mujeres. En estas circunstancias se proponen como retos para la pedagogía-educación del ocio: de un lado, revalorizar el tiempo de ocio familiar como un agente clave en el tránsito hacia un ocio más autónomo y saludable; y de otro lado, educar en un ocio superador de los sesgos de género.

**Palabras clave:** *Tiempo de ocio, Educación para el ocio, Familia, Adolescentes, Enseñanza secundaria, Valor.*

---

## Introducción

El derecho de cada persona a contar con un tiempo propio de libre disposición para desarrollar sus gustos y aficiones ha adquirido una gran relevancia en las sociedades del bienestar en las últimas décadas, constituyendo el ocio un ámbito clave en la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía. Si bien es cierto que la ocupación del tiempo libre puede adoptar una direccionalidad negativa, este trabajo pone el foco de atención en el fenómeno del ocio, entendido como una vivencia “subjetiva, libre, satisfactoria y con una finalidad en sí misma, que se caracteriza por tener un carácter procesual, estar integrada en valores, vivirse de un modo predominantemente emocional, no justificarse por el deber y estar condicionada por el entorno en el que se vive” (Cuenca, 2013: 6). Se trata de una perspectiva humanista del fenómeno que, más allá del descanso y la diversión, valora los beneficios que reporta a los individuos y a la sociedad.

A nivel internacional, el derecho al ocio queda recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en los artículos 24 (descanso laboral, vacaciones remuneradas, etc.) y en el artículo 27 referido al derecho a tomar parte libremente en la vida cultural, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico. No obstante, Cuenca (2000) indica que es a partir de la tercera generación de derechos humanos (derecho a la calidad de vida, al desarrollo, etc.) cuando se produce la separación definitiva del binomio ocio-trabajo, haciéndose posible la fundamentación y justificación de la existencia del ocio como un elemento fundamental para el desarrollo individual y colectivo. Hacer efectivo el derecho al ocio en la vida cotidiana significa, por tanto, garantizar la vida comunitaria, el derecho a la fiesta, a los espacios naturales, a las expresiones artísticas y culturales, a la acción solidaria (Doistua, Lázaro, Madariaga y Lazcano, 2012). Un ocio que, recogiendo las propuestas de la Carta Internacional de Educación del Ocio (WLRA, 1994), se reclama como

experiencia compleja, y no como mero cúmulo de actividades para ocupar el tiempo libre.

Los efectos positivos del ocio se centran en una triple dimensión: las posibilidades de mejora de la salud y la condición física, la prevención de situaciones de riesgo o no deseadas y, por último, la satisfacción psicológica que genera formar parte de una experiencia basada en las propias expectativas (Cuenca, 2014; Driver y Bruns, 1999; Maroñas, Martínez y Gradaille, 2019). Junto con estos beneficios de carácter personal, la dimensión social adquiere una relevancia fundamental en tanto que favorece la adquisición de competencias vinculadas al compromiso, la responsabilidad o el respeto a la diversidad, esenciales para el desarrollo de la ciudadanía. El ocio, como ámbito de socialización de la adolescencia y juventud, constituye un escenario propicio para crear entornos de autonomía que posibiliten a los chicos y chicas formar parte de experiencias en las que desarrollar sus competencias cívicas y actuar activamente en sus comunidades de referencia. Y es que los jóvenes, como afirma Benedicto:

No se convierten en ciudadanos al llegar a la mayoría de edad ni tampoco al alcanzar la independencia económica que suele proporcionar la inserción en el mercado de trabajo. Se hacen ciudadanos de una manera fluida y contingente, en muchas ocasiones de forma episódica, a través de las experiencias cotidianas de presencia y protagonismo en los diferentes espacios de la esfera pública (2010: 33).

La configuración del ocio se construye a lo largo del ciclo vital en función de variables como la edad (Cuenca, 2004), el género (Mattingly y Blanchi, 2003), los condicionantes familiares (Orthner y Mancini, 1990) o el espacio social (Stebbins, 2017); una compleja evolución que ha despertado el interés de la comunidad científica, al situarse como una de las líneas de indagación más innovadora dentro de los “estudios del ocio”. Se trata de conocer cómo se

configuran los patrones lúdicos a lo largo de la vida, considerando el ocio desde una perspectiva humanista (como factor de desarrollo de la persona), procesual (presente en las diferentes etapas vitales) y mediado por factores individuales y sociales. Esto implica comprender la evolución de los estilos de vida de ocio a lo largo del ciclo vital, así como identificar los factores que propician estas transformaciones, es decir, integrar de forma coherente los elementos propios del enfoque de la psicología del desarrollo (madurez, etapa vital, salud, etc.) con el psicosocial (aspectos culturales, socioeducativos, etc.) (Monteagudo, 2014), sin olvidar la educabilidad del ocio.

La Teoría del Desarrollo del Ocio de Iso-Ahola (1980) es un marco de referencia fundamental para el estudio de los itinerarios de ocio. En ella se explica cómo las personas experimentan diferentes propuestas lúdicas a lo largo de su vida, alimentando una tensión entre la estabilidad y la alteridad, entre la permanencia y la búsqueda de la novedad; de ahí que este término se relacione con los estudios de estilos de vida —EVO— (Rodríguez y Agulló, 1999), el aprendizaje a lo largo de la vida o el ocio intergeneracional (Kleiber, 2002). Los hallazgos encontrados hasta el momento son dispares, aunque coinciden en señalar al menos tres aspectos: la necesidad de experiencias novedosas es más acusada en las primeras etapas vitales, a partir de la edad adulta tienden a estabilizarse los patrones de ocio y, por último, la existencia de equilibrio entre las vivencias fuera de la rutina y las continuistas son importantes para el logro de un ocio saludable y satisfactorio. No obstante, y aunque algunos estudios sitúan la edad como el factor clave en la configuración de las experiencias de ocio, en muchos casos se demuestra que los itinerarios responden a un complejo entramado de variables en el que la actitud participativa a lo largo de la vida y la educación son aspectos cruciales (Monteagudo y Cuenca, 2012).

En este marco, cabe destacar que la familia, como agente socializador, tiene un gran peso en

la construcción de los itinerarios de ocio; tanto es así que al menos la mitad de las prácticas de ocio que realiza una persona adulta están influenciadas en gran medida por las experiencias y patrones lúdicos establecidos durante su infancia y juventud (Iso-Ahola, Jackson y Dunn, 1994). Por todo ello, el funcionamiento interno familiar —sumado a otras variables como el nivel educativo y socioeconómico— resulta sustancial para la construcción de un ocio enriquecedor (Valdemoros, Ponce de León, Sanz y Caride, 2014).

La tensión experimentada entre la permanencia y el cambio también se ha observado en la familia, puesto que “como sistema, tiene una necesidad de estabilidad en las interacciones, la estructura y las relaciones, así como una necesidad de novedad en la experiencia, los aportes y los desafíos” (Zabriskie y McCormick, 2001: 283). El modelo de funcionamiento del ocio familiar ha establecido relaciones evidentes entre las experiencias de ocio compartidas en familia y la existencia de mayores niveles de confianza, cohesión y capacidad de reacción al cambio (Agate, Zabriskie, Taylor y Poff, 2009). Esto significa que la relación ocio-familia es bidireccional: de un lado, el entorno familiar contribuye a crear patrones de ocio deseables, especialmente en la infancia, y, de otro, compartir experiencias de ocio con la familia tiene consecuencias positivas en la organización de sus miembros y en las relaciones de apego o afecto.

Los beneficios del ocio familiar se pueden analizar de una forma más detallada teniendo en consideración la naturaleza de las actividades de permanencia (núcleo) y las novedosas (equilibrio). Según este modelo, las primeras aluden a prácticas cotidianas, poco estructuradas y muchas veces circunscritas al hogar (ver la televisión, jugar, leer, escuchar música, etc.), donde el ambiente común y distendido permite reforzar especialmente los límites, normas y roles familiares, así como mejorar la comunicación, la cercanía y la confianza de sus miembros. Las segundas resultan experiencias más

esporádicas, con un grado de planificación más elevado y normalmente en espacios ajenos al hogar (vacaciones, excursiones, salir al campo, etc.); en ella se experimentan en mayor medida aprendizajes nuevos, la negociación interna y la adaptabilidad al cambio (Zabriskie y McCormick, 2001).

Además del entorno familiar, la dimensión colectiva tiene una presencia notable durante la infancia y juventud, dado que gran parte del tiempo se ocupa en actividades que se realizan en compañía de otras personas con las que se comparten intereses o estilos de vida. Se reconoce así al grupo de pares como un “factor clave para el desarrollo y búsqueda de la propia identidad, influyendo en el comportamiento, las actitudes, las conductas y los pensamientos” (Kleiber, Lazcano, Madariaga y Muriel, 2017: 109), constituyendo la red de amistades otro poderoso agente de socialización (Álvarez, Fernández-Villarán y Mendoza, 2014).

También se ha demostrado que el género es un factor significativo en la configuración de las prácticas de ocio juvenil (Caballo, Varela y Nájera, 2017; Cherney y London, 2006), evidenciándose que no es lo mismo realizar una lectura del mismo en clave femenina que masculina. Según Hernando, Oliva y Pertegal (2013), existen grandes diferencias de género en los estilos de vida y también una disminución significativa, con el aumento de la edad, en variables que conforman estilos de vida saludables: práctica de actividad físico-deportiva, participación en actividades extraescolares y horas de sueño.

Con notables diferencias en la estructura y en el tiempo disponible, el ocio de los varones se inclina más hacia el deporte y el de las mujeres hacia el ámbito cultural —música, teatro y conciertos— (Benedicto, 2016), pasando, en general, los chicos más tiempo en juegos activos y al aire libre y las chicas en actividades de interior y más estáticas (Eaton y Enns, 1986; Harper y Sanders, 1975; Cherney y London, 2006). Mientras ellas se reúnen en sitios más recogidos

e íntimos para entablar conversaciones con su grupo de pares, los varones se decantan por lugares abiertos y amplios (Megías y Ballesteros, 2014). Cabe subrayar que estas diferencias de género son similares entre países, pues en las comparaciones realizadas en torno a las principales prácticas de ocio desarrolladas en la adolescencia (ver la televisión, deporte y otras actividades estructuradas), los territorios de la cultura occidental posindustrial —por ejemplo, Norteamérica y los países europeos— obtienen resultados semejantes (Athenstaedt, Mikula y Bredt, 2009).

Que existan diferencias en función del género es relevante, pero también lo es conocer las causas y el significado de las mismas, poniendo de manifiesto las barreras de acceso al ocio que afectan a las mujeres, quienes tienen más limitaciones para disfrutar del ocio que los hombres (Henderson, 2002; Samdahl, 2013). Investigaciones recientes constatan la presencia de sesgos en las libertades que padres y madres conceden a sus hijos e hijas (Megías y Ballesteros, 2014), estando las adolescentes más familiarmente controladas y sometidas a mayores restricciones horarias que los chicos, quienes parecen elegir con mayor libertad sus compañías y horarios. En este sentido, las desigualdades que anidan en el interior de los tiempos de ocio desde el enfoque de género resultan preocupantes.

Derivado de lo anterior, esta investigación tiene como objetivos analizar la importancia del ocio familiar del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en función del nivel de estudios de los progenitores y estudiar la influencia del género en las prácticas de ocio en familia.

## Método

Este artículo toma como referencia un proyecto de investigación más amplio denominado “Educar el ocio: realidades y perspectivas en clave intergeneracional, integral e inclusiva en una

sociedad de redes” (EDU2015-65638-C6-1-R)<sup>1</sup>. Su objetivo general se centra en estudiar el ocio como pedagogía social, poniendo énfasis en las transiciones que se producen entre los tiempos educativos y la vida cotidiana (familias, medios de comunicación social, etc.) en una sociedad de redes que se pretende integradora, equitativa, cohesionada e inclusiva. De entre los objetivos específicos del proyecto, el estudio que se presenta se orienta a:

- Conocer la importancia que las familias le conceden al ocio en función del nivel de estudios de los progenitores.
- Analizar la influencia del género en las prácticas de ocio familiar del alumnado de ESO.

Para obtener los resultados se optó por una muestra probabilística estratificada mediante afijación proporcional, en concreto, una muestra de conglomerados polietápica. En la selección de los casos a entrevistar se tomaron tres niveles jerarquizados: en primer lugar, se obtuvo el número de cuestionarios totales a realizar; a continuación, se llevó a cabo una afijación proporcional en función del volumen de estudiantes en cada uno de los cursos de ESO; y, finalmente, dentro de cada curso se distribuyó proporcionalmente el número de cuestionarios en base al hábitat de residencia, definido por el volumen de población del ayuntamiento de localización del centro escolar.

**TABLA 1. Ficha técnica de la muestra**

Universo	Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Galicia
Muestreo	Probabilístico estratificado, mediante afijación proporcional según el número de alumnos/as de cada uno de los estratos
Muestra	2.187 cuestionarios válidos recogidos
Error absoluto	2,3%
Nivel de confianza	95% dado el supuesto de $p=q=0.5$

La selección de los centros siguió criterios de disponibilidad y colaboración, así como de dispersión geográfica. La aplicación se realizó en la comunidad autónoma de Galicia en el curso 2017-2018 (de noviembre a febrero) por parte de los miembros del equipo investigador durante el transcurso de la jornada lectiva.

El cuestionario se elaboró *ad hoc* a fin de conocer la percepción de los chicos y chicas acerca de su tiempo libre y qué significa para ellos en su día a día. Los cinco bloques temáticos de los que consta el cuestionario se refieren a: datos de identificación; prácticas de ocio; satisfacción con las prácticas de ocio; ocio intergeneracional y familiar, y ocio escolar y actividades extraescolares. En concreto, dentro de los bloques temáticos “datos de identificación” y “ocio intergeneracional y familiar”, se emplearon los siguientes ítems para la elaboración de este trabajo:

- *Sexo*: informa del sexo (mujer/hombre) de quien responde al cuestionario.
- *Nivel de estudios de los progenitores*: posibilita conocer el nivel de estudios (primarios, secundarios, superiores, sin estudios) de los padres.
- *Importancia que la familia le concede al ocio*: los adolescentes especifican el grado de relevancia que su familia le otorga al ocio mediante una escala tipo Likert (nada, poco, bastante, mucho).
- *Con quién realizan actividades de ocio*: informa sobre quién o quiénes acompañan a los adolescentes en su tiempo de ocio. Para su estudio se presentó una batería de 15 actividades de ocio en la que los informantes debían indicar con quién solían realizar las mismas. Las alternativas de respuesta en cada caso fueron: “en solitario”, “amistades”, “padre”, “madre”, “padre y madre”, “hermanos” y “diferentes familiares”.
- *Las actividades de ocio más importantes que realizan en familia*: informa de las actividades de ocio familiar que los jóvenes

consideran prioritarias, clasificadas por orden de relevancia. Se estudiaron un total de 15 actividades: ver la televisión; leer; ir al cine; ir a centros comerciales o de compras; pasear, estar en la calle o en el parque; salir al campo o ir de excursión; asistir a espectáculos deportivos; hacer deporte; ocio digital (navegar por Internet, chatear, WhatsApp, etc.); asistir a actos culturales o artísticos (música, pintura, etc.); realizar actividades artísticas o culturales; participar en asociaciones, voluntariado; salir de fiesta por la noche; viajar, y juegos de mesa.

Tanto para analizar la importancia del ocio familiar en función del nivel de estudios de los progenitores como para estudiar la influencia del género en las actividades de ocio que realizan en familia se utilizó la prueba chi-cuadrado, siendo realizado el tratamiento estadístico mediante el *software* informático SPSS (versión 22.0 para Windows).

## Resultados

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos. La exposición se ha dividido

en dos grandes bloques de contenido: de un lado, el que alude al valor que la familia le concede al ocio en función del nivel de estudios de los progenitores; y, de otro, el referido a la tipología de prácticas lúdicas realizadas por el alumnado gallego escolarizado en ESO en función del género.

### Importancia del ocio familiar según el nivel de estudios de los progenitores

La prueba chi-cuadrado de Pearson informa de una relación altamente significativa entre el nivel de estudios tanto de la madre ( $=85.020$ ;  $p<0.001$ ) como del padre ( $=70.927$ ;  $p<0.001$ ), y la valoración que se realiza del tiempo de ocio en el seno familiar. Al observar los estadísticos referidos a esta cuestión los datos reflejan una tendencia general en la que, a mayor nivel educativo de los progenitores, la relevancia otorgada al ocio es mayor. Tanto es así que cuando las madres cuentan con estudios superiores, el 85,6% del alumnado participante manifiesta que en su familia el ocio es muy o bastante importante, mientras que el porcentaje desciende hasta el 61,5% en el caso de las madres sin estudios (ver figura 1).

FIGURA 1. Importancia familiar concedida al ocio y nivel de estudios de la madre (%)

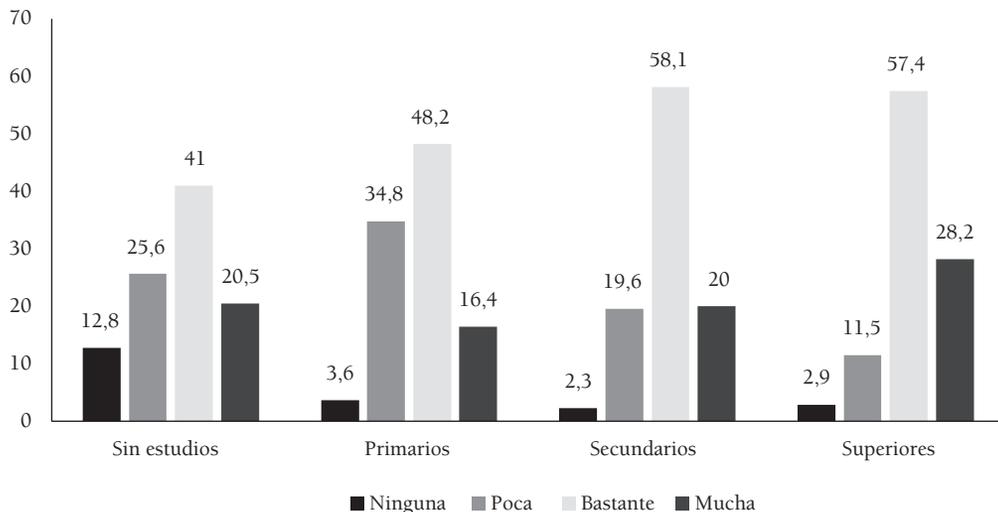
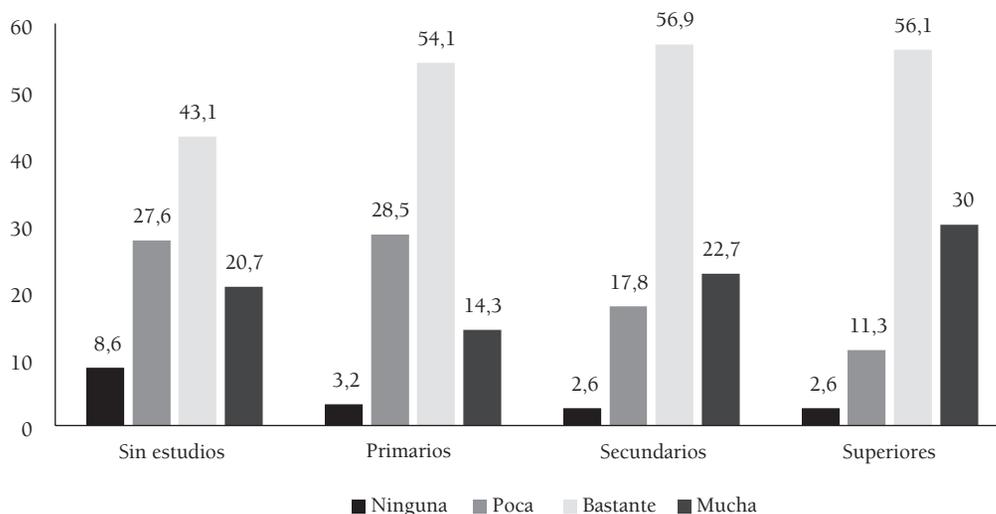


FIGURA 2. Importancia familiar concedida al ocio y nivel de estudios del padre (%)



Una realidad similar muestran los datos en el caso paterno, ya que cuando ellos cuentan con estudios superiores la importancia del ocio es mucha o bastante en el 86,1% de los casos, mientras que cuando tienen estudios primarios se limita al 63,8% (ver figura 2).

### Ocio familiar en clave de género

Las actividades de ocio familiar consideradas más valiosas para la muestra de jóvenes estudiada difieren en función del género. El estudio de los datos descriptivos (figura 3) refleja diferencias en la tipología de actividades: mientras que en las actividades artístico-culturales (realizar actividades artístico-culturales, asistir a espectáculos artístico-culturales y leer) la presencia femenina es más elevada, en las actividades relacionadas con la práctica físico-deportiva (realizar deporte y asistir a espectáculos deportivos) los chicos tienen un mayor protagonismo; con todo, son ellas las que se decantan en mayor medida por prácticas relacionadas con el esparcimiento y el contacto con el medio (salir de excursión, pasear). También son destacables las diferencias existentes en las actividades de ocio mediadas por las tecnologías de la información

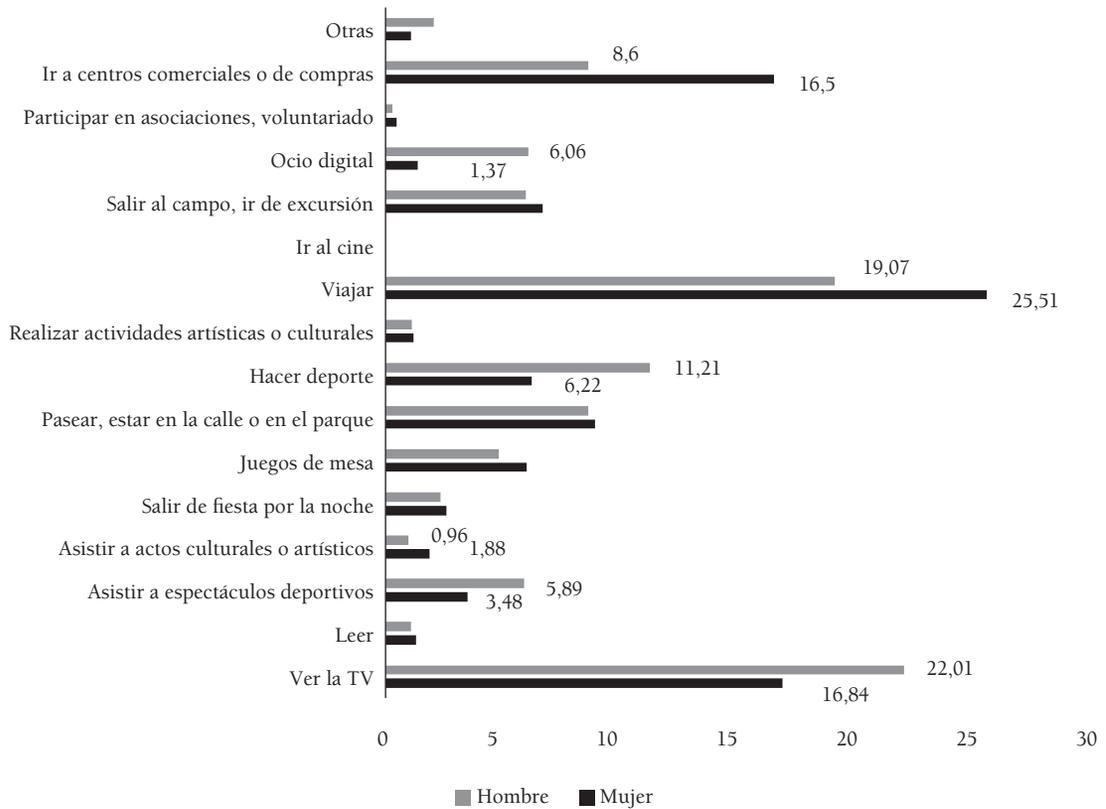
y comunicación (TIC), ya que si bien para ambos tiene un gran peso ver la televisión, en la categoría “ocio digital” (6,06% hombres, 1,37% mujeres) se produce una brecha de género notable.

En este sentido, mientras que las chicas sitúan entre sus tres prácticas de ocio familiar más relevantes “viajar” (25,1%), “ver la televisión” (16,84%) e “ir a centros comerciales o de compras” (16,50%); los chicos priorizan “ver la televisión” (22,01%), “viajar” (19,07%) y “hacer deporte” (11,21%).

El análisis del acompañamiento del ocio familiar también evidencia diferencias relevantes en función del género; esto significa que los jóvenes comparten su ocio con diferentes personas del núcleo familiar según sean chicas o chicos. De hecho, de las 15 actividades de ocio sobre las que se ha preguntado, la prueba chi-cuadrado de Pearson informa de una relación altamente significativa en 8 casos que se describen a continuación.

En un análisis más detallado (tabla 2) se observa que los chicos ven la televisión en solitario en mayor medida que las chicas, aunque ambos

FIGURA 3. Actividades de ocio familiar y género (%)



la visualizan mayoritariamente sin presencia adulta, ya sea solos o con sus hermanas/os ( $\chi^2=51.615$ ;  $p<0.001$ ). Con respecto al ocio digital también se aprecian diferencias significativas ( $\chi^2=38.885$ ;  $p<0.001$ ), siendo residual la presencia familiar en este tipo de práctica, pues las adolescentes suelen realizar esta actividad en solitario, mientras que los adolescentes prefieren compartirla con sus amistades. Por su parte, la lectura es la actividad de ocio que se experimenta por excelencia en solitario (91,8% de las mujeres lectoras y 83,7% de los hombres lectores), aunque se trata de una práctica más familiar para ellos que para ellas ( $\chi^2=26.771$ ;  $p<0.002$ ).

La población adolescente suele ir a centros comerciales o de compras habitualmente, aunque las personas con las que comparten esta actividad

difieren según el género ( $\chi^2=36.502$ ;  $p<0.001$ ). Los datos ponen de manifiesto la relevancia del grupo de iguales y, en el ámbito familiar, destaca la figura materna (33,1% en el caso de las chicas y un 25,6% en el de los chicos) frente a un residual protagonismo paterno (1,5% y 2,9%, respectivamente). La presencia de las madres también es relevante en la asistencia a espectáculos artístico-culturales ( $\chi^2=26.486$ ;  $p<0.001$ ), aunque en general la población adolescente acostumbra a acudir en solitario o con sus amistades a este tipo de eventos, sobre todo en el caso femenino (30,6% de las chicas y 23,1% de los chicos).

En cuanto a la categoría “asistir a espectáculos deportivos”, las diferencias en el acompañamiento según el género vuelven a ser importantes

**TABLA 2. Diferencias de género en el acompañamiento de ocio familiar I (%)**

Ver la TV	M	H	Ocio digital	M	H	Leer	M	H
En solitario	25,1	34,6	En solitario	64,7	50,5	En solitario	91,8	83,7
Amistades	1,8	2,7	Amistades	27,5	38,9	Amistades	2,9	5,8
Padre	3,2	5	Padre	0,2	0,2	Padre	0,9	1,7
Madre	11,6	5,2	Madre	0,6	0,8	Madre	2,1	3,6
Padre y madre	20,1	18	Padre y madre	1,4	1,3	Padre y madre	0,4	1,3
Hermanos/as	27,3	21,3	Hermanos/as	2,7	3,7	Hermanos/as	1,1	2,7
Otros familiares	10,9	13,2	Otros familiares	2,9	4,6	Otros familiares	0,6	0,9

**TABLA 3. Diferencias de género en el acompañamiento de ocio familiar II (%)**

Ir a centros comerciales o de compras	M	H	Asistir a espectáculos artístico-culturales	M	H
En solitario	0,3	2,1	En solitario	45,7	44,1
Amistades	23	21	Amistades	30,6	23,1
Padre	1,5	2,9	Padre	1,8	2,8
Madre	33,1	25,6	Madre	3,9	6,4
Padre y madre	22,8	29,9	Padre y madre	6,6	9,5
Hermanos/as	4,1	2,6	Hermanos/as	6,6	6,2
Otros familiares	15,2	15,9	Otros familiares	4,8	7,9

**TABLA 4. Diferencias de género en el acompañamiento de ocio familiar III (%)**

Asistir a espectáculos deportivos	M	H	Hacer deporte	M	H	Salir al campo o de excursión	M	H
En solitario	2,1	3	En solitario	28,7	22,5	En solitario	5	8,2
Amistades	47,5	42,7	Amistades	52,6	60,3	Amistades	68,2	67
Padre	12	19,5	Padre	4	3,9	Padre	1,5	2,8
Madre	4	3,2	Madre	3	0,6	Madre	4,3	2,5
Padre y madre	16,8	15	Padre y madre	1,6	1,3	Padre y madre	6,9	7,4
Hermanos/as	7,9	4,5	Hermanos/as	7,1	5,9	Hermanos/as	3,6	2,3
Otros familiares	9,8	12,1	Otros familiares	3,1	5,6	Otros familiares	10,6	9,9

( $\chi^2=21.569$ ; p. 0.001), ya que aunque las amistades vuelven a tener relevancia, la tendencia descrita para las actividades artístico-culturales se invierte. Esto significa que pese a que la opción “madre y padre” es la más señalada, los padres asisten con sus descendientes a

espectáculos deportivos en mayor medida, mientras que las madres suelen estar ausentes. De igual modo, la población adolescente acostumbra a practicar deporte en solitario o con sus amistades, siendo escasa la presencia materna en este ámbito ( $\chi^2=32.110$ ; p<0.001). En otras

actividades como “salir al campo o ir de excursión” ( $\chi^2=36.502$ ;  $p<0.001$ ) siguen siendo predominantes las amistades, aunque la presencia conjunta de ambos progenitores, “madre y padre”, es mayor ( $\chi^2=36.502$ ;  $p<0.001$ ).

## Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos señalan la existencia de relaciones entre la importancia que las familias de los estudiantes de ESO le conceden al ocio y el nivel educativo de los progenitores, de modo que a medida que se asciende en la escala formativa de los padres se incrementa el valor concedido al ocio compartido en familia. En este sentido, como se ha constatado en otros estudios (Caballo, Varela y Nájera, 2017; Ferreira, Pose y De Valenzuela, 2015; López-Sintas, Ghahraman y Pérez Rubiales, 2017), cabe suponer que los entornos familiares de nivel educativo alto generan contextos más estimulantes para el desarrollo de experiencias que sienten las bases de itinerarios de ocio valioso. El estudio de Gómez Granell y Juliá (2015) pone en evidencia que el nivel educativo de los padres y de las madres tiene una incidencia determinante en la realización de actividades compartidas de tipo cultural y educativo. Tanto las madres como los padres con estudios universitarios realizan más actividades de este tipo con sus hijos e hijas que los progenitores con niveles educativos más bajos. Una cuestión fundamental teniendo en consideración la notable influencia de los patrones lúdicos de la infancia y juventud en las prácticas de ocio de la etapa adulta.

Desde esta perspectiva, se pone de manifiesto la existencia de una preocupante brecha educativa en los tiempos de ocio de los adolescentes que genera una distancia lúdico-formativa entre quienes habitan en entornos familiares culturalmente empobrecidos y quienes viven en contextos cultural y educativamente más enriquecidos. De hecho, en el caso de los jóvenes en dificultad social, se constata que su tiempo de

ocio está condicionado significativamente por la realidad contextual en la que viven: abandono escolar, precariedad laboral, maltrato, etc., encontrando en las tecnologías una oportunidad de evadir la compleja situación personal por la que muchos atraviesan (Vasco-González y Pérez Serrano, 2017).

Entre los retos de la política educativa actual se encuentra el garantizar una oferta de actividades formativas y de ocio de calidad (Save the Children, 2016), dado que es a través de ellas como el alumnado disfruta de una socialización complementaria que da acceso a la construcción de habilidades consideradas fundamentales en la sociedad de la información: la comunicación, las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, etc.; de ahí que en términos de igualdad de oportunidades la garantía del derecho al ocio no pueda depender de las capacidades económicas o del nivel formativo de las familias. Asimismo, la promoción de experiencias de ocio en familia constituye un desafío fundamental para las políticas socioeducativas de nuestros días a fin de incentivar sus efectos positivos (ocio saludable y satisfactorio, relaciones afectivas, educación en valores, etc.) no solo durante las primeras etapas educativas —infantil y primaria—, sino también en la educación secundaria.

Por otra parte, se constata la influencia del género en la tipología de actividades realizadas en familia y en las personas que —dentro de la unidad familiar— acompañan a los adolescentes durante su realización, destacando la presencia de diferencias con una clara marca de género: son las chicas quienes sitúan entre las tres prácticas de ocio familiar más relevantes el “ir a centros comerciales o de compras” y los chicos el “hacer deporte”. También la variable género influye en quiénes acompañan a los varones y a las mujeres en las actividades de ocio que realizan en función de su tipología, destacando la figura materna en las actividades vinculadas a salir de compras y la paterna en la

asistencia a eventos deportivos. La socialización de género sigue teniendo una amplia presencia e influye en las actividades que chicos y chicas comparten con cada uno de los progenitores, aunque hay una tendencia a la corresponsabilidad familiar en los tiempos de ocio compartidos (Gómez Granell y Juliá, 2015; Maroñas, Martínez y Varela-Garrote, 2018).

A nivel general, cabe destacar que el ocio vinculado al consumo —ir a centros comerciales o de compras— y ver la televisión constituyen las actividades en las que ambos progenitores tienen mayor presencia, de ahí la necesidad de enriquecer los tiempos compartidos en familia. Las conclusiones del estudio evidencian la necesidad de una revalorización del ocio familiar en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria para mejorar tanto las condiciones que lo dificultan (discordancias entre las exigencias académicas, familiares y personales) como los facilitadores que lo posibilitan (actividades extraescolares, oferta de actividades dirigidas al público familiar, etc.), contribuyendo al reconocimiento social de las potencialidades de un tiempo compartido por los adultos y adolescentes en actividades libremente elegidas que favorecen su desarrollo integral como personas, ampliando sus oportunidades futuras para contar con una vida de calidad.

El tránsito de la infancia a la adolescencia es un periodo especialmente sensible en materia de ocio y tiempo libre puesto que, en muchas ocasiones, las niñas y niños pasan de tener pautados y sobreprotegidos sus tiempos a no saber qué hacer y cómo gestionar su ocio, tanto es así que en la edad de los 12 a los 16 años se identifica una disminución importante de las experiencias lúdicas, aumentando considerablemente el tiempo dedicado a las tareas académicas o formativas (Caballo, Caride y Gradaílle, 2012). Además, la disminución de determinadas prácticas, como la actividad físico-deportiva en el caso de las mujeres, se presenta como una cuestión preocupante (Macarro, Romero y Torres, 2010; Beltrán *et al.*, 2017)

que debe ser abordada desde niveles inferiores a la educación secundaria, a fin de prevenir las barreras (educativas, sociales, etc.) que limitan las posibilidades de las adolescentes de mantener un estilo de vida activo.

Ante este panorama, resulta de interés el desarrollo de nuevas investigaciones que aborden los tiempos de ocio compartidos en familia en Educación Secundaria Obligatoria para profundizar, entre otros aspectos, en: los beneficios del ocio familiar para el desarrollo adolescente, las barreras de acceso al ocio en función del género según las libertades que padres y madres conceden a sus hijos, la influencia del ocio familiar en el éxito escolar de los adolescentes, etc. Tampoco se pueden obviar en este análisis los cambios que se han producido a nivel macro, en tanto que han transformando las pautas para la organización de los tiempos sociales, incluyendo los de ocio (Durán y Rogero, 2010). Entre ellos son destacables los vividos en la dimensión laboral: la crisis socioeconómica y la precarización laboral ha derivado en peores condiciones y prestaciones en el trabajo remunerado (vacaciones, horarios, salarios, etc.) (Lallement, 2007); y la masiva incorporación de la mujer al mercado laboral no ha sido acompañada de un mayor protagonismo masculino en la esfera doméstica y de cuidado, dificultando el encuentro familiar y disminuyendo así la disponibilidad para compartir tiempos de ocio, sobre todo para las mujeres adultas que trabajan y tienen descendientes a su cargo (Gradaílle y Merelas, 2011; Sintés, 2010).

Si bien la familia ejerce una influencia notable en la configuración de los hábitos de ocio de la población adolescente, en esta etapa vital las actividades de ocio compartidas con las amistades son fundamentales, por lo que como línea futura de investigación sería interesante profundizar en este aspecto. Además, desde un enfoque cualitativo, se podría indagar en los significados que los adolescentes atribuyen al ocio como experiencia compartida (vivencias, beneficios, barreras o dificultades percibidas, etc.). Asimismo,

resultaría interesante establecer posibles diferencias dentro de la etapa evolutiva de los 12 a los 16 años para complementar los datos que se presentan en este artículo.

Por último, cabe destacar que la educación del ocio ha de jugar un papel privilegiado en la integración de iniciativas compartidas en las familias que fomenten la consolidación de itinerarios de ocio diverso y enriquecedor. El ocio, como afirma Cuenca (2013), “es un camino que se va completando al andar”, que adquiere

un significado y un valor distinto en cada persona. En este sentido, los retos a los que se enfrenta la pedagogía del ocio no son menores, pues están relacionados con la transformación del modelo social; la erradicación de los estereotipos de género; la oferta de actividades extraescolares y las alternativas de ocio en la etapa de secundaria; o el necesario replanteamiento de la corresponsabilidad familiar, debiendo orientarse hacia un enfoque integrador que permita mejorar la calidad de los tiempos de ocio compartidos entre la población adolescente y sus familias.

---

## Nota

<sup>1</sup> Proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España en el marco del Plan Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad y por los fondos FEDER de la Unión Europea, del que son IP los Dres. José Antonio Caride y M.<sup>a</sup> Belén Caballo.

---

## Referencias bibliográficas

- Agate, J. R., Zabriskie, R. B., Taylor, S. y Poff, R. (2009). Family leisure satisfaction and satisfaction with family life. *Journal of Leisure Research*, 41(2), 205-223. doi: 10.1080/00222216.2009.11950166
- Álvarez, M., Fernández-Villarán, A. y Mendoza, L. (2014). El ocio como ámbito de socialización juvenil. En C. Ortega y F. Bayón, *El papel del ocio en la construcción social del joven* (pp. 97-122). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Athenstaedt, U., Miluka, G. y Cornelia, B. (2009). Gender role self-concept and leisure activities of adolescents. *Sex Roles*, 60(5-6), 399-409. doi: 10.1007/s11199-008-9543-y
- Beltrán, V. J., Sierra, A. C., Jiménez, A., González-Cutre, D., Martínez, C. y Cervelló, E. (2017). Diferencias según género en el tiempo empleado por adolescentes en actividad sedentaria y actividad física en diferentes segmentos horarios del día. *Retos*, 31, 3-7.
- Benedicto, J. (2010). *Construyendo la ciudadanía juvenil: marco teórico para las políticas de juventud y ciudadanía*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:DptoSociologiaII-Articulos-2015>
- Benedicto, J. (dir.) (2016). *Informe Juventud en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Caballo, M. B., Caride, J. A. y Gradaílle, R. (2012). Entre los tiempos escolares y los tiempos de ocio: su incidencia en la vida cotidiana de los adolescentes que cursan la Educación Secundaria Obligatoria en España. *Educación en Revista*, 45, 37-56.
- Caballo, M. B., Varela, L. y Nájera, E. (2017). El ocio de los jóvenes en España. Una aproximación a sus prácticas y barreras. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(1), 43-64.
- Cherney, I. D. y London, K. (2006). Gender-linked differences in the toys, television shows, computer games, and outdoor activities of 5- to 13-year-old children. *Sex Roles*, 54(9-10), 717-726. doi: 10.1007/s11199-006-9037-8
- Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2013). Ocio valioso en tiempos de crisis. En S. Torio et al. (coords.), *La crisis y el Estado del Bienestar: la respuesta de la Pedagogía Social* (pp. 5-20). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Doistua, J., Lázaro, Y., Madariaga, A. y Lazcano, I. (2012). El derecho al ocio: un derecho humano en ocasiones desconocido. *Siglo Cero*, 43(1). Recuperado de <http://inico.usal.es/cdjornadas2012/inico/docs/760.pdf>
- Driver, B. L. y Bruns, D. H. (1999). Concepts and uses of the benefits approach to leisure. En E. L. Jackson y T. L. Burton, *Leisure studies: prospects for the 21st century* (pp. 349-369). State College, Pensilvania: Venture Publishing.
- Durán, M. A. y Rogero, J. (2010). *La investigación sobre el uso del tiempo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ferreira, P., Pose, H. y De Valenzuela, A. L. (2015). El ocio cotidiano de los estudiantes de educación secundaria en España. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 25-49. doi: 10.7179/PSRI\_2015.25.02
- Gómez-Granell, C. y Julià, A. (2015). *Tiempo de crecer, tiempo para crecer*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Gradaille, R. y Merelas, T. (2011). Los tiempos sociales en clave de género: las respuestas de la Educación Social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 47, 54-62.
- Henderson, K. (2002). Ocio y género, ¿un concepto global? En M. L. Setién y A. López (eds.), *Mujeres y ocio. Nuevas redes de espacios y tiempos* (pp. 21-38). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hernando, A., Oliva, A. y Pertegal, M. A. (2013). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 22, 15-23. doi: 10.5093/in2013a3
- Iso-Ahola, S. (1980). *The social psychology of leisure*. Dubuque: William Brown.
- Iso-Ahola, S., Jackson, E. y Dunn, E. (1994). Starting, ceasing and replacing leisure activities over lifespan. *Journal of Leisure Research*, 26, 227-249. doi: 10.1080/00222216.1994.11969958
- Kleiber, D. (2002). La intervención para el desarrollo y la educación del ocio: una perspectiva/visión a lo largo de la vida. En C. de la Cruz (ed.), *Educación del ocio. Propuestas internacionales* (pp. 69-83). Bilbao: Deusto.
- Kleiber, D., Lazcano, I., Madariaga, A. y Muriel, D. (2017). Satisfacción de las personas jóvenes con las actividades de ocio entre pares. *OBETS. Revista de Ciencias sociales*, 12(1), 103-120. doi: 10.14198/OBETS2017.12.1.14
- Lallement, M. (2007). Tiempo de trabajo, sujeto. Balance, cuestiones clave y perspectivas de las transformaciones contemporáneas. En C. Prieto (ed.), *Trabajo, género y tiempo social* (pp. 49-65). Madrid: Editorial Complutense.
- López-Sintas, J., Ghahraman, A. y Pérez Rubiales, E. (2017). Young people's leisure patterns: testing social age, social gender, and linguistic capital hypotheses. *Journal of Youth Studies*, 20(2), 180-199. doi: 10.1080/13676261.2016.1206863
- Macarro, M., Romero, C. y Torres, J. (2010). Motivos de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva en los estudiantes de bachillerato de la provincia de Granada. *Revista de Educación*, 353, 495-519.
- Maroñas, A., Martínez, R. y Varela-Garrote, L. (2018). Ocio y tiempos compartidos en familia: una lectura socioeducativa de la realidad gallega. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32, 71-85. doi: 10.7179/PSRI\_2018.32.06
- Maroñas, A., Martínez, R. y Gradaille, R. (2019). Educación del ocio en y con la comunidad. Aportes desde la Pedagogía Social. *Perfiles educativos*, 163, 94-108.

- Mattingly, M. J. y Blanche, S. M. (2003). Gender differences in the quantity and quality of free time: the U.S. experience. *Social Forces*, 81(3), 999-1030. doi: 10.1353/sof.2003.0036
- Megías, I. y Ballesteros, J. (2014). *Jóvenes y género. Estado de la cuestión*. Madrid: FAD.
- Monteagudo, M. J. (2014). Factores determinantes de la adherencia deportiva juvenil: aportaciones desde los itinerarios de ocio deportivo. *Revista Subjetividades*, 14(1), 62-82. doi: 10.5020/23590777.14.1.62-82
- Monteagudo, M. J. y Cuenca, M. (2012). Los itinerarios de ocio desde la investigación: tendencias, retos y aportaciones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 103-135.
- Orthner, D. K. y Mancini, J. A. (1990). Leisure impacts on family interaction and cohesion. *Journal of Leisure Research*, 22(2), 125-137. doi: 10.1080/00222216.1990.11969820
- Rodríguez, J. y Agulló, E. (1999). Estilos de vida, cultura, ocio y tiempo libre de los estudiantes universitarios. *Psicothema*, 11(2), 247-259.
- Samdal, D. (2013). Women, gender and leisure constraints. En V. J. Freysinger, S. M. Shaw, K. A. Henderson y M. D. Bialeschki, *Leisure, women and gender* (pp. 109-126). Urbana, Illinois: Venture Publishing.
- Save the children (2016). *Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Recuperado de savethechildren.es/necesitamejorar
- Sintes, E. (2010). *Diagnosis de tiempo de barrio, tiempo educativo compartido. Tiempo y actividades fuera del horario escolar*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Stebbins, R. A. (2017). *Leisure activities in context. A micro-macro, agency-structure interpretation of leisure*. New York: Routledge.
- Valdemoros, M. A., Ponce De León, A., Sanz, E. y Caride, J. A. (2014). La influencia de la familia en el ocio físico-deportivo juvenil: nuevas perspectivas para la reflexión y la acción. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 190(770), a192. doi: 10.3989/arbor.2014.770n6013
- Vasco-González, M. y Pérez-Serrano, G. (2017). Ocio digital en los jóvenes en dificultad social. *Bordón*, 69(2), 147-160.
- WLRA (1994). International Charter for Leisure Education, ELRA. En M. Cuenca (2004), *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas* (pp. 315-324). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zabriskie, R. y McCormick, B. (2001). The influences of family leisure patterns on perceptions of family functioning. *Family Relations*, 50(3), 281-289.

## Abstract

---

### *The analysis of Compulsory Secondary Education students' family leisure time in Galicia*

**INTRODUCTION.** The family, as a socializing agent, has a great weight in the construction of leisure itineraries; since it exerts a great influence on the configuration of the recreational activities that its children experience during the infant and juvenile stage. In addition, gender is a significant factor that affects the family sphere and the peer group; differences are observed in the time available, the type of activities carried out and the configuration of the time spent together. **METHOD.** This paper's objectives are: 1) to analyse the importance of Compulsory Secondary Education students' family leisure time according to their parents' level of education and 2) to study the influence of gender in family leisure practices. The methodology used is quantitative, using a questionnaire designed *ad hoc* to collect information, with a total of 2,187 valid cases. **RESULTS.** The data obtained report a directly proportional relationship between the educational level of the parents and the importance given to leisure within the family, as well as

the existence of notable gender differences: while girls opt for artistic-cultural activities or shopping, physical-sports practice and the use of technology continue to be more male-biased. **DISCUSSION.** The conclusions point to the existence of an educational and gender gap in family leisure time that is especially detrimental to women. In these circumstances, the following are proposed as challenges for the Pedagogy-Education of Leisure: on the one hand, to revalue family leisure time as a key agent in the transition towards a more autonomous and healthy leisure; and on the other hand, to educate in leisure that overcomes gender biases.

**Keywords:** *Leisure time, Education for leisure, Family, Adolescents, Compulsory Secondary Education, Value.*

## **Résumé**

---

### *Le loisir familial des élèves du secondaire en Galice*

**INTRODUCTION.** La famille, en tant qu'agent de socialisation, a un poids important dans la construction d'itinéraires de loisirs; car il exerce une grande influence sur la configuration des pratiques ludiques vécues par leurs filles et leurs fils pendant leur étape infantile et juvénile. Le genre est aussi un facteur important qui affecte la sphère familiale et le groupe de pairs en observant des différences dans le temps disponible, la typologie d'activités pratiquées et la configuration de l'accompagnement. **MÉTHODE.** Ce travail a pour objectifs les suivants: 1) analyser l'importance du loisir familial pour les élèves du secondaire par rapport au niveau de formation de leurs parents; et 2) étudier l'influence du genre sur les pratiques du loisir en famille. La méthodologie utilisée est quantitative, à l'aide d'un questionnaire conçu *ad hoc* pour la collecte d'information, avec un total de 2.187 cas valables. **RÉSULTATS.** Les données obtenues indiquent une relation directement proportionnelle entre le niveau d'instruction des parents et l'importance accordée pour les familles au loisir, ainsi que l'existence de différences notables dans le choix entre les sexes: lorsque les femmes ont tendance à préférer des activités artistiques ou culturelles ou faire du shopping, les pratiques physique-sportives et l'utilisation de la technologie restent encore comme de pratiques masculins. **DISCUSSION.** Les conclusions soulignent l'existence d'un fossé éducatif et de genre dans les temps des loisirs familiales, ce qui nuit particulièrement aux femmes. Dans ces circonstances, ils sont proposés comme des défis pour la Pédagogie-Éducation pour le loisir: d'une part, la revalorisation du temps de loisir familial, en tant qu'agent clé dans la transition vers un loisir plus autonome et plus sain et, d'autre part, l'éducation pour un loisir qui élimine les préjugés sexistes.

**Mots-clés:** *Loisir, Éducation pour le loisir, Famille, Adolescents, Enseignement secondaire, Valeur.*

## **Perfil profesional de las autoras**

---

### **Laura Varela Crespo (autora de contacto)**

Doctora en Ciencias de la Educación, licenciada en Pedagogía y diplomada en Educación Social con Premio Extraordinario. Profesora ayudante doctora en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela y miembro del grupo de investigación en

Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interea). Sus principales líneas de investigación y publicación son: pedagogía-educación social, servicios sociales, tiempos educativos y sociales, pedagogía del ocio.

Correo electrónico de contacto: [laura.varela@usc.es](mailto:laura.varela@usc.es)

Dirección para la correspondencia: Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Vida. Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n. 15782, Santiago de Compostela.

### **Andrea Maroñas Bermúdez**

Doctora en Ciencias de la Educación, graduada en Educación Social por la Universidad de Santiago de Compostela, con Premio Extraordinario. Cuenta con el Máster Universitario de Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario por la misma universidad. Forma parte del grupo de investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interea). Sus líneas de investigación son: tiempos educativos y sociales, desarrollo comunitario local y políticas socioeducativas.

Correo electrónico de contacto: [andrea.maronas@usc.es](mailto:andrea.maronas@usc.es)

# PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS SOBRE EL DERECHO AL JUEGO LIBRE EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA. ESTUDIO DESARROLLADO EN BARCELONA (ESPAÑA)<sup>1</sup>

## *Teachers' perception of the right to free play in Early Childhood Education and Primary Education. A study carried out in Barcelona (Spain)*

ROSER VENDRELL MAÑÓS, ÀNGELS GEIS BALAGUÉ, NÚRIA ANGLÈS VIRGILI  
Y MARIONA DALMAU MONTALÀ  
*Universitat Ramon Llull (URL) (España)*

DOI: 10.13042/Bordon.2019.71548

Fecha de recepción: 14/03/2019 • Fecha de aceptación: 10/06/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Roser Vendrell Mañós. E-mail: roservm@blanquerna.url.edu

Fecha de publicación *online*: 12/09/2019

---

**INTRODUCCIÓN.** El juego libre infantil se valora, desde un marco constructivista y ecológico, como un derecho y una necesidad en el desarrollo integral del niño. El estudio pretende conocer la percepción de los maestros e identificar el cumplimiento de este derecho en la escuela. **MÉTODO.** Es un estudio descriptivo en el que se aplica una metodología mixta. En la investigación se diseña un cuestionario *ad hoc* a partir del análisis cualitativo de los resultados obtenidos en diferentes Focus Groups (FG). Posteriormente se realiza la validación del mismo, y finalmente se administra a maestros de educación infantil y primaria de Barcelona. **RESULTADOS.** El proceso de análisis de los resultados finales pone de manifiesto cuáles son las creencias de los maestros sobre la incorporación del juego libre en la intervención educativa y las influencias que ejerce el contexto educativo y social en su implementación. Las dificultades que se dan en la escuela para favorecer la incorporación del juego libre se evidencian en algunos de los datos que atañen a las propias creencias de los maestros, a la rigidez de los horarios escolares, a la presión curricular y a la dirección y/o titularidad. **DISCUSIÓN.** Se concluye el informe subrayando que si se pretende mejorar la calidad de las experiencias educativas, es preciso reivindicar, a través de la formación de los maestros, el valor del juego en la escuela.

**Palabras clave:** *Juego, Derechos del niño, Educación infantil, Educación primaria.*

---

## Introducción

La presente investigación parte de un marco constructivista y ecológico, concretamente de las aportaciones teóricas de Piaget (1967), Vygotski (1994), Bruner (1986), Bronfenbrenner (1987) y también, en referencia a la educación, de las aportaciones de Malaguzzi (2001), Montessori (1987) y Tonucci (2012), entre otros. Desde este marco teórico se interpreta el juego como una actividad libre y natural, favorecedora del desarrollo integral del niño, que debe transcurrir en contextos donde se ofrezca la posibilidad de ejercitar la autonomía, la capacidad de decisión y la resolución de conflictos. Una actividad que no tiene otra finalidad para los niños que no sea el propio juego, en el cual se ponen a prueba sus competencias emocionales, físicas, cognitivas y/o sociales. El juego permite al niño manifestarse de acuerdo con su desarrollo y sus intereses, aprender de forma significativa y desarrollar la socialización y la adquisición de valores (Bondioli, 1996, 1999). Así, el juego facilita la asimilación de la propia cultura, ya que en él los niños recrean los modelos observados en los adultos, ejercitando su autonomía resuelven conflictos cognitivos y sociales y afirman, en consecuencia, su propia personalidad (Nelson y Seidman, 1989). Es una actividad en la que proyectan sus conflictos emocionales y relacionales, en la que aprenden que la adaptación al mundo implica límites y normas (Winicott, 1971).

Brazelton y Greenspan (2005) defienden el juego como una necesidad básica en la infancia y lo recomiendan con una periodicidad diaria, en compañía de otros niños y la familia. Linaza explica cómo el juego nos ayuda a reconocer la forma específica con la que los niños abordan la realidad, sea física, social o intelectual y “en la medida en que es necesario para alcanzar nuestra condición humana, se convierte en un derecho” (2013: 104). En este sentido, el Comité de los Derechos del Niño (2013) publica la “Observación General n.º 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las

actividades recreativas, la vida cultural y las artes”, complemento del artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño (1989).

Situados en el contexto donde se desarrolla el estudio, en la zona metropolitana de Barcelona, cabe señalar que, aunque se manifiesta un reconocimiento por la infancia, no se garantizan las condiciones necesarias para favorecer el juego libre de los niños. En los hogares a menudo no hay suficiente espacio para el juego, los núcleos familiares suelen ser reducidos, los niños tienen pocos compañeros de juego y coexisten una gran cantidad de dispositivos tecnológicos (Healey y Mendelsohn, 2019). Escasean las oportunidades de relación de forma natural; la calle, principalmente en las zonas urbanas, no lo favorece, y la escuela tiende a menudo a priorizar las actividades que parecen incentivar el éxito académico (Paya, 2018).

Tanto en la educación infantil como en la educación primaria aún existe la creencia de que, avanzando en los aprendizajes de tipo académico, los niños conseguirán un mayor éxito escolar. Así, se encuentran a menudo prejuicios sobre el juego en la escuela, considerándolo una pérdida de tiempo, ya que no se valora como una actividad formativa y a la cual el niño tiene derecho. El mismo documento del Comité de los Derechos del Niño (2013) señala como problemas a superar la falta de reconocimiento de la importancia del juego, la necesidad de encontrar un equilibrio entre riesgo y seguridad en las actividades infantiles, la dificultad para acceder a contextos naturales, las exigencias académicas, los horarios estructurados y programados en exceso, el incremento de medios digitales y la comercialización del juego y los juguetes. Concretamente en el contexto escolar, Payá (2007) plantea diferentes hipótesis que pueden explicar las dificultades para incorporar el juego en la escuela. Entre ellas destacan las limitaciones del espacio físico y temporal, el miedo del maestro a perder el control sobre los niños y también el hecho de considerar prioritario el ritmo de aprendizaje académico.

De hecho, plantear el valor del juego en la escuela puede cuestionar creencias muy asumidas socialmente, lo que limita las posibilidades de cambio. No obstante, los profesionales de la educación deberían asegurar el cumplimiento de los derechos del niño y, de acuerdo con el ámbito tratado, garantizar unos espacios y tiempos de juego de calidad en la escuela. En este sentido, Marín (2009) incide en el valor educativo que tiene asegurar un tiempo diario, unos espacios y unos compañeros para el juego. Lester y Russel (2010) indican que para poder reconocer el derecho del niño al juego es necesario comprender su naturaleza y los beneficios que comporta. En el contexto escolar, Ortega (1996), Jiménez y Muñoz (2012) y Jover y Payà (2013) defienden la importancia de dar a conocer el valor del juego infantil desde el propio currículum en la formación de maestros. También Vendrell (2009) facilita herramientas que permiten argumentar y evidenciar la gran cantidad de aprendizajes que, a través del juego, los niños realizan de forma espontánea.

Desde el reconocimiento del valor del juego y defendiendo la importancia de esta actividad en el contexto escolar, los objetivos que han orientado esta investigación son, en primer lugar, conocer la percepción que tienen los maestros sobre el juego en la escuela, en las etapas de educación infantil y primaria; y en segundo lugar, identificar el grado de cumplimiento del derecho al juego en ambas etapas.

## Método

Se desarrolla un estudio descriptivo en escuelas de la zona metropolitana de Barcelona, dirigido a educación infantil (0-6 años) y a educación primaria (6-12 años). Con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados se propone metodológicamente un proceso mixto en el que se incluye el uso de técnicas de recogida y análisis de datos de tipo cuantitativo y cualitativo. Cook y Reichardt (1986), Anguera (2009) y Goetz y Lecompte (1984), entre otros, defienden la

complementariedad entre estos modelos de investigación.

El estudio se desarrolla en dos fases: en la primera se elabora el instrumento (*ad hoc*) y en la segunda se aplica. Durante todo el proceso se enfatizó el cuidado en la aplicación de los principios éticos que rigen los trabajos de investigación: confidencialidad, privacidad, respeto, justicia y no maleficencia. Así, tanto en la fase I como en la fase II del estudio se respetó la opinión de los participantes, se garantizó su anonimato y se solicitó que consintieran el uso de los datos obtenidos y la voluntad de participar en este estudio. Cabe destacar que este estudio se aprobó por el Comité de Ética e Investigación de la Facultad de Psicología, Ciencias del Deporte y la Educación Blanquerna (FPCEE Blanquerna-URL).

### Fase I: Diseño y validación del cuestionario

El objetivo de esta fase es la elaboración y validación del cuestionario que se precisa para alcanzar el objetivo final de la investigación. Con el fin de determinar el contenido del cuestionario se aplicó la técnica de Focus Group (FG) en dos grupos de participantes (n=20), profesionales de educación infantil y de educación primaria, de escuelas de titularidad pública y privada situadas en diferentes contextos socioculturales. Posteriormente, en base a los resultados obtenidos se elaboró el cuestionario.

Las sesiones de FG se realizaron siguiendo los criterios organizativos, temporales y de registro indicados por Quintanilla y García (2012). Se pautó el contenido del debate con diferentes preguntas que, de forma flexible, garantizaban la presencia del contenido. Una vez transcritas las sesiones se procedió a la definición de las categorías que facilitaron el análisis del contenido. Las categorías resultantes son: concepto de juego libre, tipologías de juego, beneficios para el desarrollo infantil, planificación y evaluación del juego, rol del maestro y formación y, finalmente, calidad y cantidad de tiempo de juego libre que se ofrece al niño en la escuela.

A partir de los resultados obtenidos se elaboró el cuestionario. Consta de 3 partes: en la primera se informa del proyecto de investigación, su objetivo y el procedimiento a seguir. Asimismo, se formulan las preguntas identificativas del participante (género, edad, años de experiencia en educación, etapa en la que trabaja y tipología de escuela). En la segunda parte se incluyen 25 afirmaciones (ítems) a valorar en una escala tipo Likert de 4 opciones (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo). Estas afirmaciones se presentan en dos bloques, en el primero se encuentran 12 afirmaciones conceptuales, focalizadas en las creencias del maestro sobre el juego. En el segundo se encuentran 13 afirmaciones que inciden en cómo se incluye el juego en el ejercicio profesional del maestro. Finalmente, en la tercera parte se plantean 3 preguntas abiertas opcionales sobre las experiencias de juego en la escuela.

La validación del cuestionario se inicia con la valoración del contenido (Gómez-Benito, 1997). Se consultó a cuatro profesionales y profesores universitarios expertos en el tema. Gracias a sus respuestas se definieron mejor algunas de las preguntas formuladas inicialmente, mejorando la coherencia del cuestionario y su claridad. Con el fin de dar continuidad a la validación del instrumento, se recogieron datos de una muestra de conveniencia de 150 participantes que respondieron al cuestionario. El procedimiento empleado fue a través de un formulario de Google. Para realizar los cálculos de validación se utilizó el programa estadístico IBM SPSS 24 (Aldrich, 2018). La validez de constructo se analizó a través de un Análisis Factorial Exploratorio (AFE). Se aplicó el estadístico de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para conocer la proporción de varianza en las variables obteniendo un 0.837, que al ser cercano al 1.0 indica la utilidad del AFE. Asimismo, el test de esfericidad de Barlett ( $p < 0.001$ ) confirma la conveniencia de realizar este análisis. De acuerdo con Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010) se aplicó la rotación Oblimin directa. La solución factorial

resulta de los 2 factores que explican un 37,45% de la varianza total. A partir de los resultados obtenidos y con la finalidad de obtener una mayor fiabilidad del instrumento, se decidió eliminar un ítem del primer bloque (cuanto mayor es el alumno, menos necesita el juego) y tres ítems del segundo bloque (vigilar el tiempo de juego sin participar, enseñar a jugar, comprender siempre la dinámica del juego). Sin estos ítems se calculó de nuevo la fiabilidad mediante la prueba de alfa de Cronbach (Gómez-Benito, 1997), siendo el coeficiente resultante de  $\alpha = 0.880$ . De manera independiente se calculó la consistencia interna del primero y del segundo bloque de preguntas. Se obtuvieron los coeficientes de  $\alpha = 0.742$  en el primer bloque y  $\alpha = 0.787$  en el segundo bloque de preguntas, resultado que de nuevo muestra una buena consistencia interna independiente entre los dos. Finalmente, el cuestionario se configuró con 11 ítems en el primer bloque y 10 en el segundo.

## Fase II: Administración del cuestionario a los maestros

El objetivo de esta segunda fase es conocer la percepción que tienen los maestros sobre el cumplimiento del derecho del niño al juego libre en la escuela de educación infantil y de educación primaria de la zona metropolitana de Barcelona. Con esta finalidad se aplica el cuestionario, que consta de 21 ítems y 3 preguntas abiertas, combinando las técnicas cuantitativas y cualitativas.

Los participantes ( $n = 285$ ) son maestros de escuelas de educación infantil y de educación primaria, tanto de escuelas privadas como de escuelas públicas de diferentes contextos socioeconómicos de la zona. La concreción de la muestra se determina a través de la técnica de muestreo no probabilístico de tipo intencional, bajo un único criterio: que todas las escuelas sean acogedoras de estudiantes en prácticas de los grados en Educación y participen en actividades formativas de la FPCEE Blanquerna (Barcelona).

**TABLA 1. Niveles de participación según los ciclos educativos**

Nivel educativo	Edades	Participación (%)
Educación infantil: escuela infantil	0-3 años	33
Educación infantil: parvulario	3-6 años	38
Educación primaria: ciclo inicial	7-8 años	15
Educación primaria: ciclo medio	9-10 años	7
Educación primaria: ciclo superior	10-12 años	7

Fuente: elaboración propia.

Las características demográficas de los participantes manifiestan como resultado más significativo y diferencial el género. De 285 participantes, un 90,5% son mujeres y solo un 9,5% son hombres, hecho que concuerda con otros estudios, como el realizado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017) en el curso escolar 2017-2018, donde la suma de los maestros de educación infantil y de educación primaria indica la presencia de un 18,9% de hombres y un 81,1% de mujeres. También es reveladora la distribución de los participantes según el ciclo educativo. A pesar de ofrecer el cuestionario de forma equitativa, el número de respuestas decrece según aumenta la edad de los niños (ver tabla 1).

Durante el proceso de recopilación de datos se procede de acuerdo con los criterios éticos indicados, otorgando a cada cuestionario un código para garantizar su confidencialidad, y se informa de la posibilidad de abandonar el estudio si así se desea. Se ofrecen dos modalidades excluyentes para emitir las respuestas, el cuestionario en papel o en formato digital. La información a los maestros participantes y el proceso de recogida de datos se lleva a cabo a través de los estudiantes en prácticas en centros educativos de la zona metropolitana de Barcelona.

El análisis de los resultados obtenidos se realiza mediante dos técnicas distintas. Los datos

cuantitativos se analizan con el programa estadístico IBM SPSS 24, y los datos cualitativos se analizan mediante la creación de un sistema de categorías (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

## Resultados

Los resultados cuantitativos y cualitativos se presentan por separado. Los primeros corresponden a los ítems del cuestionario y los segundos a las respuestas de las preguntas abiertas.

Los resultados derivados del análisis cuantitativo se dividen en dos bloques. El primer bloque, de índole conceptual (ítems 1-11), corresponde a las representaciones y creencias de los maestros sobre el derecho del niño al juego libre en la escuela. Este bloque se responde a partir del siguiente enunciado: "En relación al juego libre, en general, crees que...". El segundo bloque del cuestionario, de índole aplicada (ítems 12-21), corresponde a aspectos relacionados con la intervención educativa. Este bloque se responde a partir del siguiente enunciado: "En cuanto al ejercicio como maestro, consideras...".

En la tabla 2 se presentan los resultados del conjunto del cuestionario, indicando los porcentajes para cada uno de los ítems.

**TABLA 2. Respuestas de los maestros de infantil y primaria expresado en tanto por ciento (%)**

Ítems	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
<b>Primer bloque de índole conceptual</b>				
1. El juego surge de forma espontánea y natural	1,05	2,1	31,22	65,61
2. El juego comporta placer y bienestar	0,35	Ø	15,43	84,21
3. Se debe ofrecer al alumno espacio de tiempo para el juego individual	0,35	1,75	21,75	76,14
4. El juego comporta poder elegir con qué se juega, cómo se juega y con quién se juega	Ø	4,21	31,57	64,21
5. El juego permite, de forma natural, tener experiencias de éxito y fracaso	Ø	1,4	19,29	79,29
6. En el juego lo importante es el aprendizaje y el desarrollo que posibilita	1,05	9,12	41,05	48,77
7. El alumno necesita, como mínimo, dos horas de juego cada día	4,21	12,98	37,89	44,91
8. El juego favorece la socialización y la creación de relaciones diversas entre compañeros	Ø	0,35	9,47	90,17
9. El juego posibilita la construcción de la propia identidad	Ø	0,35	20,35	79,29
10. Los materiales de juego que se ofrecen al alumno tienen que responder a sus intereses	Ø	5,96	40,7	53,3
11. La observación del juego permite al maestro conocer al alumno	0,35	Ø	14,73	84,91
<b>Segundo bloque de índole aplicada</b>				
12. Incluir en las programaciones las propuestas de juego que se quieren ofrecer	0,7	2,1	49,82	47,36
13. Actuar como un observador siguiendo la iniciativa infantil	0,35	1,05	40	58,59
14. Entender que dar opción al juego comporta una intervención profesional	2,1	10,87	38,59	48,42
15. Aumentar el rigor de las observaciones del juego de los alumnos	2,45	6,31	48,07	43,15
16. Ampliar la formación para entender mejor la importancia del juego para el desarrollo de los alumnos	0,7	2,1	43,5	53,68
17. Prescindir de la rigidez de los horarios para destinar más tiempo y espacio al juego	0,7	8,77	35,43	55,08
18. Aprovechar las evidencias del juego para mostrar su valor formativo	1,4	0,7	38,94	58,94
19. Explicar a las familias y a la sociedad en general el valor formativo del juego	0,35	0,7	29,12	69,82
20. Tener el soporte incondicional de la dirección y del equipo del centro en el momento de incluir el juego en la práctica profesional	0,35	0,35	26,31	72,98
21. Conseguir, a diario, un tiempo para el juego	2,8	2,8	27,01	67,36

Fuente: elaboración propia.

En el análisis de los ítems conceptuales, se observa que los porcentajes más elevados correspondientes a la opción “muy de acuerdo” son los ítems 2, 5, 8, 9 y 11. Así, los maestros valoran el juego como una actividad placentera, que permite la socialización, la construcción de la propia identidad, la experiencia de éxito-fracaso y permite al maestro conocer a sus alumnos.

En sentido contrario, el ítem que obtiene mayor porcentaje entre las opciones “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” es el número 7, con un 17,19%, resultado del sumatorio de las 2 opciones. Se deduce por su contenido que el espacio de tiempo dedicado al juego, de dos horas como mínimo, obtiene una mayor divergencia de respuestas entre los participantes.

En el análisis de los ítems que hacen referencia a la intervención educativa, los ítems 20, 19 y 21 son los que tienen mayor porcentaje en la opción “muy de acuerdo”. Los maestros tienen tendencia a considerar el escaso soporte de la dirección, la opinión de las familias y la presión de los horarios escolares como obstáculos para facilitar el juego libre en la escuela, siendo todos ellos factores externos de difícil modificación.

En sentido contrario, los ítems que obtienen mayor porcentaje en las opciones en desacuerdo son el 14, 17 y 15. Se manifiesta en ellos menor implicación del maestro en el juego, en la observación y en la valoración del mismo como actividad educativa.

De forma global, atendiendo al conjunto del cuestionario, destaca la ausencia de respuestas en las modalidades “totalmente en desacuerdo” (ítems 4, 5, 8, 9 y 10), y “en desacuerdo” (ítems 2 y 11) únicamente en el bloque conceptual. También se manifiesta la gran divergencia de respuestas entre el bloque conceptual y el bloque

aplicado entre los ítems 11 y 15. Así, los maestros valoran la observación como una estrategia importante para conocer a sus alumnos (ítem 11) alcanzando un 84,91% de la opción “muy de acuerdo”, pero solo la mitad aproximada indica que es necesario aumentar el rigor de dichas observaciones (ítem 15), con solo un 43,15%.

A continuación se presentan los resultados para cada bloque del cuestionario de manera independiente y teniendo en cuenta la separación entre los maestros de educación infantil (EI) y educación primaria (EP). En la tabla 3 de la página siguiente se presentan los resultados del primero de índole conceptual.

Los datos indican una mayor convergencia entre los maestros de las dos etapas educativas en los ítems 8, 9, 11 y 6, en sintonía con los resultados analizados en la tabla 3.

Sí se observan diferencias entre los maestros de las dos etapas educativas en los ítems 1 y 4, siendo en educación infantil más evidentes en la opción “muy de acuerdo”. Estos resultados muestran la importancia del juego espontáneo como manifestación de la competencia y capacidad natural del niño para el aprendizaje, así como para poder elegir a qué, cómo y con quién se juega.

No obstante, la mayor divergencia entre los maestros de las dos etapas educativas se da en el ítem 10, en la opción “muy de acuerdo”, siendo los maestros de educación infantil los que obtienen un mayor porcentaje. Este ítem alude a la importancia de considerar que los materiales de juego deben responder a las necesidades del alumno. Los datos indican la prioridad en educación infantil de responder a los intereses del alumno. Aunque en educación primaria también se valora, no se da con la misma valoración dados los resultados obtenidos en la opción “de acuerdo”.

**TABLA 3. Resultados del primer bloque de preguntas del cuestionario (%)**

Ítems	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo	
	EI	EP	EI	EP	EI	EP	EI	EP
1. El juego surge de forma espontánea y natural	0,49	2,4	0,99	4,81	26,73	42,16	71,78	50,6
2. El juego comporta placer y bienestar	Ø	1,2	Ø	Ø	10,39	27,72	89,6	71,08
3. Se debe ofrecer al alumno espacio de tiempo para el juego individual	0,49	Ø	0,49	4,81	18,31	30,12	80,69	65,06
4. El juego comporta poder elegir con qué se juega, cómo se juega y con quién se juega	Ø	Ø	2,97	7,22	24,75	48,19	72,27	44,57
5. El juego permite, de forma natural, tener experiencias de éxito y fracaso	Ø	Ø	1,48	1,2	16,33	26,5	82,17	72,28
6. En el juego lo importante es el aprendizaje y el desarrollo que posibilita	0,49	2,4	10,89	4,81	37,62	49,39	50,99	43,37
7. El alumno necesita, como mínimo, dos horas de juego cada día	4,45	3,61	10,39	19,27	36,13	42,16	49	34,93
8. El juego favorece la socialización y la creación de relaciones diversas entre compañeros	Ø	Ø	0,49	Ø	9,4	9,63	90,09	90,36
9. El juego posibilita la construcción de la propia identidad	Ø	Ø	0,49	Ø	17,82	26,5	81,68	73,49
10. Los materiales de juego que se ofrecen al alumno tienen que responder a sus intereses	Ø	Ø	4,45	9,63	31,68	62,65	63,86	27,71
11. La observación del juego permite al maestro conocer al alumno	Ø	1,2	Ø	Ø	11,88	21,68	88,11	77,1

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 4 se presentan los resultados del segundo bloque del cuestionario que corresponden a la intervención educativa.

Los datos indican una mayor convergencia entre los maestros de las dos etapas educativas en los ítems 15, 14, 18 y 16, ítems que inciden en la importancia de la implicación del profesional, en la importancia del rigor de la observación del juego, en la formación continuada del docente y en la evidencia de que el juego es un espacio de aprendizaje, a pesar de obtener un porcentaje de acuerdo global menor (ver tabla 2).

La mayor diferencia entre los maestros se sitúa en los ítems 21, 13, 20 y 19, a pesar de ser los que manifiestan más acuerdo en la valoración global (ver tabla 2). Los ítems inciden en la implicación no directiva del maestro en el juego, en

la conveniencia de explicar a las familias su importancia, en la necesidad de apoyo de la dirección y del equipo docente y, finalmente, en la necesidad de conceder un tiempo diario para el juego. Se deduce que el profesional de educación infantil valora el juego como un espacio formativo rico para el desarrollo del alumno y que precisa en algunos contextos del apoyo del equipo docente y la dirección del centro para poder explicar este hecho a las familias y a la sociedad.

#### Resultados derivados del análisis cualitativo

Las respuestas de las preguntas abiertas del cuestionario aportan la información suficiente para definir unas categorías de análisis. Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2006), se revisa el código creado y las reglas de codificación implícitas

TABLA 4. Resultados del segundo bloque de preguntas del cuestionario (%)

Ítems	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo	
	EI	EP	EI	EP	EI	EP	EI	EP
12. Incluir en las programaciones las propuestas de juego que se quieren ofrecer	0,99	Ø	1,48	3,61	44,45	62,65	52,97	33,71
13. Actuar como un observador siguiendo la iniciativa infantil	0,49	Ø	0,99	1,2	31,68	60,24	66,83	38,55
14. Entender que dar opción al juego comporta una intervención profesional	2,47	1,2	10,89	10,84	34,65	48,19	51,98	39,75
15. Aumentar el rigor de las observaciones del juego de los alumnos	2,97	1,2	5,94	7,22	45,04	55,42	46,03	36,14
16. Ampliar la formación para entender mejor la importancia del juego para el desarrollo de los alumnos	0,49	1,2	2,47	1,2	39,1	54,21	57,92	43,37
17. Prescindir de la rigidez de los horarios para destinar más tiempo y espacio al juego	0,99	Ø	6,93	13,25	32,17	42,73	59,99	43,37
18. Aprovechar las evidencias del juego para mostrar su valor formativo	1,48	1,2	Ø	2,4	35,14	48,19	63,36	48,19
19. Explicar a las familias y a la sociedad en general el valor formativo del juego	0,49	Ø	Ø	2,4	22,77	44,57	76,73	53,01
20. Tener el soporte incondicional de la dirección y del equipo del centro en el momento de incluir el juego en la práctica profesional	0,49	Ø	Ø	1,2	19,8	42,16	77,7	56,62
21. Conseguir, a diario, un tiempo para el juego	2,97	2,4	0,49	8,43	18,81	46,98	77,72	42,16

Fuente: elaboración propia.

durante el proceso mediante el acuerdo entre jueces. Se definieron un total de 21 categorías.

Cabe señalar que los datos obtenidos no se corresponden a los 285 cuestionarios, ya que las preguntas abiertas eran opcionales. El análisis se realizó sobre 201 respuestas, tanto de la primera como de la segunda pregunta. La tercera pregunta —añadir alguna aportación relevante sobre el juego libre en la escuela que no se presente en el cuestionario— se descartó por la gran heterogeneidad de las respuestas. Los resultados que se muestran corresponden al cómputo total de maestros de educación infantil y de educación primaria. Se observa que en las tablas 5 y 6, el cómputo total supera el número de 201 respuestas, dado que algunas respuestas computan en dos o más categorías.

En relación a la primera pregunta: “Explica, por favor, una situación que hayas vivido en la escuela que evidencie la valoración positiva del juego del alumno”, se dan los resultados expuestos en la tabla 5.

Como se puede observar, las categorías aprendizaje (56) y socialización (83) obtienen las frecuencias más elevadas, dándose un consenso muy amplio en esta valoración. Sorprende la alta frecuencia de respuestas nulas (34), entendiéndose por nula la respuesta que no respondía a la demanda solicitada, y la escasa frecuencia (23) de la valoración del juego como herramienta para conocer el desarrollo del niño.

En relación a la segunda pregunta: “Indica, por favor, los inconvenientes y/o las dificultades que consideres que se pueden dar en la escuela

**TABLA 5. Categorías obtenidas en el análisis de la pregunta abierta: “Explica, por favor, una situación que hayas vivido en la escuela que evidencie la valoración positiva del juego del alumno”**

Código	Categoría	Frecuencia
A1	Bienestar (placer, gozo)	14
A2	Aprendizaje	56
A3	Socialización	83
A4	Motivación	2
A5	Adquisición de valores	18
A6	El juego informa sobre el desarrollo del niño	23
A7	Adquisición de normas	6
A8	Autoconcepto y autoestima	11
A9	Creatividad	9
A10	Autonomía	11
A11	Habilidades comunicativas	13
A12	Gestión y conocimiento de las emociones	7
	Respuestas nulas	34

Fuente: elaboración propia.

**TABLA 6. Categorías obtenidas en el análisis de la pregunta abierta: “Indica, por favor, los inconvenientes y/o las dificultades que consideres que se pueden dar en la escuela para garantizar el derecho del niño a jugar libremente”**

Código	Categoría	Frecuencia
B1	Rigidez de los horarios	78
B2	Espacios reducidos	41
B3	Posicionamiento del equipo directivo	5
B4	Creencias de los maestros y equipo docente	26
B5	Materiales	14
B6	Contenido curricular	72
B7	Opinión de las familias y la sociedad	11
B8	Ratio de alumnos en las clases	31
B9	Diferenciación entre la escuela de 0-6 años, 6-12 años, 12-16 años	7
	Respuestas nulas	31

Fuente: elaboración propia.

para poder garantizar el derecho del niño a jugar libremente”, se dan los resultados siguientes (ver tabla 6).

Los inconvenientes o limitaciones que se señalan con más frecuencia son la rigidez de los

horarios (78) y el contenido curricular (72), categorías muy relacionadas entre sí, así como la ratio de alumnos por aula (41). Sorprende de nuevo la alta frecuencia de respuestas nulas (31) y la valoración de las creencias de los profesionales y el equipo docente (26).

Destacamos el hecho de que las categorías más frecuentes, percibidas como inconvenientes para garantizar el juego libre en la escuela, son factores externos como los horarios, el currículo y las ratios. En este sentido se da una coincidencia con los datos obtenidos en el cuestionario, concretamente con algunos ítems del segundo bloque de preguntas, las relacionadas con la intervención educativa.

## **Conclusiones y prospectiva**

En primer lugar, se subraya la notable diferencia en la participación de maestros de educación infantil respecto a los de educación primaria (ver tabla 1). Este dato nos permite deducir una mayor sensibilidad, formación y valoración del juego entre los maestros de educación infantil.

Cabe recordar que la finalidad del presente estudio es conocer la percepción de los maestros sobre el derecho al juego libre en la escuela e identificar el cumplimiento del mismo en la educación infantil y en la educación primaria. A partir de los resultados obtenidos se extraen las conclusiones siguientes:

- La valoración positiva del juego por ser un espacio que posibilita la socialización, el aprendizaje y la propia identidad del niño, dándose una gran coincidencia entre las respuestas cuantitativas y cualitativas obtenidas.
- La dificultad en otorgar al juego un espacio de tiempo suficiente dentro del horario escolar. Es necesario, pues, contemplar este juego como una actividad que posibilita el desarrollo y la educación de los alumnos, no solo su descanso y su diversión.
- La necesidad de mejorar algunos aspectos contextuales, como el escaso soporte de la dirección de la escuela, la opinión de las familias y la presión de los horarios escolares, ya que se perciben como obstáculos en los proyectos de juego libre en la escuela. Se observa también

a través de las respuestas cualitativas la necesidad de reflexionar sobre la presión del contenido curricular y la disminución de la ratio de alumnos por aula. Estos resultados coinciden con los publicados por el Comité de los Derechos del Niño (2013), organización que identifica estas dificultades en la aplicación del derecho del niño al juego.

- Se constata un desfase entre las concepciones teóricas y la intervención educativa, básicamente en las respuestas de la opción "muy de acuerdo". La evidencia más significativa de esta discrepancia se manifiesta entre la convicción de la necesidad de observar el juego (ítem 11) y la práctica de dicha observación (ítem 15), disminuyendo su porcentaje de forma ostensible dado que muchas respuestas derivan de la opción "muy de acuerdo" a la opción "de acuerdo". Este hecho nos lleva a concluir que mientras las concepciones teóricas se manifiestan de forma clara y contundente (ver la ausencia total de respuestas en las modalidades "totalmente en desacuerdo" y "en desacuerdo") en 7 de los 11 ítems conceptuales, las respuestas sobre la intervención educativa son diversas y están matizadas al estar condicionadas por el ejercicio profesional.
- Una de las diferencias más notorias entre las creencias y las intervenciones educativas de los maestros participantes se encuentra en el valor otorgado al juego espontáneo y a la importancia de poder elegir a qué, cómo y con quién se juega. Creencias que aluden a la competencia del niño y el uso de su libertad y de su autonomía. Asimismo, se señala que el material de juego debe cubrir las necesidades del niño. Frente a este posicionamiento de los maestros de educación infantil, los maestros de educación primaria dan menor valor al juego libre y espontáneo, otorgando al maestro un rol más directivo. Sorprende que a medida que el niño crece se le concede menos libertad y autonomía.

- Se manifiesta la necesidad, expresada por los maestros de las dos etapas educativas, de la formación continuada. Una formación que permita aumentar la calidad y el rigor de las observaciones del juego de los alumnos, hecho que ofrecerá un mayor conocimiento del mismo y los argumentos necesarios para debatir entre el equipo docente y con las familias. Esta necesidad se refuerza al observar los elevados resultados de respuestas nulas en las preguntas abiertas del cuestionario y las bajas frecuencias obtenidas en las categorías que tratan sobre el juego como espacio motivador para la adquisición de aprendizajes, de normas, valores y gestión emocional.

Los resultados del presente estudio plantean la necesidad de reflexionar sobre las concepciones y las posibilidades educativas del juego en la escuela. Este dato incide en la conveniencia de ampliar la formación de los maestros tanto en la universidad como en los centros educativos; formación que debe incluir el conocimiento de estrategias de valoración de los aprendizajes que se dan en el juego, conclusiones que coinciden con el estudio de Jiménez y Muñoz (2012), donde se destaca la necesidad de dar a

conocer, desde el currículum, la importancia del juego.

Finalmente, se plantean futuras investigaciones. En primer lugar, obtener una muestra suficientemente representativa de la población que permita analizar las diferencias entre escuelas públicas, privadas y concertadas, de ámbito rural y urbano y entre los ciclos de educación infantil y educación primaria, teniendo en cuenta la edad de los niños, el contexto escolar y la formación de los profesionales. En segundo lugar, diseñar instrumentos de valoración del juego infantil con el fin de facilitar los procesos de observación del mismo. Y, finalmente, hacer estudios de tipo comparativo entre escuelas donde ya se dé un espacio para el juego en los diferentes niveles educativos y otras donde no se contemple, obteniendo datos suficientes que evidencien los beneficios del juego en el desarrollo infantil y en la adquisición de aprendizajes escolares.

Es indudable que los niños deben tener un espacio para el juego libre, es una necesidad y es su derecho. El deber de los investigadores es ampliar el conocimiento sobre el mismo ofreciendo argumentos para su defensa y obteniendo recursos y estrategias que favorezcan el cumplimiento de este derecho.

---

## Nota

- <sup>1</sup> Investigación financiada por APR-FPCEE Blanquerna 1516/07.

---

## Referencias bibliográficas

- Aldrich, J. O. (2018). *Using IBM® SPSS® Statistics: An interactive hands-on approach*. California: Sage Publications.
- Anguera, M. T. (2009). Avaluació en la intervenció psicopedagògica. *Aloma*, 23-24, 101-108.
- Bondioli, A. (1996). *Gioco e educazione*. Milán: Franco Angeli.
- Bondioli, A. (1999). *El Joc de ficció a la llar d'infants: els infants i l'adult*. IV Jornades d'innovació en l'etapa d'educació infantil, Barcelona.
- Brazelton, B. y Greenspan, S. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia*. Barcelona: Graó.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

- Bruner, J. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas*, XVI, 79-86.
- Comité de los Derechos del Niño (2013). *Observación general n.º 17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*. Ginebra: Organización de Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.unicef.org/ecuador/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>
- Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (eds.) (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Ferrando, P. J. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez-Benito, J. (1997). *Construcció d'instruments de mesura*. Barcelona: EDIUOC.
- Healey, A. y Mendelsohn, A. (2019). Selecting appropriate toys for young children in the digital era. *Pediatrics*, 143(1). doi: 10.1542/peds.2018-3348
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Jiménez, L. y Muñoz, D. (2012). Educar en creatividad: un programa formativo para maestros de Educación Infantil basado en el juego libre. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1099-1122.
- Jover, G. y Payá, A. (2013). Juego, educación y aprendizaje. La actividad lúdica en la pedagogía infantil. *Bordón*, 65(1).
- Lester, S. y Russel, W. (2010). *Children's right to play. An examination of the importance of play in the lives of children worldwide. Working Paper 57*. La Haya, Países Bajos: Bernard van Leer Foundation.
- Linaza, J. L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la Infancia. *Bordón*, 65(1), 103-117. doi: 10.13042/brp.2013.65107
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Marin, I. (2009). Jugar, una necesidad y un derecho. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 25, 233-249.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Datos y Cifras: Curso escolar 2017/2018*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Montessori, M. (1987). *La descubierta de l'infant*. Barcelona: Eumo Editorial.
- Nelson, K. y Seidman, S. (1989). El desarrollo del conocimiento social: jugando con guiones. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza, *El mundo social en la mente infantil* (pp. 155-180). Madrid: Alianza.
- Oliver, D. (27 de julio de 2018). *La infancia tiene cada vez menos tiempo para jugar*. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/elpais/2018/07/11/mamas\\_papas/1531309495\\_212620.html](https://elpais.com/elpais/2018/07/11/mamas_papas/1531309495_212620.html)
- Ortega, R. (1996). El juego en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 1, 115-128. doi: 10.1174/113564096321273683
- Payá, A. (2007). Consideraciones pedagógicas sobre los valores y posibilidades educativas del juego en la España contemporánea (1876-1936). *Historia de la Educación*, 26, 299-325.
- Piaget, J. (1967). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral editors.
- Quintanilla, J. y García, B. (coords.) (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Tonucci, F. (2012). *Perill, nens: apunts d'educació 1994-2007*. Barcelona: Graó.
- Vendrell, R. (2009). El joc lliure: un espai natural per al desenvolupament infantil. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 25, 137-159.
- Vigotski, L. S. (1994). *Pensament i llenguatge*. Barcelona: Eumo Editorial.
- Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

## Abstract

---

*Teachers' perception of the right to free play in Early Childhood Education and Primary Education.  
A study carried out in Barcelona (Spain)*

**INTRODUCTION.** From a constructivist and ecological perspective, a child's free play is considered a right and a need in a child comprehensive development. This study aims to find out the teachers' perception on the children's right to free play and to identify how this right is met at school. **METHOD.** This is a descriptive study with a mixed method. An *ad hoc* questionnaire was designed for the research using the qualitative analysis of results from different focus groups (FG). Then, the questionnaire was validated and administered to Early Childhood Education and Primary Education teachers in Barcelona. **RESULTS.** The analysis of the final results show the teachers' beliefs concerning the incorporation of free play into the educational intervention, and the influences that the educational and social context have on the implementation. The difficulties in schools to promote the incorporation of free play are apparent in some of the data connected with the teachers' beliefs, strict school schedules, curricular pressure, and the school's managing team and/or ownership. **DISCUSSION.** The study concludes by highlighting that, if the aim is to improve the quality of educational experiences, then it is necessary to reclaim the value of play at school through the expansion of the teachers' initial training.

**Keywords:** *Play, Children's rights, Early Childhood Education, Primary Education.*

## Résumé

---

*La perception des enseignants de maternelle et du primaire du droit à jouer librement. Étude réalisée à Barcelone (Espagne)*

**INTRODUCTION.** Le jeu libre des enfants est analysé d'un point de vue constructiviste et environnemental et considéré comme un droit et une nécessité pour le développement intégral de l'enfant. Cette recherche vise à connaître la perception des professeurs et à vérifier l'application de ce droit à l'école. **MÉTHODE.** Il s'agit d'une étude descriptive qui applique une méthodologie mixte. Pour réaliser la recherche, un questionnaire adapté a été réalisé à partir de l'analyse qualitative des résultats qui ont été obtenus dans différents groupes de discussion ('focus groupes', FG). Ensuite, le questionnaire a été validé et finalement réparti à des enseignants de maternelle et du primaire à Barcelone. **RÉSULTATS.** Le processus d'analyse des résultats finaux met en évidence les croyances des enseignants en ce qui concerne l'incorporation du jeu libre dans la pratique éducative, mais aussi les influences que le contexte éducatif et social exerce sur son application. Les difficultés qu'on constate dans les écoles pour favoriser l'utilisation du jeu libre apparaissent dans certaines données qui concernent les croyances des enseignants, la rigidité des emplois de temps scolaires, la pression du programme scolaire, la direction et/ou l'action des enseignants titulaires. **DISCUSSION.** En conclusion, l'étude souligne la nécessité de défendre la valeur du jeu à l'école et de l'incorporer dans la formation des enseignants, si on veut améliorer la qualité des expériences éducatives.

**Mots-clés:** *Jeu, Droits de l'enfant, Education maternelle, Education primaire.*

## **Perfil profesional de las autoras**

---

### **Roser Vendrell Mañós (autora de contacto)**

Maestra, pedagoga y doctorada en Psicología. Profesora acreditada (AQU). Profesora titular en los grados universitarios de Educación Infantil, Psicología y el máster universitario en Psicopedagogía de la FPCEE Blanquerna-URL. Miembro del grupo de investigación consolidado Psicología, Persona y Contexto: PSICOPERSONA. Coordinadora de la línea de investigación en infancia de la FPCEE Blanquerna-URL. Práctica profesional en escuelas infantiles y en centros de atención temprana y educación especial. Consulta privada como psicopedagoga y especialista en la primera infancia. Interés en la epistemología del conocimiento.

Correo electrónico de contacto: [roservm@blanquerna.url.edu](mailto:roservm@blanquerna.url.edu)

Dirección para la correspondencia: Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, C. Císter, 34. 08022, Barcelona

### **Àngels Geis Balagué**

Doctorada en Pedagogía, logopeda, directora del Grado en Educación Infantil de la FPCEE Blanquerna-URL. Investigadora del grupo de investigación consolidado PSICOPERSONA, en la línea de investigación en infancia, de la FPCEE Blanquerna-URL. Profesora del Grado Universitario en Educación Infantil y del Máster Universitario en Psicopedagogía de la FPCEE Blanquerna-URL. Asesora de escuelas infantiles.

Correo electrónico de contacto: [AngelsGB@blanquerna.url.edu](mailto:AngelsGB@blanquerna.url.edu)

### **Núria Anglès Virgili**

Psicóloga general sanitaria. Doctoranda en Psicología. Psicóloga infanto-juvenil en centro privado. Miembro del grupo de investigación Psicología, Persona y Contexto PSICOPERSONA: línea de investigación infancia.

Correo electrónico de contacto: [nuriaav3@blanquerna.url.edu](mailto:nuriaav3@blanquerna.url.edu)

### **Mariona Dalmau Montalà**

Doctora en Psicología y profesora titular de la FPCEE Blanquerna-URL. Profesora acreditada (AQU). Investigadora del grupo DISQUAVI y coordinadora de la línea Inclusión y Atención a la Diversidad en la Universidad. Investigadora-colaboradora del grupo PSICOPERSONA: en infancia; ambos grupos consolidados (SGR). Coordinadora del máster universitario en Psicopedagogía. Asesora psicopedagógica en educación infantil y educación primaria.

Correo electrónico de contacto: [marionadm@blanquerna.url.edu](mailto:marionadm@blanquerna.url.edu)



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



MILLS, MARTIN AND MCCLUSKEY, GILLEAN (eds.) (2018). *International Perspectives on Alternative Education: Policy and Practice*. London: Institute of Education Press, University College, 246 pp.

The book provides valuable examples that evidence the diversity of Alternative Education (AE) (Alternative Provision, Flexi-Schools and Second Chance Schools). It introduces the dichotomies that are present in this modality of education: from the particularities of the population to the strategies in teaching used with “learners on the margins”. According to the authors, it is a socially just educational approach to mitigate the effects of a traditional education gone wrong. The debt that is to be paid to students in vulnerable situations, who have dropped-out or pushed-out for academic or behavioral difficulties, tries to make good through the AE offering. For many, this is the only opportunity at attaining a high school education.

The book takes the reader into the AE reality of eight countries described in 17 chapters which looks at AE’s roots, manifestations and current challenges. The value of this compilation, with 27 contributors, authors and educators, is their diversity as well as the writing from the perspective of educators on the front line of the AE in their respective countries. The book is separated into three parts: Approaches to Alternative Education (Denmark, England, Indonesia, South Korea and United States); Alternative Education in the International Context (Australia, England, Scotland and South Korea) and Alternative Education in the Mainstream (Germany and other examples).

The issues are the matters of government accountability versus

the need to be flexible within the context of a vulnerable population; non-fee paying versus fee-paying at risk of making AE exclusive; and how to best support the work of AE teachers. All the while, highlighting the necessary shift “away from the need to change students and concentrate instead on changing the schools themselves... fostering a better understanding of the young people they serve and broader definitions of success” (p. 4).

Most essays describe their student population in detail, which is necessary since the authors point out that the AE model varies according to student need. This variance contemplates student refugees (South Korea), student immigrants, from vulnerable urban or rural settings (Indonesia); those who require special attention to social, emotional and behavioral needs (SEBN) (Scotland); and the overwhelming representation of cultural and ethnic groups, such as the African-American and Hispanic (US) and the aboriginal (Australia) and its implication for structural violence and racism.

The pillars of AE are based on the holistic view of education which includes smaller scale schools, smaller class sizes, conscious relationship-building between teachers and students, greater focus on the socio-emotional dimension of education and an emphasis on a democratic, non-coercive and non-violent approach to schooling, as essential practices (p. 186). Most offer a focused curriculum on numeracy and reading skills.

Some schools have surpassed expectations in order to better equip students with tools for life. The case of a school in South Korea, which provides accommodation, meals for immigrant students, most of whom have endured difficult journeys resulting in malnutrition and diabetes. They address the psychological impact of their new reality of living without families by providing music and art therapy, sports, counseling as well as mental and physical rehabilitation.

Although there are students who need AE education, however, they are not keen on participating. Such is the case of Indonesia, where AE practices are starkly different from the official education. For example, the flexible learning schedule to accommodate students is mistaken for a sense of informality and uncertainty (p. 95). These “reluctant stayers”, create a disparity in their expectations versus the reality of AE and its positive results.

Another common issue across the case studies comes under the guise of quality and accountability. Many AE schools are subject to evaluation policies which run counter to the developmental education they seek to promote. State pressure represents an effort to include AE initiatives under mainstream criteria regardless of AE’s particular student population and diverse mission. “Quality as accountability... not only leads to but also justifies practices of exclusion” (p. 56). This poses the question, if AE is necessary because students... do

not enter (or stay) in mainstream schooling, then what happens if AE becomes aligned with, and accountable to, mainstream’s notions of quality? (p. 58).

For the editors and authors, AE represents hope for the thousands of disenfranchised students. Their practices and policies are innovative and their positive results with young people have mainstream education taking note and applying these in regular schools (Germany). As can be assessed from the real life examples, AE is not a replacement for mainstream schooling, but rather a socially just complement that opens up new pathways for learning and allows disadvantaged students to establish and achieve their educational goals.

This book differs from previous works by the editors and authors Mills and McGluskey, since it brings into play the international panorama. Their previous works have focused on the variations of AE, historically, philosophically and in terms of policy issues that help or hinder its advancement. So in this book, we have a sense of expansion and growth of AE in the international scenario, making it a true contribution by the authors to the current international discussion of Alternative Education in the context of social justice in education useful to educators, students, academics and policy workers.

**Andrea Barrientos Soto**  
**Universidad de Granada**

VILAFRANCA, I. Y VILANOU, C. (eds.) (2018). *Giner i la Institución Libre de Enseñanza des de Catalunya. Cent anys després de la mort de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 280 pp.

El 3 de diciembre de 2015 se celebró, con motivo de la conmemoración del centenario de la muerte de Francisco Giner de los Ríos, una jornada seminario organizada a iniciativa del Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social (GREPPS) y titulada “Giner i la Institución Libre de Enseñanza des de Catalunya. Cent anys després de la mort de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)”. Como resultado de esa jornada apareció, tres años después de su celebración, el libro que ahora recensamos.

Da inicio a la obra una presentación firmada por Isabel Vilafranca y Conrad Vilanou, editores ambos de la misma. En esta presentación, y tras dejar constancia del intento por parte del franquismo de liquidar toda la herencia krausista e institucionista del ambiente cultural de la época, los editores constatan —y justifican con ello la elaboración del libro— la importante huella pedagógica que dejó Giner y la ILE tanto en la Universidad de Barcelona —a través de las figuras de Joaquín Xirau y el que fuera su discípulo, Joan Roura-Parella— como en Cataluña a través de instancias pedagógicas de la talla de l’Escola Normal de la Generalitat y el Institut-Escola.

Tras un texto un tanto enrevesado escrito por Josep Monserrat, decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona, en el que se pone de manifiesto las relaciones históricamente problemáticas entre Cataluña y España, el profesor Daniel Izquierdo nos ofrece, condensada en un capítulo, la que sin duda fue la mayor experiencia

poética de la jornada. A través de ella el profesor Izquierdo se centró en retratar, en una espléndida prosa poética, tanto la figura de Giner —acompañada, naturalmente, por el nacimiento de la ILE— como las relaciones, a caballo entre lo familiar y lo institucional, de Giner y Machado, quien fue, como es bien sabido, hijo pedagógico de la institución.

Nos parece importante mencionar el capítulo del profesor Juan Manuel Fernández-Soria, de la Universitat de València. Su planteamiento inicial, de corte orteguiano, y que hizo sonar en un tono europeístico la solución a la crisis finisecular española —recordemos aquel “España era el problema y Europa la solución”— enlazó perfectamente con sus exposiciones acerca de las relaciones, en ocasiones de naturaleza también familiar, de Giner de los Ríos con Inglaterra así como de la adopción por parte de la institución de lo que se veía como el ideal formativo inglés (ejemplificado perfectamente por la figura del *gentleman*, así como por las *public schools*).

No podemos dejar de mentar, también, un texto firmado por los profesores Jordi García y Oscar Jiménez de la Universidad de Barcelona, acerca de la relación plenairista —si se nos permite la resignificación— establecida entre Agustí Calvet (conocido como Gaziel) y Francisco Giner de los Ríos. En este capítulo, en el que se retrata muy bien la importancia educativa del excursionismo y la predilección pedagógica y paisajística que el rondeño sentía por la sierra

de Guadarrama, los autores nos ofrecen una interesante visión de la LLE entendida como una “escuela de la sensibilidad que enseñaba a mirar el paisaje” (p. 85).

Por su lado, Joan Soler Mata, profesor de la Universidad de Vic y Conrad Vilanou, quien firmará otros dos capítulos más, serán los coautores de un relato que, poniendo de nuevo sobre la mesa las relaciones Cataluña-España de inicios del siglo XX, plantearán la existencia de “dos líneas contrapuestas de interpretación en torno al concepto de renovación pedagógica” (p. 108) representadas por Alexandre Galí, por un lado, y Joaquín Xirau, por el otro. Con vistas a superar esta dicotomía, los profesores, especializados ambos en historia del pensamiento pedagógico, realizan un ejercicio de historia conceptual de la educación que, a fin de hallar nuevas interpretaciones, y sin dejar de advertir “la existencia de los rasgos distintivos de la renovación pedagógica catalana en su relación con el resto de España” (p. 121), les permite concluir que al “enfaticar la importancia de la historia intelectual [...] se puso de manifiesto los lazos y las conexiones entre Cataluña y la Institución Libre de Enseñanza que, por diversas vías, favoreció el movimiento catalán de renovación pedagógica” (p. 122).

Cabe referirse también a la espléndida semblanza personal de María de Maetzu elaborada por Isabel Vilafranca y Antonieta Carreño, ambas profesoras de la Universidad de Barcelona. Orteguiana hasta la médula, anglófila

y decididamente feminista, Maetzu será la encargada de la dirección de la Residencia de Señoritas y de presidir el Lyceum Club Femenino de Madrid. Su obra, situada entre el feminismo —como “postura de acción vital” (p. 198)— y la pedagogía social —no en vano introdujo la pedagogía social de Natorp en España—, se preocupó, como no dejan de remarcar las autoras del capítulo, por conferir un giro comunitario a la pedagogía, huérfana hasta la fecha de una mirada que incluyese lo social.

Nuestra recensión debe terminar aquí no sin antes dar cuenta de la valoración global de la obra. Si bien un tanto desigual, nos parece muy ajustado afirmar que el libro que tenemos entre manos es una obra valiente y necesaria. Valiente porque frente a algunas lecturas un tanto tendenciosas que podrían llegar a darse de la persona y la obra de don Giner de los Ríos, todos los trabajos recogidos demuestran, sin embargo, y pese a la diversidad de sensibilidades, una profunda y agradecida admiración por el padre de la Institución Libre de Enseñanza. Necesaria porque son muchos los aspectos de la compleja figura de Giner, de la institución y de sus relaciones con Cataluña las que deben ser objeto, quizás con el propósito de airear los viejos prejuicios, de una siempre renovada interpretación. El lector juzgará si el libro le parece un buen ejemplo de ello. Por nuestra parte no nos cabe la menor duda.

Laura Fontán de Bedout  
Universitat de Barcelona

TORREGO SEIJO, JUAN CARLOS Y MONGE LÓPEZ, CARLOS (coords.) (2018). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Editorial Síntesis, 299 pp.

La escuela actual necesita modelos de atención a la diversidad que verdaderamente apuesten por la inclusión social y educativa. Cada vez hay una mayor consciencia y evidencia del fracaso que conllevan ciertos modelos que únicamente apuestan por el éxito académico de unos pocos, a pesar de la existencia de sistemas educativos destinados a todos los alumnos y no únicamente a unos pocos. Por ello, es fundamental apostar por modelos inclusivos en y desde los centros educativos. Así, bajo esta premisa, Juan Carlos Torrego y Carlos Monge (grupo de investigación Inclusión y Mejora Educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Alcalá) coordinan la obra titulada *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*, donde participan ciertos autores de reconocimiento nacional e internacional en pro del aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión.

Esta obra se compone de diez capítulos que proporcionan al lector recursos teóricos y prácticos del diseño, desarrollo y evaluación del aprendizaje cooperativo para la inclusión educativa. En los dos primeros capítulos del libro se ofrece un marco teórico que justifica apropiadamente la necesidad de apostar por un modelo inclusivo en las escuelas. En primer lugar, Juan Manuel Escudero trata la relación entre inclusión, justicia y equidad como elementos fundamentales para la mejora educativa, aportando datos que evidencian el fracaso de políticas actuales (p. ej., el aproximadamente 20% de estudiantes que vienen abandonando prematuramente el sistema educativo). Y,

por su parte, Amador Guarro recoge algunos elementos que dificultan el éxito pleno de todos los alumnos (p. ej., la selección de la cultura escolar o la estructura social de participación), lo que le lleva a realizar una propuesta basada en la coherencia institucional que se debe construir bajo estas premisas: no se debe ni se puede imponer; debe construirse en equilibrio entre lo institucional y lo personal; debe ser una práctica de democracia real; debe concebirse como un proceso participativo de toma de decisiones donde el consenso guíe la construcción de un proyecto escolar común.

A continuación, se presentan dos capítulos que abordan dos puntos claves para la inclusión educativa: el liderazgo inclusivo y la formación del profesorado. En el primero de ellos, Antonio Bolívar y Jesús Domingo muestran algunos resultados del proyecto de investigación Identidad de la Dirección Escolar: Liderazgo, Formación y Profesionalización, donde concluyen que los equipos directivos que ejercen este tipo de liderazgo facilitan en mayor medida las culturas y prácticas inclusivas, así como la capacidad profesional del profesorado, la colaboración entre los distintos colectivos de la comunidad educativa y el capital social en las instituciones educativas. Y, en cuanto a la formación del profesorado para la inclusión educativa, los propios coordinadores de la obra y Yolanda Muñoz ofrecen un detallado programa formativo en el marco del proyecto de investigación Incidencia del Aprendizaje Cooperativo en la Inclusión de Alumnos con Altas

Capacidades de la Comunidad de Madrid, donde abordan cuestiones tan fundamentales como el diseño de unidades didácticas cooperativas o la evaluación desde una perspectiva cooperativa.

En los siguientes dos capítulos se aborda y discute el impacto del aprendizaje cooperativo. En primer lugar, David W. Johnson y Roger T. Johnson (dos de los grandes auspiciadores del aprendizaje cooperativo a nivel internacional) sintetizan algunos resultados de investigaciones previas en torno al rendimiento académico, respaldo social, autoestima y salud mental a partir de cinco elementos básicos del aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, habilidades sociales y procesamiento en grupo. Y, a continuación, David Durán muestra algunas evidencias de mejora en los alumnos, pero no de los que reciben ayuda para el aprendizaje, sino de aquellos que la ofrecen.

Por su parte, Juan Carlos Torrego y Ángeles Bueno llevan el aprendizaje cooperativo al terreno de los alumnos con altas capacidades intelectuales, en cuanto que suelen ser los grandes olvidados cuando se trata de atender a la diversidad. La siguiente propuesta aborda una cuestión tan compleja como es la investigación sobre estas temáticas, donde Laura Rayón y Juan Carlos Torrego argumentan la idoneidad

de utilizar diseños mixtos y ofrecen distintas herramientas para llevarlos a la práctica. Seguidamente, en el marco del programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar, José Ramón Lago, Jesús Soldevila y Verónica Jiménez muestran distintos recursos para el desarrollo de tres dimensiones básicas a la hora de instaurar el aprendizaje cooperativo en los centros educativos: dinámicas de cohesión grupal (ámbito A), trabajo en equipo como recurso (ámbito B) y trabajo en equipo como contenido (ámbito C). Finalmente, los propios editores cierran la obra con un capítulo sobre una propuesta de asesoramiento para la implantación del aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión, pues sería hipócrita que los docentes exigiesen a sus alumnos aprender cooperativamente si los propios profesores son incapaces de colaborar con sus compañeros para coordinar los procesos de enseñanza para sus alumnos.

En definitiva, el libro supone un recurso con interesantes propuestas prácticas para aquellos interesados en implementar el aprendizaje cooperativo, pero también para los investigadores que pretenden estudiar el impacto de esta estrategia de inclusión.

Patricia Gómez Hernández  
Centro Universitario  
Internacional de Madrid

NAVARRA, A. (2019). *Devaluación continua*. Barcelona: Tusquets, 280 pp.

En el amplio mercado editorial disponemos de infinidad de libros que nos descubren la educación como actividad y como campo de conocimiento, pero, ciertamente, son menos los que describen la educación como ámbito de realidad. Y esto es precisamente lo que hace Andreu Navarra en *Devaluación continua*, atomizar el estado de la educación cotidiana actual (basándose en su experiencia como profesor de instituto).

Lo primero que se puede destacar es que no nos presenta la educación como “algo” incontrolable (“El apocalipsis cada día” es el título de uno de los subcapítulos en el que critica el pesimismo con el que se afronta el tema de la educación desde muchos foros), sino como una suma de pequeñas situaciones en las que, si bien no existe ni cima ni centro, sí que hay un conglomerado de acontecimientos, reflejo de la educación *real*, esto es, de aquella práctica que tiene lugar en las aulas de los centros un día sí y otro también.

El libro es una formidable muestra histórica, social y personal en la que su autor no asume una graduación axiológica de la educación (como subsistema social): “la escuela no se ha de plegar a las angustias de la época, sino precisamente tratar de corregirlas, convirtiéndose en la única institución estable en un mundo inestable. Y si se localizan llagas y lastres, lo mejor es discutir soluciones, no tapar los problemas detrás de cortinas de aires” (p. 21). En consecuencia, el libro apunta, durante el desarrollo de los diferentes apartados, las insuficiencias funcionales del sistema, los elementos

externos de su propia dinámica, el exceso de burocracia a la que se somete al profesorado, etc.

Aquello que se va describiendo se convierte en una excelsa crónica de un tiempo, el actual, en el que “a veces parece que el alumnado viva en una fiesta feliz perenne, y me causa pavor y sufrimiento que llegue el día en que deban empezar a buscar el sustento o tengan hijos” (p. 248). A partir de anécdotas y situaciones vividas en los institutos en los que el autor ha sido profesor, se elabora un relato que se va constituyendo en un vestido con parches donde cada costura se ocupa de evidenciar alguno de los problemas que tiene hoy la educación.

El libro pone de manifiesto que la relación educativa es una intersección en la que *compartimos*, ya que llevamos a cabo una puesta en contacto (interhumano), que implica que el profesorado se encuentre con la necesidad de gestionar espacios, afectos, relaciones e intereses muy diversos. No solo se aboga por la acción seguidora como función nuclear de la educación, sino también por una acción anticipadora que, en cierta manera, es prescriptiva y exigente, pero que se erige en la base para poder alejarse de aquellas conductas y aquella “amalgama de tópicos con que se trata de seducir y neutralizar al profesorado, ya que carecen de verosimilitud y proponen medidas drásticas que no han sido testadas” (p. 107), y añade que “en algunos casos los paraísos pedagógicos no son más que bonitas plataformas digitales sin ninguna conexión con el mundo real” (pp. 106-107).

Encontramos reflexiones, tanto del autor del libro como de otros (Enkvist, Francisco Esteban, etc.), que buscan aclaraciones sobre determinadas situaciones que se dan en el día a día de los institutos, y también aparecen preguntas que reclaman inquirir la lógica de unas políticas educativas que se presupone que deberían dedicarse a mejorar la educación del futuro. Todo ello en un contexto en el que “se nos invita a que cedamos al espíritu de los tiempos, al futuro” (p. 192) y en el que “hay centros en nuestro país en los que dar clase es prácticamente imposible, porque ganan el caos, la agitación y el ruido externo” (p. 237).

Según avanzamos en su lectura, el libro se reafirma en la necesidad de que el profesorado pueda generar decisiones con sentido profesional, y también en la creencia de que corresponde a todos y cada uno de los ámbitos de la sociedad la fundamentación de pautas de comprensión y transformación de la intervención pedagógica que se desarrolla en los centros educativos. se trata de una

demanda según la cual la acción educativa se debería afrontar desde la relación entre hecho-valor-herramientas-decisiones políticas-consenso social y pedagogía, en definitiva.

Estamos ante un libro escrito desde la proximidad, que rechaza el sentimentalismo pero que, a la vez, nos hace partícipes de lo que describe y de lo que proyecta, que es un cierto optimismo, ya que “afortunadamente, aún resulta posible estimular la capacidad creativa de los grupos clase” (p. 193). Y este optimismo deviene la antesala de las decisiones y/o las soluciones que la educación “espera”, de cara al futuro, como agua de mayo. Así que, en estas circunstancias, podemos tomar la demanda de soluciones de *Devaluación continua* como un clamor a la esperanza, porque, como escribió Sánchez Ferlosio, “lo más sospechoso de las soluciones es que se las encuentra siempre que se quiere”.

Marc Pallarès Piquer  
Universidad Jaume I

# 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 IMRyD<sup>1</sup> (Introducción, Método, Resultados y Discusión), tal y como se especifica en las normas de colaboración. El equipo editorial ha decidido adoptar el formato IMRyD porque permite dotar de sistematicidad a los resúmenes en todos artículos publicados en *Bordón*, adoptando un formato internacional multidisciplinar para comunicar resultados de la investigación. Por otra parte, favorece enormemente la capacidad de citación de cada artículo particular y de la revista en general. Responde, finalmente, a las recomendaciones de la FECYT para las publicaciones con sello de calidad, como es *Bordón*.
- 4) Se aceptarán trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico. Se considerarán igualmente estudios empíricos así como trabajos de revisión y meta análisis sobre la investigación realizada en relación con un problema o área particular:

---

1 El equipo editorial es consciente de que no todas las metodologías de estudio se ajustan, por su naturaleza y por tradición, a este formato de resúmenes, por lo que es flexible en su utilización en determinados casos. No obstante, toda investigación, más allá de su metodología y planteamientos epistemológicos, parte de un problema o unos objetivos para llegar a unos resultados que no necesariamente son cuantificables, pero sí identificables, y para ello se ha debido utilizar algún método (que no necesariamente corresponde con el método experimental ni con métodos estadísticos; por ejemplo, la Historia, la Teoría, la Filosofía, etc., tienen sus propios métodos de investigación). Así, de modo general y aplicable a cualquier área científica, la INTRODUCCIÓN busca identificar el planteamiento del tema objeto de estudio, los objetivos o preguntas que lo guían. El MÉTODO, los métodos, fuentes, instrumentos o procedimientos utilizados para responder a los objetivos. Los estudios empíricos incluirán siempre en este apartado el tamaño de la muestra, los instrumentos y las técnicas de análisis. Los RESULTADOS aportarán los hallazgos principales que puedan atraer a la lectura del artículo a un potencial investigador que esté realizando una búsqueda bibliográfica en bases de datos. La DISCUSIÓN confrontará los resultados o conclusiones a los que se ha llegado con los obtenidos por otros autores, teorías o posiciones, señalando las fortalezas y límites propios.

- Los trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico deben mostrar que han sido conducidos con sistematicidad y rigor, conforme a la metodología propia de este tipo de estudios.
- Los trabajos de revisión deben adoptar los estándares convencionales de una revisión sistemática reproducible tanto como sea posible. En todo caso las revisiones tienen que:
  1. Justificar la revisión en el contexto de lo que ya se conoce sobre el tema.
  2. Plantear de forma explícita la/s pregunta/s que se desean contestar.
  3. Describir la metodología usada: fuentes de información (p.e. bases de datos), criterios de elegibilidad de estudios, estrategia de búsqueda, trabajos finalmente incluidos y excluidos con detalles de las razones, etc.

Serán rechazados los trabajos teóricos que propongan un mero resumen de la literatura sobre un tema sin objetivos específicos de indagación ni precisiones metodológicas.

- Los estudios empíricos (ya sean cuantitativos o cualitativos) deberán especificar con claridad la muestra utilizada y el método de selección de la misma, los instrumentos utilizados y sus características psicométricas cuando sea pertinente, así como las fuentes de recogida de información. Siempre que sea factible, se indicará el tamaño del efecto además de los datos de significación estadística. Los estudios descriptivos y correlacionales de enfoque cuantitativo basados en muestras pequeñas, sesgadas o de carácter local (por ejemplo, estudiantes universitarios de una única titulación o universidad) tienen menores probabilidades de ser considerados para su publicación. En todo caso deberán incluir una justificación suficiente sobre su aportación al conocimiento del problema estudiado; de otro modo, serán desestimados. Igualmente se desestimarán trabajos que supongan meras réplicas de trabajos existentes si no se justifica convenientemente su necesidad y el valor añadido que aportan al área de investigación.

# **NORMAS PARA LOS AUTORES**

## **REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN**

### **DE COLABORACIONES**

1. Todos los artículos publicados en la revista Bordón son previamente valorados por dos revisores externos según el sistema de revisión por pares (doble ciego). En caso de discrepancia, el Editor podrá solicitar la revisión a un tercer evaluador.
2. Los trabajos deben ser originales y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación. El incumplimiento de esta norma se considera falta muy grave e implicará la imposibilidad de volver a publicar en Bordón en el futuro.
3. Ética de publicación: dadas las relaciones históricas de la Sociedad Española de Pedagogía y la revista Bordón con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), la Sociedad Española de Pedagogía adopta el Código de Buenas Prácticas Científicas aprobado por el CSIC en marzo de 2010. Así, los artículos publicados en Bordón deben atenerse a los principios y criterios éticos de este Código (disponible en español e inglés en <http://www.csic.es/web/guest/etica-en-la-investigacion>).
4. Idioma de publicación: Bordón acepta artículos originales en español e inglés, publicándose en el idioma de envío. Excepcionalmente se aceptarán artículos originales en portugués; los autores interesados en publicar en portugués deberán ponerse en contacto previamente con la Secretaría de la revista.
5. Los trabajos deben ser enviados exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RE-CYT, de la Fundación de Ciencia y Tecnología: <http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login>. Los nuevos usuarios (autores, revisores) disponen de unas orientaciones en la web de la revista que les ayudará a registrarse adecuadamente en la plataforma.
6. Los autores redactarán el artículo de forma que los revisores no puedan deducir por las autocitas quiénes son los autores del mismo; por ejemplo, se evitarán expresiones del tipo “como dijimos anteriormente (Pérez, 2015)” o “según nuestro trabajo (Pérez, 2015)”, etc. También se eliminarán las etiquetas de identificación del archivo que crea por defecto el formato Word en el menú [archivo - preparar - inspeccionar un documento - propiedades del documento].
7. El equipo editorial comprobará si los artículos cumplen con los criterios formales y si se ajustan a la política editorial de Bordón. En caso positivo, los artículos pasarán al proceso de evaluación por pares de acuerdo con los criterios de evaluación de la revista Bordón (ver ficha de evaluación). En caso contrario, los artículos podrán ser directamente desestimados.
8. Una vez evaluado el artículo, el Director de Bordón o persona en quien delegue informará al autor de contacto de la decisión de los revisores, pudiendo solicitarse modificaciones o correcciones tanto de forma como de contenido para proceder a su publicación. Los autores tendrán un plazo máximo de un mes para enviar las modificaciones sugeridas.
9. La extensión de los trabajos, que deberán ser enviados en formato Word, no sobrepasará las 6.500 palabras en total, exceptuando únicamente las traducciones del resumen y de las palabras clave.
10. En un documento independiente se enviará la hoja de datos que se subirá a la plataforma como fichero complementario en el que NO se accionará la orden “Mostrar fichero a los revisores”, con los siguientes datos:
  1. Título del artículo.
  2. Autores, en el orden en el que aparecerán en la publicación.

3. Para cada autor: nombre y apellidos, filiación, categoría o puesto de trabajo, dirección postal, teléfono, e-mail y breve currículum vitae de los últimos cinco años (máximo 5 líneas).
4. Autor con el que se establecerá la correspondencia sobre el proceso de evaluación.
11. Se enviará el artículo en un documento cuyas páginas estén numeradas consecutivamente, que debe ajustarse a la estructura siguiente.
  1. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL
  2. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN INGLÉS
  3. RESUMEN EN ESPAÑOL (entre 250 y 300 palabras y en formato IMRyD). Se rechazarán los artículos que no cumplan esta norma. Tanto en español como en inglés, se seguirá el formato IMRyD (Introducción, Método, Resultados y Discusión/Introduction, Method, Results, Discussion), con la flexibilidad indicada en la política editorial. Estas palabras se indicarán como apartados en MAYÚSCULAS dentro del resumen, seguidas de un punto y seguido.
  4. PALABRAS CLAVE: Las palabras clave (entre 4 y 6) serán extraídas originalmente del y se traducirán al español.
  5. RESUMEN EN INGLÉS (ABSTRACT).
  6. KEYWORDS, extraídas del Tesauro de ERIC.
  7. TEXTO DEL ARTÍCULO.
  8. NOTAS (si existen).
  9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.
  10. Las TABLAS, GRÁFICOS o CUADROS, cuando puedan ir en formato Word, deberán ir en el lugar que le correspondan dentro del artículo, con su correspondiente título y leyenda y numerados correlativamente. Cuando sea necesario utilizar otros formatos (tipo imagen jpg, tif, etc.), se enviarán en archivos aparte, indicando en el texto el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida y en escala de grises.
  11. SOLO a los artículos que resulten finalmente aceptados, se les pedirá traducción del título, resumen y palabras clave al FRANCÉS, que deberán entregar en el plazo de una semana.
12. Al RESUMEN, en su caso, podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado español.
13. Las NOTAS ACLARATORIAS al texto, numeradas correlativamente, se indicarán con superíndices y se incluirán al final del texto bajo el epígrafe de Notas.
14. Las referencias en el texto, las referencias bibliográficas finales, las citas textuales, etc., seguirán el formato de la última edición de las normas APA. Recuérdese la obligatoriedad de incluir el DOI siempre que exista.
15. Las pruebas de imprenta de los artículos aceptados para su publicación se enviarán al autor de contacto para su corrección. Las pruebas deberán ser devueltas en un plazo de tres días a la editora de la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.
16. Cada autor recibirá un ejemplar electrónico de la revista en la que haya salido publicada su colaboración, estando obligado a respetar el periodo de embargo de la revista.
17. Las RECENSIONES DE LIBROS, cuya fecha de publicación no podrá ser anterior al año previo de la fecha de envío (es decir, si se envía en 2014 no podrá haberse publicado el libro antes de 2013), también deben ser enviadas exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT seleccionando la sección de reseñas (no como artículo). Deberán ajustarse a la siguiente estructura:
  1. Apellidos del autor del libro, Iniciales (Año de publicación). Título del libro. Ciudad de publicación, Editorial, número de páginas del libro.
  2. TEXTO de la reseña del libro (extensión máxima de 900 palabras).
  3. NOMBRE Y APELLIDOS del autor de la reseña.
  4. Filiación del autor de la reseña.
  5. Datos del autor de la reseña (nombre, correo electrónico, dirección postal y puesto de trabajo).
18. El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes, en cumplimiento de las normas descritas anteriormente.
19. Aceptado un artículo para su publicación, tendrán prioridad en la fecha de publicación aquellos artículos en los que todos los autores sean miembros de la Sociedad Española de Pedagogía o que se hagan miembros en el plazo de un mes una vez recibida la carta de aceptación.







- ◆ ¿QUÉ TIPO DE MAESTRO VALORA LA SOCIEDAD ACTUAL? VISIÓN SOCIAL DE LA FIGURA DOCENTE A TRAVÉS DE TWITTER / *WHAT KIND OF TEACHER VALUES THE CURRENT SOCIETY? SOCIAL VISION OF THE FIGURE'S TEACHER THROUGH TWITTER*  
 Ernesto Colomo Magaña y Ángel Ignacio Aguilar Cuesta
- ◆ LA EDUCACIÓN DEL FUTURO: CREENCIAS DEL ALUMNADO / *EDUCATION IN THE FUTURE: STUDENTS' BELIEFS*  
 Sara Conde Vélez y Ángel Boza Carreño
- ◆ EL MAPA INTERNACIONAL DE LAS REVISTAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN / *THE INTERNATIONAL MAP OF THE HISTORY OF EDUCATION JOURNALS*  
 José Luis Hernández Huerta, Andrés Payà Rico y Carmen Sanchidrián Blanco
- ◆ ANÁLISIS MULTIVARIABLE DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA UNIVERSIDAD DESDE LA VISIÓN DEL ESTUDIANTE / *THE STUDENT'S STANCE ON TRANSVERSAL COMPETENCIES: A MULTIVARIABLE ANALYSIS*  
 Pilar Martínez Clares y Natalia González Morga
- ◆ TRADUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE EXPERIENCIAS GAMIFICADAS (GAMEX) / *TRANSLATION AND VALIDATION OF THE GAMEFUL EXPERIENCE SCALE (GAMEX)*  
 M.ª Elena Parra-González y Adrián Segura-Robles
- ◆ LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CINCO PAÍSES DE AMÉRICA DEL SUR: DEFINICIONES NORMATIVAS Y ALCANCES EMPÍRICOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN / *SECONDARY EDUCATION IN FIVE SOUTH AMERICAN COUNTRIES: NORMATIVE DEFINITIONS AND EMPIRICAL RESULTS FROM THE RIGHT TO EDUCATION PERSPECTIVE*  
 Guillermo Ramón Ruiz, Sebastián Scioscioli y Miriam Lorente Rodríguez
- ◆ LA SEGUNDA DIMENSIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA: UN ESTUDIO COMPARADO EN SIETE PAÍSES DE AMÉRICA LATINA / *THE SECOND DIMENSION OF EDUCATIONAL QUALITY: A COMPARATIVE STUDY IN SEVEN COUNTRIES IN LATIN AMERICA*  
 Axel Rivas y Martín Scasso
- ◆ EL OCIO FAMILIAR DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN GALICIA / *THE ANALYSIS OF COMPULSORY SECONDARY EDUCATION STUDENTS' FAMILY LEISURE TIME IN GALICIA*  
 Laura Varela Crespo y Andrea Maroñas Bermúdez
- ◆ PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS SOBRE EL DERECHO AL JUEGO LIBRE EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA. ESTUDIO DESARROLLADO EN BARCELONA (ESPAÑA) / *TEACHERS' PERCEPTION OF THE RIGHT TO FREE PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND PRIMARY EDUCATION. A STUDY CARRIED OUT IN BARCELONA (SPAIN)*  
 Roser Vendrell Mañós, Àngels Geis Balagué, Núria Anglès Virgili y Mariona Dalmau Montalà

Indexed in  
**SCOPUS**



**Bordón, desde 1949**

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