



BORDÓN

Revista de Pedagogía

SOCI
E
D
A
D

E
S
P
A
Ñ
O
L
A

D
E

P
E
D
A
G
O
G
Í
A

Indexed in
SCOPUS



B

2021 ENERO-MARZO
VOLUMEN 73 • N.º 1
MADRID (ESPAÑA)

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

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 73
Número, 1
2021

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

Tasa de rechazo de artículos:

Año 2011: 70%.	Año 2013: 72%.	Año 2015: 78%.	Año 2017: 84%.	Año 2019: 85%.
Año 2012: 68%.	Año 2014: 61%.	Año 2016: 77%.	Año 2018: 84%.	Año 2020: 81%.

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

Indexación de Bordón

La revista *Bordón* está indexada en Scopus, en la Web of Science (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, 2015 y 2019. Indexada también en EBSCO, ProQuest (International Bibliography of the Social Sciences - IBSS y Periodicals Index Online - PIO), ERIC, OEI, CSIC-CINDOC, IRESIE, CARHUS, 360°, DULCINEA. Más información en la página web (http://www.sepedagogia.es/?page_id=226).

Bordón. Revista de Pedagogía es la única revista española de educación colaboradora del Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

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

Indexed in
SCOPUS



Redacción y suscripciones

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

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

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

Periodicidad

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

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

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

Correo electrónico: sep@csic.es

Internet: www.sepedagogia.es

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

Impresión: Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.

Depósito legal: M. 519-1958

ISSN: 0210-5934

e-ISSN: 2340-6577

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

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

EDITOR JEFE/DIRECTOR / EDITOR-IN-CHIEF

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

EDITORES ASOCIADOS / ASSOCIATE EDITORS

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

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 Nacional de Educación a Distancia (UNED)

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

LISTADO DE REVISORES EXTERNOS DE BORDÓN DURANTE EL AÑO 2020 / EXTERNAL REFEREES DURING 2020

Además del trabajo de revisión realizado por los miembros del comité científico de *Bordón*, para evaluar cada uno de los trabajos recibidos mediante el procedimiento de doble ciego, durante el año 2020 el consejo editorial ha contado con la inestimable colaboración de los siguientes investigadores:

Adrián Segura Robles, Universidad de Granada
Agustín Rodríguez Esteban, Universidad de León
Alejandra Montané, Universidad de Barcelona
Alexis Moreno Pulido, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Alicia Peñalva, Universidad de Valladolid
Almudena Carneiro Barrera, Universidad de Granada
Almudena Cotán, Universidad de Sevilla
Ana García-Valcárcel, Universidad de Salamanca
Ana González-Benito, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Ana Rodríguez Martínez, Universidad de Zaragoza
Andrea Otero, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Ángel Soler, Universidad de Valencia
Ángel Valdés Cuervo, Instituto Tecnológico de Sonora
Anna Forés, Universidad de Barcelona
Antonio Canales Serrano, Universidad Complutense de Madrid
Antonio Coronado Hijón, Universidad de Sevilla
Antonio Viñao Frago, Universidad de Murcia
Armand Grau Martín, Universidad de Gerona
Beatriz Berrios Aguayo, Universidad de Jaén
Beatriz García Fernández, Universidad de Castilla-La Mancha
Belén Ballesteros Velázquez, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Bertha Lucía Avendaño Prieto, Universidad Católica de Colombia
Bianca Thoilliez, Universidad Autónoma de Madrid
Carmen Álvarez Álvarez, Universidad de Cantabria
Carmen López Escribano, Universidad Complutense de Madrid
Carmen María Fernández García, Universidad de Oviedo
Coral González, Universidad Complutense de Madrid
Covadonga Ruiz, Universidad Complutense de Madrid
Cynthia Martínez Garrido, Universidad Autónoma de Madrid
Daniel Garrote, Universidad de Granada
David Molero López-Barajas, Universidad de Jaén
David Rodríguez Gómez, Universidad Autónoma de Madrid
Déborah Martín, Universidad Internacional de La Rioja
Delia Arroyo Resino, Universidad Internacional de La Rioja
Elvira Carpintero Molina, Universidad Complutense de Madrid
Elvira Congosto Luna, Universidad Complutense de Madrid
Elvira Curiel Marín, Universidad de Granada
Encarnación Carrillo, Universidad de Murcia
Ernesto López Gómez, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Esperanza Vergara, Universidad Complutense de Madrid
Esteban Vázquez Cano, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Eva María Aguaded, Universidad de Granada
Fanny Añaños Bedriñana, Universidad de Granada
Federico Zamengo, Università di Torino
Francesc Esteva Mons, Universidad Jaume I
Francisco Imbernón, Universidad de Barcelona
Francisco Javier Tejedor, Universidad de Salamanca
Francisco José del Pozo, Universidad Complutense de Madrid
Francisco José García Peñalvo, Universidad de Salamanca
Francisco Perales, Universidad de Granada
Francisco Raso, Universidad de Granada
Gloria María Braga, Universidad de Oviedo
Inmaculada Asensio Muñoz, Universidad Complutense de Madrid
Inmaculada Masero Moreno, Universidad de Sevilla
Inmaculada Teva Álvarez, Universidad de Granada
Isabel Hevia Artime, Universidad de Oviedo
Isabel María Gómez Triguero, Universidad de Alicante
Isabel Martínez Sánchez, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Joan María Senent Sánchez, Universidad de Valencia
Joaquín Parra Martínez, Universidad de Murcia
Jordi Garreta, Universidad de Lleida
José Alberto Gallardo López, Universidad Pablo de Olavide
José Antonio Sarmiento Campos, Universidad de Vigo
José Gutiérrez Pérez, Universidad de Granada
José Luis Muñoz Moreno, Universidad Autónoma de Barcelona
José Manuel Martínez-Vicente, Universidad de Almería
José Manuel Tomás, Universidad de Valencia
José Sánchez Santamaría, Universidad de Castilla-La Mancha
José-Manuel Sáez-López, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Juan Carlos Torre Puente, Universidad Pontificia Comillas
Juan González Martínez, Universidad de Gerona
Judit Ruiz-Lázaro, Universidad Complutense de Madrid
Judith Salvador Cruz, Universidad Nacional Autónoma de México
Julia Hinojosa, Universidad de Barcelona
Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla
Karla Díaz López, CETYS Universidad
Laia Llunch, Universidad de Barcelona
Laila Mohamed, Universidad de Granada
Lorenzo García, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Luis Alberto Núñez Lira, Universidad César Vallejo
Luis Feliciano García, Universidad de La Laguna
Luis Lizasoain Hernández, Universidad del País Vasco

Luis Martín Sobrado Fernández, Universidad de Santiago de Compostela
Luis Miguel García Moreno, Universidad Complutense de Madrid
Manuel Vilariño, Universidad de Zaragoza
Mercedes García, Universidad Complutense de Madrid
Marcos Román González, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
María Amparo Alonso Sanz, Universidad de Valencia
María Ángeles Hernández Prados, Universidad de Murcia
María Ángeles Valdemoros San Emeterio, Universidad de La Rioja
María Carmen Ricoy, Universidad de Vigo
María Castro Morera, Universidad Complutense de Madrid
María Cristina Núñez del Río, Universidad Politécnica de Madrid
María del Mar Sánchez Vera, Universidad de Murcia
María del Carmen Cerezo Máiquez, Universidad de Murcia
María García Amilburu, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
María Jesús Colmenero, Universidad de Jaén
María Teresa Martín Aragoneses, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
María Tornel Abellán, Universidad Católica San Antonio
Mario Grande de Prado, Universidad de León
Miguel Melendro, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Mónica Crotti, Universidad de Turín
Mònica Feixas, Zurich University of Teacher Education
Mónica Izquierdo, Universidad de Alcalá
Monsalud Gallardo, Universidad de Málaga
Montserrat Tesouro Cid, Universidad de Gerona
Pablo Sánchez Antolín, Universidad de Castilla-La Mancha
Paola Ricaurte-Quijano, Tecnológico de Monterrey
Pilar Martín Lobo, Universidad Internacional de La Rioja
Pilar Martínez Clares, Universidad de Murcia
Rafael Merino, Universidad Autónoma de Barcelona
Raquel Artuch Garde, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Raúl Fraguela Vale, Universidad de A Coruña
Rosa Goig, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Rosa Suñer Soler, Universidad de Gerona
Rosa Vázquez Recio, Universidad de Cádiz
Sagrario del Valle, Universidad de Castilla-La Mancha
Sandra Sánchez García, Universidad de Castilla-La Mancha
Sergio Andrés Cabello, Universidad de La Rioja
Sonia Casillas Martín, Universidad de Salamanca
Sonia Janeth Romero Martínez, Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)
Xavier G. Ordóñez Camacho, Universidad Complutense de Madrid

Contenido

IN MEMORIAM

- 9 Teófilo Rodríguez Neira (1934-2020)

EDITORIAL ESPECIAL / *SPECIAL EDITORIAL*

- 13 Editorial especial: cambio en el equipo editorial
Special editorial: change in the editorial team
Arturo Galán y Luis Lizasoain

ARTÍCULOS / *ARTICLES*

- 19 Test de Potencial Emprendedor: adaptación al español (ATE-S)
Attitude Toward Enterprise Test: adaptation to Spanish (ATE-S)
Antonio Bernal-Guerrero, Antonio R. Cárdenas-Gutiérrez y Rosemary Athayde
- 39 Evaluación *online* en educación superior en tiempos de coronavirus. ¿Qué piensan los estudiantes?
Higher Education and online assessment in the time of Coronavirus. What do students think?
Enrique-Javier Díez-Gutiérrez y Katherine Gajardo Espinoza
- 59 Estudio de la eficacia escolar en centros educativos de primaria mediante el uso de modelos jerárquicos lineales
A Study of school effectiveness in Primary Schools using Hierarchical Linear Models
Emelina López-González, Enrique Navarro-Asencio, María José García-San Pedro, Luis Lizasoain y Javier Tourón
- 81 El emprendimiento social: (de)construyendo el discurso del alumnado de Prácticum de Trabajo Social
Social entrepreneurship: (re) building the students discourse of the Social Work Practicum
M.^a Ángeles Minguela y Pilar Munuera
- 97 Rethinking the fundamentals and practices of intercultural education in an era of insecurity
Repensar los fundamentos y prácticas de la educación intercultural en una era de inseguridad
Marisa Musaio

- 111 Percepción de los estudiantes universitarios sobre la fiabilidad de la wikipedia
University students' perception on the reliability of Wikipedia
Ángel Obregón Sierra y Natalia González Fernández
- 129 Implicación en los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato
Homework involvement and academic achievement in High School students
Susana Rodríguez, Bibiana Regueiro, Jesús Falcón, Carolina Rodríguez-Llorente, Tania Vieites e Isabel Piñeiro
- 145 Diseño y validación de un instrumento para la Evaluación de la Satisfacción de los Estudiantes de Prácticas en Educación (ESEPE)
The Design and validation of a questionnaire Evaluating Students' Satisfaction regarding their Practicums in a range of Education Degrees (ESSIE)
Borja Ruiz-Gutiérrez, Verónica Basilotta Gómez-Pablos y Patricia González Elices
- 161 Prácticas de ocio y tiempo libre de los adolescentes en galicia: análisis y reflexiones en clave socioeducativa
The leisure and free time practices of adolescents in Galicia: socio-educational analysis and reflections
Ángela L. de Valenzuela, Rubén Martínez García y Diana Morela Escobar-Arias

RECENSIONES / BOOK REVIEW

- 181 Ahedo, J., Fuentes, J. L. y Caro, C. (coords.) (2020). *Educación el carácter de nuestros estudiantes. Reflexiones y propuestas para la escuela actual*
Paola Perochena González
- 182 Luri Medrano, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones*
Isabel Dans Álvarez de Sotomayor
- 184 Pantoja Vallejo, A. (2020). *Buenas prácticas en la tutoría universitaria*
Cristina Arazola Ruano
- 186 Sancho, J. M., Hernández, F., Montero, L., De Pablos, J., Rivas, I. y Ocaña, A. (coords.) (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*
Asunción Martínez Arbelaiz

POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA BORDÓN

NORMAS PARA LA REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES

In memoriam

TEÓFILO RODRÍGUEZ NEIRA (1934–2020)

Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Oviedo



En el último día del mes de noviembre nos dejó el amigo Teo, víctima, una más, de la COVID-19. Qué fría frase para quien no le conociese. Y qué absurdos los tiempos que vivimos.

Siempre es difícil expresar sentimientos ante la muerte; lo es de palabra y vemos ahora que también lo es escribir sobre ello, más aún si nos referimos al fallecimiento de un ser querido, de un amigo que fue una persona entrañable. Se nos fue nuestro querido Teófilo, el profesor Rodríguez Neira.

Formó parte, desde antes de su inicio como profesor, del grupo SI(e)TE, de tal manera que nos viene a la memoria las palabras de Bartolomé M. Cossío al referirse a su tutor y mentor cuando era alumno de la ILE, “Cuando la casa se abrió, él ya estaba dentro”. Efectivamente, nuestro grupo, antes de constituirse como tal, solicitó a Teófilo su opinión sobre la propuesta aun no del todo bien definida. Sus palabras fueron entusiastas porque se le requirió formar un grupo que no iba contra nadie, sino que buscaba lazos de amistad y hermandad entre quienes lo formásemos y que sus objetivos principales serían, junto con nuestras esposas, viajar, catar las gastronomías pertinentes y dar cuenta de nuestros caldos preferidos, es decir, convivir y dar rienda suelta a nuestros afectos y defectos. Luego, si teníamos tiempo, a lo mejor, escribiríamos alguna cosa, porque, en el fondo, era de las pocas cosas que

sabíamos hacer. Con todo, hemos ido consiguiendo unas cien citas —según Google— en el último de nuestros objetivos.

Ni qué decir tiene que las otras propuestas se cumplieron con creces. Nuestra convivencia tuvo decorados tan cautivadores como la Orotava en Tenerife, la tranquilidad de la Formentera otoñal, la apabullante gastronomía de Santiago de Compostela, el modernismo de Barcelona, la Cataluña mediterránea que tanto sabe de arroces, Valencia y el yantar de su Albufera, Madrid, siempre Madrid, Burgos, mucho más allá de sus quesos y morcillas, el resto de las Baleares y, muy especialmente, Valdeusa, en el Bierzo, en su casa, con uno de los paisajes más bellos que pueda ofrecernos naturaleza...

Sin embargo, no podremos oír ya su cálida, casi susurrante, voz, y su gesto tan suyo y especial de tocarse las yemas de los dedos índice y pulgar cuando nos hablaba. Y ahora, el silencio, el vacío; como consuelo solo nos viene a nuestra decrepita memoria los versos de Machado para intentar representar lo que Teófilo era entre nosotros:

¿Murió?... Solo sabemos
que se nos fue por una senda clara,
diciéndonos: hacedme
un duelo de labores y esperanzas.
Sed buenos y no más, sed lo que he sido
entre vosotros: alma.

Porque con su forma de ser, su bonhomía, el goce que nos proporcionaba su compañía, su carácter siempre jovial, su buen decir y hacer, se fue convirtiendo en el alma del grupo. Teófilo se encontraba cómodo entre nosotros, disfrutaba y disfrutábamos de nuestra mutua compañía, y, la verdad, era un hombre que prefería las distancias cortas, las charlas —era imposible discutir con él—, sus opiniones compartidas, su agradable presencia y sobre todo algo que a muchos sorprenderá, su talante bohemio, casi antisistema, que sin duda no hubiese desentonado en el Berkeley de los años sesenta, y que acaso fue lo que más le cautivó de nuestra propuesta, a saber, los nulos formalismos, la libertad en los encuentros, la abertura de miras y opiniones y, en definitiva, un ambiente que nada tenía que ver con encuentros, congresos, seminarios y otras liturgias propias de la Academia.

Sin duda, aquel hijo del tendero de Villanueva de Valdueza, y que aún conoció una Facultad de Filosofía, en la Complutense, que algo guardaba de su época de esplendor, aquel joven licenciado que luego desarrolló estudios en Alemania y que, como él mismo confesaba, aprendió sobre Platón en Heidelberg, en las clases de Heidegger. Su primer trabajo en Barcelona, ciudad a la que amaba y por la que sentía una gran añoranza, después clases en diversos institutos, encontrando en el de Llanes a la luz de su vida. Después, nuestro añorado Rogelio Medina Rubio, a la sazón catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Oviedo, con muy buen tino, lo introdujo preparándolo para que fuese su sustituto, tal como así fue.

A partir de aquí, sus libros —muchos más de lo que la gente cree—, sus artículos y trabajos, su afán en pro de Aula Abierta, la dirección del ICE de la Universidad de Oviedo, y tantas otras tareas propias de su cargo hicieron de Teófilo lo que el diario *El Comercio* de Asturias dijera de él al dar la noticia de su deceso: “Fallece el emblemático catedrático”. Porque nuestro Teófilo era en su poliédrica personalidad absolutamente emblemático. Es decir, significativo y representativo.

Y no creemos equivocarnos, ya que sus compañeros de departamento (y muchas veces, no puede haber nada más cruel que un compañero de departamento) escribían el día 6 de diciembre en *La Voz de Asturias*:

Se ha ido un profesor con mayúsculas, amigo, sabio, lector incansable, tranquilo y paciente... Gracias, Teófilo, por haber formado parte de nuestras vidas, gracias por haber sido un tutor inestimable en nuestra vida académica, gracias por ser un excelente compañero de conversación al que daba gusto escuchar por sus opiniones, siempre tan pensadas y fruto de una larga reflexión... Muchas personas, dentro y fuera de la Universidad de Oviedo, le recordarán por esa pasión que manifestaba por descubrir nuevas cosas, por su sabiduría y por enseñar a quienes le rodeábamos todo aquello que le interesaba y le emocionaba.

Nunca se olvida a una persona; en todo caso, aprendemos a vivir sin ella, y si ello es así, triste será el aprendizaje que nos espera. Tampoco confiamos en eso tan manido de que el tiempo cura las heridas; no estamos de acuerdo: las heridas permanecen. En todo caso el tiempo las va cubriendo tal como ocurre con las cicatrices, y el dolor disminuye, pero irse, lo que se dice irse, no se va jamás.

Siempre pensaremos, y lo haremos con pesar y rabia, o al menos nos quedará la duda de si nuestros compañeros de Teoría de la Educación fueron conscientes de quién era realmente el profesor Rodríguez Neira, un verdadero lujo intelectual y humano que creemos que la pedagogía española no supo captar en toda su dimensión, su valía, su saber y su saber ser.

Lo único que nos queda, parafraseando a H. Faciolince, es el recuerdo: el recuerdo es el certero antídoto contra *el olvido que un día todos seremos*. Recordar a Teo es revivirlo. Por eso mismo nunca lo olvidaremos.

Grupo SI(e)TE

EDITORIAL ESPECIAL /
SPECIAL EDITORIAL

EDITORIAL ESPECIAL: CAMBIO EN EL EQUIPO EDITORIAL

SPECIAL EDITORIAL: CHANGE IN THE EDITORIAL TEAM

ARTURO GALÁN Y LUIS LIZASOAIN

Después de quince años al frente de una gran revista como *Bordón*, me voy más que satisfecho de dejarla en una posición sensiblemente mejor que la que me encontré en el año 2008 y en unas manos sensiblemente mejores que las mías. La Junta Directiva de la Sociedad Española de Pedagogía, a cuyo presidente, el Dr. Gonzalo Jover, agradezco su confianza y el decidido apoyo a la revista en estos cinco últimos años, ha resuelto confiar la nueva dirección a un triunvirato formado por un director sénior procedente de la Universidad del País Vasco, Luis Lizasoain; un director adjunto, Jesús Rodríguez Mantilla, de la Universidad Complutense, y un editor jefe, Enrique Navarro Asencio, de la misma universidad.

Un equipo nuevo siempre genera un nuevo impulso y una renovación en cualquier obra y, en este momento, ese impulso era necesario en *Bordón*. Ya he dicho en otras ocasiones que no es bueno que las personas nos perpetuemos en los puestos y que, por el contrario, es sano que los puestos de responsabilidad roten por personas diferentes de valía. Yo ya llevaba algunos años pidiendo ser sustituido en esta doble función de director y editor jefe. Hace pocos años estimamos que la profesora Ángeles Blanco, editora asociada, era la candidata ideal. Sin embargo, el misterio de la vida hizo que, en vez de anunciar

su nuevo cargo, tuviéramos que escribir y publicar su obituario; sin duda, la muerte de Ángeles ha supuesto el momento más duro para mí a lo largo de estos años en *Bordón*, y no puedo dejar de insistir, en este mi último editorial, en mi recuerdo y agradecimiento para ella, como amiga y como compañera de fatigas.

Junto a Ángeles Blanco me ha acompañado un inmejorable equipo de editores y editoras asociadas: Inmaculada Egido (UCM), Asunción Manzanares (UCLM), Elida Laski (Boston College), Swapma Kumar (Florida University), Francisco Esteban (UB), Esther López y Diego Ardura (UNED) y Carlos Tejero (UAM). Todos ellos han cuidado hasta el extremo la selección de los originales y la pulcritud en el sistema de revisión por pares. Y, por supuesto, junto a ellos me ha acompañado nuestra siempre cariñosa y dispuesta Valeria Aragone en la Secretaría de la SEP, nuestra eficaz Beatriz Gutiérrez al mando del OJS y el seguimiento de los artículos, los editores técnicos en las tareas de *community manager* (Blanca Arteaga), gestión de citas (Laura Camas) y revisión de idiomas (Alicia García y Juan Carlos Gutiérrez) y los protagonistas más invisibles pero más fundamentales, como son los revisores de los artículos. Y, finalmente y por descontado, mi agradecimiento a todos los autores que han

confiado en nuestra revista para enviar los trabajos y que han podido superar nuestros estándares de calidad. Lamento que haya un 80% de autores que, por simple concurrencia competitiva, no hayan podido publicar con nosotros, pese a la buena calidad de sus artículos.

Cuando mi querido Ramón Pérez Juste (otra gran pérdida en estos años, DEP) me pidió que le ayudara como director adjunto, allá por 2008, la situación de *Bordón* era ciertamente inestable, con casi dos años de retraso en la publicación y un tanto fuera de las nuevas reglas de indexación que se empezaban a imponer en España, con Latindex y FECYT de referencia. Entre 2010 y 2015, con el Dr. Gaviria Soto como presidente de la Sociedad Española de Pedagogía, se abordó la digitalización de la revista y la adaptación a los requisitos de las grandes bases de datos indexadoras de revistas. En 2015 se me confía la dirección de la revista con funciones de editor jefe, formando un nuevo equipo editorial. La evolución de las revistas españolas y la fiebre del factor de impacto fue tremenda; en muy pocos años, el panorama de revistas cambió completamente y solo un pequeño grupo pudo adaptarse y conseguir la ansiada entrada en Scopus (ya que el objetivo de formar parte del JCR-SSCI es misión casi imposible para las revistas españolas de educación, debido a las políticas de entrada de WoS), respondiendo así a las políticas de la CNEAI/ANECA para considerar valiosa la producción científica. Afortunadamente, en *Bordón* fuimos capaces de hacer las cosas bien y ser indexados en el SJR de Scopus y en la Web of Science (ESCI) en el año 2015. Por otra parte, a iniciativa de un pequeño grupo de editores de revistas científicas de educación, creamos el blog Aula Magna 2.0, que hoy se ha convertido en un consorcio de revistas españolas de calidad, en el que nos ayudamos a trabajar mejor, compartir conocimiento y dar mayor visibilidad a nuestras revistas, además de hacer transferencia de conocimiento y divulgación científica.

Bordón. Revista de Pedagogía ha alcanzado un buen reconocimiento y es una revista competitiva que se ha movido entre los cuartiles 2 y 3 del SJR de Scopus. En mi opinión, el futuro de la revista está en su consolidación en los cuartiles 1 y 2, la potenciación de la citación, una mayor entrada en el mundo anglosajón a través de nuevos contactos en el equipo editorial, la publicación en bilingüe y el replanteamiento del modelo de negocio, ya que todas las mejoras implican costes necesarios (de traducción y maquetación principalmente) y los recursos son muy escasos. La evolución de la citación de la revista es ascendente y positiva. Si seguimos el CiteScore de Scopus, que es, en mi opinión, el más transparente en el conteo de citas, *Bordón* ha pasado de un FI de 0.6 en 2016 a un FI de 1.2 en el *tracker* de 2020, es decir, lo hemos doblado en tan solo 4 años. Sin embargo, la competencia es altísima y este incremento no supone una mejora en la misma proporción en la posición relativa de los cuartiles o percentiles. En España seguimos compitiendo en gran desventaja frente a las grandes editoriales internacionales, que están perfectamente profesionalizadas. Aun así, los resultados de España son excelentes, y en 2021 ya contamos con 61 revistas indexadas en SJR.

Esta situación es la que dejo al nuevo equipo editorial que, con su nuevo impulso, juventud y empuje, estoy convencido de que conseguirá dar este último empujón que sitúe a esta revista decana española, creada en 1949 y que pronto celebrará su 75 aniversario, entre las mejores revistas internacionales. Hay grandes retos por delante como abrirse al mundo anglosajón conservando, a la vez, las raíces hispanas de la SEP, la protección de la buena investigación (también la no cuantitativa de todas nuestras áreas de conocimiento, pese a que genere menor citación), la defensa del castellano en la difusión de la ciencia y la potenciación de nuestra ya tradicional relación con el mundo iberoamericano. Bienvenidos, Luis, Jesús y Enrique, al frente de esta nueva travesía.

Arturo Galán

Después del texto que antecede a estas líneas, la verdad es que es muy poco lo que queda por añadir. Tal y como se ha señalado, la Junta Directiva de la Sociedad Española de Pedagogía nos ha confiado a Enrique, a Jesús y a mí la tarea de pilotar de ahora en adelante la dirección de *Bordón*. Y ante ello, lo primero es sumarme también al emocionado recuerdo de Ángeles y Ramón.

Dicho esto, mis palabras ahora no pueden ser sino de agradecimiento al equipo anterior y, muy especialmente, a mi amigo Arturo Galán, que —siempre prudente y cauto— se ha quedado corto a la hora de exponer las numerosas y notables mejoras que *Bordón* ha experimentado bajo su dirección. No exagero al señalar aquí la excelente reputación de rigor, trabajo serio y buen trato que *Bordón* tiene entre autores, revisores y la comunidad pedagógica en general. De ahí que, nuestro primer objetivo sea hacerlo, al menos, tan bien como ellos.

Son numerosos los retos que a una revista académica como *Bordón* se le plantean, y más en unos tiempos en que los sistemas de evaluación de la actividad investigadora presionan generando efectos no siempre deseables sobre la actividad de la difusión de los resultados científicos.

En este contexto, las cuestiones señaladas por Arturo Galán sobre el futuro de la revista son plenamente compartidas por el nuevo equipo, comenzando, como no podría ser de otra manera, por mejorar el posicionamiento de la misma y —como se apunta— consolidarlo en el 50% superior. Pero junto con esto, creemos que es necesario abrir un periodo de reflexión tendente a seguir impulsando e incrementando la internacionalización y a realizar los cambios necesarios en el modelo de la revista, sobre todo en lo que a su digitalización, distribución y acceso se refiere. Por último, pensamos que es preciso aumentar la visibilidad y los canales de transferencia y difusión de la actividad investigadora

en el campo pedagógico. El contar con un foro como el blog Aula Magna 2.0 es garantía de colaboración y ayuda mutua.

Para llevar a cabo esta labor, creo que nuestro primer —y espero que no último— acierto ha sido rodearnos de un excelente equipo de editores asociados y colaboradores.

Con respecto a los editores asociados, y dado el perfil y la diversa procedencia disciplinar de los trabajos que se reciben en *Bordón*, nos pareció oportuno que dicho equipo estuviese formado por personas de diferentes áreas de conocimiento, de forma que el mismo queda de la siguiente manera: Roberto Cremades (Complutense), David Doncel (Salamanca), Jon Igelmo (Complutense), Laila Mohamed (Granada) y Juan Jesús Torres (Sevilla).

Junto con estas personas, hay también otras cuya tarea constituye una contribución inapreciable al quehacer de la revista responsabilizándose de cuestiones específicas: Valeria Aragone sigue a cargo de la gestión administrativa; Alicia López Mendoza se encarga de la gestión de la plataforma OJS; Blanca Arteaga (UNED), de la comunicación y las redes sociales; Laura Camas (Complutense) y Calixto Gutiérrez (Granada), del control de citas, y José Luis González (Castilla-La Mancha) es el editor de reseñas. Por último, Alicia García Fernández y Juan Carlos Gutiérrez se ocupan de revisar las traducciones al francés e inglés, respectivamente.

A todos ellos quiero expresarles mi agradecimiento por animarse a formar parte de este proyecto, y, parafraseando el inicio del último párrafo de Arturo Galán, todos tienen el ánimo, la dedicación, la capacidad y el empuje necesarios para la tarea encomendada. De lo relativo a la juventud, seguro que entenderán que —como director sénior— guarde un prudente silencio.

Luis Lizasoain

ARTÍCULOS /
ARTICLES

TEST DE POTENCIAL EMPRENDEDOR: ADAPTACIÓN AL ESPAÑOL (ATE-S)*

Attitude Toward Enterprise Test: adaptation to Spanish (ATE-S)

ANTONIO BERNAL-GUERRERO⁽¹⁾, ANTONIO R. CÁRDENAS-GUTIÉRREZ⁽¹⁾ Y ROSEMARY ATHAYDE⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de Sevilla (España)

⁽²⁾ Universidad de Kingston (Reino Unido)

DOI: 10.13042/Bordon.2021.71417

Fecha de recepción: 20/05/2019 • Fecha de aceptación: 19/02/2021

Autor de contacto / Corresponding author: Antonio Bernal-Guerrero. E-mail: abernal@us.es

INTRODUCCIÓN. El potencial emprendedor (*enterprise potential*) constituye una compleja realidad, dinámica e inherente a los sujetos, vinculada a la acción de emprender en determinados contextos y situaciones. El desarrollo de la educación emprendedora ha generado interés por la creación de instrumentos que midan el impacto de los programas formativos sobre el potencial emprendedor, aunque la población comprendida en edad escolar obligatoria aún no ha sido objeto de estudio. El Attitude Toward Enterprise Test (ATE) es una conocida prueba, ideada por Rosemary Athayde, que evalúa el potencial emprendedor. El propósito del estudio ha sido adaptar el ATE al español en una muestra de Educación Secundaria Obligatoria, puesto que no existen pruebas de evaluación análogas en esta etapa de la enseñanza. **MÉTODO.** La adaptación del ATE-S se hizo con una muestra de 1.440 sujetos, donde un 52.8% fueron alumnos y un 47.2% alumnas, con una M=14.6 años. En primer orden, se realizó un estudio de la dimensionalidad de los 30 ítems mediante un análisis factorial exploratorio (AFE), encontrando una estructura factorial de cinco dimensiones con 22 ítems, a diferencia de la versión original del ATE. En segundo lugar, se efectuó un análisis factorial confirmatorio (AFC) mediante estimación de máxima verosimilitud robusta. Por último, se estudiaron su fiabilidad y su validez. **RESULTADOS.** Se confirmó una estructura penta factorial con un factor de segundo orden (potencial emprendedor). El modelo presenta un buen ajuste (GFI=.998; CFI=.994; TLI=.987; RMSEA=.069; SMRA=.08). La fiabilidad de las puntuaciones es mayor que la de la versión original y se ha demostrado su validez. **DISCUSIÓN.** Esta investigación ha aclarado la estructura factorial del ATE en su versión española con buenas propiedades psicométricas y una estructura factorial consolidada.

Palabras clave: *Potencial emprendedor, Actitudes, Emprendimiento, Educación secundaria, Emprendedores.*

Introducción

El potencial emprendedor (*enterprise potential*) presupone la observación de la persona emprendedora no como un mero sistema de conductas sino como potencial de conducta, como conjunto de capacidades y disposiciones para la acción de emprender (Barba-Sánchez y Atienza-Sahuquillo, 2016; Bernal-Guerrero y Cárdenas, 2017; Lewin, 2015; Liñán *et al.*, 2015; McGrath y Thomas, 2016; Meintjes *et al.*, 2015; Reginatto *et al.*, 2015; Shuijing y Harms, 2017; Smith *et al.*, 2016). Se postula, de este modo, cierta estructura de la personalidad emprendedora, determinados atributos y cualidades que puedan proporcionarnos alguna explicación de su relativa estabilidad (Muñiz *et al.*, 2014; Portuguese *et al.*, 2018). El potencial emprendedor alude a una realidad conductual que no es el acto, sino su probabilidad activa. Así como el aprendizaje siempre implica un cambio en el individuo, como efecto de la práctica o de la experiencia, en su comportamiento potencial y no necesariamente en su conducta, la personalidad emprendedora no se reduce a su dimensión factual, sino que hace referencia al potencial de comportamientos emprendedores probables, constitutivo de cierta permanencia aunque sometido también al cambio, en el marco de la considerable plasticidad que caracteriza todo potencial personal de comportamiento (González-Tejerina y Vieira, 2021; Floris y Pillitu, 2019; Jónsdóttir y Macdonald, 2019; Zupan *et al.*, 2018). La relevancia de la propia naturaleza en la generación del potencial emprendedor forma parte, asimismo, de la actual discusión científica (Shane, 2010; Zhao, 2012). No es extraño, pues, que se haya considerado que la investigación científica en *entrepreneurship* esté centrada en la persona y su personalidad (Baum *et al.*, 2007).

La decisión de emprender es predecible a través de las intenciones del individuo, las cuales a su vez dependen de su potencial emprendedor (Krueger y Brazeal, 1994; Shahin *et al.*, 2021), es decir, del proceso de interacción entre las

normas sociales, las actitudes y el control conductual percibido, orientado hacia la conducta emprendedora. Aunque estén estrechamente vinculados, no se identifica la intención con el potencial emprendedor; un individuo puede presentar un alto potencial y no iniciar actividad alguna y, contrariamente, puede generar actividad y contar con un escaso potencial para emprender. Algunos autores (Raab *et al.*, 2005) han definido el potencial emprendedor como la tendencia o conjunto de características que posee un individuo para ser un empresario. Desde un enfoque más amplio (Jones e Iredale, 2010; Lackéus, 2015), se centra en la libertad individual para cambiar, crecer, desarrollarse y adaptarse a las contingencias y oportunidades que puedan suscitarse.

El potencial emprendedor constituye una compleja realidad donde confluyen aptitudes y disposiciones de los individuos en determinados contextos y situaciones. No carecen de importancia en sí mismos los rasgos emprendedores que la investigación científica pueda determinar, pero su principal interés radica en la influencia que ellos puedan ejercer sobre la efectiva configuración de la intención emprendedora del individuo. La conducta emprendedora y sus inmediatos antecedentes psicosociales constituyen un foco de interés investigador en la actualidad (Anderson *et al.*, 2015), adquiriendo notoriedad el estudio de las actitudes, particularmente a partir de la formulación de la teoría de las actitudes emprendedoras de Robinson *et al.* (1991), inspirada en el concepto dinámico de actitud de Ajzen. La Theory of Planned Behavior (TPB) (Ajzen, 1991, 2011), que propugna que la intención de conducta es predictora directa de la misma, constituye una fundamentación teórica recurrente en la investigación sobre el potencial emprendedor. Inspirado en la TPB, el modelo del proceso de intención de Krueger y Carsrud (1993) muestra que las intenciones hacia una conducta derivan de las actitudes que se tengan hacia dicha conducta, las cuales se originan a partir de factores personales y socioculturales. Este modelo ha sido

ampliamente utilizado para analizar comportamientos potencialmente emprendedores (Liñán, 2008). Aunque hay estudios críticos sobre la eficacia del proceso investigador realizado en estos últimos veinte años (Crook *et al.*, 2010; McNally *et al.*, 2016), persiste globalmente la confianza en la eficacia predictiva de las intenciones emprendedoras.

El fomento del emprendimiento, particularmente en la población escolar juvenil, ha suscitado un alto interés por la creación de instrumentos que midan el impacto de los programas formativos (Athayde, 2012, 2009; Bernal-Guerrero *et al.*, 2020; Chang y Rieple, 2013; Draycott *et al.*, 2011; Hodzic, 2016; Lackeus y Sävetun, 2018; Liguori *et al.*, 2019; Man, 2006; Pepin y St-Jean, 2019). Es evidente el interés por la operatividad métrica de la personalidad

y el potencial emprendedor: Santos *et al.* (2014) idearon el Entrepreneurial Potential Assessment Inventory (EPAI), conformado por cuatro dimensiones fundamentales, divididas en once subdimensiones; Muñoz *et al.* (2014) propusieron, asimismo, la Battery for the Assessment of the Enterprising Personality (BEPE), que evalúa los ocho rasgos de personalidad específicos identificados en la literatura como más idóneos para la descripción de la personalidad emprendedora; Boada-Grau *et al.* (2016) adaptaron al español la Entrepreneurial Attitude Orientation Scale (EAO) de Robinson *et al.* (1991).

Athayde (2009) consideró el *enterprise potential* (“potencial emprendedor”) como la expresión de cuatro actitudes principales hacia cualidades individuales vinculadas al emprendimiento y

TABLA 1. Características de las tres versiones del ATE por países

	Reino Unido	Sudáfrica	Italia
Autores	Athayde	Steenekamp, Van der Merwe y Athayde	Spagnoli, Santos y Caetano
Años	2009	2011	2017
N.º de ítems	18	23	18
Edad de aplicación de la muestra	16-19	16-20	17-29
Dimensiones	1. CRE 2. LID 3. MDL 4. CPE	CRE LID IRP MDL CPE	CRE LID MDL CPE
Fiabilidad	CRE: $\alpha=.752$ LID: $\alpha=.809$ MDL: $\alpha=.750$ CPE: $\alpha=.725$	CRE: $\alpha=.589$ LID: $\alpha=.721$ IRP: $\alpha=.318$ MDL: $\alpha=.627$ CPE: $\alpha=.591$	CRE: $\rho=.80$ LID: $\rho=.80$ MDL: $\rho=.53$ CPE: $\rho=.60$
Análisis factorial exploratorio (AFE)	Sí se desarrolla AFE	Sí se desarrolla AFE	No se desarrolla AFE
Análisis factorial confirmatorio (AFC)	No se desarrolla AFC	No se desarrolla AFC	Extracción con máxima verosimilitud 4 factores

Nota: CRE=creatividad; LID=liderazgo; IRP=intuición para la resolución de problemas; MDL=motivación de logro; CPE=control personal.

susceptibles de aprendizaje y desarrollo mediante la experiencia: liderazgo, creatividad, logro y control personal. De este modo, propuso el Attitude Toward Enterprise Test (en adelante, ATE), una prueba de evaluación del potencial emprendedor. El ATE, dirigido a jóvenes, está inspirado en la teoría de la actitud y, concretamente, en la Entrepreneurial Attitude Orientation Scale (EAO) de Robinson *et al.* (1991) y en la propuesta de McCline *et al.* (2000) de una nueva medida exploratoria según el enfoque de Robinson *et al.* para distinguir correctamente la orientación propiamente empresarial (*entrepreneurial opportunity recognition*, EOR). La escala EAO se realizó para medir las actitudes hacia cuatro dimensiones asociadas con el emprendimiento: logro, autoestima, control personal e innovación.

El ATE se ha validado en varios países, entre ellos, Reino Unido, Italia y Sudáfrica (tabla 1) (Athayde, 2009; Spagnoli *et al.*, 2017; Steenkamp *et al.*, 2011), pero no se ha validado en España.

La versión española del ATE abre la posibilidad aplicativa de este instrumento de medición del potencial emprendedor al ámbito hispanoamericano. En España, la validación de instrumentos evaluadores del emprendimiento se ha desarrollado principalmente con muestras de jóvenes y adultos, y la población comprendida en edad escolar obligatoria apenas ha sido objeto de estudio, a pesar de estar desarrollándose programas de educación emprendedora en dichos niveles educativos. Hay una necesidad, pues, de instrumentos con garantías psicométricas para evaluar el potencial emprendedor del alumnado en edad escolar (Diego y Vega, 2015).

Dada la relevancia de conocer el potencial emprendedor y conocida la proximidad aplicativa a la edad escolar del test ATE (a partir de los 16 años), el propósito del estudio ha sido adaptar el ATE al español en una muestra de Educación Secundaria Obligatoria, analizando su fiabilidad y validez interna mediante un análisis factorial confirmatorio.

Método

Reclutamiento y participantes

La muestra fue obtenida mediante un procedimiento de muestreo polietápico estratificado por conglomerados. El muestreo se basó en tres criterios, considerando como unidad muestral los centros donde se implementan programas de educación emprendedora con una duración mínima de dos cursos académicos.

Las estrategias de educación para el emprendimiento aplicadas en las comunidades autónomas de España constituyeron el primer criterio. Según la Agenda de Oslo sobre Educación para el Emprendimiento en Europa (Comisión Europea, 2006), las estrategias son tres: específica, general e iniciativas aisladas. Utilizando este criterio se seleccionaron dos comunidades autónomas por cada estrategia: Andalucía y Galicia, con estrategia específica; Asturias y Región de Murcia, con estrategia general; y Madrid y Cataluña, con iniciativas aisladas (Diego y Vega, 2015).

El segundo criterio consistió en delimitar los centros educativos sostenidos con fondos públicos que estaban impartiendo programas de educación emprendedora EJE (Empresa Joven Europea) en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), etapa educativa que comprende cuatro cursos académicos con un rango de edad de entre los 11 y los 16 años (en caso de que el estudiante repita curso puede estar hasta los 18 años). Para ello se recopiló información de las bases de datos de UECO (Unión Española de Cooperativas de Enseñanza) y de Valnalón (empresa pública dependiente de la Consejería de Empleo, Industria y Turismo del Gobierno de Asturias), ya que son las bases de datos con más información sobre centros escolares que implementan educación emprendedora en España. Además, se seleccionaron 16 centros educativos de las seis comunidades autónomas mencionadas.

En tercer lugar, se estableció como criterio de inclusión en la investigación que los centros

TABLA 2. Características sociodemográficas de la muestra por comunidades autónomas (n.º y %)

		Andalucía	Asturias	Cataluña	Madrid	Región de Murcia	Galicia		
Edad (media)		14.02	16.03	16.57	14.86	12.2	13.92		
Participantes		962 (66.80%)	213 (14.80%)	60 (4.16%)	104 (7.22%)	53 (3.69%)	48 (3.33%)		
Sexo	F	519 (53.96%)	86 (40.37%)	22 (36.67%)	83 (79.81%)	31 (58.50%)	30 (62.5%)		
	M	443 (46.04%)	127 (59.63%)	38 (63.33%)	21 (20.19%)	22 (41.50%)	18 (37.5%)		
Nivel de educación en ESO							38 (71.69%)		
1.º ESO								13 (27.08%)	
2.º ESO		392 (40.75%)							
3.º ESO		435 (45.22%)	78 (36.61%)			93 (89.42%)	35 (72.92%)		
4.º ESO		135 (14.03%)	135 (63.39%)	60 (100%)	11 (10.58%)	15 (28.31%)			
Sexo por nivel de educación en ESO	1.º ESO	F						18 (33.97%)	
		M						20 (37.73%)	
	2.º ESO	F	240 (24.95%)						9 (18.75%)
		M	152 (15.80%)						4 (8.33%)
	3.º ESO	F	213 (22.14%)	26 (12.20%)			38 (36.53%)	20 (41.67%)	
		M	222 (23.07%)	52 (24.42%)			55 (52.89%)	15 (31.25%)	
	4.º ESO	F	66 (6.87%)	60 (28.17%)	48 (80%)			13 (24.52%)	
		M	69 (7.17%)	75 (35.21%)	12 (20%)	11 (10.58%)	2 (3.78%)		
Centros con EJE		6	2	2	1	2	2		
Centros estudiados con EJE		4 (66.66%)	1 (50%)	2 (100%)	1 (100%)	1 (50%)	2 (100%)		
Tipo de centro educativo	Público	NA	NA	NA	NA	NA	NA		
	Privado	NA	NA	NA	NA	NA	NA		
	Sostenidos con fondos públicos	4 (100%)	1 (100%)	2 (100%)	1 (100%)	1 (100%)	1 (100%)		
Estrategias educativas para el emprendimiento		Específica	General	Iniciativas aisladas	Iniciativas aisladas	General	Específica		

Nota: NA=No aplicado.

educativos seleccionados tuvieran como mínimo dos años académicos de durabilidad en la aplicación del programa EJE antes de la realización de nuestro estudio. Bajo este criterio de inclusión, se seleccionaron 11 centros educativos de las seis comunidades autónomas. Ningún centro rehusó participar en el estudio, conformando los 11 centros elegidos el conjunto total de centros escolares que impartían el programa EJE. El reclutamiento de la muestra se realizó desde el 15 de enero de 2015 hasta el 5 de julio de 2015. La muestra inicial estaba configurada por 1.473 participantes, los cuales se encontraban en las clases los días de la recogida de los datos. Sin embargo, 33 estudiantes fueron eliminados porque no cumplimentaron ítems del test ATE, configurando la muestra final 1.440 estudiantes. La población objeto de estudio se compone de 1.889.000 estudiantes, que corresponde al número total de alumnos matriculados en la ESO en el curso 2015-2016 en España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, escindido en junio de 2018 en dos: Ministerio de Educación y Formación Profesional, y Ministerio de Cultura y Deporte). Esta muestra ($n=1.440$) es estadísticamente representativa de la población, asumiendo un error del 3.4% y un nivel de confianza del 99%.

Las características sociodemográficas de la muestra se describen en la tabla 2. La muestra final del estudio estaba compuesta por 679 chicas (47.2%) y 761 chicos (52.8%), con un rango de edad de entre 10 y 17 años ($M=14.6$; $SD=1.597$).

Instrumentos

El Attitude Toward Enterprise Test mide el potencial o actitud emprendedora. Una vez desechada la subescala relativa a la *intuición para la resolución de problemas* (actitud para afrontar circunstancias de incertidumbre e intensidad), por no hallarse solución para la misma en el AFE (Athayde, 2009), junto con la puntuación total del constructo, el Attitude Toward Enterprise Test se estructura en cuatro subescalas referentes a las dimensiones del *enterprise potential*:

1) *creatividad*: actitud para generar ideas facilitadoras del proceso innovador; 2) *control personal*: actitud para manejar y autorregular los comportamientos propios; 3) *motivación de logro*: actitud hacia la perseverancia, la proactividad y hacia la consecución de metas, y 4) *liderazgo*: actitud para construir equipos de trabajo, tomar decisiones, negociar y planificar. Está configurado por 30 ítems, según la escala de Likert, con un rango de respuesta desde 0=totalmente en desacuerdo hasta 7=totalmente de acuerdo. La validez y fiabilidad del ATE ha sido demostrada en su versión original, siendo el alfa de Cronbach para cada dimensión el siguiente: *liderazgo*: 0.809; *creatividad*: 0.752; *motivación de logro*: 0.750, y *control personal*: 0.725. Prueba general: 0.829 (Athayde, 2009). En la versión española del ATE se ha incluido la dimensión *intuición para la resolución de problemas*, pues hemos querido comprobar si esta dimensión posee una solución satisfactoria en España, al igual que ha ocurrido con la aplicación del ATE en Sudáfrica (Steenekamp *et al.*, 2011).

Después de los diferentes análisis estadísticos que se han realizado en esta investigación, el ATE se redujo a 22 ítems con opciones de respuesta tipo Likert desde 0=completamente en desacuerdo hasta 5=completamente de acuerdo. Por otra parte, la Escala de Intención Emprendedora (EIE) evalúa la intención emprendedora pura mediante una escala de 6 ítems, según la modalidad de Likert, con un rango de respuesta desde 0=totalmente en desacuerdo hasta 6=totalmente de acuerdo. Esta escala posee un alfa de Cronbach de .893 (Liñán *et al.*, 2016; Liñán y Chen, 2009).

Procedimiento

El proceso de adaptación de la escala ATE siguió las siguientes fases (Barbero *et al.*, 2008; Muñiz *et al.*, 2013): a) la escala ATE fue traducida al español por dos traductores bilingües expertos y con amplia experiencia; b) los investigadores realizaron una revisión conceptual de la traducción al

español; c) dos expertos nativos en habla inglesa realizaron una traducción a la inversa revisando la congruencia de ambas versiones y eliminando las discrepancias encontradas en los ítems; d) la escala ATE fue administrada a un grupo de 25 alumnos con el objetivo de que evaluaran e identificaran los ítems que no se comprendían suficientemente bien (Suárez-Álvarez *et al.*, 2014). De nuevo, se revisaron los ítems que presentaban mayor dificultad de comprensión por parte del alumnado y se redujo el sistema de respuesta de 7 a 5 categorías, ya que de 4 a 6 categorías produce mejores estimaciones (Lozano *et al.*, 2008). Esta investigación ha seguido estrictamente la normativa vigente en España y en Europa en relación con la protección, tratamiento y libre circulación de datos personales, y la relativa al acceso a la información científica y su preservación.

Los centros educativos elegibles fueron informados sobre el estudio. Posteriormente, los directores y responsables de EJE en los centros interesados en participar firmaron un consentimiento formal. Desde la dirección de los centros educativos se informó a los padres o tutores legales sobre el estudio y estos autorizaron por escrito la participación de los estudiantes menores de edad, respetándose su anonimato, así como el tratamiento confidencial de la información proporcionada. A los centros se desplazaron los investigadores para explicar las instrucciones de cumplimentación y asistir a los participantes en caso necesario con la presencia del tutor correspondiente. Se informó a los estudiantes de la finalidad del estudio y de las condiciones de su participación. El cuestionario se cumplimentó de forma *online* en las aulas de informática de los respectivos centros durante una sesión de 50 minutos.

Análisis de datos

Con la intención de probar la validez factorial se dividió la muestra en dos submuestras aleatorias ($N1+N2=1.440$). A la primera mitad de la muestra ($N1=720$) se le aplicó un análisis factorial

exploratorio (AFE) (Izquierdo *et al.*, 2014). La adecuación de la matriz para realizar el AFE fue testada mediante la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la de esfericidad de Bartlett. El AFE fue desarrollado con el método de análisis paralelo (PA), mediante métodos de estimación MCO (mínimos cuadrados ordinarios), a través de la técnica ULS (Unweighted Least Squares) con rotación Oblimin directa (adecuada cuando se asume correlación entre las dimensiones a analizar) (Worthington y Whittaker, 2006). Posteriormente, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) a la segunda mitad de la muestra ($N2=720$), para validar la estructura de la escala obtenida del AFE (Brown, 2006), utilizando el método de máxima verosimilitud robusta, ya que el análisis del coeficiente de Mardia indicó una distribución no normal multivariada. Siguiendo las recomendaciones de Hair *et al.* (2014) y Hoyle (1995), y debido a que el valor de χ^2 es muy sensible a pequeñas desviaciones del modelo hipotetizado cuando se trabaja con muestras de gran tamaño (Hu y Bentler, 1999), utilizamos una estrategia combinada de diferentes índices de bondad de ajuste: a) buenos valores de ajuste si el índice de bondad de ajuste (Goodness of Fit Index, GFI) $\geq .96$, el índice de ajuste comparado (Comparative Fit Index, CFI) $\geq .96$, el índice de Tucker-Lewis (Tucker-Lewis Index, TLI) $\geq .95$ y el error cuadrático medio de aproximación (Root Mean Squared Error of Aproximation RMSEA) $\leq .05$; b) valores de ajuste moderado si CFI, GFI y TLI $\geq .90$ y RMSEA $< .08$; c) valores pobres si CFI, GFI y TLI $\geq .90$ y RMSEA $\leq .10$; d) la raíz cuadrática de los errores (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR) con valores de .08 o más bajos indica buen ajuste (Hair *et al.*, 2014; Hu y Bentler, 1999).

El análisis de la fiabilidad y consistencia interna se realizó para cada dimensión y la escala (correlación ítem-test corregida) mediante el alfa de Cronbach. La validez convergente fue calculada a través de la correlación de Pearson entre las dimensiones del ATE-S y la escala EIE. La validez discriminante entre constructos se

estableció mediante la raíz cuadrada del AVE que debe ser mayor que la correlación entre constructos (Fornell y Larcker, 1981). Los análisis estadísticos se realizaron con los paquetes estadísticos: FACTOR 10.4 (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2006); EQS 6.2 (Bentler, 2006); Smart PLS 2.0 M3 (Chin, 2004) y SPSS 23.0.

Resultados

Análisis factorial exploratorio

El test Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (0.821) y la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2=455.643$; $p<0.0001$) confirman la adecuación para el análisis. La solución factorial se extrajo mediante métodos de estimación MCO (mínimos cuadrados ordinarios), a través de la técnica ULS (Unweighted Least Squares). La escala definitiva estuvo formada por 22 ítems que saturaban en cinco factores que explican el 64.78% de la varianza total. El factor 1 explica el 29.56% de la varianza; el factor 2 explica el 13.12%; el factor 3 explica el 10.27%; el factor 4 explica el 7.26%; y el factor 5 explica el 74.55% (tabla 3).

Aplicando el método de análisis paralelo (PA) y una rotación Oblimin directa (Timmerman y Lorenzo-Seva, 2011), se hallaron las cargas factoriales atribuidas de cada uno de los 22 ítems

seleccionados a los factores definidos (tabla 4). El factor 1, denominado “creatividad” (CRE), agrupa a los ítems 12, 5, 1, 29; el factor 2, “liderazgo” (LID), agrupa a los ítems 10, 7, 15, 19; el factor 3, “iniciativa para la resolución de problemas” (IRP), agrupa a los ítems 16, 21, 30, 11; el factor 4, “motivación de logro” (MDL), agrupa a los ítems 2, 22, 27, 17, 9; y el factor 5, “control personal” (CPE), agrupa a los ítems 3, 20, 28, 13, 8. Se suprimieron 8 ítems (4, 6, 14, 18, 23, 24, 25, 26) de la versión original teniendo como criterio de eliminación cargas factoriales <0.60 (Hair *et al.*, 2014), simplificando la escala.

Análisis factorial confirmatorio

Para validar la estructura factorial se realizó un AFC mediante el método de estimación de máxima verosimilitud robusta, ya que no se pudo asumir la normalidad multivariada por tener un coeficiente de Mardia (38.977) >5.00 (Bentler, 2006). Se realizó un análisis de segundo orden donde se describió una estructura jerárquica de cinco factores de primer orden que se organizaban en un factor latente común de segundo orden denominado *enterprise potential*, representado en la figura 1. Los índices de ajuste GFI=.998, CFI=.994 y TLI=.987 fueron más altos que los criterios de ajuste .95 y .96; el RMSEA=.069 estaba por debajo del

TABLA 3. Varianza total explicada

Autovalores iniciales			
Factores	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.239	29.562	29.562
2	0.656	13.129	42.691
3	0.514	10.270	52.961
4	0.363	7.267	60.228
5	0.228	4.553	64.781

TABLA 4. Cargas factoriales rotación Varimax

Ítems	Enunciado	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
CRE 12	Creo que demuestro mucha imaginación en mi trabajo escolar	.713				
CRE 5	Me gustan las clases que me hacen desarrollar mi imaginación	.702				
CRE 1	Creo que una buena imaginación me ayuda a funcionar mejor en la escuela	.784				
CRE 29	Disfruto las clases en las que el profesorado hace cosas diferentes	.629				
LID 10	Soy bueno haciendo que la gente trabaje en grupo		.716			
LID 7	Yo soy bueno motivando a mis compañeros de clase		.682			
LID15	Creo que puedo convencer a mis compañeros de clase para estar de acuerdo sobre un plan		.655			
LID 19	Asumo la responsabilidad de organizar a mis compañeros cuando trabajamos en grupo		.654			
IRP 16	Cometer errores es una buena manera de aprender			.691		
IRP 21	Intento encontrar diferentes soluciones a un problema antes de rendirme			.654		
IRP 30	Mi intuición me ayuda a resolver los problemas que me van surgiendo			.652		
IRP 11	Confío en mi propia intuición para resolver los problemas en clase			.644		
MDL 2	Trabajo muy duro para conseguir el éxito en mis proyectos				.769	
MDL 22	Merece la pena el esfuerzo de trabajar duro en los proyectos				.648	
MDL 27	Me siento fenomenal cuando un proyecto de clase se resuelve bien				.635	
MDL 17	Me siento orgulloso/a de mis trabajos de este curso				.628	
MDL 9	Es importante terminar un proyecto lo mejor que puedas				.619	
CPE 3	Creo que mi futuro éxito profesional depende en gran medida de lo que yo haga					.751
CPE 20	Me preocupa no conseguir éxito en mi futura vida profesional					.724
CPE 28	Tengo tantas posibilidades como cualquier otra persona de conseguir un buen trabajo en el futuro					.651
CPE 13	Creo que es importante planificar mi futuro profesional					.647
CPE 8	Confío en mi capacidad para conseguir éxito en mi futuro profesional					.620

criterio de ajuste .08, y el SRMR=.08, mostrando el buen ajuste del modelo (Schreiber *et al.*, 2006).

Las correlaciones entre las dimensiones propuestas y el factor latente obtenido son todas positivas y significativas (r =desde .723 a .860 $p<0.01$), siendo correlaciones buenas o muy buenas (tabla 5), lo que indica la interdependencia entre todas las dimensiones que integran el factor latente.

Fiabilidad

La escala global obtiene un coeficiente alfa de Cronbach 0.853. Los valores de consistencia interna son buenos en todas las dimensiones por encima de 0.8, excepto *motivación de logro*, con un valor α 0.797 (George y Mallery, 2003). Así, la consistencia interna de la escala es buena, garantizando su fiabilidad (Huh *et al.*, 2006) (tabla 6).

FIGURA 1. Modelo de segundo orden para ATE-S

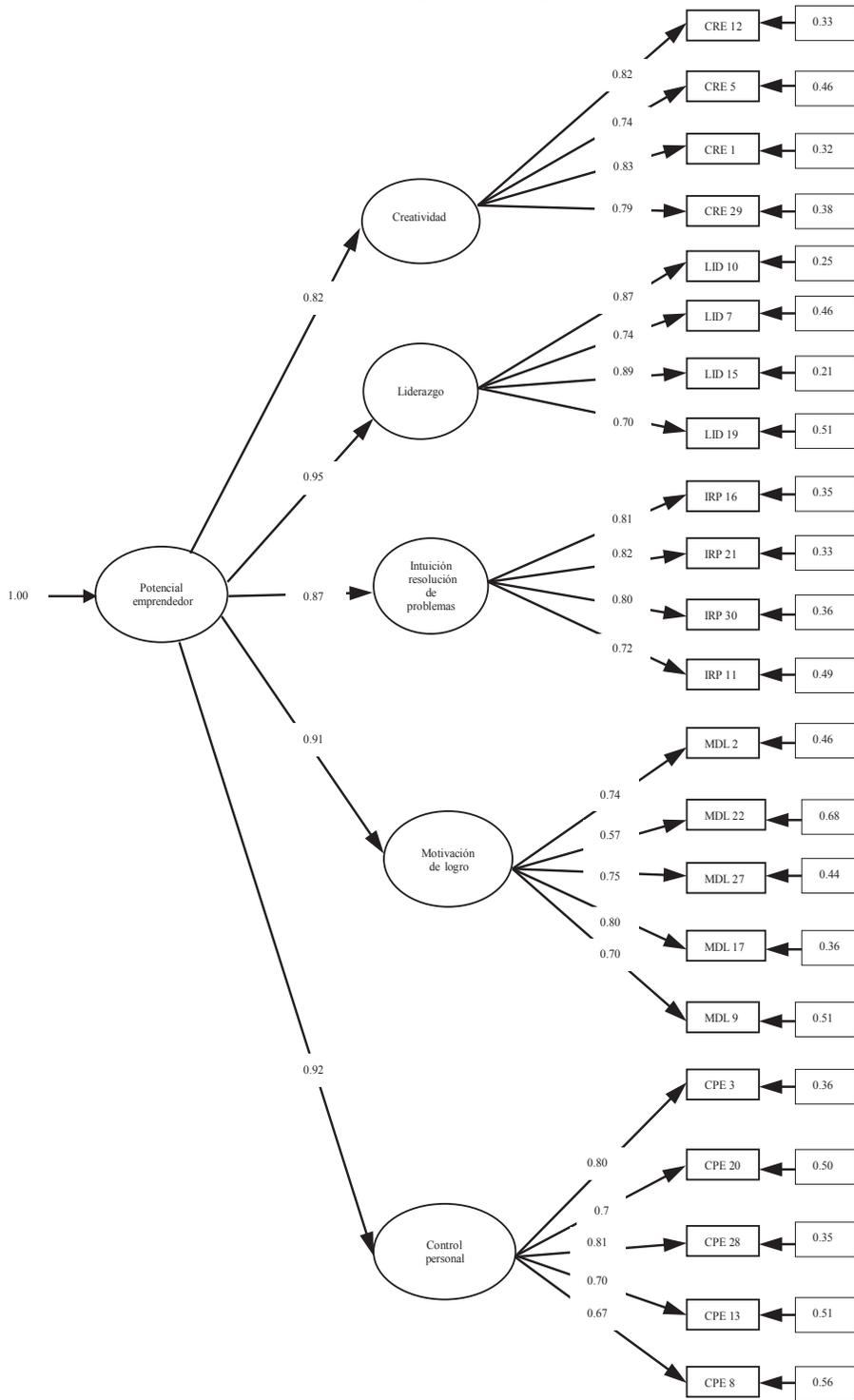


TABLA 5. Correlaciones entre las dimensiones propuestas y el factor global

	EP	CRE	LID	IRP	MDL	CPE
EP	1	.839**	.723**	.828**	.860**	.756**
CRE		1	.462**	.685**	.713**	.498**
LID			1	.457**	.477**	.380**
IRP				1	.635**	.571**
MDL					1	.661**
CPE						1

Nota: EP=enterprise potential; ** la correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

TABLA 6. Análisis de consistencia interna

Dimensión	Ítems	r_{it}^c	$\alpha - i$	α
F1: Creatividad	CRE 12	0.392	0.709	0.806
	CRE 5	0.560	0.588	
	CRE 1	0.358	0.708	
	CRE 29	0.468	0.697	
F2: Liderazgo	LID 10	0.689	0.727	0.870
	LID 7	0.660	0.741	
	LID 15	0.562	0.788	
	LID 19	0.588	0.777	
F3: Intuición para la resolución de problemas	ITR 16	0.509	0.666	0.809
	ITR 19	0.433	0.625	
	ITR 30	0.417	0.553	
	ITR 11	0.487	0.609	
F4: Motivación de logro	MDL 2	0.509	0.739	0.797
	MDL 22	0.482	0.742	
	MDL 27	0.513	0.731	
	MDL 17	0.533	0.764	
F5: Control personal	CPE 3	0.509	0.660	0.833
	CPE 20	0.433	0.704	
	CPE 28	0.417	0.700	
	CPE 13	0.487	0.689	
	CPE 8	0.421	0.691	
Total α ATE				0.853

Validez del ATE-S

En cuanto a la validez convergente, todas las dimensiones fueron estadísticamente significativas con la escala EIE, y las correlaciones positivas fueron pequeñas o moderadas

(r =de 0.223 a 0.598 $p < 0.01$). Con respecto a la validez discriminante, los valores de la raíz cuadrada del AVE son más altos que las correlaciones entre construcciones, lo que indica que existe una validez discriminante (tabla 7).

TABLA 7. Matriz de correlación que muestra la validez discriminante de las subescalas (diagonal)

	CRE	LID	IRP	MDL	CPE	EIE
CRE	.695					
LID	.380**	.721				
IRP	.506**	.401**	.688			
MDL	.483**	.317**	.508**	.666		
CPE	.414**	.223**	.438**	.598**	.625	
EIE	.467**	.397**	.401**	.461**	.394**	.895

Nota: EIE=Escala de Intención Emprendedora; ** $p < .001$.

Discusión

El objetivo de adaptar el ATE al español con una muestra de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria se ha cumplido. La validez y fiabilidad del ATE-S han sido demostradas exhaustivamente a través de una serie de rigurosas pruebas estadísticas bien fundamentadas en estudios anteriores y siguiendo los procedimientos recomendados por la OCDE en su manual sobre la construcción de indicadores compuestos (Nardo *et al.*, 2005). En relación con las versiones del ATE en Reino Unido, Sudáfrica e Italia, la estructura factorial del potencial emprendedor parece que no ha sido suficientemente consensuada, pues cada una de ellas aporta diferente dimensionalidad, siendo únicamente la versión italiana la que presenta una confirmación de la estructura factorial, pues la versión original del Reino Unido y la versión sudafricana solo realizan una exploración dimensional. Nuestros resultados han evidenciado un modelo penta factorial con un factor de segundo orden con un buen ajuste, según el AFC y con más alta fiabilidad que las distintas versiones del ATE. Con respecto a la validez convergente, se encontraron correlaciones significativas y positivas entre las dimensiones del ATE-S con la escala EIE. Estas correlaciones evidencian la validez convergente del ATE-S en línea con otras investigaciones (Spagnoli *et al.*, 2016). En cuanto a la existencia de validez discriminante, ha sido confirmada, ya que la varianza compartida entre pares de constructos es

menor que la varianza extraída para cada constructo individual (Athayde, 2009).

Sin embargo, para cumplir con los criterios de validez y fiabilidad se purificaron 8 ítems. Estos ítems han sido redactados de forma invertida: 4, 18, 24, 25, 26 con una negación; 6 y 14 con doble negación, y 23 con una redacción antinómica. Aunque los ítems invertidos sirven para reducir el sesgo de aquiescencia, se desaconseja la utilización de ítems regulares (*positively worded*) e invertidos en el mismo test, ya que existen más desventajas que ventajas, tales como que los procesos cognitivos son diferentes para comprender ítems positivos o negativos; la precisión y capacidad discriminante disminuye; no se reduce el sesgo en las respuestas, y las puntuaciones son significativamente diferentes según el tipo de ítem utilizado (Suárez-Álvarez *et al.*, 2018). De este modo, se ha logrado que el ATE-S posea propiedades psicométricas que nos permitan su uso en la población española en edad escolar obligatoria, aunque la versión española del ATE presenta diferencias respecto de la original: la introducción de la dimensión *intuición para la resolución de problemas* (IRP), una estructura de primer orden formada por cinco factores y un factor latente de segundo orden, una configuración interna de 22 ítems y una escala de Likert de 5 categorías. Si bien existe coincidencia con los posicionamientos teóricos sobre la multidimensionalidad del potencial emprendedor (*enterprise potential*), el ATE-S se adecúa a la población de

estudio, ya que las características etarias de nuestra muestra, de menor edad que las otras tres versiones, y las diferencias de los contextos culturales nos hacen suponer que el mencionado potencial no es tan nítido en cuanto a su dimensionalidad, sobre todo, en relación con la dimensión de IRP. A este respecto, la versión española se asemeja a la sudafricana, pues ambas incluyen IRP, a diferencia de la versión original o italiana, aunque se están realizando nuevas investigaciones para incluir el IRP en la estructura factorial del ATE original.

Este estudio presenta ciertas limitaciones ligadas a la muestra: la estudiada ha participado en un determinado tipo de programa de emprendimiento con unas características metodológicas particulares y está configurada por alumnos de centros de titularidad privada y solo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Junto con estas limitaciones, cabe añadir que no se han estudiado las variables contextuales del alumnado o de sexo. Así pues, las futuras líneas de investigación del ATE-S irían vinculadas a estudios en

centros educativos públicos y privados en distintas etapas educativas que estén implementando programas de educación emprendedora, ya que la muestra seleccionada ha sido de centros concertados. Se podrían estudiar variables sociodemográficas, tales como el trabajo de los padres, el género o los resultados académicos. Asimismo, cabría seguir profundizando en la validación cultural en países hispanoamericanos y en diferentes edades o etapas educativas. A nivel de práctica educativa y ante la inexistencia de pruebas métricas que midan el potencial emprendedor en la Educación Secundaria Obligatoria, el ATE-S resulta un instrumento pertinente para conocer el efecto de los programas de educación emprendedora y cómo se configura dicho potencial. Además, sería útil para que el profesorado evaluara y diseñara actuaciones en relación con el desarrollo de la capacidad emprendedora del alumnado. En definitiva, el ATE-S se presenta como un instrumento útil y de fácil aplicación que cumple con los requisitos psicométricos y que puede favorecer la comprensión de cómo se configura el potencial emprendedor.

Nota

* Los datos utilizados en este artículo provienen del proyecto I+D Educar para Emprender: Evaluando Programas para la Formación de la Identidad Emprendedora en la Educación Obligatoria (EDU2013-42936-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, Gobierno de España.

Referencias bibliográficas

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: reactions and reflections. *Psychology and Health*, 26(9), 1113-1127. <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995>
- Anderson, B. S., Kreiser, P. M., Kuratko, D. F., Hornsby, J. S. y Eshima, Y. (2015). Reconceptualizing entrepreneurial orientation. *Strategic Management Journal*, 36(10), 1579-1596. <https://doi.org/10.1002/smj.2298>
- Athayde, R. (2009). Measuring enterprise potential in young people. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(2), 481-500. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00300.x>
- Athayde, R. (2012). The impact of enterprise education on attitudes to enterprise in young people: an evaluation study. *Education + Training*, 54(8/9), 709-726. <https://doi.org/10.1108/00400911211274846>

- Barba-Sánchez, V. y Atienza-Sahuquillo, C. (2016). The development of entrepreneurship at school: the Spanish experience. *Education + Training*, 58(7-8), 783-796. <https://doi.org/10.1108/ET-01-2016-0021>
- Barbero, M. J., Vila, E. y Holgado, F. P. (2008). Tests adaptation in cross-cultural comparative studies [La adaptación de los test en estudios comparativos interculturales]. *Acción Psicológica*, 5(2), 7-16. <https://doi.org/10.5944/ap.5.2.454>
- Baum, J. R., Frese, M., Baron, R. A. y Katz, J. A. (2007). Entrepreneurship as an area of psychology study: an introduction. En J. R. Baum, M. Frese y R. A. Baron (eds.), *The organizational frontiers. The psychology of entrepreneurship* (pp. 1-18). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bentler, P. M. (2006). *EQS 6 Structural Equations Program Manual*. California: Multivariate Software, Inc.
- Bernal-Guerrero, A. y Cárdenas, A. R. (2017). Assessment of enterprise potential in students. A longitudinal study [Evaluación del potencial emprendedor en escolares. Un estudio longitudinal]. *Educación XXI*, 20(2), 73-94. <https://doi.org/10.5944/educXXI.14162>
- Bernal-Guerrero, A., Cárdenas-Gutiérrez, A. R. y Montoro-Fernández, E. (2020). Basic business knowledge scale for secondary education students. Development and validation with Spanish teenagers. *PLoS ONE*, 15(7), e0235681. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0235681>
- Boada-Grau, J., Sánchez-García, J. C., Viardot, E., Boada-Cuerva, M. y Vigil-Colet, A. (2016). Entrepreneurial Orientation Scale: adaptation to Spanish. *The Spanish Journal of Psychology*, 19(E47). <https://doi.org/10.1017/sip.2016.19>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- Chang, J. y Rieple, A. (2013). Assessing students' entrepreneurial skills development in live projects. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 20(1), 225-241. <https://doi.org/10.1108/14626001311298501>
- Chin, W. W. (2004). *PLS-Graph. Version 3.00. Build 1060*. University of Houston.
- Comisión Europea (2006). *Entrepreneurship education in Europe: fostering entrepreneurial mindsets through education and learning*. En *Final Proceedings of the Conference on Entrepreneurship Education in Oslo*. https://ec.europa.eu/growth/content/entrepreneurship-education-europe-fostering-entrepreneurial-mindsets-through-education-and_en
- Crook, T. R., Shook, C. L., Morris, M. L. y Madden, T. M. (2010). Are we there yet? An assessment of research design and construct measurement practices in entrepreneurship research. *Organizational Research Methods*, 13(1), 192-206. <https://doi.org/10.1177/1094428109334368>
- Diego, I. y Vega, J. A. (2015). *La educación para el emprendimiento en el sistema educativo español. Año 2015*. MECED.
- Draycott, M. C., Rae, D. y Vause, K. (2011). The assessment of enterprise education in the secondary education sector: A new approach? *Education + Training*, 53(8/9), 673-691. <https://doi.org/10.1108/13552551111114905>
- Floris, M. y Pillitu, D. (2019). Improving entrepreneurship education in primary schools: a pioneer project. *International Journal of Educational Management*, 33(6), 1148-1169. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2018-0283>
- Fornell, C. y Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Taylor & Francis Inc.
- González-Tejerina, S. y Vieira, M. J. (2021). La formación en emprendimiento en educación primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 99-111. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.68073>

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Hodzic, S. (2016). Increasing PhD students' employability by focusing on the academic entrepreneurship. The analysis of the entrepreneurial competences. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 347-387. [https://doi.org/dx.doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp347-387](https://doi.org/dx.doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp347-387)
- Hoyle, R. (1995). *Structural equation modeling. Concepts, issues, and applications*. Sage.
- Hu, L. T. y Bentler, P. M. (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. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huh, J., Delorme, D. E. y Reid, L. N. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40(1), 90-116. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2006.00047.x>
- Izquierdo, I., Olea, J. y Abad, F. C. (2014) Exploratory factor analysis in validation studies: uses and recommendations. *Psicothema*, 23(1), 395-400. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.349>
- Jones, B. e Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52(1), 7-19. <https://doi.org/10.1108/00400911011017654>
- Jónsdóttir, S. R. y Macdonald, M. A. (2019). The feasibility of innovation and entrepreneurial education in middle schools. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 26(2), 255-272. <https://doi.org/10.1108/JSBED-08-2018-0251>
- Krueger, N. F. y Brazeal, D. (1994). Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18(3), 5-21. [https://doi.org/1042-2587-94-183\\$1.50](https://doi.org/1042-2587-94-183$1.50)
- Krueger, N. F. y Carsrud, A. L. (1993). Entrepreneurial intentions: applying the theory of planned behaviour. *Entrepreneurship & Regional Development*, 5(4), 315-330. <https://doi.org/10.1080/08985629300000020>
- Lackéus, M. (2015). Entrepreneurship in education. What, why, when, how. Entrepreneurship 360. Background paper. https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf
- Lackéus, M. y Sävetun, C. (2018). Assessing the impact of enterprise education in three leading Swedish compulsory schools. *Journal of Small Business Management*, 57(21), 33-59. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12497>
- Lewin, P. (2015). Entrepreneurial opportunity as the potential to create value. *Review of Austrian Economics*, 28(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11138-013-0245-5>
- Liguori, E., Corbin, R., Lackéus, M. y Solomon, S. J. (2019). Under-researched domains in entrepreneurship and enterprise education: primary school, community colleges and vocational education and training programs. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 26(2), 182-189. <https://doi.org/10.1108/JSBED-04-2019-402>
- Liñán, F. (2008). Skill and value perceptions: how do they affect entrepreneurial intentions? *International Entrepreneurship and Management Journal*, 4(3), 257-272. <https://doi.org/10.1007/s11365-008-0093-0>
- Liñán, F. y Chen, Y. W. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(3), 593-617. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00318.x>
- Liñán, F., Fernández, J. y Martínez-Román, J. A. (2015). Entrepreneurship education in Andalusia. An embedded approach. *Journal of Educators Teachers and Trainers*, 6(2), 114-132.
- Liñán, F., Moriano, J. A. y Jaén, I. (2016). Individualism and entrepreneurship: does the pattern depend on the social context? *International Small Business Journal*, 34(6), 760-776. <https://doi.org/10.1177/0266242615584646>

- Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: a computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers*, 38(1), 88-91. <https://doi.org/10.3758/BF03192753>
- Lozano, L. M., García-Cueto, E. y Muñiz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology*, 4(2), 73-79. <https://doi.org/10.1027/1614-2241.4.2.73>
- Man, T. W. Y. (2006). Exploring the behavioural patterns of entrepreneurial learning: a competency approach. *Education + Training*, 5(48), 309-321. <https://doi.org/10.1108/00400910610677027>
- McCline, R. L., Bhat, S. y Baj, P. (2000). Opportunity recognition: an exploratory investigation of a component of the entrepreneurial process in the context of the health care industry. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25(2), 81-94. <https://doi.org/10.1177/104225870002500205>
- McGrath, H. y Thomas, O. (2016). Using action research and action learning for entrepreneurial network capability development. *Action Learning: Research and Practice*, 13(2), 118-138. <https://doi.org/10.1080/14767333.2016.1162136>
- McNally, J. J., Martin, B. C., Honig, B., Bergmann, H. y Piperopoulos, P. (2016). Toward rigor and parsimony: a primary validation of Kolvereid's (1996) entrepreneurial attitudes scales. *Entrepreneurship & Regional Development*, 28(5-6), 358-379. <https://doi.org/10.1080/08985626.2016.1154985>
- Meintjes, A., Henrico, A. y Kroon, J. (2015). Teaching problem-solving competency in Business Studies at secondary school level. *South African Journal of Education*, 35(3). <https://doi.org/10.15700/SAJE.V35N3A1102>
- 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. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24>
- Muñiz, J., Suárez-Álvarez, J., Pedrosa, I., Fonseca-Pedrero, E. y García-Cueto, E. (2014). Enterprising personality profile in youth: components and assessment. *Psicothema*, 26(4), 545-553. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.182>
- Nardo, M., Saisana, M., Saltelli, A., Tarantola, S., Hoffman, A. y Giovanni, E. (2005). *Handbook on constructing composite indicators: methodology and user guide*. OECD Publishing.
- Pepin, M. y St-Jean, E. (2019). Assessing the impacts of school entrepreneurial initiatives: a quasi-experiment at the elementary school level. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 26(2), 273-288. <https://doi.org/10.1108/JSBED-07-2018-0224>
- Portuguez, M., Valenzuela, J. R. y Navarro, C. (2018). Diseño y validación de un test de evaluación del potencial en emprendimiento social. *Revista de Estudios Cooperativos*, 128, 192-211. <https://doi.org/10.5209/REVE.60207>
- Raab, G., Stedham, Y. y Neuner, M. (2005). Entrepreneurial potential: an exploratory study of business students in the U.S. and Germany. *Journal of Business and Management*, 11(2), 71-88.
- Reginatto, T., Clesnei, D., Newmann, S. y Diesel, A. (2015). Educação empreendedora e gestão escolar: um desafio da escola contemporânea. *Dialogia*, 22, 69-86. <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n22.6051>
- Robinson, P. B., Stimpson, D. V., Huefner, J. C. y Hunt, H. K. (1991). An attitude approach to the prediction of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 15(4), 13-31.
- Santos, S., Caetano, A. y Curral, L. (2014). Psychosocial aspects of entrepreneurial potential. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 26(6), 661-685. <https://doi.org/10.1080/08276331.2014.892313>
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. y King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: a review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>

- Shahin, M., Ilic, O., Gonsalvez, C. y Whittle, J. (2021). The impact of a STEM-based entrepreneurship program on the entrepreneurial intention of secondary school female students. *International Entrepreneurship and Management Journal*. <https://doi.org/10.1007/s11365-020-00713-7>
- Shane, S. A. (2010). *Born entrepreneurs, born leaders: how your genes affect your work life*. Oxford University Press.
- Shuijing, J. y Harms, R. (2017). Cross-cultural competences and international entrepreneurial intention: a study on entrepreneurship education. *Education Research International*, 2017. <https://doi.org/10.1155/2017/9042132>
- Smith, R. M., Sardeshmukh, S. R. y Combs, G. M. (2016). Understanding gender, creativity, and entrepreneurial intentions. *Education + Training*, 58(3), 263-282. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2015-0044>
- Spagnoli, P., Santos, S. C. y Caetano, A. (2017). Adaptation of the Attitude Toward Enterprise Test in the Italian high school and university contexts. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 22(1). <https://doi.org/10.1142/S1084946717500054>
- Spagnoli, P., Santos, S. C. y Lo Presti, A. (2016). A contribution toward the validation of the Italian version of the entrepreneurial potential assessment inventory. *Applied Psychology Bulletin*, 64(275), 37-49. <https://doi.org/10.1142/S1084946717500054>
- Steenekamp, A. G., Van der Merwe, S. P. y Athayde, R. (2011). An investigation into youth entrepreneurship in selected South African secondary schools: an exploratory study. *Southern African Business Review*, 15(3), 46-75.
- Suárez-Álvarez, J., Pedrosa, I., García-Cueto, E. y Muñoz, J. (2014). Screening enterprising personality in youth: an empirical model. *The Spanish Journal of Psychology*, 17(E60). <https://doi.org/10.1017/sip.2014.61>
- Suárez-Álvarez, J., Pedrosa, I., Lozano, L. M., García-Cueto, E., Cuesta, M. y Muñoz, J. (2018). Using reversed items in Likert scales: a questionable practice. *Psicothema*, 30(2), 149-158. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.33>
- Timmerman, M. E. y Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, 16(2), 209-220. <https://doi.org/10.1037/a0023353>
- Worthington, R. L. y Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 6(34), 806-838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
- Zhao, Y. (2012). *World class learners: educating creative and entrepreneurial students*. Corwin Press.
- Zupan, B., Cankar, F. y Cankar, S. S. (2018). The development of an entrepreneurial mindset in primary education. *European Journal of Education*, 53(3), 427-439. <https://doi.org/10.1111/ejed.12293>

Abstract

Attitude Toward Enterprise Test: Adaptation to Spanish (ATE-S)

INTRODUCTION. *Enterprise potential is a complex reality, dynamic and inherent to people, linked to the action of entrepreneurship in specific contexts and situations. The development of entrepreneurial education has generated interest by the creation of instruments which measure the impact of training programmes on enterprise potential, although the population included in the mandatory school age has not yet been the subject of study. The Attitude Toward Enterprise*

Test (ATE), created by Rosemary Athayde, is a well-known test which evaluates enterprise potential. The purpose of the study has been to adapt the ATE to Spanish in a Compulsory Secondary Education sample, as analogous evaluation tests do not exist in this teaching period. **METHOD.** The adaptation of the ATE-S was carried out with a sample of 1,440 students, 52.8% male and 47.2% female, having an M=14.6 years old. Firstly, a study of the dimensionality of the 30 items was carried out via an Exploratory Factor Analysis (EFA), finding a five-dimension factor structure with 22 items, unlike the original version of the ATE. Secondly, a Confirmatory Factor Analysis (CFA) was done via a Maximum-Likelihood-Robust estimation. Lastly, its reliability and validity were studied. **RESULTS.** A penta-factor structure was confirmed with a second-order factor (Enterprise Potential). The model presents a good fit (GFI=.998; CFI=.994; TLI=.987; RMSEA=.069; SMRA=.08). The reliability of the scores is greater than that of the original version and its validity has been demonstrated. **DISCUSSION.** This research has clarified the ATE's factor structure in its Spanish version with good psychometric properties and a consolidated factor structure.

Keywords: *Enterprise Potential, Attitudes, Entrepreneurship, Secondary Education, Entrepreneurs.*

Résumé

Test de potentiel entrepreneurial : Adaptation à l'espagnol (ATE-S)

INTRODUCTION. Le *potentiel entrepreneurial* constitue une réalité complexe, dynamique et inhérente aux sujets, lié à l'action d'entreprendre dans certains contextes et situations. Le développement de l'éducation entrepreneurial a suscité un intérêt pour la création d'instruments pour mesurer l'impact des programmes de formation sur le potentiel entrepreneurial, bien que la population d'âge scolaire obligatoire n'ait pas encore été étudiée. Attitude Toward Enterprise Test (ATE) est un test bien connu, conçu par Rosemary Athayde, qui évalue le potentiel entrepreneurial. Puisqu'il n'existe pas de tests d'évaluation analogues à ce stade de l'enseignement, l'objectif de l'étude a été d'adapter le test ATE à l'espagnol dans un échantillon d'enseignement secondaire obligatoire. **MÉTHODE.** L'adaptation du ATE-S a été menée avec un échantillon de 1.440 sujets, où 52.8% étaient des étudiants de sexe masculin et 47.2% des étudiants de sexe féminin, avec une M= 14.6 ans. Tout d'abord, une étude de la dimensionnalité des 30 articles a été réalisée au moyen d'une Analyse Factorielle Exploratoire (AFE), en trouvant une structure factorielle de cinq dimensions avec 22 éléments par rapport à la version originale du ATE. Ensuite, une Analyse Factorielle de Confirmation (AFC) a été effectuée au moyen d'une estimation du maximum de vraisemblance robuste. Enfin, sa fiabilité et sa validité ont été étudiées. **RÉSULTATS.** Une structure penta-factorielle avec un facteur de second ordre a été confirmée (Potentiel Entrepreneurial). Le modèle a un bon ajustement (GFI= .998; CFI = .994; TLI = .987; RMSEA = .069; SMRA= .08). La fiabilité des scores est supérieure à celle de la version originale et sa validité a été prouvée. **DISCUSSION.** Cette recherche a permis de clarifier la structure factorielle du ATE dans sa version espagnole avec de bonnes propriétés psychométriques et une structure factorielle consolidée.

Mots-clés: *Potentiel entrepreneurial, Attitudes, Esprit d'entreprise, Entrepreneuriat, Enseignement secondaire, Entrepreneurs.*

Perfil profesional de los autores

Antonio Bernal-Guerrero (autor de contacto)

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, con Premio Extraordinario, y catedrático de universidad de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Sevilla. Dirige el Grupo de Investigación Pedagógica de la Persona. Desde un enfoque predominantemente humanístico, sus intereses investigadores se centran en cuestiones relativas a la teoría y la filosofía de la educación, la personalización educativa, la formación de la identidad y la educación emprendedora.

Correo electrónico de contacto: abernal@us.es

Dirección para la correspondencia: Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, C/ Pirotecnia, 19. 41013 Sevilla (España).

Antonio R. Cárdenas-Gutiérrez

Doctor en Pedagogía. Profesor ayudante doctor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Forma parte del Grupo de Investigación Pedagógica de la Persona (HUM-403) y ha estado ejerciendo su labor profesional como orientador. Sus investigaciones se centran en la construcción de la identidad personal y en la educación de la competencia en el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor en las etapas educativas obligatorias.

Correo electrónico de contacto: acardenas1@us.es

Rosemary Athayde

Investigadora sénior (actualmente, jubilada) en el Small Business Research Centre (SBRC), Department Strategy, Marketing and Innovation de la Kingston University, de Londres, Reino Unido. Su línea de investigación se ha centrado en el estudio de las actitudes emprendedoras en programas formativos para adolescentes y jóvenes. Es autora de la versión original de la prueba ATE y ha realizado numerosas publicaciones en medios internacionales de prestigio.

Correo electrónico de contacto: Rosemary.athayde@gmail.com

EVALUACIÓN *ONLINE* EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DE CORONAVIRUS. ¿QUÉ PIENSAN LOS ESTUDIANTES?

Higher Education and online assessment in the time of Coronavirus. What do students think?

ENRIQUE-JAVIER DÍEZ-GUTIÉRREZ⁽¹⁾ Y KATHERINE GAJARDO ESPINOZA⁽²⁾

⁽¹⁾ *Universidad de León (España)*

⁽²⁾ *Universidad de Valladolid (España)*

DOI: 10.13042/Bordon.2021.86058

Fecha de recepción: 14/11/2020 • Fecha de aceptación: 21/12/2020

Autora de contacto / Corresponding author: Katherine Gajardo Espinoza. E-mail: katherine.gajardo@usach.cl

INTRODUCCIÓN. Este estudio busca describir la valoración que los estudiantes universitarios hacen respecto a los sistemas y estrategias de evaluación que se han propuesto utilizar en la educación superior durante el periodo de confinamiento y docencia *online*, consecuencia de la crisis del coronavirus en España. **MÉTODO.** Se ha elaborado un estudio descriptivo mediante un cuestionario *online* diseñado *ad hoc* a partir de las propuestas de evaluación y calificación planteadas por la REACU, la ANECA, la UNESCO y el Ministerio de Universidades. **RESULTADOS.** Los resultados obtenidos, tras su aplicación a una muestra de 1.008 estudiantes de diferentes universidades de España, y que abarcan a la mayoría de las comunidades autónomas, indican que los estudiantes demandan mayor flexibilidad en la evaluación *online* en una situación de crisis como la actual, así como la introducción de algunas de las prácticas de evaluación orientadas al aprendizaje, dentro de un modelo de evaluación formativa y continua que utilice estrategias e instrumentos variados. Sin embargo, se muestran reticentes a introducir herramientas de coevaluación entre iguales. **DISCUSIÓN.** La evaluación *online* en las universidades se ha convertido en un reto y en una necesidad, máxime en estas circunstancias. Por eso es crucial indagar en la visión de los estudiantes y utilizar las lecciones aprendidas durante esta crisis para reforzar una evaluación en la enseñanza superior que garantice la inclusión y la equidad.

Palabras clave: *Universidad, Evaluación, Aprendizaje online, Aprendizaje significativo, Educación a distancia, Participación de los estudiantes.*

Introducción

El año 2020 quedará en la memoria colectiva como el año de la pandemia de la COVID-19, por sus efectos devastadores (Yi *et al.*, 2020). La extensión a nivel mundial del virus SARS-CoV-2, origen de esta enfermedad, llevó a que, de un momento a otro, las escuelas y universidades de todo el mundo cerrasen, afectando a 1.576 millones de estudiantes en 191 países, el 91% del total en el planeta (Delgado *et al.*, 2020; UNESCO, 2020a). En el caso de la educación superior, se estima que 20.000 instituciones y alrededor de 200 millones de estudiantes se vieron afectados (UNESCO, 2020b).

En España, el Gobierno decretó el 14 de marzo el estado de alarma, el cual establecía que, durante el periodo de confinamiento, “se mantendrán las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y *online*, siempre que resulte posible” (Gobierno de España, 2020). Las universidades tuvieron que improvisar, de forma urgente y con los medios que tenían a su disposición, un sistema para adaptar no solo la enseñanza y el aprendizaje al formato *online*, sino también la evaluación de este (Zubillaga y Gortazar, 2020), adecuando la metodología didáctica y las formas de evaluación a la estructura establecida por las plataformas tecnológicas.

En este contexto, los estudiantes vulnerables resultaron los principales afectados y ha aumentado el riesgo de que abandonen sus estudios (UNESCO, 2020b). Una parte de ellos se encontraron con que tenían que seguir el año académico desde casa, compartiendo —en el caso de que tuvieran— los dispositivos digitales y la red de Internet que usa toda la familia para asistir a conferencias virtuales, realizar “tareas”, ser evaluados y además lidiar con las consecuencias emocionales de la pandemia (Tyng *et al.*, 2017), entre ellas la incertidumbre por saber cuándo se podrá regresar a una cierta “nueva normalidad”.

La Conferencia de Rectores y Rectoras (CRUE) reclamó el 30 de marzo a las universidades que se dispusieran de herramientas de evaluación alternativas para afrontar esta situación excepcional. Por su parte, la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU, 2020a) indicaba a las universidades que adoptaran metodologías de evaluación que, con los recursos a su disposición, se ajustasen a los estándares de calidad vigentes en el Espacio Europeo de Educación Superior (Rodríguez-Conde y Herrera, 2010), con los siguientes criterios: a) el uso de diferentes métodos de evaluación, basados en técnicas de evaluación continua y en pruebas individuales; b) que permitieran valorar la adquisición de las competencias y resultados de aprendizaje de las materias; y c) que los criterios y métodos de evaluación, así como los criterios de calificación, fueran públicos con suficiente antelación (REACU, 2020b), “procurando que el alumnado tenga una evaluación apropiada y, sobre todo, justa”, en el sentido de que todo el alumnado tuviera idénticas oportunidades (ANECA, 2020, p. 8). La UNESCO (2020a) también hizo propuestas que afectaban a la universidad en su comunicado del 6 de marzo de 2020 en *COVID-19: 10 recommendations to plan distance learning solutions*, en el que proponía combinar diferentes pruebas de evaluación, adaptarse a la situación psicosocial del alumnado, tomar medidas para asegurar la inclusión y seleccionar tecnologías que garanticen la protección de datos.

Estas recomendaciones institucionales, junto con las del Ministerio de Universidades (2020), fueron implementadas en mayor o menor medida por las universidades, planteando métodos alternativos al examen único y optando por la evaluación continua con trabajos individuales o en grupo, ejercicios y pruebas cuyas respuestas exigieran un trabajo de reflexión o incluso videoconferencias, sugiriendo que la nota final se distribuyera entre distintas actividades que se pudieran realizar en diferentes momentos, disminuyendo el peso del examen final, aunque también se mantuvieron los exámenes tipo test (Abella *et al.*, 2020).

Evaluación *online* en la educación superior

La mayoría de las universidades se concibieron bajo la concepción de una relación educativa presencial y, aunque desde hace años se han implantado los campus virtuales, en lo fundamental los paradigmas de evaluación no han cambiado, por lo que tanto en las universidades a distancia como *online* han seguido predominando los exámenes presenciales como instrumento básico de evaluación (Hortigüela *et al.*, 2019).

Este es el problema de fondo. Tradicionalmente, en la educación superior se ha tendido a reducir la evaluación a los exámenes y a la calificación (Azambuya, 2020). Por eso, es explicable que las medidas y las decisiones sobre evaluación en educación superior que se han tomado a nivel internacional ante esta situación de confinamiento, tal como recoge el informe del Ministerio de Universidades (2020), tienen que ver más con las calificaciones y la promoción de curso, como: 1) mantener las calificaciones de las asignaturas que se aprueben igualadas a la media del expediente (Reino Unido), que no afecten a la media (Austria) o que se puedan cancelar y repetir si se suspenden (Suiza); 2) permitir matricularse en el siguiente curso académico aunque no se haya superado el número de créditos mínimo requerido (Países Bajos); 3) ofrecer facilidades para que la situación no afecte a las condiciones para ser becario (Alemania) ni a la devolución de préstamos universitarios (Estados Unidos); 4) plantear la posibilidad de flexibilizar los plazos en las pruebas (Reino Unido) o directamente posponer pruebas a otros semestres sin penalizaciones (Austria, Francia, Irlanda, Dinamarca y Países Bajos); 5) sustituir mayoritariamente los exámenes presenciales por pruebas mediante videoconferencia (Italia); y 6) ofrecer otras opciones como entregas de trabajos, preguntas de “libro abierto” o exámenes *online* (Irlanda, Francia, Dinamarca, Suecia y Reino Unido).

Sin embargo, a nivel internacional se están planteando desde hace tiempo propuestas y experiencias de cómo evaluar *online* de una forma más comprensiva en la educación superior (Barrientos y López-Pastor, 2017), englobadas bajo la denominación genérica de “evaluación alternativa”, que pretende superar la metodología tradicional de evaluación, centrada en la realización de pruebas o exámenes con la intención fundamental de calificar y avanzar hacia una evaluación más comprensiva que promueva el aprendizaje estratégico, autónomo y la autorregulación del propio proceso de construcción del aprendizaje (Zimmerman, 2002).

Evaluación orientada al aprendizaje (LOA)

Carless (2007) e Ibarra y Rodríguez (2020) proponen enfocar la evaluación en educación superior hacia una evaluación formativa orientada al aprendizaje (*Learning Oriented Assessment* [LOA]), lo cual puede ayudar en el enfoque que plantean las recomendaciones institucionales para una evaluación *online* a raíz de la crisis de la COVID-19.

Esta “evaluación orientada al aprendizaje” se organiza en torno a tres elementos esenciales: a) “tareas auténticas” altamente contextualizadas en la vida, en la sociedad y en el trabajo (Carless, 2015); b) la participación del estudiante en la evaluación mediante la autoevaluación (Rodríguez *et al.*, 2011), la coevaluación por pares (López-Pastor *et al.*, 2016) y la coevaluación compartida y negociada de forma conjunta entre docentes y estudiantes (Deeley, 2014; Gómez-Ruiz y Quesada, 2017); y c) la retroalimentación de calidad a los estudiantes sobre su aprendizaje para que puedan mejorar (Gómez-Ruiz *et al.*, 2013). Todo ello desde una visión de la evaluación como aprendizaje (Cabal y Margalef, 2017).

Este enfoque pone la atención en el uso de estrategias de evaluación formativa que promueven y maximizan las oportunidades de aprendizaje,

en contraposición a reducir la evaluación a la comprobación y certificación de los conocimientos adquiridos a través de una evaluación sumativa (Keppell *et al.*, 2006). Aunque los estudiantes necesitan retener también conceptos y hechos, aprender no se reduce a esto. Necesitan también desarrollar e integrar capacidades, estrategias y habilidades para comprender y participar en el mundo, resolviendo problemas, aplicando los conocimientos de manera contextualizada, innovando y creando nuevas soluciones (O'Sullivan y Dallas, 2017).

No olvidemos además que la evaluación condiciona poderosamente el aprendizaje del alumnado, sus estrategias y esfuerzos, señalando lo que se considera esencial aprender (Álvarez, 2005). Si la evaluación se reduce a un modelo de examen de corte memorístico, el alumnado concluirá que aprender es reproducir la información recibida y memorizada; en cambio, si la evaluación se orienta a tareas de aplicación, como resolver problemas, por ejemplo, entenderá que aprender es hacer uso del conocimiento para construir algo nuevo (Ashford-Rowe *et al.*, 2014).

Por lo tanto, uno de los mayores desafíos de la educación superior en estos momentos es pasar de una *cultura del examen* a una *cultura de la evaluación orientada al aprendizaje*, aplicando métodos de evaluación *online* que permitan valorar lo que los estudiantes pueden hacer con el conocimiento de lo que han aprendido de manera contextualizada (Oliveri y Markle, 2017), compartida, constructivista, que consolide el uso de habilidades cognitivas superiores (Bloxham *et al.*, 2016), para dar solución a problemas relevantes y relacionados con la vida y el campo profesional en el que se van a desarrollar (Saye, 2013). Sabiendo además que ninguna innovación didáctica *online* será efectiva si no va también acompañada de innovaciones en el modo de concebir la evaluación *online* (Bonsón y Benito, 2005).

Material y métodos

Finalidad y objetivos de la investigación

El objetivo principal de este estudio es describir la valoración que los estudiantes universitarios hacen respecto a los sistemas y estrategias de evaluación que se han propuesto en la educación superior durante el periodo de confinamiento y docencia *online* durante la crisis del coronavirus en España. La finalidad de este estudio consiste en ofrecer información de la realidad y los retos a los que se enfrenta la evaluación universitaria *online*, y que pueda ser útil para la toma de decisiones a corto, medio y largo plazo.

Diseño de la investigación

El estudio se realizó desde una metodología de carácter cuantitativo a partir del diseño, aplicación y análisis de un cuestionario *online* generado *ad hoc* y que se contestó de manera voluntaria por estudiantes universitarios de 17 comunidades autónomas de España.

Instrumentos y materiales

Se diseñó un cuestionario que se estructuró en tres bloques: a) evaluación *online*, b) calificación *online* y c) participación del alumnado en dichos procesos. Para su construcción se tuvieron en cuenta instrumentos ya validados con temática similar (Trillo, 2005; López y Palacios, 2012).

El proceso de validación del cuestionario conllevó cuatro fases: 1) recopilación de una serie amplia de ítems a partir de las propuestas institucionales establecidas por REACU (2020b), ANECA (2020), UNESCO (2020a, 2020b) y el Ministerio de Universidades (2020), así como también se contó con la coordinación entre diferentes universidades (Abella *et al.*, 2020). De esta forma,

se dispuso de un conjunto de preguntas de selección única y tipo escala Likert para cada uno de los tres apartados, con los que se elaboró un primer cuestionario; 2) la revisión de esta primera versión fue mediante una técnica Delphi de expertos y expertas, en la cual 12 especialistas en el campo realizaron análisis y propuestas de mejora, lo que permitió seleccionar las preguntas más pertinentes por su *relevancia* y *claridad*; 3) con este segundo modelo de cuestionario se realizó la primera aplicación a una muestra de 23 estudiantes, para asegurar su grado de comprensión;

4) aplicados los últimos cambios se llegó a la versión final, la cual se difundió y fue contestada por 1.041 personas.

Se realizó un cálculo de consistencia interna con alfa de Cronbach obteniéndose para las escalas de cada apartado los valores 0.76, 0.85 y 0.93, aceptables de acuerdo con la teoría de George y Mallery (2003).

La versión final del cuestionario consta de 19 preguntas (tabla 1).

TABLA 1. Cuestionario aplicado

I. Caracterización socioeconómica
1. Género; 2. Edad; 3. Comunidad autónoma donde resides; 4. Universidad en la que estudias; 5. Titulación que estás estudiando; 4. Curso más avanzado en el que estás matriculado; 5. Nivel de renta familiar
II. Cuestionario
6. En una situación de emergencia y confinamiento como la provocada por el COVID-19: • ¿Crees que se debe realizar <i>online</i> la evaluación (exámenes, trabajos, pruebas, etc.)? __ Totalmente de acuerdo __ Bastante de acuerdo __ Parcialmente en desacuerdo __ Completamente en desacuerdo • ¿Crees que se debería suspender la actividad docente hasta que sea posible retomarla de forma presencial? __ Totalmente de acuerdo __ Bastante de acuerdo __ Parcialmente en desacuerdo __ Completamente en desacuerdo • ¿Crees que se debería suspender la evaluación hasta que sea posible retomarla de forma presencial? __ Totalmente de acuerdo __ Bastante de acuerdo __ Parcialmente en desacuerdo __ Completamente en desacuerdo
7. ¿Consideras que, en caso de realizarse evaluación <i>online</i> , las universidades deben garantizar el acceso a recursos tecnológicos mediante el préstamo de ordenadores portátiles y conexión a Internet a los estudiantes que no dispongan de ellos?: __ Sí __ No
8. Consideras que una evaluación a distancia u <i>online</i> justa en educación superior debe optar por (puedes elegir varias opciones): __ Exámenes de tipo test o preguntas cortas __ Exámenes orales por videoconferencia __ Elaboración de trabajos, proyectos y portafolios.
9. ¿Consideras que una evaluación justa debe usar programas que certifiquen la autoría y la vigilancia durante los exámenes (con tecnologías de reconocimiento facial o de vigilancia virtual a distancia)?: • Es necesario para garantizar la autoría y la no utilización de medios fraudulentos __ Totalmente de acuerdo __ Bastante de acuerdo __ Parcialmente en desacuerdo __ Completamente en desacuerdo • Estas técnicas no son fiables __ Totalmente de acuerdo __ Bastante de acuerdo __ Parcialmente en desacuerdo __ Completamente en desacuerdo • No garantizan la no intervención de terceras personas __ Totalmente de acuerdo __ Bastante de acuerdo __ Parcialmente en desacuerdo __ Completamente en desacuerdo • Estas herramientas no garantizan que no se copie __ Totalmente de acuerdo __ Bastante de acuerdo __ Parcialmente en desacuerdo __ Completamente en desacuerdo • Estas herramientas tecnológicas son cuestionables éticamente __ Totalmente de acuerdo __ Bastante de acuerdo __ Parcialmente en desacuerdo __ Completamente en desacuerdo • Transmiten desconfianza sobre la integridad del estudiante __ Totalmente de acuerdo __ Bastante de acuerdo __ Parcialmente en desacuerdo __ Completamente en desacuerdo
10. ¿Estás a favor de que la evaluación sea continua ofreciendo diferentes posibilidades y formas para evaluar los conocimientos adquiridos (exámenes, resolución de casos, trabajos, exposición, defensa oral de tareas, etc.)?: __ 0 nada de acuerdo, __ 1, __ 2, __ 3, __ 4, __ 5 muy de acuerdo
11. ¿Crees que en la evaluación a través de elaboración de trabajos, proyectos y portafolios se deben utilizar mecanismos de control del posible plagio?: __ Sí __ No
12. ¿Crees que la universidad debe garantizar una evaluación presencial posterior (sin penalización) para el estudiante que justificadamente no haya podido tener acceso a la evaluación telemática?: __ Sí __ No
13. ¿Crees que se deben aplazar aquellas pruebas que necesitan tener presencialidad (metodologías en laboratorio, prácticas de campo, pruebas deportivas, etc.)?: __ Sí __ No

TABLA 1. Cuestionario aplicado (cont.)

<p>14. En una situación de emergencia y confinamiento como la provocada por el COVID-19 ¿Estás a favor o en contra de las siguientes propuestas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calificar con un aprobado general <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • Calificar las asignaturas aprobadas al menos con una nota equivalente a la media del expediente <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • Que se pueda repetir los exámenes si se suspenden y que no “corra convocatoria” <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • Matricularse en el siguiente curso académico, aunque no se haya superado el número de créditos mínimo requerido <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • Que la situación no afecte a las condiciones para obtener la beca ni a la devolución de préstamos universitarios <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo
<p>15. ¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes propuestas para una evaluación y calificación <i>online</i> más justa?:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que se establezcan mecanismos de coevaluación o evaluación entre compañeras/os que sean complementarios a la evaluación y calificación del profesorado <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • Que se contemple la autoevaluación como instrumento de evaluación/calificación complementaria a la evaluación y calificación del profesorado <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • Que se establezcan rúbricas donde se concreten los criterios de evaluación y calificación que va a emplear el profesorado en las distintas materias <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • Que se informe a cada estudiante que no haya superado una evaluación de cuáles han sido los errores cometidos y la alternativa a ellos <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • Que se ofrezca la posibilidad de realizar tareas o trabajos voluntarios para mejorar o subir la calificación obtenida <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • Que el profesor o profesora acuerde previamente los criterios de evaluación y calificación con el alumnado del grupo-clase <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo
<p>16. Valora tu grado de acuerdo con las implicaciones que puede conllevar introducir la coevaluación o evaluación entre compañeros/as en la educación superior:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profundiza la comprensión de los y las estudiantes sobre su propio aprendizaje <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • La evaluación/calificación es función del profesorado, no de los y las estudiantes <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • La coevaluación permite que el alumnado se involucre de manera más activa y autodirigida en su proceso de aprendizaje <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • La coevaluación es una excusa para liberar al profesorado de hacer su tarea <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • La coevaluación es útil para que las y los estudiantes aprendan sobre sus propios procesos de aprendizaje (metacognición) <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • No es aplicable en todas las situaciones <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • La coevaluación es útil para desarrollar habilidades transferibles a otras áreas (pensamiento crítico, argumentar, evaluar...) <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • Los y las estudiantes carecen de los conocimientos o la experiencia para juzgar, valorar y calificar de forma justa y adecuada el trabajo realizado por otros compañeros <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • La implicación de los estudiantes se incrementa cuando el profesorado comparte con ellos la responsabilidad de evaluar <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo
<p>17. Valora tu grado de acuerdo con las implicaciones que puede conllevar introducir en la evaluación <i>online</i> universitaria las rúbricas o escalas de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permiten evaluar de una forma más objetiva, pues los criterios están explícitos y son conocidos por todos de antemano <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • Proporcionan expectativas claras sobre cuáles son los objetivos concretos de la asignatura y de qué manera pueden ser alcanzados <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • Facilitan que el estudiante pueda evaluar y revisar su propio trabajo o producción antes de entregarlo <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo • Indican con claridad al estudiante y al profesor los aspectos en los que tiene dificultades y aciertos y así ayudan a planificar cómo mejorar <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo <input type="checkbox"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> Completamente en desacuerdo
<p>18. Si quieres, puedes expresar aquí tus necesidades o preocupaciones respecto a la evaluación:</p>
<p>19. Igualmente puedes narrar alguna de tus experiencias positivas o negativas sobre las evaluaciones que has tenido hasta ahora:</p>

Procedimiento

Se envió el cuestionario de forma masiva y simultánea a través de contactos profesionales de educación superior y redes de investigación, así como a grupos de Google de congresos y colectivos docentes universitarios. El Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de León colaboró mandando correos electrónicos a todos los estudiantes de la universidad y a vicerrectorados de otras universidades. Se difundió también a través de redes sociales (Twitter, Facebook e Instagram), impulsado por un anuncio específico en Facebook. Los textos que se utilizaron para la difusión contenían una introducción sobre los antecedentes y objetivos de la

investigación, una explicación sobre la voluntariedad del estudio y una declaración de anonimato y confidencialidad para quienes decidieran participar. Junto a ello se incluía el enlace al cuestionario en la plataforma de Google Forms.

Muestra

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia. El cuestionario *online* fue contestado por 1.041 estudiantes universitarios residentes en España. La muestra utilizada para el análisis se compuso de 1.008 casos, los cuales se seleccionaron tras la depuración de la base de datos (tabla 2).

TABLA 2. Características de la muestra

	N	%		N	%
Comunidad autónoma			Género		
Castilla y León	429	42.6	Femenino	748	74.2
Andalucía	176	17.5	Masculino	260	25.8
Comunidad de Madrid	58	5.8	Edad		
Asturias	57	5.7	18 o menos	57	5.7
Galicia	47	4.7	19-20	280	27.8
Comunidad Valenciana	44	4.4	21-22	319	31.6
Cataluña	37	3.7	23 o más	352	34.9
Canarias	35	3.5	Grado cursado		
Cantabria	21	2.1	Grado	930	92.3
Castilla-La Mancha	21	2.1	Máster	70	6.9
País Vasco	20	2.0	Doctorado	8	0.8
Extremadura	18	1.8	Tipo de institución		
Murcia	15	1.5	Pública	980	97.2
Aragón	12	1.2	Privada	28	2.8
La Rioja	8	0.8			
Navarra	5	0.5			
Baleares	5	0.5			

Análisis estadístico

Los datos obtenidos se importaron desde la base de datos de Google Forms al software IBM® SPSS Statistics 26. Posteriormente los casos se codificaron, recodificaron y agruparon para proceder con análisis estadísticos descriptivos y de frecuencias. A continuación se presentan los resultados relativos a las preguntas de la 8 a la 19, que corresponden a preguntas de selección única y escalas tipo Likert.

Resultados

El 72% de los estudiantes encuestados creen que, en una situación de emergencia y confinamiento como la provocada por la COVID-19, se debe seguir realizando la evaluación *online*, bien sea mediante exámenes, trabajos, pruebas u otras herramientas. Porcentaje que concuerda con los estudiantes que consideran que no se debería suspender ni la actividad docente (73.3%) ni la evaluación (75.3%) hasta que sea posible retomarlas presencialmente. Todo lo anterior implica que hay una mayoría clara de alumnado universitario que se manifiesta a favor de la evaluación *online* a pesar de las dificultades sobrevenidas. Lógicamente, hay unanimidad en considerar que las universidades deben garantizar el acceso a recursos tecnológicos a

los estudiantes que no dispongan de ellos mediante el préstamo de ordenadores portátiles y conexión a Internet.

En cuanto al tipo de estrategias que se deben utilizar para que la evaluación a distancia u *on line* en educación superior sea considerada justa por los estudiantes, la inmensa mayoría (90.3%) apuestan por ser evaluados a través de la elaboración de trabajos, proyectos y portafolios. Aunque más de la mitad de los participantes (52.3%) también se inclinan por la posibilidad de ser evaluados mediante exámenes de tipo test o preguntas cortas.

Como vemos, la opción preferente es la evaluación mediante instrumentos que permitan valorar el progreso y el trabajo desarrollados durante el proceso de aprendizaje, más que los exámenes, aunque estos no se descartan como herramienta de evaluación por el estudiantado. Tampoco se puede descartar que un 16.8% está abierto a poder evaluarse mediante exámenes orales por videoconferencia, cuyo nivel de elección también es explicable en parte debido a que su práctica no suele ser muy habitual (Brown *et al.*, 2013).

En cuanto a las posiciones de los participantes ante el uso de programas que certifiquen la autoría y la vigilancia durante los exámenes (con

FIGURA 1. Tipo de instrumento de evaluación preferido (frecuencia)

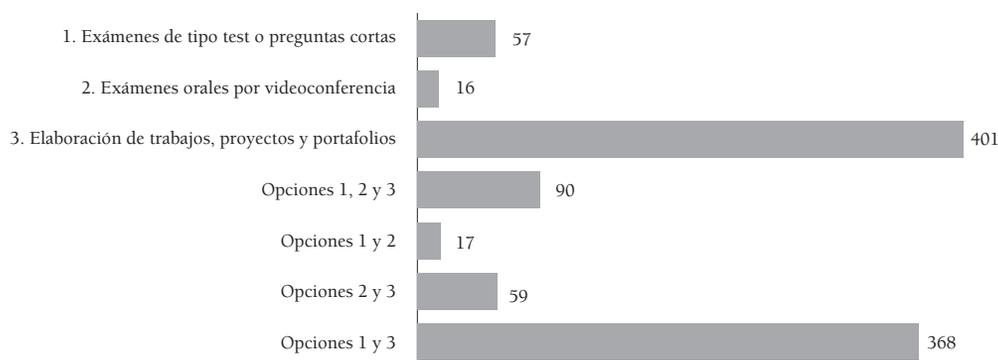
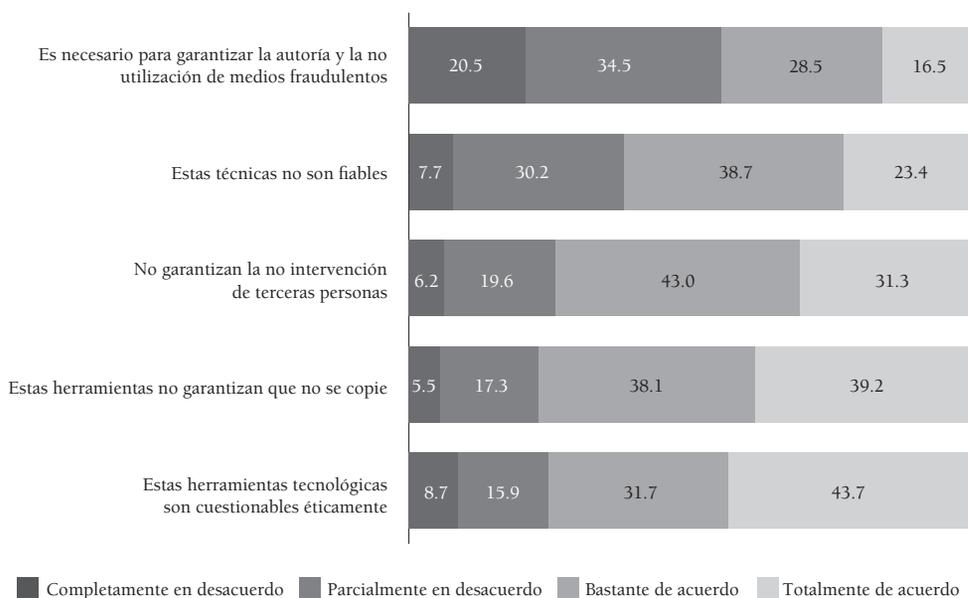


FIGURA 2. Nivel de acuerdo respecto al uso de programas que certifiquen la autoría y vigilancia (%)



tecnologías de reconocimiento facial o de vigilancia virtual a distancia) son muy diversas.

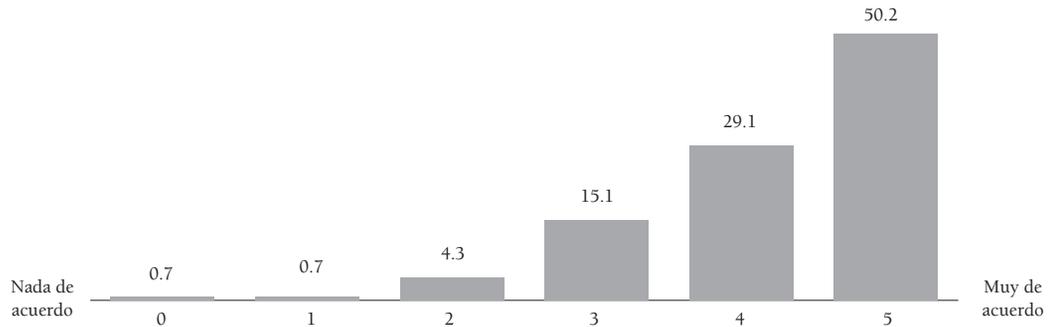
Casi la mitad de los participantes considera que sí es necesario utilizar este tipo de programas para garantizar la autoría y la no utilización de medios fraudulentos en la realización de las pruebas, frente a un 55.1% que no los consideran necesarios. Aunque el 62.1% estima que estos métodos no son fiables, un 77.3% reconoce que no garantizan que no se pueda “copiar”. No obstante, una gran mayoría piensa que las tecnologías de reconocimiento facial o de vigilancia virtual a distancia son cuestionables éticamente, lo cual contrasta con el alto porcentaje de apoyo que muestran de cara a utilizar mecanismos de control de posible plagio escrito en la elaboración de trabajos, proyectos y portafolios.

Hay que tener en cuenta que la evaluación *online* ha estado bajo sospecha en torno a determinados temas, pero la mayor parte tienen que ver con un elemento central: la fiabilidad ante la sospecha de fraude o “deshonestidad”

por parte de quien participa en esas pruebas de evaluación *online*. Desde un cierto prejuicio se considera que quien no es controlado tiende a ser “deshonesto”. De hecho, buena parte de los debates respecto a la evaluación *online* se centran en sus dificultades de supervisión real de las pruebas *online* (Carstairs y Myors, 2009), bien por el posible plagio, copia u otras formas de “deshonestidad académica” (Friedman *et al.*, 2016) que se pueden producir durante su realización, o bien por la forma de asegurar la identificación e identidad real de quien realiza la prueba o la exigencia de controlar su entorno para que no tenga “ayuda externa” en la realización de las mismas (Adkins *et al.*, 2005).

En lo que mayoritariamente están a favor los estudiantes es que la evaluación sea continua, ofreciendo diferentes posibilidades y formas para evaluar los conocimientos adquiridos, desde exámenes a ensayos, pasando por resolución de casos, trabajos, exposiciones, defensa oral de tareas, etc.

FIGURA 3. Nivel de acuerdo con la evaluación continua (%)



También, una gran cantidad de participantes creen que las universidades deben garantizar de alguna forma una evaluación presencial posterior (sin penalización) para aquellos estudiantes que justificadamente no hayan podido tener acceso a la evaluación telemática (94.4%), ya sea por falta de acceso a los recursos u otras circunstancias, y que se deben aplazar aquellas pruebas que necesitan tener presencialidad, como las que implican tener que aplicar metodologías en laboratorio o conllevan prácticas de campo, pruebas deportivas, etc. (90.5%).

Cuando la encuesta se centra en los aspectos relacionados con las calificaciones, las opiniones se vuelven más diversas e incluso discrepantes. Al preguntarles si, en una situación de emergencia y confinamiento como la provocada por la COVID-19, estarían a favor de calificar a todos los estudiantes con un aprobado general, como se ha planteado públicamente en algunos países (UNESCOB, 2020) y por algunos sectores (Luengo y Manso, 2020), un 75.7% está en desacuerdo. Pero pasan a ser más de la mitad de los estudiantes encuestados (57.3%) quienes se manifiestan a favor de que, en esta situación excepcional, se califiquen las asignaturas aprobadas al menos con una nota equivalente a la media del expediente. Es decir, que las calificaciones de las pruebas de evaluación realizadas *online* durante el tiempo de confinamiento no supongan bajar

la nota media anterior que se obtuvo en el semestre en que se pudieron realizar presencialmente. No obstante, hay que señalar que un 42.7% no está de acuerdo con esta propuesta, inclinándose porque se tenga en cuenta la nota durante este tiempo de docencia y evaluación *online*, aunque esto suponga que la ponderación global implique disminuir la nota acumulada anterior.

En cierto contraste con esta división de opiniones, sin embargo, hay una posición mayoritariamente defendida por los estudiantes (76.5%) para que se puedan repetir los exámenes si se suspenden y que no “corra convocatoria”, refiriéndose a que no supongan una nueva matrícula y, por lo tanto, un coste económico añadido, en caso de que se no se apruebe alguna materia durante este tiempo de pandemia. También están a favor de poder matricularse en el siguiente curso académico, aunque no se haya superado el número de créditos mínimo requerido para ello (63.9%) ante la excepcionalidad de esta situación y, sobre todo, que la evaluación no afecte a las condiciones para obtener la beca ni a la devolución de préstamos universitarios (94.4%).

El último bloque de preguntas analizadas se refiere a la participación de los estudiantes en la evaluación *online* mediante la autoevaluación,

la coevaluación por pares y la coevaluación compartida y negociada de forma conjunta entre docentes y estudiantes, así como la retroalimentación del proceso de evaluación, todos ellos elementos clave de un enfoque de la evaluación en educación superior orientada al aprendizaje (Mar y Salinas, 2020).

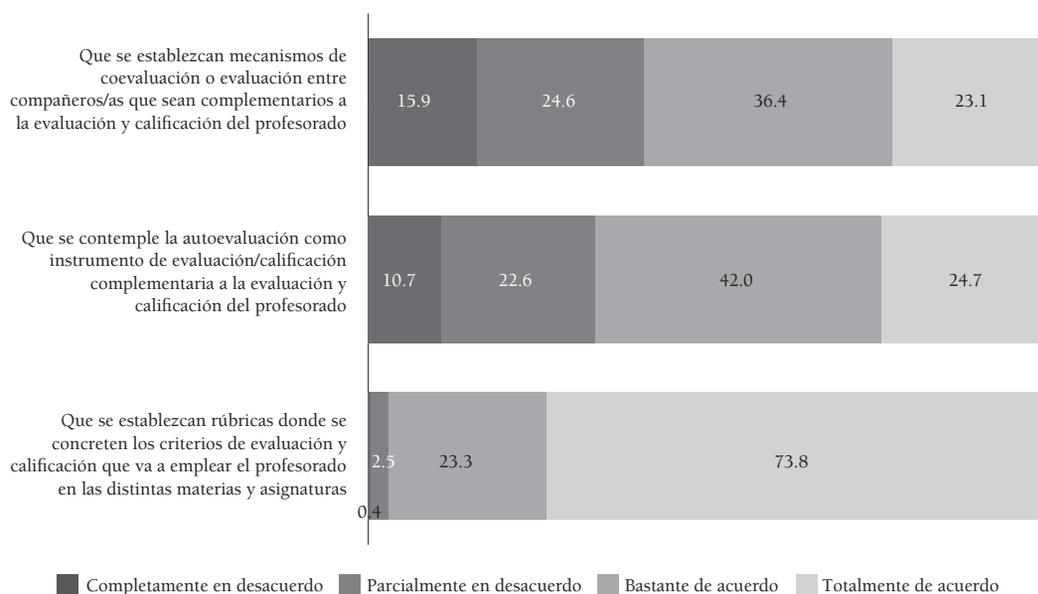
Al preguntarles respecto a las estrategias para lograr una evaluación y calificación *online* más justa, las personas participantes se han mostrado muy divididas en cuanto a las alternativas propuestas:

Algo más de la mitad de los estudiantes (un 59.5%) compartían la necesidad de establecer mecanismos de coevaluación o evaluación entre compañeros, que sean complementarios a la evaluación y calificación del profesorado, pero un 40.5% estaban en desacuerdo. Más apoyo recibió la propuesta de que se contemple la autoevaluación como instrumento de evaluación/calificación complementaria a la evaluación y

calificación del profesorado (66.7%), pero un relevante 33.3% no compartía esta posición o la cuestionaba.

Sin embargo, respecto a introducir rúbricas donde se describen de forma detallada los niveles de calidad que se piden para una tarea, proyecto o prueba a realizar y se concretan, por tanto, los criterios de evaluación y calificación que va a emplear el profesorado en las distintas materias y asignaturas, un 97.1% estaba de acuerdo en introducirlas como mecanismo que facilita la retroalimentación y orienta a los estudiantes para conocer qué se espera de ellos en cuanto a su aprendizaje (Cebrián-de-la-Serna *et al.*, 2014) y un 85% valora que estas rúbricas o escalas permiten evaluar de una forma más objetiva, pues los criterios están explícitos y son conocidos por todos de antemano, además de que les proporcionan expectativas claras sobre cuáles son los objetivos concretos de la asignatura y de qué manera pueden ser alcanzados (85.4%), facilitan que el estudiante

FIGURA 4. Nivel de acuerdo ante el uso de diversas alternativas de evaluación (%)



pueda evaluar y revisar su propio trabajo o producción antes de entregarlo (87%) e indican con claridad al estudiante y al profesor los aspectos en los que tiene dificultades y aciertos y así ayudan a planificar cómo mejorar (84.4%).

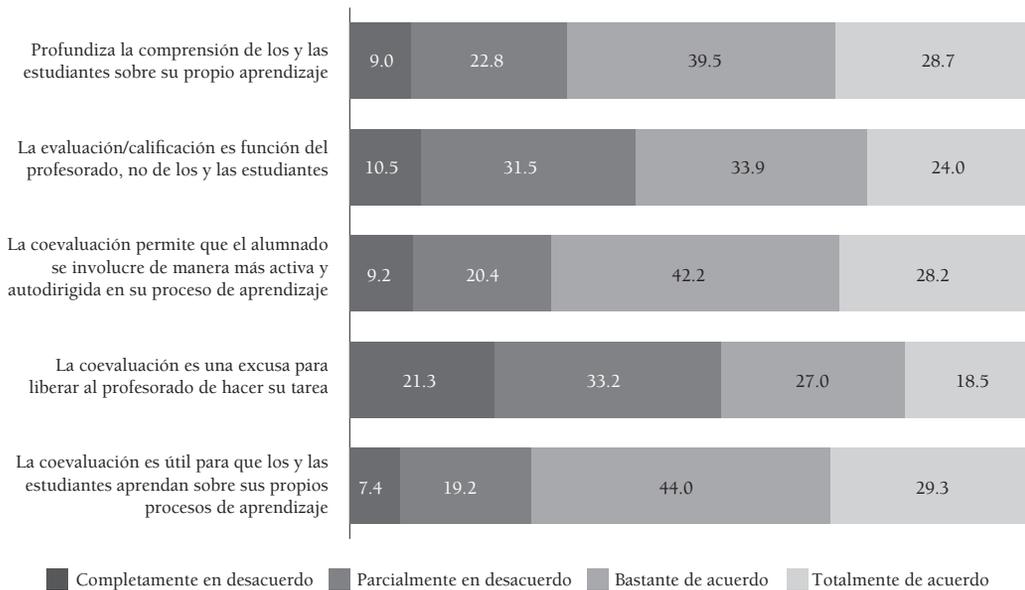
Quizás sean estas propuestas de retroalimentación e información al alumnado las que alcanzan mayor consenso y apoyo entre todo el estudiantado encuestado. Al igual que las rúbricas, también son apoyadas de forma casi unánime (99.3%) las propuestas de dar información o *feedback* a cada estudiante que no haya superado una prueba de evaluación respecto a cuáles han sido los errores cometidos y la alternativa a los mismos. Además, ofrecer la posibilidad de realizar tareas o trabajos voluntarios para mejorar o subir la calificación obtenida (un 95.2% de acuerdo).

En lo que no hay tanta unanimidad es cuando se indaga sobre aspectos concretos de la autoevaluación, la coevaluación entre iguales y la

coevaluación compartida y negociada con el profesorado (figura 5).

Mayoritariamente (68.2%) se valora de forma positiva introducir la coevaluación o evaluación entre compañeros/as en la educación superior como forma de profundizar la comprensión de los estudiantes sobre su propio aprendizaje, pero más de la mitad de quienes han respondido el cuestionario (un 57.9%) afirma taxativamente que la evaluación y la calificación es una función propia del profesorado y no de los estudiantes. A pesar de que ven ventajas en la evaluación entre compañeros, pues un 70.3% admite que la coevaluación permite que el alumnado se involucre de manera más activa y autodirigida en su proceso de aprendizaje, un 73.3% afirma que es útil para que los estudiantes aprendan sobre sus propios procesos de aprendizaje (metacognición) y un 82.2% considera que es útil para desarrollar habilidades transferibles a otras áreas (pensamiento reflexivo y crítico, capacidad de hacer

FIGURA 5. Nivel de acuerdo con las implicaciones de introducir la coevaluación o evaluación entre compañeros (%)



juicios, argumentar, etc.), una parte sustancial de los estudiantes (45.4%) la cuestionan o mantienen una cierta distancia, argumentando que “la coevaluación es una excusa para liberar al profesorado de hacer su tarea”, lo cual nos indica una visión ambivalente al respecto de esta estrategia de evaluación.

Esta renuencia para apostar por introducir la coevaluación entre iguales en la educación superior quizá tenga que ver con la visión respecto a sí mismos que tienen los estudiantes, ya que un 61.5% considera que carecen de los conocimientos o la experiencia para juzgar, valorar y calificar de forma justa y adecuada el trabajo y la tarea realizada por otros compañeros. Sin embargo, mayoritariamente (70.5%) reconocen que la implicación de los estudiantes se incrementa cuando el profesorado comparte con ellos la responsabilidad de evaluar. Y hay una unanimidad casi total cuando se les propone introducir la coevaluación compartida y negociada de forma conjunta entre docentes y estudiantes, ante la cual un 98.2% está a favor de que el profesor o profesora acuerde previamente los criterios de evaluación y calificación con el alumnado del grupo-clase.

Discusión

La adaptación de la educación superior presencial a un formato *online* o a distancia ha supuesto un cambio en las formas de evaluación habituales en universidades que fueron concebidas para desarrollar la formación de forma presencial (Blackman *et al.*, 2020; García-Peñalvo y Corell, 2020). Este cambio también ha afectado igualmente a las universidades a distancia u *online* ya existentes, puesto que estas también basaban mayoritariamente sus procesos de evaluación en formatos que requerían una presencia física (García-Peñalvo *et al.*, 2020).

La nueva realidad que ha supuesto la crisis del coronavirus ha implicado una situación inesperada para los estudiantes de educación superior

(Díez-Gutiérrez y Gajardo, 2020), que, además de atender su situación personal, familiar y, en ocasiones, laboral, se han encontrado con la responsabilidad de continuar el proceso de aprendizaje y aprobar las asignaturas correspondientes para poder promocionar de curso o titular, en el caso de finalizar los estudios.

Por ello, se ha hecho necesario identificar la visión que tienen los estudiantes universitarios respecto a los sistemas y medidas de evaluación *online* desarrollados e implementados por las universidades españolas, para estar en condiciones de tomar decisiones razonadas y razonables e informadas de cara a orientar y mejorar estas medidas, que tuvieron que ser adoptadas y aplicadas de forma urgente y sobrevenida por la situación excepcional que ha impuesto un contexto completamente inesperado.

Como hemos podido comprobar, la mayoría considera necesario seguir evaluando *online* durante una etapa de crisis, eso sí, asegurando que los responsables educativos garantizan el acceso a los recursos tecnológicos a los estudiantes que no dispongan de ellos. Este elemento ha sido estudiado por Fardoun *et al.* (2020), quienes exponen que un factor fundamental en el éxito de la educación a distancia en medio de una emergencia depende del acceso a los recursos tecnológicos por parte de los alumnos. Igualmente consideran como una evaluación *online* justa una evaluación continua que utilice diversidad de instrumentos (Yuste *et al.*, 2012; Fardoun *et al.*, 2020) que permitan valorar el progreso y el trabajo desarrollado durante el proceso de aprendizaje, lo cual facilita distribuir el peso de la calificación final entre las diferentes acciones de evaluación realizadas, para que la evaluación sea integral (Villarroel y Bruna, 2019). Aunque los exámenes no se descartan como otra herramienta más, cuestionan las tecnologías de reconocimiento facial o de vigilancia virtual a distancia durante los exámenes, pero más por su fiabilidad o por ser cuestionables éticamente. Sin embargo, hay un apoyo mayoritario a mecanismos *online* de control de posibles plagios en la elaboración

de trabajos, proyectos y portafolios, aunque no hay investigaciones significativas que confirmen el incremento de “conductas deshonestas” en la evaluación *online* respecto a la presencial (Chirumamilla *et al.*, 2020).

Los estudiantes apoyan que se planteen alternativas presenciales para quienes justificadamente no hayan podido tener acceso a la evaluación telemática y que se aplacen aquellas pruebas que necesitan tener presencialidad. Este fenómeno resulta importante, ya que estudios similares (Cano *et al.*, 2020) señalan que la presencialidad como un elemento fundamental en los procesos de aprendizaje de las nuevas generaciones de estudiantes universitarios no apoyan el aprobado general en estas circunstancias, pero más de la mitad está a favor de que la evaluación *online* de este periodo no suponga penalización negativa, hay consenso mayoritario en que se puedan repetir los exámenes si se suspenden y casi unanimidad en que se puedan matricular en el siguiente curso académico aunque no se haya superado el número de créditos mínimo requerido. No olvidemos que las universidades españolas han aumentado exponencialmente el coste de sus matrículas a raíz de los recortes y las políticas de austeridad en educación con el Real Decreto Ley 14/2012, especialmente las segundas y terceras matrículas universitarias (Langa-Rosado, 2020), y que no aprobar una asignatura supone un fuerte desembolso económico en la siguiente matriculación.

En cuanto a introducir elementos esenciales para avanzar en un modelo de evaluación *online* orientado al aprendizaje —como la participación de los estudiantes en su propio proceso de evaluación o la retroalimentación de este—, las opiniones han sido más diversas. Solo una parte apoya mecanismos de coevaluación *online* que sean complementarios a la evaluación y calificación del profesorado, mientras que hay más

consenso en la autoevaluación o la retroalimentación y las e-rúbricas (Ferreiro y Fernández, 2020) como fuente de *feedback* y de aclaración y consenso de criterios de evaluación, así como la evaluación compartida y negociada de forma conjunta entre docentes y estudiantes. Este cierto rechazo a la coevaluación entre iguales se argumenta afirmando que la evaluación es una tarea propia del profesorado de la que se puede desresponsabilizar de esta forma, o que no se ven preparados para evaluar a sus propios compañeros y compañeras.

Esta investigación presenta ciertas fortalezas, como el amplio número de participantes, a pesar del contexto de confinamiento en el cual se realizó; el planteamiento de un objetivo de investigación novedoso y urgente en una situación de crisis; y la utilización de un instrumento que ha sido previamente validado. Sin embargo, también presenta algunas limitaciones en lo referente, principalmente, al tipo de muestreo empleado, ya que al ser incidental no permite generalizar los resultados. Además, es necesario tener en cuenta que se valora la percepción del alumnado respecto al empleo de los instrumentos de evaluación y las formas de calificación *online*, y no el grado de empleo de estas en la realidad.

Para concluir, debemos resaltar la importancia de asegurar, en este contexto de crisis y tras ella, el derecho a la educación superior de todas las personas en un marco de igualdad de oportunidades y de no discriminación (UNESCO, 2020b), lo cual pasa por implementar medidas y estrategias pedagógicas para pasar de una *cultura del examen* a una *cultura de la evaluación para el aprendizaje* y preparar con antelación y tiempo suficiente una reanudación de las clases presenciales que ofrezca, efectivamente, seguridad sanitaria, administrativa y académica a toda la comunidad universitaria, pero también “seguridad evaluativa”.

Referencias bibliográficas

- Abella García, V., Grande de Prado, M., García-Peñalvo, F. J. y Corell, A. (2020). *Guía de recomendaciones para la evaluación online en las universidades públicas de Castilla y León. Versión 1.1*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3748915>
- Adkins, J., Kenkel, C. y Lim, C. L. (2005). Deterrents to online academic dishonesty. *The Journal of Learning in Higher Education*, 1(1), 17-22. <https://bit.ly/2UX3eaU>
- Álvarez Méndez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- ANECA (ed.) (2020). *Estrategia de la ANECA para el aseguramiento de la calidad en la enseñanza virtual*. ANECA. <https://bit.ly/2NanliO>
- Ashford-Rowe, K., Herrington, J. y Brown, C. (2014). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(2), 205-222. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.819566>
- Azambuya Bouzón, M. E. (2020). La evaluación educativa: aproximación a un caso de 1.º de la ESO. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 240-262. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7153>
- Barrientos Hernán, E. J. y López-Pastor, V. (2017). Evaluación orientada al aprendizaje en educación superior: últimas tendencias. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 582-587. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.784>
- Blackman, A., Ibáñez, A. M., Izquierdo, A., Keefer, P., Moreira, M. M., Schady, N. y Serebrisky, T. (2020). *La política pública frente al COVID-19: recomendaciones para América Latina y el Caribe*. BID. <https://bit.ly/3dEw0DP>
- Bloxham, S., Den-Outer, B., Hudson, J. y Price, M. (2016). Let's stop the pretence of consistent marking: exploring the multiple limitations of assessment criteria. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 466-481. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1024607>
- Bonsón, M. y Benito, A. (2005). Evaluación y aprendizaje. En A. Benito y A. Cruz (eds.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 87-100). Narcea.
- Brown, G. A., Bull, J. y Pendlebury, M. (2013). *Assessing student learning in higher education*. Routledge.
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 149-170. <https://bit.ly/2CmjcF5>
- Cano, S., Collazos, C. A., Flórez-Aristizabal, L., Moreira, F. y Ramírez, M. (2020). Experiencia del aprendizaje de la educación superior ante los cambios a nivel mundial a causa del COVID-19. *Campus Virtuales*, 9(2), 51-59. <http://bit.ly/3mIHem5>
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66. <https://doi.org/10.1080/14703290601081332>
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), 963-976. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z>
- Carstairs, J. y Myors, B. (2009). Internet testing: a natural experiment reveals test score inflation on a high-stakes, unproctored cognitive test. *Computers in Human Behavior*, 25(3), 738-742. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.01.011>
- Cebrián-de-la-Serna, M., Serrano-Angulo, J. y Ruiz-Torres, M. (2014). Las eRúbricas en la evaluación cooperativa del aprendizaje en la universidad. *Comunicar*, 43, 153-161. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-15>

- Chirumamilla, A., Sindre, G. y Nguyen-Duc, A. (2020). Cheating in e-exams and paper exams: the perceptions of engineering students and teachers in Norway. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1719975>
- Deeley, S. (2014). Summative co-assessment: a deep learning approach to enhancing employability skills and attributes. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 39-51. <http://doi.org/dzqh>
- Delgado Granados, P., Illanes Segura, R. y Lucio-Villegas, E. (2020). Políticas educativas en tiempo de coronavirus. *Laplage em Revista*, 6(2), 4-6. <https://bit.ly/2CkQyEc>
- Díez Gutiérrez, E. y Gajardo Espinoza, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de coronavirus: la situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. <http://doi.org/10.17583/remie.2020.5604>
- Fardoun, H., González-González, C. S., Collazos, C. A. y Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21, 17. <https://doi.org/10.14201/eks.23437>
- Ferreiro Concepción, J. F. y Fernández Medina, C. R. (2020). Una mirada a la evaluación por rúbricas a través de las TIC. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 92-104. <https://bit.ly/2CmdDqf>
- Friedman, A., Blau, I. y Eshet-Alkalai, Y. (2016). Cheating and feeling honest: committing and punishing analog versus digital academic dishonesty behaviors in higher education. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*, 12, 193-205. <https://doi.org/10.28945/3629>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella García, V. y Grande de Prado, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 12, 1-26. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- García-Peñalvo, F. J. y Corell, A. (2020). La COVID-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98. <http://hdl.handle.net/10366/144140>
- George, D. y Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Allyn & Bacon.
- Gobierno de España (ed.) (2020). *Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19* (BOE-A-2020-3692). Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. <https://bit.ly/3bZDDnD>
- Gómez-Ruiz, M. A., Rodríguez-Gómez, G. e Ibarra-Saiz, M. S. (2013). Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de educación superior mediante la e-evaluación orientada al aprendizaje. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.7203/relieve.19.1.2457>
- Gómez-Ruiz, M. A. y Quesada Serra, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.001>
- Hortigüela Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿a qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida?: confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Ibarra Saiz, M. S. y Rodríguez Gómez, G. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 5-8. <https://bit.ly/37DKN06>
- Keppell, M., Au, E., Ma, A. y Chan, C. (2006). Peer learning and learning-oriented assessment in technology-enhanced environments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 453-464. <https://doi.org/10.1080/02602930600679159>

- Langa-Rosado, D. (2020). Sobre la impertinencia de las políticas austericidas: algunos efectos y reflexiones desde el ámbito de la universidad. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 164-173. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17131>
- López Pastor, V. M. y Palacios Picos, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *TESI*, 13(3), 317-341. <https://bit.ly/2Ybg51C>
- López-Pastor, V. M., Pérez Pueyo, A., Barba, J. J. y Lorente Catalán, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y la coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Cultura, Ciencia, Deporte*, 11(31), 37-50. <http://doi.org/10.12800/ccd.v11i31.641>
- Luengo Horcajo, F. y Manso Ayuso, J. (2020). *Informe de investigación COVID-19. Voces de docentes y familias*. Proyecto Atlántida. <https://bit.ly/2ClnPPL>
- Mar Rodríguez, G. H. y Salinas, M. L. (2020). La evaluación para el aprendizaje en la educación superior: retos de la alfabetización del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 111-137. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.005>
- Ministerio de Universidades (ed.) (2020). *Informe de iniciativas y herramientas de evaluación online universitaria en el contexto del COVID-19*. Gabinete del ministro. <https://bit.ly/3dkDsUw>
- Oliveri, M. E. y Markle, R. (2017). Continuing a culture of evidence: expanding skills in higher education. *ETS Research Report*, 1, 1-8. <https://doi.org/10.1002/ets2.12137>
- O'Sullivan, M. K. y Dallas, K. B. (2017). A collaborative approach to implementing 21st century skills in a high school senior research class. *Education Libraries*, 33(1), 3-9. <https://doi.org/10.26443/el.v33i1.284>
- REACU (ed.) (2020a). *Comunicado de REACU ante la declaración del estado de alarma en el ámbito de la actividad docente en educación superior*. REACU. <https://bit.ly/2UY5KOa>
- REACU (ed.) (2020b). *Acuerdo de REACU de 3 de abril de 2020, ante la situación de excepción provocada por el COVID-19*. REACU. <https://bit.ly/3deDjld>
- Rodríguez-Conde, M. J. y Herrera García, M. E. (2010). El Espacio Europeo de Educación Superior. En S. Nieto Martín y M. J. Rodríguez-Conde (eds.), *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento* (pp. 213-238). Universidad de Salamanca.
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Saiz, M. S. y Gómez Ruiz, M. A. (2011). e-Autoevaluación en la universidad. Un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-430. <https://bit.ly/2YQgSgX>
- Saye, J. (2013). Authentic pedagogy: its presence in social studies classrooms and relationship to student performance on state-mandated tests. *Theory & Research in Social Education*, 41, 89-132. <https://doi.org/10.1080/00933104.2013.756785>
- Trillo, F. (2005). *La evaluación de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Santiago de Compostela* (tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela. <https://bit.ly/3efX7Gn>
- Tyng Chai, M., Amin Hafeez, U., Saad Mohamad, N. M. y Malik Aamir, S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1454. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
- UNESCO (ed.) (2020a). *COVID-19: 10 recommendations to plan distance learning solutions*. UNESCO. <https://bit.ly/2UY3fvd>
- UNESCO (ed.) (2020b). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO. <https://bit.ly/3ehquYL>
- Yi, Y., Lagniton, P., Ye, S., Li, E. y Xu, R. H. (2020). Covid-19: what has been learned and to be learned about the novel coronavirus disease. *International Journal of Biological Sciences*, 16, 10, 1753-1766. <https://doi.org/10.7150/ijbs.45134>

- Yuste, R., Alonso, L. y Blázquez, F. (2012). La e-evaluación de aprendizajes en educación superior a través de aulas virtuales síncronas. *Comunicar*, 20(39), 159-167. <https://bit.ly/2YTTIMu>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). COVID-19 y educación: problemas, respuestas y escenarios. Fundación COTEC. <https://bit.ly/2N9kV2D>

Abstract

Higher Education and online assessment in the time of Coronavirus. What do students think?

INTRODUCTION. The purpose of this study is to describe how university students rate the evaluation systems and strategies that have been proposed for use in Higher Education during the lockdown period and online teaching as a result of the coronavirus crisis in Spain. **METHOD.** A descriptive study has been prepared by means of an on-line questionnaire, specifically designed on the basis of evaluation and qualification proposals made by REACU, ANECA, UNESCO and the Ministry of Universities. **RESULTS.** The results obtained, after applying them to a sample of 1,008 students from different universities in Spain, and covering most of the Autonomous Communities, indicate that students are demanding flexibility in online assessment during the current crisis situation, as well as the introduction of some of the learning-oriented assessment practices, within a formative and continuous assessment model that employs a variety of strategies and instruments. However, they are reluctant to introduce peer review tools. **DISCUSSION.** Online assessment in universities has become a challenge and a necessity, especially under these circumstances. Therefore, it is crucial to take into account the students' points of view and to use the lessons learned during this crisis to reinforce an appropriate evaluation in Higher Education that ensures inclusion and equity.

Keywords: University, Evaluation, Online learning, Meaningful learning, E-learning, Student participation.

Résumé

L'évaluation en ligne dans l'Enseignement Supérieur en temps de Coronavirus. Qu'en pensent les étudiants ?

INTRODUCTION. Cette étude cherche à examiner l'appréciation que portent les étudiants universitaires sur les systèmes et les stratégies d'évaluation proposées dans l'Enseignement Supérieur pendant la période de confinement et d'enseignement à distance, faisant suite à la crise du coronavirus en Espagne. **MÉTHODE.** Une étude descriptive a été réalisée au moyen d'un questionnaire mis en ligne, conçu à partir des propositions d'évaluation et de notation proposées par la REACU, l'ANECA, l'UNESCO et le Ministère des Universités. **RÉSULTATS.** Les résultats ont été obtenus à partir d'un échantillon de 1008 étudiants inscrits dans différentes universités d'Espagne, recouvrant la plupart des Communautés Autonomes et ils indiquent que, dans cette situation de crise, les étudiants réclament de la flexibilité pour l'évaluation en ligne, ainsi que l'introduction de certaines pratiques d'évaluation axées sur l'apprentissage, tout en restant dans

le cadre d'un modèle d'évaluation formative et continue utilisant des stratégies et des instruments de mesure diversifiés. Cependant, ils expriment des réticences quant à l'introduction d'outils de coévaluation entre pairs. **DISCUSSION.** Le fait d'évaluer en ligne est devenu un défi et une nécessité pour les universités, surtout dans les circonstances actuelles. C'est pourquoi il est crucial de connaître le point de vue des étudiants et d'utiliser les enseignements tirés de cette crise pour renforcer un mode d'évaluation pour l'Enseignement Supérieur qui offre la meilleure garantie d'inclusion et d'équité.

Mots-clés : *Université, Evaluation, Apprentissage en ligne, Apprentissage significatif, Enseignement à distance, Participation des étudiants.*

Perfil profesional de los autores

Katherine Gajardo Espinoza (autora de contacto)

Profesora de Estado de la Universidad de Santiago de Chile, Máster en Investigación en Ciencias Sociales y Máster en Investigación e Innovación Educativa de la Universidad de Valladolid. Investigadora predoctoral de la línea de inclusión, equidad, solidaridad y compromiso social en educación de la Universidad de Valladolid. Ha participado en proyectos para la restitución del derecho a la educación superior de personas vulneradas en Chile como maestra, tutora e investigadora.

Correo electrónico de contacto: katherine.gajardo@usach.cl

Dirección para la correspondencia: Departamento de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid. Plaza de la Universidad, 1. 40005 Segovia, España.

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Doctor en Ciencias de la Educación. Licenciado en Filosofía. Diplomado en Trabajo Social y Educación Social. Ha trabajado como educador social, como maestro de primaria, como profesor de secundaria, como orientador en institutos y como responsable de atención a la diversidad en la administración educativa. Actualmente es profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Especialista en organización educativa, desarrolla su labor docente e investigadora en el campo de la educación intercultural, el género y la política educativa.

Correo electrónico de contacto: ejdieg@unileon.es

ESTUDIO DE LA EFICACIA ESCOLAR EN CENTROS EDUCATIVOS DE PRIMARIA MEDIANTE EL USO DE MODELOS JERÁRQUICOS LINEALES

A Study of school effectiveness in Primary Schools using Hierarchical Linear Models

EMELINA LÓPEZ-GONZÁLEZ(1), ENRIQUE NAVARRO-ASENCIO(2),
MARÍA JOSÉ GARCÍA-SAN PEDRO(3), LUIS LIZASOAIN(4) Y JAVIER TOURÓN(5)

(1) *Universidad de Valencia (España)*

(2) *Universidad Complutense de Madrid (España)*

(3) (5) *Universidad Internacional de La Rioja (España)*

(4) *Universidad del País Vasco (España)*

DOI: 10.13042/Bordon.2021.80530

Fecha de recepción: 26/05/2020 • Fecha de aceptación: 20/03/2021

Autora de contacto / Corresponding author: Emelina López-González. E-mail: emelina.lopez@uv.es

INTRODUCCIÓN. Se presenta un estudio censal sobre la eficacia escolar en los centros educativos de primaria de la comunidad autónoma de La Rioja, un análisis secundario de una evaluación diagnóstica (ED) previa en esa comunidad. Se valoró el impacto de variables contextuales en los rendimientos de las asignaturas evaluadas no usando las puntuaciones medias brutas obtenidas en la ED, sino las puntuaciones medias ajustadas una vez controlado el efecto de variables contextuales. **MÉTODO.** El control se realizó por modelización estadística multinivel con modelos jerárquicos lineales en dos niveles: estudiantes y centros. Los residuos de los modelos se usaron como criterio de eficacia escolar. **RESULTADOS.** Se realizó un análisis descriptivo por niveles de las variables contextuales y de los rendimientos, además de un análisis detallado de los modelos jerárquicos por asignaturas. A partir de los residuos de los modelos se logró una ordenación de los centros según su eficacia. **DISCUSIÓN.** Los modelos jerárquicos lineales resultaron ser una herramienta adecuada para conocer el impacto de las variables contextuales en el aprendizaje escolar, más allá del rendimiento de los centros aportado previamente en la ED. Los modelos posibilitaron conocer los centros escolares con los mejores y peores resultados de eficacia controlado el efecto del contexto. La estrategia jerárquica detectó que en la relación de centros se encuentran escuelas de ambas redes y de muy diverso nivel socioeconómico, así como que en centros en los que en una asignatura obtienen un residuo muy alto (o muy bajo) no les ocurre lo mismo en otras asignaturas, informaciones imposibles de lograr con herramientas de análisis más convencionales.

Palabras clave: *Eficacia escolar, Evaluación educativa, Efectos de contexto, Modelos jerárquicos lineales.*

Introducción

Las evaluaciones educativas generales realizadas de forma periódica y orientadas a comprobar el funcionamiento de diferentes aspectos del sistema educativo tienen una larga trayectoria en España. El gran impulso a la actividad evaluadora del sistema educativo comenzó en 1990 con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que creó el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), actualmente denominado Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), que continuó con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 2002, y la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). Esta última estableció el marco global de la evaluación general del sistema educativo y de los centros educativos que ha continuado desarrollándose hasta la actualidad. La primera evaluación general del sistema educativo se llevó sobre estudiantes de 14 a 16 años en el año 1995 (INECSE, 1998) y unos años después también se llevó a cabo en educación primaria (Instituto de Evaluación, 2007).

En este contexto se encuentran, por un lado, las evaluaciones generales de diagnóstico, de carácter muestral, que permiten obtener datos representativos tanto del alumnado y de los centros de las comunidades autónomas como del conjunto del Estado. Por otro lado, la LOE también estableció que las comunidades autónomas, dentro de este marco de referencia, pueden realizar en todos los centros una evaluación de diagnóstico, de carácter censal, de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos al finalizar el segundo ciclo de la EP y el segundo curso de la ESO. Dichas evaluaciones tienen un carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa.

En este sentido, todas las evaluaciones mencionadas asumen que los estudiantes, las escuelas y, de forma más global, el sistema educativo tienen características específicas que determinan

los resultados educativos. Por tanto, se recomienda que los resultados se comparen utilizando las variables de contexto de los estudiantes y las escuelas (Instituto de Evaluación, 2009) y, de esta forma, estudiar las contribuciones de los centros educativos a los aprendizajes de los estudiantes, es decir, un análisis de la eficacia escolar. En consecuencia, en este trabajo se han optimizado los resultados de una evaluación diagnóstica (ED) realizada en el año 2017 para estudiar la eficacia escolar. Se trata de un estudio censal del curso de 6.º de primaria con los centros educativos de la comunidad autónoma de La Rioja para valorar el impacto de variables contextuales en los rendimientos de las asignaturas evaluadas. El interés estuvo en saber qué factores de contexto, susceptibles de intervención, han impactado en el aprendizaje escolar, logrando establecer qué centros promueven en sus estudiantes rendimientos superiores o inferiores a lo previsible en función de los valores esperables de cada una de las asignaturas.

Los estudios de eficacia escolar comenzaron como respuesta al conocido informe de Coleman de 1966, que evidencia la importancia del contexto socioeconómico en los resultados educativos (Coleman, 1988) por encima de variables escolares. Este informe fue criticado metodológicamente, ya que utilizó para el análisis de los datos la técnica de regresión múltiple paso a paso, introduciendo como primeros predictores las variables del contexto socioeconómico, dejando poca varianza por explicar a las variables escolares. El interés por rebatir los resultados del mencionado informe Coleman dio lugar a numerosos estudios que formaron el movimiento de eficacia escolar.

Las investigaciones de eficacia escolar han ido evolucionando y aumentando su complejidad. Las técnicas estadísticas empleadas para el análisis de la información cambian desde los iniciales estudios correlacionales, como el modelo de los cinco factores de Edmons (1979), hasta la utilización de técnicas estadísticas avanzadas,

como los modelos jerárquicos lineales. Creemers *et al.* (2010) resumen en cuatro fases la evolución de la investigación sobre eficacia escolar:

1. La primera fase, a comienzos de la década de los ochenta, se centró en el análisis del efecto diferencial que profesores o escuelas podían producir en el rendimiento, mostrando que la escuela importa.
2. Los estudios de la segunda fase, a finales de los ochenta y principios de los noventa, trataron de buscar factores relacionados con la eficacia escolar, es decir, características asociadas a un mejor rendimiento académico. El modelo de cinco factores de Edmonds es uno de los ejemplos, y destacaban el liderazgo, las expectativas, la potenciación de las destrezas básicas, un buen clima y una evaluación frecuente del progreso de los estudiantes como elementos clave relacionados con el rendimiento.
3. La tercera fase, a finales de los noventa y principios del nuevo siglo, se centra en la elaboración de modelos de eficacia educativa que apoyen teóricamente por qué determinados factores son importantes en la explicación de la varianza de los resultados de logro de los estudiantes.
4. En la última fase, a partir del año 2000 principalmente, los modelos son más complejos, se centran en el cambio a lo largo del tiempo y analizan aspectos como la consistencia, la estabilidad o la eficacia diferencial. La educación es vista desde una perspectiva dinámica.

Este interés en la comparación de escuelas de forma cuantitativa, iniciado por las investigaciones de eficacia escolar, originó los primeros estudios que, durante la década de los ochenta y principio de los noventa, centran su atención en la elaboración de indicadores de rendimiento escolar utilizando, normalmente, las

puntuaciones medias de los resultados de los estudiantes de un centro educativo. Es decir, para analizar los efectos escolares emplearon las puntuaciones brutas de los test y clasificaron a las escuelas en función de ese rendimiento medio.

Estos trabajos recibieron críticas que apuntaban la necesidad de contextualizar las medidas del rendimiento escolar si se intentaba buscar los efectos que tienen los centros, independientemente de factores que escapan de su control, apareciendo iniciativas tempranas, como la investigación de Aitkin y Longford (1986), que analizaba y discutía cuestiones relativas a la modelización estadística en este tipo de estudios. Posteriormente, Goldstein (1997), en su trabajo sobre los métodos de la investigación en eficacia escolar, y De Maeyer *et al.* (2010), en el suyo sobre los criterios de eficacia usados en modelos multivariados, abordaron también detalladamente esta cuestión.

Estas medidas evolucionaron hacia indicadores contextualizados que tratan de aislar los efectos escolares de factores ajenos a los procesos que se producen en las escuelas, como lo que un estudiante ya conoce o factores socioeconómicos del contexto familiar y escolar. Para más información puede consultarse la revisión sistemática realizada por Murillo (2005), el manual de Townsend y Avalos (2007) o el estado de la cuestión que llevaron a cabo Reynolds *et al.* (2004).

En el presente trabajo no se han considerado las puntuaciones medias brutas obtenidas en la ED previa, sino las puntuaciones medias ajustadas una vez controlado el efecto de variables contextuales, como el nivel socioeconómico y cultural de las familias, si el estudiante proviene de una familia inmigrante, la satisfacción con el colegio, la recomendación del colegio y la ayuda prestada en casa. Se realizó modelización estadística multinivel con modelos jerárquicos lineales (HLM) (Raudenbush y Bryk, 2002; Goldstein, 2011; Snijders y Bosker, 2012),

modelos que trabajan bajo una estructura anidada en niveles. Se consideraron dos niveles: el nivel 1 del estudiante y el nivel 2 del centro, lo que permitió un ajuste más real a la situación de las escuelas.

El enfoque aquí empleado es similar al utilizado en otros trabajos sobre eficacia escolar. El estudio de Marchesi y Martín (2002) usó un modelo de dos niveles (estudiantes y centros) para evaluar la Educación Secundaria Obligatoria en España, o el trabajo de Murillo (2005) con datos de la evaluación general de Educación Primaria de 1995. También López *et al.* (2009) se sitúan en esta perspectiva, analizando datos de España en una evaluación de PISA. En Latinoamérica, Gaviria *et al.* (2004) estudiaron con estructuras anidadas los factores de eficacia escolar en el sistema brasileño, y Cervini (2004) en el sistema argentino. Huffman *et al.* (2006) trabajaron con tres niveles de anidamiento (estudiante, escuela y distrito) y un enfoque metodológico mixto con entrevistas a agentes educativos. En un contexto regional similar a la población aquí estudiada destacan los trabajos de Joaristi *et al.* (2014) y Lizasoain y Angulo (2014), con un modelo de dos niveles (estudiantes y características de los centros).

Así como ya se ha apuntado que existe abundante literatura sobre eficacia escolar, no son tan frecuentes los estudios sobre baja eficacia o ineficacia escolar, aspecto que también se analiza en esta investigación. Un ejemplo son los

trabajos de Hernández-Castilla *et al.* (2013) y los de Van De Grift y Houtveen (2006 y 2007).

Considerando todo lo anterior, el objetivo general de este estudio fue identificar los centros educativos que obtienen mejores y peores resultados de eficacia escolar controlando factores contextuales a partir de la ED de la población de centros de La Rioja. Primero se muestra un estudio descriptivo de las covariables y de las variables criterio empleadas en los modelos anidados, y después se construyen los modelos jerárquicos lineales que posibilitan la ordenación de los centros según su eficacia escolar.

Método

Participantes

El archivo original reunía 2.398 estudiantes agrupados en 82 centros (60% públicos y 40% concertados). Para evitar un posible incremento del error en los modelos multinivel, se estableció un punto de corte de, al menos, 11 estudiantes por escuela, eliminando 14 centros que escolarizan 110 estudiantes, siendo el total de estudiantes analizados de 2.288, agrupados en 68 centros. En la tabla 1 aparecen las frecuencias a ambos niveles según la red de centros. El total de estudiantes es 2.276 porque hubo 12 sin valor en esta variable; el número de centros es 67 (no 68), porque los 12 estudiantes pertenecen al mismo centro.

TABLA 1. Distribución de estudiantes y centros según la red, eliminados los centros con n<11

	Nivel 1 (estudiantes) n (% válido)	Nivel 2 (centros) n (% válido)
Público	1.367 (60.1%)	45 (67.2%)
Concertado	909 (39.9%)	22 (32.8%)
Total	2.276 (100.0%)	67 (100.0%)

Instrumentos y variables

Las variables criterio fueron los rendimientos en las asignaturas consideradas en la ED: Matemáticas, Lengua Española, Inglés y Ciencias y Tecnología. Las covariables eran variables estrictamente contextuales recogidas en la ED, entendiéndose por tales aquellas en las que la escuela no puede intervenir y que, por tanto, se refieren a cuestiones que al centro le vienen dadas, configurando el contexto en el que desarrolla su labor. De ahí el interés por controlar su efecto y lograr un criterio de eficacia equitativo.

Covariables del nivel 1 (de los estudiantes):

- Sexo.
- Índice socioeconómico y cultural familiar (ISEC): elaborado por la Consejería de Educación mediante un análisis de componentes principales de indicadores habituales (nivel de estudios de madres y padres, tipo de trabajo de ambos, bienes culturales, etc.).
- Condición de inmigrante: si el estudiante es inmigrante de reciente incorporación al sistema.
- Satisfacción escolar: índice agregado con la suma de ítems sobre diferentes aspectos de satisfacción de las familias con el colegio: *profesorado; dirección del colegio; trabajo en clase; relación con el/la tutor/a; compañeros de clase; utilización de recursos; nivel de aprendizaje; y satisfacción general con el centro*. Las respuestas se registraron en una escala Likert de cinco cuantificadores lingüísticos.
- Ayuda en casa: variable agregada, promedio de las respuestas de los padres a la pregunta *¿Con qué frecuencia hace usted u otra persona de la casa lo siguiente con su hijo/a?: hablar del trabajo que hace en clase; planificar tiempo para que estudie o haga deberes; ayudarle a hacer los deberes o a estudiar; comprobar que ha estudiado y ha hecho los deberes*. Las respuestas se registraron en una escala Likert de cuatro puntos.

Covariables del nivel 2 (características de centro):

- Red (pública o concertada).
- Tamaño (número de estudiantes en el curso evaluado).
- Promedio del ISEC.
- Proporción de estudiantes inmigrantes de reciente incorporación al sistema.
- Promedio de ayuda en casa.
- Promedio de satisfacción escolar.

Como puede observarse, excepto la red del centro el resto son agregaciones estadísticas por centro de las covariables de nivel 1.

Procedimiento

Los datos se analizaron con modelización multinivel en una estructura anidada en la que las puntuaciones de cada asignatura están asociadas al estudiante, elemento básico del nivel 1, y los estudiantes están agrupados en centros educativos, elementos básicos del nivel 2.

El modelo estadístico en el nivel 1 (estudiantes) fue:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \sum_{q=1}^Q \beta_{qj} X_{qij} + r_{ij}$$

con parte probabilística definida por $r_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$, donde:

Y_{ij} : puntuación obtenida en cada asignatura y su promedio por el estudiante i en el centro j de forma independiente, es decir, no multivariante.

β_{0j} : puntuación media de cada centro j en la asignatura correspondiente.

β_{qj} : influencia lineal de la covariable X_q del alumno.

X_{qij} : puntuación del estudiante i en el centro j en la covariable X_q .

r_{ij} : residuo del estudiante i de la escuela j ; un indicador de cuánto se separa cada estudiante de lo esperado en su centro.

Como hipótesis se consideró que la influencia de las covariables del nivel 1 es análoga en todos los centros. Así, en el nivel 2 el modelo estructural que corresponde a cada asignatura y que refleja la variación entre los centros fue:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \sum_{s=1}^S \gamma_{0s} W_{sj} + u_{0j}$$

con parte probabilística definida por $u_{0j} \sim N(0, \tau_{00})$, donde:

β_{0j} : rendimiento medio de cada centro j .

γ_{00} : efecto común a todos los centros.

γ_{0s} : efecto lineal de la covariable W_s en el rendimiento medio de los centros.

W_{sj} : valor que toma la escuela j en la covariable de centro W_s .

u_{0j} : variación residual entre los centros una vez controlados todas las variables individuales y de centro incluidas en el modelo.

Como la influencia de las covariables no difiere significativamente entre los centros, las pendientes β_{qj} no varían, en consecuencia, el coeficiente β_{qj} responde a la expresión: $\beta_{qj} = \gamma_{q0}$.

Cuando las variables contextuales se introducen como covariables de cada nivel, el modelo estima, en cada centro y asignatura, un valor que ha de entenderse como la puntuación media que obtienen los centros educativos que operan en las mismas —o en muy similares— condiciones contextuales, es decir, que obtienen similares valores en dichas variables. La diferencia entre la puntuación obtenida y la estimada es el residuo (u_{0j}), que tomamos como

indicador de la eficacia relativa del centro. Si para un centro el residuo es alto y positivo, la escuela obtiene puntuaciones por encima de las que obtienen el conjunto de centros cuyo contexto es similar al suyo. Se trata de un centro de alta eficacia, pues está funcionando por encima de lo que estadísticamente cabría esperar, habida cuenta de las condiciones contextuales. Si en un centro el residuo es alto y negativo, la escuela obtiene puntuaciones por debajo de lo estadísticamente esperable, por debajo de las que obtienen el conjunto de centros cuyas condiciones contextuales son similares. Se trata, entonces, de un centro de baja eficacia.

Análisis de datos

Se realizó un estudio descriptivo de las covariables y de las distribuciones de las variables criterio. Los resultados se presentan en los dos niveles objeto de estudio. Después se construyeron los modelos jerárquicos lineales y se tomaron los residuos como indicadores del grado de eficacia de cada centro.

Resultados

Estudio descriptivo de las covariables

Índice socioeconómico y cultural familiar (ISEC): se analizó en valores estandarizados. Al nivel de los estudiantes, la distribución del ISEC es asimétrica negativa y ligeramente platicúrtica (tabla 2). Aunque la concentración de casos se sitúa por encima de la media, se extienden hacia los valores negativos (asimetría negativa de $-.731$): algunos estudiantes tienen un ISEC bastante más bajo en relación con el grupo. En los centros la distribución se aproxima a una normal mesocúrtica. La variabilidad de los centros es menor que en el nivel de estudiantes: los valores se distribuyen en niveles superiores e inferiores a la media de manera proporcional.

TABLA 2. Estadísticos descriptivos de las covariables

	Población total N=2288, % (n)		Muestra total N=68
	Nivel de estudiante (N1)		Nivel de centro (N2)
ISEC			
N	1982		68
Asimetría	-.731		-.224
Error estándar de asimetría	.055		.051
Curtosis	-.003		-.266
Error estándar de curtosis	.11		.102
Condición de inmigrante (estudiante)			
N	2276		
No inmigrante	95.0	(2163)	
Público	58.7	(1271)	
Concertado	41.2	(892)	
Inmigrante	5.0	(113)	
Público	85.0	(96)	
Concertado	15.0	(17)	
Satisfacción con el colegio			
N	2277		68
Mínimo	9		29
Máximo	40		36.86
Rango	31		4.86
Media	33.21		33.36
Mediana	33		33.31
Moda	40		29
Desviación típica	5.074		1.625
Coeficiente de variación	0.15		0.048
Recomendación del colegio			
N	97.9	(2239)	68
No	4.7	(106)	
Sí	95.3	(2133)	
Mínimo			.73
Máximo			1.0
Media			.98
Mediana			.97
Moda			1.0
Desviación típica			.051
Ayuda en casa			
N	100	(2288)	68
Mínimo	1.0		2.97
Máximo	9.0		3.78
Media	3.44		3.39
Mediana	3.50		3.40
Moda	4.0		3.54
Desviación típica	.83		.151
Asimetría	2.07		.10
Error típico de asimetría	.051		.29

Condición de inmigrante: se tuvo en cuenta si el estudiante nació en otro país y, además, el padre o la madre también nacieron en otro país. Hay 113 (5%) estudiantes inmigrantes y 2.163 (95%) no inmigrantes (tabla 2). De los 1.367 estudiantes de la red pública, 96 (7%) son inmigrantes; en la red concertada, de 909 hay 17 (1.8%). De los 113 estudiantes inmigrantes, 96 (85%) están en centros públicos y 17 (15%) en concertados.

Satisfacción con el colegio: el valor medio obtenido en el nivel de estudiantes (N1) es 33 (de un mínimo teórico de 8 y un máximo de 40) y coincide con la mediana (tabla 2). La tendencia central es alta: los estudiantes están satisfechos con el colegio, con una distribución asimétrica negativa y bien concentrada, dado que la desviación típica es 5 unidades de 40, con un coeficiente de variación del 15%. La asimetría negativa explica que la media se encuentre disminuida por pocos casos con opiniones muy bajas. En el nivel de los centros (N2), la media y la mediana también coinciden y las opiniones son muy favorables. Aquí las opiniones son, incluso, más homogéneas: el coeficiente de variación apenas refleja un 4.85% de dispersión.

Recomendación del colegio: han respondido 2.239 (97.9%) estudiantes, de los cuales 2.133 (95.3%) sí recomendarían el colegio (tabla 2). Resultados similares se encuentran en el nivel de los centros (N2): lo confirman la media alrededor de 1 (.98), al igual que la mediana (.97) y el bajo valor de la desviación típica (.051).

Ayuda en casa: se trabaja a partir de una variable agregada de cuatro ítems, utilizando el valor medio de las respuestas. La tendencia central se sitúa en algo más de 3, es decir, la ayuda en casa se produce *más de dos veces por semana*, sin llegar a ser *todos los días*. La distribución al nivel de estudiantes es asimétrica negativa, con respuestas relativamente homogéneas: el coeficiente de variación refleja

dispersión moderada (CV=18.6%). Debe tenerse en cuenta también el sentido de la ayuda: puntuaciones elevadas en esta variable implican una mayor ayuda en casa, lo que muy probablemente pueda explicarse por dificultades del estudiante.

Estudio descriptivo de las asignaturas

La tabla 3 recoge los estadísticos descriptivos de las asignaturas evaluadas en los dos niveles. En el nivel de estudiantes se aprecian valores medios similares en las cuatro asignaturas: una media algo mayor en Inglés (510.77) y menor en Ciencias y Tecnología (506.85). La correspondencia entre la media y la mediana en las cuatro asignaturas informa sobre la simetría de las distribuciones. Las asignaturas de Lengua Española e Inglés presentan una cierta asimetría negativa (media inferior a la mediana), lo que implica que la tendencia general de los sujetos es haber obtenido valores altos, pero con algunos casos con valores bajos diferenciados de los demás que hacen disminuir los promedios. Por ejemplo, en Inglés llama la atención el valor mínimo (35.17), cuyo peso en el cálculo de la media habrá sido importante al diferenciarse de forma notable del resto de puntuaciones. En Ciencias y Tecnología y Matemáticas (la media es superior a la mediana), la tendencia de los estudiantes es bastante similar, con algunos casos que aumentan el promedio por tener puntuaciones más elevadas. En cuanto a la dispersión de los estudiantes, las puntuaciones en las cuatro asignaturas son relativamente homogéneas: los coeficientes de variación no superan el 20% y son parecidos. En el nivel de centros las medidas de centralización son similares en las cuatro asignaturas. No se aprecian diferencias en cada asignatura entre media y mediana, lo que aporta información de la normalidad de las distribuciones. Las puntuaciones son homogéneas en las cuatro asignaturas: prácticamente no hay dispersión y los coeficientes de variación son muy bajos.

TABLA 3. Estadísticos descriptivos de las asignaturas según niveles

	Nivel de estudiantes (N1)				Nivel de centros (N2)			
	Matemáticas	Lengua	Inglés	Ciencias y Tecnología	Matemáticas	Lengua	Inglés	Ciencias y Tecnología
N	2288	2288	2288	2288	68	68	68	68
Mínimo	127.48	154.85	35.17	154.01	431.94	427.01	428.11	443.87
Máximo	967.59	949.82	886.64	844.17	650.73	578.35	594.59	563.86
Media	508.33	509.19	510.77	506.86	505.29	504.64	504.38	505.31
Mediana	502.18	512.48	521.35	497.89	506.51	504.17	508.59	504.93
Moda	441.38	535.20	507.59	519.24	431.94	427.01	428.11	443.87
Desv. típ.	100.39	95.83	94.71	96.55	37.54	32.27	39.18	23.39
CV	.20	.19	.19	.19	.07	.06	.08	.05

Nota: CV=coeficiente de variación.

Modelos jerárquicos lineales de las asignaturas

Los modelos jerárquicos analizan cómo varían los resultados de rendimiento en los niveles de anidamiento: se estima la variación explicada por las características de los estudiantes y la variación explicada por los centros. El índice de correlación intraclase (ICC) muestra la proporción entre ambas cantidades (tabla 4): es la parte (porcentaje) de la variación del rendimiento que es debida a los centros.

La información de la tabla 4 está referida a los modelos nulos, sin predictores. La asignatura en la que la escuela tiene un mayor efecto en los resultados es en Inglés, lo que sucede en ella determina el 13.42% de la variación de los resultados. Ese efecto es del 10.88% en Matemáticas, del 7.6% en Lengua y solo del 2.77% en Ciencias y Tecnología.

En las tablas 5 y 6 se presentan los resultados de las asignaturas analizadas con los modelos jerárquicos, incluyendo ahora el efecto de los

TABLA 4. Índice de correlación intraclase (ICC)

Asignatura	Varianza entre estudiantes	Varianza entre centros	Varianza total	ICC
Matemáticas	8991.83	1097.35	10089.18	10.88%
Lengua	8524.38	701.21	9225.59	7.60%
Inglés	7842.97	1215.38	9058.35	13.42%
Ciencias y Tecnología	9063.51	258.02	9321.53	2.77%

Nota: proporción de varianza en N2 con respecto a la varianza total.

predictores de contexto. Esta información se completa con la figura 1 acerca de las relaciones entre las puntuaciones de las asignaturas de los distintos centros y sus ISEC: se visualiza qué centros están rindiendo de forma distinta de lo que cabe esperar por su estatus socioeconómico. Con un punto negro se destacan los centros

con una diferencia (residuo) positiva, es decir, escuelas con un resultado por encima de lo esperado. Con un aspa, centros con residuo negativo y que, por tanto, obtienen resultados inferiores a lo esperable por su nivel socioeconómico. El resto, con un punto hueco, se podría decir que rinden como se espera.

TABLA 5. Estimaciones de los modelos de efectos fijos para las asignaturas

Modelo	Estimación	Error típico	gl	t	p-valor (IC 95%)
Matemáticas N1					
Intersección	517.79	17.20	1847.06	30.11	$p < .000$ (484.06, 551.52)
Sexo N1	21.97	4.12	1935.73	5.34	$p < .000$ (13.90, 30.04)
Satisfac. colegio N1	1.64	.42	1960.11	3.90	$p < .000$ (.81, 2.47)
ISEC N1	30.96	2.26	1957.34	13.72	$p < .000$ (26.54, 35.39)
Ayuda en casa	-20.27	2.71	1942.74	-7.50	$p < .000$ (-25.56, -14.97)
Lengua N1					
Intersección	485.81	24.39	209.74	19.92	$p < .000$ (437.74, 533.89)
Sexo N1	-29.58	4.009	1910.94	-7.39	$p < .000$ (-37.43, -21.73)
Satisfac. colegio N1	1.84	.41	1964.45	4.53	$p < .000$ (1.04, 2.64)
ISEC N1	27.39	2.18	1927.075	12.60	$p < .000$ (23.13, 31.66)
Ayuda en casa	-17.66	2.62	1946.78	-6.75	$p < .000$ (-22.78, -12.53)
Sexo N2	81.23	36.96	72.84	2.20	$p = .030$ (7.58, 154.88)
Inglés N1					
Intersección	527.74	16.14	1662.22	32.70	$p < .000$ (496.08, 599.39)
Red	25.50	8.32	62.28	3.07	$p = .003$ (8.87, 42.12)
Sexo N1	-24.33	3.78	1924.62	-6.43	$p < .000$ (-31.75, -16.91)
Satisfac. colegio N1	1.37	.39	1948.27	3.53	$p < .000$ (.61, 2.12)
ISEC N1	27.52	2.09	1956.96	13.19	$p < .000$ (23.42, 31.61)
Ayuda en casa N1	-17.17	2.48	1931.57	-6.92	$p < .000$ (-22.04, -12.31)
Ciencias y Tecnología N1					
Intersección	512.29	16.96	1861.71	30.20	$p < .000$ (479.02, 545.55)
Sexo N1	14.06	4.17	1959.13	3.37	$p = .001$ (5.88, 22.22)
Satisfac. colegio N1	1.33	.42	1940.16	3.15	$p = .002$ (.50, 2.15)
ISEC N1	23.86	2.27	1689.96	10.52	$p < .000$ (19.41, 28.31)
Inmigrante N1	-36.21	11.28	1965.98	-3.21	$p = .001$ (-58.32, -14.09)
Ayuda en casa N1	-15.15	2.738	1964.99	-5.55	$p < .000$ (-20.51, -9.79)

Nota: IC=intervalo de confianza 95%.

TABLA 6. Explicación de la varianza de los modelos jerárquicos propuestos para las asignaturas

Modelo	Varianza N1	Varianza N2	Total
Matemáticas			
Nulo	8991.83	1097.35	10089.18
Propuesto	8043.77	865.47	8909.24
Varianza explicada	10.54%	21.13%	11.70%
Lengua			
Nulo	8524.38	701.21	9225.59
Propuesto	7555.76	245.17	7800.93
Varianza explicada	11.36%	65.04%	15.44%
Inglés			
Nulo	7842.97	1215.38	9058.35
Propuesto	6763.17	743.51	7506.68
Varianza explicada	13.77%	38.82%	17.13%
Ciencias y Tecnología			
Nulo	9063.51	258.02	9321.53
Propuesto	8358.43	176.40	8534.83
Varianza explicada	7.78%	31.63%	8.44%

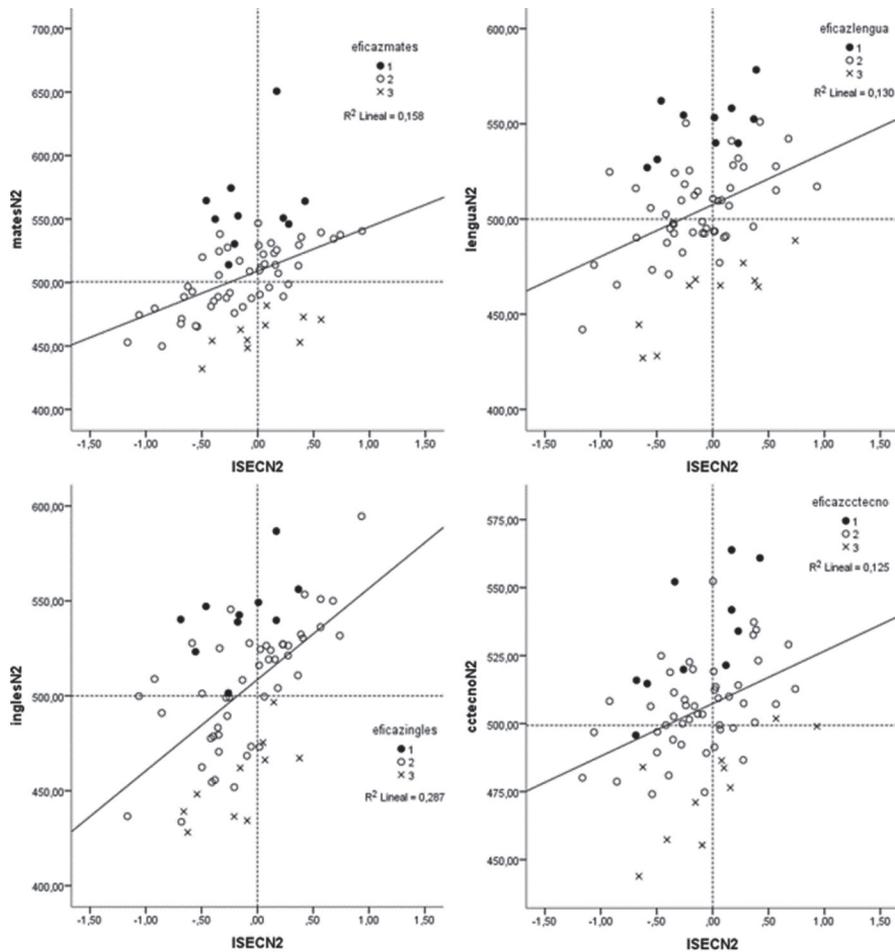
Modelo de eficacia para Matemáticas: el modelo estimado para el rendimiento en Matemáticas indica que las variables con efecto significativo y positivo son el sexo, la satisfacción con el centro y el ISEC y, con efecto negativo, la ayuda en casa (tabla 5).

Los datos muestran que el rendimiento promedio para las chicas con un ISEC medio, que no están satisfechas con su centro y no reciben ayuda en casa, es de 517.8 puntos aproximadamente. Este resultado aumenta unos 22 puntos en el caso de los chicos, y también aumenta 1.6 puntos por cada unidad de aumento en su satisfacción con el colegio. En cambio, los resultados se reducen 20 puntos por cada nivel de aumento de la ayuda en casa. Respecto al impacto del nivel socioeconómico, aquellos que están en una desviación típica por encima de la media del ISEC obtienen unos 31 puntos más

(30.96) en Matemáticas. Conviene destacar que todas las variables que afectan de forma significativa a esta asignatura son características del estudiante y su familia.

En la tabla 6 se indica la cantidad de variación de los resultados que se consigue explicar con la inclusión de los predictores, es decir, la diferencia entre los modelos nulo y propuesto. Estos predictores explican un 11.7% de los resultados de Matemáticas. Si se pone la atención en los niveles, el impacto de los centros en los resultados se reduce en un 21.13% al considerar las características contextuales de los estudiantes. Controlando estas variables se lleva a cabo una estimación más veraz de la aportación de los centros a los resultados en Matemáticas y, en consecuencia, los residuos escolares que se calculan para determinar la eficacia de los centros educativos están libres de los efectos de las

FIGURA 1. Relación entre el ISEC de los centros y sus rendimientos en cada asignatura



características individuales de los estudiantes. Por último, el ISEC de los centros tiene un 15.8% de varianza compartida con el rendimiento en Matemáticas ($R^2=.158$) (figura 1).

Modelo de eficacia para Lengua Española: los predictores con impacto significativo en los resultados de Lengua son los mismos que para Matemáticas (tabla 5). En esta asignatura se suma al modelo la proporción de chicos que hay en el centro educativo, que también tiene un efecto significativo.

Los resultados promedio en Lengua para las chicas con un ISEC medio, que no están satisfechas con su centro escolar, que no reciben ayuda en casa y cuyos centros son con la totalidad de estudiantes de sexo femenino, es de 485.8 puntos. De forma opuesta a lo que ocurría en Matemáticas, los chicos obtienen unos 29.5 puntos en promedio; no obstante, aquellos centros que están formados únicamente por varones obtendrían 81 puntos más. El resto de predictores (satisfacción, nivel socioeconómico y ayuda en casa) mantienen el sentido e importancia de su impacto.

Tal y como indica la tabla 6, la inclusión de estos predictores consigue explicar el 15.44% de la variación de los resultados de Lengua. En el caso de los centros educativos, los predictores explican más de la mitad de las diferencias que existen en el rendimiento en Lengua, concretamente el 65%. Por último, el nivel socioeconómico de los centros comparte el 13% de la varianza con los resultados de Lengua (figura 1), cifra muy similar al impacto que tiene el ISEC en Matemáticas.

Modelo de eficacia para Inglés: en Inglés también se mantiene estable el conjunto de predictores del modelo vinculados al nivel de estudiante y su contexto (sexo, satisfacción, ayuda en casa y nivel socioeconómico) (tabla 5). También la titularidad tiene un impacto significativo en la explicación de los resultados de Inglés.

El modelo estimado señala que las chicas con un ISEC medio, que no están satisfechas con el centro, no reciben ayuda en casa y pertenecen a centros públicos, obtienen 527.7 puntos en promedio; los chicos obtienen 24 puntos menos en promedio. Además, los centros concertados obtienen de media 25.5 puntos más. El resto de predictores (satisfacción, ISEC y ayuda en casa) mantienen el sentido e importancia de su impacto.

Con la inclusión de los predictores en el modelo se consigue explicar el 17% de la variación de los resultados en Inglés (tabla 6). Si ponemos la atención en los centros, el conjunto de variables explica aproximadamente el 38% de sus diferencias. El impacto del nivel socioeconómico de los centros es mucho más importante en Inglés que en Lengua Española y Matemáticas (figura 1). La varianza compartida es del 28%: hay una fuerte vinculación entre el indicador socioeconómico de las escuelas y el rendimiento en Inglés. Aun así, hay centros que destacan respecto a los que tienen características similares.

Modelo de eficacia para Ciencias y Tecnología: para interpretar este modelo debe tenerse en

cuenta que Ciencias y Tecnología es la asignatura con una menor aportación de los centros a los resultados: solo explican el 2.77% de las diferencias (ver el ICC en la tabla 4). De forma similar al resto de asignaturas, en el modelo estimado hay variables del estudiante y su contexto que tienen un efecto significativo (sexo, satisfacción, ayuda en casa y nivel socioeconómico). Se suma también otro predictor vinculado a las características de los estudiantes: la condición de inmigrante.

El modelo indica que las chicas no inmigrantes, con un nivel socioeconómico medio, que no están satisfechas con su centro y no reciben ayuda en casa obtienen 512 puntos en promedio (tabla 5). Los chicos obtienen 14 puntos más y los estudiantes emigrantes 36 puntos menos de media. El resto de predictores (satisfacción, nivel socioeconómico y ayuda en casa) mantienen el sentido e importancia de su impacto.

Como se indica en la tabla 6, la inclusión de los predictores consigue explicar un 8.44% de las diferencias en los resultados. Si ponemos el foco en los centros, la reducción de la variación es del 31.6%, es decir, hay poco margen en la aportación de los centros, pero incluso controlando esas características del contexto individual, las escuelas influyen en los resultados de Ciencias y Tecnología, hay varianza significativa en el nivel de centro. Por último, el nivel socioeconómico de los centros educativos comparte el 12.5% de la varianza con los resultados de Ciencias y Tecnología (figura 1).

Selección de los centros más y menos eficaces

Además de la información aportada, los modelos estimados posibilitan detectar las escuelas que más destacan por su residuo positivo o negativo, lo que conforma dos grupos de centros de interés desde el punto de vista de la eficacia escolar: centros en los que, habiendo controlado las variables contextuales, la eficacia escolar se ha logrado con claro éxito sobre los demás

centros, y escuelas donde no se alcanzan los niveles deseados, en las que se precisaría de intervenciones adecuadas.

Obtenidos los residuos de cada centro como la diferencia entre el rendimiento medio observado en cada asignatura y el esperado tras la intervención de las covariables en el modelo anidado, se ordenan por rangos y se seleccionan los diez centros con mayor residuo positivo (tabla 7)

y los diez con menor residuo negativo (tabla 8). La concreción de esta cifra corresponde a los centiles 85 y 15, respectivamente, y es arbitraria; dependiendo de los intereses del estudio podrían fijarse otros puntos de corte. No obstante, estos centiles garantizan que el tamaño del residuo sea suficientemente grande o pequeño para que el supuesto de alta o baja eficacia sea plausible. Puntos de corte en centiles intermedios comprometerían tal asunción.

TABLA 7. Ordenación de los diez centros de más alta eficacia por asignaturas

Cod_centro	RedN2	TamañoN2	ISECN2	InmigN2	MatesN2	Residuo
Matemáticas						
64	1	44	.17	.02	65.73	11.83
49	1	24	-.24	.00	574.41	44.05
27	0	27	-.46	.07	564.52	38.80
31	0	26	-.18	.00	552.52	35.15
72	0	17	-.38	.06	549.91	31.42
16	0	37	.23	.03	55.81	25.70
55	1	17	.42	.06	564.03	23.02
39	0	17	-.21	.00	53.38	2.12
34	0	38	-.26	.16	513.91	19.37
60	1	20	.28	.00	546.06	18.82
Lengua						
34	0	38	-.26	.16	554.54	38.63
44	0	40	.39	.03	578.35	38.44
64	1	44	.17	.02	558.20	33.86
67	1	43	.03	.02	539.99	32.39
27	0	27	-.46	.07	562.09	29.63
3	0	31	-.50	.06	531.29	24.01
59	1	19	-.58	.16	527.02	22.19
58	1	20	.02	.00	553.32	22.16
12	0	62	.23	.06	539.82	21.75
25	0	63	.37	.03	552.50	21.29
Inglés						
64	1	44	.17	.02	586.73	5.32
32	0	37	-.69	.27	54.25	45.14
27	0	27	-.46	.07	547.10	38.76
21	0	37	-.55	.11	523.23	38.69
25	0	63	.37	.03	556.11	37.94
13	0	42	-.16	.07	542.57	37.71
31	0	26	-.18	.00	538.92	29.92
34	0	38	-.26	.16	501.46	28.22
63	1	29	.01	.03	549.22	27.36
10	0	51	.17	.00	539.78	25.46

TABLA 7. Ordenación de los diez centros de más alta eficacia por asignaturas (cont.)

Cod_centro	RedN2	TamañoN2	ISECN2	InmigN2	MatesN2	Residuo
Ciencias y Tecnología						
64	1	44	.17	.02	563.86	21.68
48	0	32	-.68	.13	515.95	13.43
10	0	51	.17	.00	541.84	11.19
34	0	38	-.26	.16	519.93	1.32
78	0	20	-.34	.00	552.16	9.19
59	1	19	-.58	.16	514.71	9.13
55	1	17	.42	.06	56.90	8.31
16	0	37	.23	.03	534.03	7.85
54	1	67	.12	.01	521.45	7.72
32	0	37	-.69	.27	495.75	7.52

TABLA 8. Ordenación de los diez centros de más baja eficacia por asignaturas

Cod_centro	RedN2	TamañoN2	ISECN2	InmigN2	MatesN2	Residuo
Matemáticas						
42	0	17	-.50	.18	431.94	-25.01
69	1	45	.08	.07	481.88	-28.63
2	0	38	-.41	.05	454.12	-32.73
11	0	19	.07	.05	466.38	-33.58
15	0	19	-.09	.00	448.44	-34.42
24	0	22	.41	.14	472.79	-38.19
19	0	60	-.15	.02	462.90	-38.42
30	0	35	-.09	.06	454.61	-42.03
66	1	85	.57	.00	47.76	-51.07
68	1	27	.38	.00	452.80	-53.44
Lengua						
62	1	21	.27	.05	476.91	-21.97
41	0	25	-.66	.20	444.53	-23.30
4	0	32	-.21	.13	465.15	-23.32
19	0	60	-.15	.02	468.25	-28.68
11	0	19	.07	.05	465.08	-28.73
42	0	17	-.50	.18	428.08	-3.35
70	1	89	.74	.00	488.75	-33.42
24	0	22	.41	.14	464.40	-36.81
68	1	27	.38	.00	467.56	-37.46
20	0	16	-.62	.13	427.01	-47.55

TABLA 8. Ordenación de los diez centros de más baja eficacia por asignaturas (cont.)

Cod_centro	RedN2	TamañoN2	ISECN2	InmigN2	MatesN2	Residuo
Inglés						
56	1	77	.15	.03	496.67	-28.52
19	0	60	-.15	.02	462.04	-28.72
53	1	21	.05	.00	475.41	-28.73
11	0	19	.07	.05	466.23	-29.34
41	0	25	-.66	.20	439.03	-33.24
15	0	19	-.09	.00	434.30	-35.41
20	0	16	-.62	.13	428.11	-42.32
4	0	32	-.21	.13	436.42	-46.29
68	1	27	.38	.00	467.19	-5.35
36		12	.00	.08	57.98	
Ciencias y Tecnología						
20	0	16	-.62	.13	484.00	-8.91
65	1	26	.10	.00	483.70	-9.03
66	1	85	.57	.00	501.85	-1.36
41	0	25	-.66	.20	443.87	-11.08
52	1	23	.93	.00	499.00	-11.19
69	1	45	.08	.07	486.42	-13.38
30	0	35	-.09	.06	455.35	-13.77
71	1	50	.16	.04	476.45	-16.72
19	0	60	-.15	.02	471.04	-17.10
2	0	38	-.41	.05	457.34	-18.79

Discusión y conclusiones

Los modelos jerárquicos lineales han resultado una herramienta adecuada para lograr el objetivo de este estudio: saber qué factores contextuales han impactado positiva o negativamente en el aprendizaje escolar, más allá del rendimiento de los centros aportado previamente en la ED. Estos modelos también han permitido detectar, controlado el efecto de las variables contextuales, los centros escolares con los mejores y peores resultados de eficacia, por medio del residuo del modelo como indicador para su

selección. Advertimos que esta definición de eficacia escolar es forzosamente parcial (Scheerens, 2017) al estar basada en las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en las competencias que se evalúan en la ED, es decir, en cuestiones de orden instructivo. Sabemos que la labor educativa de un centro es compleja y va más allá de aspectos meramente instructivos, lo cual no debe olvidarse a la hora de tomar en consideración los resultados presentados. Otra cuestión importante es la eliminación en los análisis de 110 estudiantes que cursan en centros muy pequeños. Las estimaciones sobre

ellos no hubieran sido muy fiables, lo cual no implica que carezcan de interés, muy al contrario. Es probable que se trate de centros ubicados en pequeños núcleos rurales con dinámicas específicas de trabajo.

En cuanto al análisis descriptivo de las variables contextuales, hemos detectado un cierto nivel de segregación en la condición de estudiante emigrante. La proporción de estudiantes con este perfil fue baja, solo de un 5% (114), pero el 85% de ellos están escolarizados en centros públicos. Es cierto también que la distribución de estudiantes en las dos redes (pública/concertada) es de 60-40 en el nivel de estudiantes y de 67-33 en el nivel de centros, lo que indica una clara diferencia en el número de estudiantes por centro entre ambas redes. En cuanto a la satisfacción parental con el centro y la recomendación de este a otras familias, los resultados han sido altos. La implicación parental también resultó alta, aunque aquí la interpretación debe hacerse en relación con el rendimiento académico: un nivel alto de implicación parental puede ser indicador de dificultades de los hijos en los estudios.

Con respecto a la descripción de las asignaturas, la proporción entre la variabilidad que hay entre estudiantes y la que se da entre centros educativos (ICC) es muy baja, lo que puede considerarse como un indicador de altos niveles de igualdad en el funcionamiento de los centros. Dicho de otro modo, los centros de La Rioja difieren muy poco entre sí en los resultados académicos. La única excepción se produce en Inglés, lo que también es habitual en el sistema educativo español (Madrid, 2010; Rascón y Bretones, 2018). Es esta una cuestión a la que habría que prestar atención específica, pues en un mundo globalizado como el de hoy, podría ser causa de segregación por razones socioeconómicas. En definitiva, la baja variabilidad entre centros educativos tiene como efecto que los modelos estadísticos generados tengan una limitada capacidad explicativa de la varianza total. Para poder incrementar la misma en estudios futuros sería conveniente considerar más covariables.

En relación con el análisis de las asignaturas, hemos encontrado que Matemáticas y Lengua Española operan básicamente bajo el mismo esquema. Las covariables significativas fueron del nivel de los estudiantes y no de los centros. Destacan el ISEC, el sexo y el nivel de satisfacción; la ayuda en casa apareció también, pero con una relación negativa. La discrepancia con Lengua Española es que, como en la mayoría de los estudios internacionales al respecto (Meinck y Brese, 2019; Reilly *et al.*, 2019), son las chicas las que tienden a puntuar más alto. En Inglés se ha generado un modelo similar, con la variedad de que la red sí tiene mucha importancia, señalando una diferencia notable a favor de los centros concertados. En Ciencias y Tecnología la variabilidad entre los centros fue mínima (solo el 2.77%), y resultó significativo el hecho de que el estudiante sea inmigrante.

Respecto a la selección de los centros de alta y baja eficacia, el modelo asumido con la estrategia jerárquica origina que en la relación obtenida se encuentren escuelas de ambas redes y de muy diverso nivel socioeconómico, así como que centros que en una asignatura obtienen un residuo muy alto (o muy bajo), en otras asignaturas no les sucede igual. En algunos trabajos se ha discutido la posible inestabilidad de estos indicadores de eficacia (Newton *et al.*, 2010), observando que suele producirse en evaluaciones realizadas en cursos sucesivos (Joaristi *et al.*, 2014). También la OCDE apunta como una posible razón la inestabilidad de los resultados de las escuelas pequeñas (OCDE, 2011, p. 137), aunque aquí estos centros no se han considerado. En todo caso, tomar en cuenta los residuos como indicadores de eficacia es, sin duda, más equitativo que basarse solo en las meras puntuaciones brutas, al contemplar el contexto en el que cada escuela desarrolla su labor. Por último, son de especial interés los centros que aparecen en todas o en casi todas las ordenaciones por ser claros candidatos a un análisis cualitativo posterior, lo que podría formar parte de una segunda fase del estudio.

En definitiva, como mencionaron Reynolds *et al.* (2014), las dos preguntas básicas de la investigación sobre eficacia escolar son ¿qué es lo que hace buena a una escuela? y ¿cómo logramos más buenas escuelas? Dar una adecuada

respuesta a qué se entiende por un buen centro educativo, por un colegio de alta eficacia, es una cuestión crucial porque de la misma va a depender en gran medida el tipo de resultados que se obtengan.

Referencias bibliográficas

- Aitkin, M. y Longford, N. (1986). Statistical modelling issues in school effectiveness studies. *Journal of the Royal Statistical Society*, 149(1), 1-43.
- Cervini, R. (2004). Influencia de los factores institucionales sobre el logro en matemática de los estudiantes en el último año de la educación media de Argentina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1).
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Creemers, B., Kyriakides, L. y Sammons, P. (2010). *Methodological advances in Educational Effectiveness Research*. Routledge.
- De Maeyer, S., Van den Bergh, H., Rymenans, R., Van Petegem, P. y Rijlaarsdam, G. (2010). Effectiveness criteria in school effectiveness studies: further research on the choice for a multivariate model. *Educational Research Review*, 5, 81-96. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.09.001>
- Edmonds, R. R. (1979). *Search for effective school: the identification and analysis of city school that are instructionally effective for poor children*. East Lansing: Michigan State University.
- Gaviria, J. L., Martínez-Arias, R. y Castro, M. (2004). Un estudio multinivel sobre factores de eficacia escolar en países en desarrollo: el caso de los recursos en Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, 12(20).
- Goldstein, H. (1997). Methods in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 369-395.
- Goldstein, H. (2011). *Multilevel statistical models* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2013). Factores de ineficacia escolar. *REICE*, 12(1), 103-118.
- Huffman, J. B., Pankake, A. y Muñoz, A. (2006). The tri-level model in action: site, district, and state plans for school accountability in increasing student success. *Journal of School Leadership*, 16(5), 569-582.
- INECSE (1998). *Diagnóstico general del sistema educativo. Avance de resultados*. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://acortar.link/dEMBc>
- Instituto de Evaluación (2007). *Educación primaria 2007. Evaluación general del sistema educativo*. Ministerio de Educación. <https://acortar.link/oj7ma>
- Instituto de Evaluación (2009). *Evaluación general de diagnóstico 2009. Marco de la evaluación*. Ministerio de Educación. <https://acortar.link/MuNlx>
- Joaristi, L., Lizasoain, L. y Azpillaga, V. (2014). Detección y caracterización de los centros escolares de alta eficacia de la comunidad autónoma del País Vasco mediante modelos transversales contextualizados y modelos jerárquicos lineales. *Estudios sobre Educación*, 27, 37-61.
- Lizasoain, L. y Angulo, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación Educativa*, 3(4), 17-28.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207.

- López, E., Navarro, E., Ordoñez, X. G. y Romero, S. J. (2009). Estudio de variables determinantes de eficiencia a través de los modelos jerárquicos lineales en la evaluación PISA 2006: el caso de España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(16).
- Madrid, D. (2010). El contexto social del alumnado y su relación con el rendimiento en lengua extranjera. En M. Falces, E. Hidalgo, J. Santana y S. Valera (eds.). *Para, por y sobre Luis Quereda* (pp. 519-533). Universidad de Granada.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2002). *Evaluación de la educación secundaria: fotografía de una etapa polémica*. Fundación Santa María.
- Meinck, S. y Brese, F. (2019). Trends in gender gaps: using 20 years of evidence from TIMSS. *Large-Scale Assessment in Education*, 7. <https://doi.org/10.1186/s40536-019-0076-3>
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Octaedro.
- Newton, X., Darling-Hammond, L., Haertel, E. y Thomas, E. (2010). Value-added modeling of teacher effectiveness: an exploration of stability across models and contexts. *Educational Policy Analysis Archives*, 18(23).
- OCDE (2011). *La medición del aprendizaje de los alumnos: mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas*. OCDE.
- Rascón, D. J. y Bretones, C. M. (2018). Socioeconomic status and its impact on language and content attainment in CLIL contexts. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 28, 115-135.
- Raudenbush, S. W. y Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods* (2nd ed.). Sage.
- Reilly, D., Neumann, D. L. y Andrews, G. (2019). Gender differences in reading and writing achievement: evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). *American Psychologist*, 74(4), 445-458.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. y Stringfield, S. (2014). Educational Effectiveness Research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230, <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
- Scheerens, J. (2017). *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*. Springer.
- Snijders, T. A. B. y Bosker, R. J. (2012). *Multilevel analysis: an introduction to basic and advanced multilevel modeling* (2nd ed.). Sage.
- Townsend, T. y Avalos, B. (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement*. Springer.
- Van De Grift, W. J. C. M. y Houtveen, A. A. M. (2006). Underperformance in primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 255-273.
- Van De Grift, W. J. C. M. y Houtveen, A. A. M. (2007). Weaknesses in underperforming schools. *International Perspectives in At-Risk Education Research*, 12(4), 383-403.

Abstract

A Study of school effectiveness in Primary Schools using Hierarchical Linear Models

INTRODUCTION. A census study based on a secondary analysis of a previous diagnostic evaluation (DE) is presented on school effectiveness in Primary Education Schools in the Autonomous Community of La Rioja. The impact of contextual variables on the performance of the subjects evaluated was assessed, not using the gross mean scores obtained in the DE, but the adjusted

mean scores once the effect of contextual variables were controlled. **METHOD.** The control was carried out by multilevel statistical modelling with Hierarchical Linear Models at two levels: students and schools. The residues of the models were used as criteria for school effectiveness. **RESULTS.** A descriptive analysis by levels of the contextual variables and of the performances is shown, as well as a detailed analysis of the hierarchical models by subjects. From the residues of the models, an arrangement of the schools according to their effectiveness is achieved. **DISCUSSION.** The Hierarchical Linear Models proved to be an adequate tool to know the impact of the contextual variables in school learning, beyond the performance of the schools previously provided in DE. The models made it possible to know the schools with the best and worst results of controlled efficacy and the effect of the context. The hierarchical strategy detected that in the relation of schools there are schools from both networks and from very diverse socio-economic levels, as well as that schools that in one subject obtain a very high (or very low) residue, do not have the same in others, information that is impossible to obtain with more conventional analysis tools.

Keywords: *School effectiveness, Educational assessment, Contextual effects, Hierarchical linear models.*

Résumé

Étude de l'efficacité scolaire dans les écoles grâce à l'utilisation de modèles hiérarchiques linéaires

INTRODUCTION. Une étude de recensement sur l'efficacité scolaire dans les écoles de la Communauté Autonome de La Rioja est présentée, une analyse secondaire d'une précédente évaluation diagnostique (ED) dans cette communauté. L'impact des variables contextuelles sur la performance des sujets évalués a été évalué, pas en utilisant les scores moyens bruts obtenus dans l'ED, mais plutôt les scores moyens ajustés après contrôle de l'effet des variables contextuelles. **MÉTHODE.** Le contrôle a été réalisé par modélisation statistique multi-niveaux avec des modèles hiérarchiques linéaires à deux niveaux : élèves et centres. Les résidus des modèles ont été utilisés comme critère d'efficacité des écoles. **RÉSULTATS.** Une analyse descriptive par niveaux des variables contextuelles et des performances a été réalisée, ainsi qu'une analyse détaillée des modèles hiérarchiques par sujets. A partir des résidus des modèles, les écoles ont été classés en fonction de leur efficacité. **DISCUSSION.** Les modèles hiérarchiques linéaires se sont révélés comme un outil adéquat pour connaître l'impact des variables contextuelles sur l'apprentissage scolaire, au-delà de la performance des écoles, avant fournis à l'ED. Les modèles ont permis de connaître les écoles avec les meilleurs et les pires résultats d'efficacité, en contrôlant l'effet du contexte. La stratégie hiérarchique a détecté que dans la relation des écoles, il y a des écoles appartenant à tous les deux réseaux et avec des niveaux socio-économiques très différents. Les centres qui obtiennent un résidu très élevé (ou très faible) dans une matière, ne l'obtiennent pas dans une autre: des informations impossibles d'obtenir à partir des outils d'analyse plus conventionnels.

Mots-clés: *Efficacité scolaire, Évaluation pédagogique, Effets du contexte, Modèles hiérarchiques linéaires.*

Perfil profesional de los autores

Emelina López-González (autora de contacto)

Profesora titular de la Universidad de Valencia (UV). Forma parte del proyecto de investigación “Evaluación del riesgo de sesgo en revisiones sistemáticas y meta-análisis de estudios sobre intervenciones complejas (RoB-CI)”, de la Universidad Autónoma de Barcelona. Es miembro del grupo de investigación Evaluación y Análisis Secundarios del Sistema Educativo, de la UNIR. Sus líneas de investigación se centran en: análisis estadístico multivariante, modelos predictivos lineales y modelos lineales generalizados.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0357-3889>

Correo electrónico de contacto: emelina.lopez@uv.es

Dirección para la correspondencia: Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Facultad de Filosofía y CC. Educación. Avda. Blasco Ibáñez, 30. 46010 Valencia.

Enrique Navarro-Asencio

Profesor contratado doctor en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y director del Máster de Investigación en Educación de la UCM. Forma parte de los grupos de investigación Medida y Evaluación de Sistemas Educativos, de la UCM, y Evaluación y Análisis Secundarios del Sistema Educativo, de la UNIR. Es especialista en metodología de investigación educativa. Sus líneas de trabajo son: medición educativa y evaluación del rendimiento académico y factores asociados.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3052-146X>

Correo electrónico de contacto: enriquen@ucm.es

María José García-San Pedro

Coordinadora académica del Máster Universitario en Métodos de Investigación en Educación de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Doctora en Calidad y Procesos de Innovación Educativa por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y Licenciada en Filosofía por la Universidad del Salvador (Argentina). Investigadora posdoctoral en la Universidad de Alicante. Directora del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), de la UNIR. Miembro del grupo de investigación Evaluación y Análisis Secundarios del Sistema Educativo, de la UNIR.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7361-3778>

Correo electrónico de contacto: mariajose.garciasanpedro@unir.net

Luis Lizasoain

Profesor titular en la Universidad del País Vasco (UPV). Sus líneas de investigación se centran en: evaluación de programas, centros y sistemas educativos con especial atención a las evaluaciones educativas a gran escala, a los estudios de eficacia y mejora escolar y a los procedimientos estadísticos de análisis multinivel. Coordinador de un grupo de investigación consolidado de la UPV/EHU e investigador principal de un proyecto sobre escuelas eficaces en el País Vasco.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0753-2806>

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

Javier Tourón

Catedrático de universidad en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Vicerrector de Innovación y Desarrollo Educativo en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Director de la Escuela UNIR de Formación de Profesores en Tecnología Educativa, Competencias Digitales y Desarrollo del Talento. Presidente del International Advisory Board (IAB) del Instituto de Investigación, Innovación y Tecnología Educativas (iTED) de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8217-1556>

Correo electrónico de contacto: javier.touron@unir.net

EL EMPRENDIMIENTO SOCIAL: (DE)CONSTRUYENDO EL DISCURSO DEL ALUMNADO DE PRÁCTICUM DE TRABAJO SOCIAL

Social entrepreneurship: (re) building the students discourse of the Social Work Practicum

M.^a ÁNGELES MINGUELA⁽¹⁾ Y PILAR MUNUERA⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de Cádiz (España)

⁽²⁾ Universidad Complutense de Madrid (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2021.72273

Fecha de recepción: 04/06/2019 • Fecha de aceptación: 04/12/2020

Autora de contacto / Corresponding author: M.^a Ángeles Minguela. E-mail: mariangeles.minguela@uca.es

INTRODUCCIÓN. En la historia del Trabajo Social se encuentran numerosas experiencias exitosas que suscriben la capacidad emprendedora de la profesión. Las características y la definición de emprendimiento social guardan cierta complementariedad con los aspectos definitorios del Trabajo Social: promueve el cambio, el desarrollo social, la cohesión social y el empoderamiento de las personas. El objetivo del trabajo fue construir y analizar el discurso del alumnado sobre el emprendimiento social en Trabajo Social, y su relación con la empatía y la creatividad. **MÉTODO.** Se aplicó una metodología mixta para el análisis y la construcción del discurso de una muestra representativa del alumnado de Prácticum de cuarto curso del grado de Trabajo Social del curso 2017/2018. Los cuatro grupos de discusión trabajaron ocho preguntas semiestructuradas relacionadas con el alcance de ser emprendedor/a social en Trabajo Social y las habilidades profesionales vinculadas al emprendimiento social. Utilizándose el software Nvivo11© como complemento al análisis de discurso. **RESULTADOS.** El alumnado construye su discurso sobre el convencimiento de la relación del emprendimiento social con el Trabajo Social y, cómo la empatía y la creatividad, refuerzan la puesta en marcha de las iniciativas sobre emprendiendo social. Sin embargo, perciben que el emprendimiento social en Trabajo Social es bueno y necesario, pero es arriesgado debido a las dificultades en el acceso a los recursos disponibles. Manifiestan la necesidad de formación específica en materia de emprendimiento social durante sus estudios de grado. **DISCUSIÓN.** El discurso ambivalente del alumnado sobre el emprendimiento social en Trabajo Social es una triple oportunidad en la asignatura de Prácticum para: avanzar y consolidar al emprendimiento social como una salida de ejercicio libre de la profesión, rentabilizar la formación recibida y devolver a la sociedad lo aprendido durante sus estudios superiores.

Palabras clave: Trabajo social, Emprendimiento social, Creatividad, Empatía, Estudiantes universitarios.

Introducción

El emprendimiento social se centra en el desarrollo social y humano para generar una sociedad más equitativa y participativa, abriéndose un nuevo espacio y un reto para el trabajo social (Alemany *et al.*, 2011; Ares, 2004). La literatura describe el emprendimiento social como un auténtico fenómeno: crea oportunidades de innovación social, incorpora una mayor gobernanza en las organizaciones, combina métodos empresariales en un sector no lucrativo para crear valor social y empodera el cambio social sostenible (Dees, 2012; Defourny y Nyssens, 2010). De hecho, Dees (1998), en su trabajo *The meaning of social entrepreneurship*, afirmó que entre las potencialidades del emprendimiento social se encuentra la capacidad de motivar e implicar a otros actores en la solución de una determinada problemática.

No obstante, la versatilidad conceptual del emprendimiento social dificulta su definición global. Para salvar esta dificultad, Zahra *et al.* exploraron los aspectos comunes de veinte definiciones científicas de emprendimiento social y construyeron la siguiente definición: “El emprendimiento social engloba las actividades y procesos emprendidos para descubrir, definir y explotar oportunidades con el fin de mejorar la riqueza social mediante la creación de nuevas empresas o la gestión de organizaciones existentes de manera innovadora” (2009, p. 519).

Las características y la definición de emprendimiento social guardan cierta complementariedad con los aspectos definitorios del trabajo social, según la última definición oficial de la International Federation of Social Workers: “Promueve el cambio, el desarrollo social, la cohesión social y el empoderamiento de las personas. Todo ello, sustentado sobre los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad” (2014, párr. 1).

Tanto para el trabajo social como para el emprendimiento social, las personas son sujetos y objetos de sus intervenciones. Desde el trabajo social, el emprendimiento social trata de dar una respuesta creativa e innovadora a las necesidades sociales de los ciudadanos ante una disponibilidad limitada de recursos.

En el análisis del contexto histórico del trabajo social se encuentran experiencias relacionadas con la capacidad emprendedora de esta profesión, que han marcado su rumbo: Thomas Chalmers, como antecedente del siglo XIX, basándose en el principio de ayuda vecinal consideró las potencialidades de la ayuda mutua y la importancia de la implicación del medio social para aliviar la pobreza material. En 1864, en Londres, Octavia Hill dio respuesta a la necesidad de vivienda de las familias trabajadoras y de personas desfavorecidas con su sistema de alquileres de vivienda a bajo coste denominado “sistema Hill de viviendas” (Munuera, 2014). En esta línea, el matrimonio Barnett, con la creación del primer Toynbee Hall en Inglaterra, desarrolló la construcción de espacios de convivencia entre personas con marcadas diferencias culturales y económicas, sentando las bases de una nueva organización de la comunidad (Capilla y Villadóniga, 2004). De manera paralela e inspirada por la esencia del Toynbee Hall de Inglaterra, en 1889 Jane Addams impulsó los Hull House en Chicago para personas migrantes recién llegadas a la ciudad. Se trataban de casas de acogida que contaban con una variedad de servicios, programas de formación y actividades culturales, de ocio y tiempo libre. La expansión del movimiento dio lugar a una red importantísima de intervención social; en 1913 había censados 413 *settlements* en 32 Estados de los Estados Unidos de América (Álvarez-Uría y Parra, 2014). La lucha por la paz y el trabajo en los Hull House llevó a Jane Addams a ganar el Premio Nobel de la Paz en 1931. Berzin (2012) entiende que el emprendimiento social tiene mucho que aprender de los más de 100 años de experiencia del trabajo social dirigido hacia la promoción y transformación

social de personas y comunidades en situación de necesidad social.

La iniciativa emprendedora no es algo nuevo, a pesar de la notoriedad que está adquiriendo en las últimas décadas en la academia, en la empresa y, ahora, en las instituciones sociales (Capella *et al.*, 2016). Entre las iniciativas de emprendimiento social que se presentan como referentes mundiales destacan:

- El Banco de Grameen-Banco del Pueblo de Muhammad Yunus que incorporó los microcréditos para empoderar a mujeres sin recursos y como apoyo de la comunidad en los países en vías de desarrollo (Yunus, 1999).
- La Fundación Ashoka, cuyo fundador Bill Drayton, en los años ochenta del siglo XX, introdujo el término de emprendimiento orientado a las organizaciones sin ánimo de lucro para que explorasen nuevas formas de ingresos (Dees, 2007). Desde entonces, está trabajando en la generación de una actitud *changemaker* de los 3.300 emprendedores en 90 países, de los que 33 están localizados en España (Ashoka, 2017).

La clave de estas y otras experiencias radican tanto en dar respuesta a las demandas sociales que generan la necesidad como en originar las sinergias positivas con la comunidad hacia un desarrollo social sostenible. En este sentido, el emprendimiento social cobra un mayor protagonismo como aliado para contribuir al cumplimiento de los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas (Resolución A/70/1, 2015).

En España, el informe *Global entrepreneurship monitor* para 2016 identificó que las motivaciones para emprender están condicionadas en un 70.2% por la oportunidad y/o en un 26% surgían como consecuencia directa de la ausencia de alternativas laborales. Independientemente de las razones, la clave está en el capital

humano, el 56.3% de los encuestados afirman haber recibido formación específica en la materia en algún momento. Los emprendedores sociales con estudios universitarios o de posgrado representan el 47.4% del total de encuestados (GEM, 2017). De hecho, Jane Addams (1911) explicaba la importancia del vínculo que el emprendimiento social ha de tener con la universidad para generar un espíritu democrático y social.

El proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, que comenzó en los años noventa del siglo XX, llevó consigo transformaciones que impactaron sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el diseño de nuevos programas académicos adaptados a las demandas de la sociedad actual (Gijón *et al.*, 2012). En esta misma línea, en 2004 el *Libro Blanco. Título de Grado en Trabajo Social*, entre sus competencias generales, reconoce “la iniciativa y el espíritu emprendedor”, siendo muy valorada por el alumnado, el profesorado y por los/as profesionales del trabajo social (Vázquez, 2004). La universidad adquiere en materia de emprendimiento social un doble objetivo: el primero, trabajar desde dentro con el alumnado en el empoderamiento del espíritu emprendedor; y, el segundo, trabajar conjuntamente con la comunidad a través de medidas de apoyo, formación, asesoramiento y acompañamiento de sus iniciativas (Salinas y Osorio, 2012). Marina (2010) resalta el carácter ético que acompaña a las iniciativas de emprendimiento, enfatizando el papel del profesorado universitario para contribuir y desarrollar esta competencia profesional y también para formar buenos ciudadanos.

La incorporación del emprendimiento social supone empoderar las capacidades y/o las aptitudes que en algunos casos son innatas, pero que requieren, igualmente, de un entrenamiento (García *et al.*, 2016). En 2003 el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en coedición con el Ministerio de Economía publicaron una guía llamada *El espíritu emprendedor. Motor de*

futuro. Guía del profesor, en la que se identificaron los valores indispensables para trabajar el espíritu emprendedor, distinguiendo entre:

- Valores personales: creatividad, autonomía, confianza en uno mismo, tenacidad, sentido de la responsabilidad y capacidad de asumir riesgo.
- Valores sociales: liderazgo, espíritu de equipo y solidaridad (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Ministerio de Economía, 2003, p. 9).

De manera complementaria, el trabajo de Mair y Noboa (2006) explica las intenciones, como comportamiento previo, para emprender a partir de dos grandes factores: el primero, el deseo percibido formado por la empatía, el juicio moral; y, el segundo, la factibilidad percibida, la autosuficiencia y el apoyo social (Caballero *et al.*, 2013, párr. 19). El trabajo de Bargsted, Picón, Salazar y Rojas (2013) explica que “la empatía centrada en el otro y no en el propio malestar es la que activa la motivación hacia el emprendimiento social” (Bargsted, 2013, p. 127).

El trabajo social como disciplina científica está en continua interrelación entre su cuerpo teórico y la práctica profesional (Lorente y Luxardo, 2018). En este trabajo nos hemos centrado en la asignatura obligatoria de Prácticum¹ de cuarto curso del Grado en Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid en el marco de los Proyectos de Innovación Innova-Docencia del Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid titulados: *El impulso del emprendimiento como competencia transversal en los estudiantes del Grado de Trabajo Social*; *Red de empleabilidad y emprendimiento en los estudiantes del Grado de Trabajo Social*; y *Fomento de la inserción laboral desde el aprendizaje, servicio y emprendimiento social en los estudiantes del Grado de Trabajo Social*, realizado por las autoras de este estudio durante el curso 2017-2018.

El objetivo del presente trabajo se centra en construir y analizar el discurso que el alumnado

tiene sobre el emprendimiento social en trabajo social y su relación con la empatía y la creatividad.

Método

La investigación que se presenta combina en la misma etapa de la investigación métodos cuantitativos y cualitativos para el análisis y construcción del discurso procedente de un grupo representativo del alumnado de la asignatura de Prácticum de cuarto curso del Grado de Trabajo Social del curso 2017-2018.

Se trabajó a partir de grupos de discusión como técnica cualitativa, muy similar a la entrevista, donde se plantea una línea argumental dirigida por un entrevistador o moderador, pero orientada a un grupo de personas que van a debatir esa línea (Mayorga y Tójar, 2004, p. 145). El diseño del grupo se caracterizó por la homogeneidad —el alumnado se encontraba en el mismo momento académico— y por la heterogeneidad, entendida como las diferentes vivencias personales, trayectorias vitales, etc., que permiten la transacción y/o el intercambio de información (Gil, 1992, p. 202).

La asignatura de Prácticum de cuarto curso del Grado de Trabajo Social tiene matriculados a 284 alumnos/as, distribuidos en catorce grupos. Se trabajó con dos grupos de prácticas, es decir, con un total de 34 alumnos/as para evitar la redundancia en los discursos debido a la especificidad de los temas tratados. A su vez, se dividieron en cuatro pequeños grupos con un tamaño que osciló entre 7 y 10 componentes (tabla 1).

En los cuatro grupos de discusión se trabajó la batería de preguntas semiestructuradas (tabla 2) que permitió construir y analizar el discurso del alumnado sobre el emprendimiento social en trabajo social y su relación con la empatía y la creatividad.

TABLA 1. Composición de los grupos de discusión atendiendo al tamaño y a la media de edad

Grupo de discusión	Total (N)	Media de edad (años)
Grupo I	9	23
Grupo II	8	22
Grupo III	7	23
Grupo IV	10	20
Total	34	22

Fuente: elaboración propia.

TABLA 2. Guía de preguntas: grupo de discusión

Dimensiones	Preguntas
1. Alcance de “ser emprendedor/a social” en trabajo social	1a. Importancia y definición del “ser emprendedor” para la labor del trabajo social en el mundo actual 1b. ¿Cuáles son las posibilidades de “ser emprendedor” para un trabajo social en el mercado laboral actual? 1c. ¿Cómo creéis que la sociedad valora que un trabajador social sea emprendedor?
2. Habilidades profesionales del trabajo social vinculadas al emprendimiento social: empatía y creatividad	2a. Importancia y definición de la empatía para la labor del trabajador social 2b. ¿Es adecuada y necesaria la empatía en la labor del trabajo social? 2c. Importancia y definición de la creatividad para la labor del trabajador social 2d. ¿Existen oportunidades para el trabajo social de “ser creativo” en el mundo actual? ¿Qué beneficios tiene?

Fuente: elaboración propia.

Los componentes de los grupos de discusión se codificaron siguiendo esta ruta: el número de grupo de trabajo (GX), para preservar la identidad del estudiante se empleó EX y el número de la página en la que se encuentra su intervención. Por ejemplo, GRUPO II: E1: P. 22 hace referencia al grupo 2, dentro de este al estudiante 1, cuya intervención está en la página 22. Se utilizó una ruta similar para codificar a la persona moderadora de los grupos.

Las sesiones tuvieron una duración de noventa minutos y se grabaron en vídeo, previa autorización de los participantes que firmaron un consentimiento informado. Posteriormente, las sesiones se transcribieron mediante un procesador de texto para la codificación, construcción y análisis del discurso.

Nvivo11© se utilizó como complemento al análisis de discurso de acuerdo con los objetivos de la investigación y la naturaleza del objeto de estudio. El *software* facilitó el trabajo con el texto fruto de las transcripciones de los cuatro grupos de discusión. Sirvió de gran ayuda durante el proceso de codificación abierta, así como para organizar, categorizar la información y guardar los memos². Permitió realizar un análisis de la frecuencia con la que aparecían las categorías iniciales, facilitando la codificación axial que determinó las categorías principales sobre las que seguir trabajando (tabla 3).

De manera complementaria, se realizó un análisis de la frecuencia de las categorías comparadas por cantidad de referencias de codificación en los cuatro grupos de discusión, dando lugar

TABLA 3. Listado de categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
1. Emprendimiento social	1.1. Es bueno
	1.2. Emprendimiento en equipo
	1.3. Arriesgado
	1.4. Necesario
	1.5. Dificultades
	1.6. Falta de formación
2. Empatía	2.1. Habilidad básica para el trabajo social
	2.2. Diferencia al trabajo social de otras profesiones
	2.3. Control de la empatía
	2.4. Necesaria para el trabajo social
3. Creatividad	3.1. Importancia
	3.2. Depende del puesto de trabajo
	3.4. Necesaria en la actualidad
	3.5. Da beneficios
	3.6. Relación con la innovación
	3.7. Oportunidades limitadas
	4. Trabajo social
4.2. Relación con voluntariado	
4.3. No éxito económico	

Fuente: elaboración propia.

a un mapa jerárquico (figura 1) que facilitó la ratificación de las categorías y subcategorías principales a partir del área ocupada y de la codificación axial posterior. La categoría “emprendimiento social” es la que mayor área ocupa y, por tanto, la que mayor número de codificación tiene.

La información se reorganizó creando nuevas relaciones/conexiones entre categorías y subcategorías, enriquecidas con los fragmentos literales del alumnado durante el desarrollo de los grupos de discusión. Siguiendo a Martín (2014), se trabajó sobre el discurso generado, teniendo en cuenta la importancia de la situación y las inconsistencias que surgen de una mera interpretación de los resultados del análisis estadístico. El resultado fue la construcción de una matriz condicional (figura 2) como herramienta de ayuda para tener presente diversos puntos de vista analíticos y

que permite situar el fenómeno en su contexto, aportando una visión gráfica de las relaciones entre los diversos fenómenos y categorías (Hernández, 2004, p. 200). Asimismo, permite construir y analizar el discurso del alumnado sobre el emprendimiento social en trabajo social y su relación con la empatía y la creatividad.

Resultados

El alumnado comienza a construir su discurso desde la relación bidireccional entre la profesión del trabajo social y el emprendimiento social.

En clase, hemos visto cómo en la historia del trabajo social se ha ido emprendiendo, porque si no, era casi imposible dar respuesta a las personas en situación de malestar social.

FIGURA 1. Categorías comparadas por cantidad de referencias de codificación

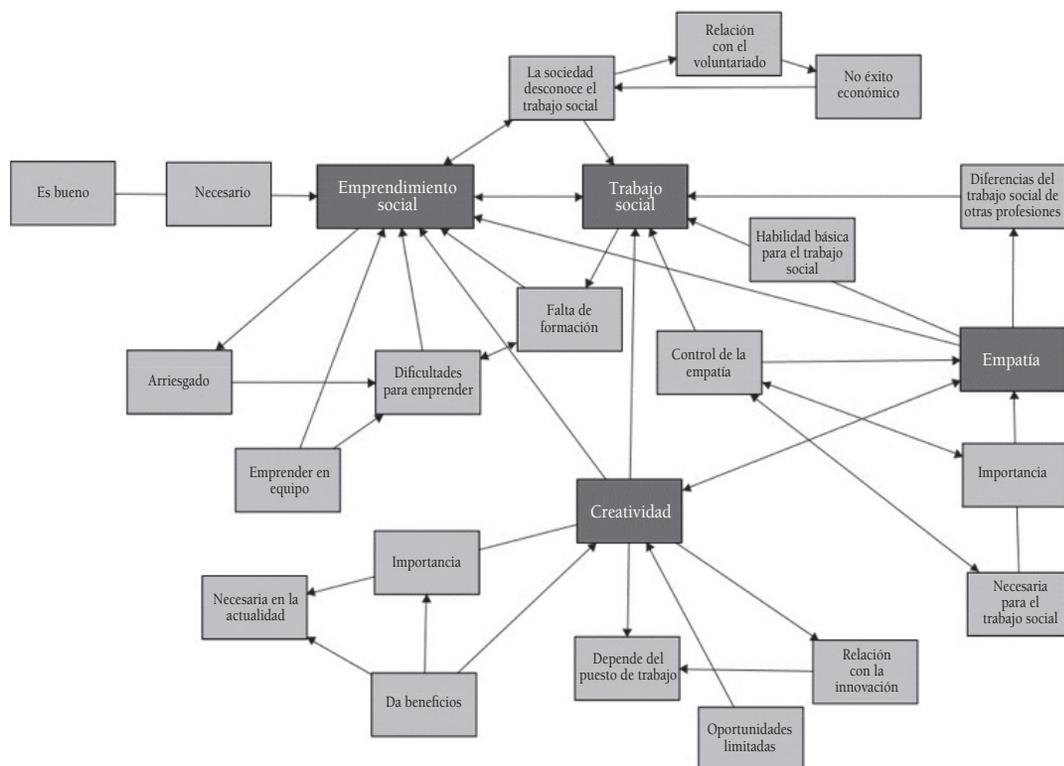


FIGURA 2. Matriz condicional

EMPRESARIADO SOCIAL			CREATIVIDAD			TRABAJO SOCIAL		
Dificultades			Da beneficios			Necesaria en la actualidad		
			Depende del puesto de trabajo			Importancia		
			Oportunidades limitadas			Relación innovación		
			EMPATÍA			Relación con el voluntariado		
						No éxito económico		
Arriesgado			Necesario			Desconocimiento del concepto		
			Falta de formación					
			Emprender en equipo					
			Necesaria para el trabajo social			Diferencia al trabajo social de otras profesiones		
			Control de la empatía			Habilidad básica para el trabajo social		
						Importancia		

Sobre todo, desde trabajo social comunitario, por ejemplo, el movimiento de los establecimientos, Jane Addams... (GRUPO II: E3: P. 47).

Estas experiencias clásicas permitieron que el alumnado caracterizase el emprendimiento social como bueno y necesario.

El emprendimiento social me parece bueno en cuanto [...] hacer realmente lo que a ti te motiva y cómo tú también entiendes el trabajo social. Es una alternativa más que debemos tener en cuenta (GRUPO I: E8: P. 3).

Es bueno ser emprendedor para propiciar la evolución del trabajo social y poder contribuir a la transformación social (GRUPO II: E5: P. 41).

Seguidamente, reflexionaron sobre la situación de inestabilidad económica y social en la que se encuentra España, adjetivando al emprendimiento social como una actividad arriesgada:

En el entorno de trabajo social lo tienes muy difícil, así lo consideramos debido a los recortes y la crisis, que siempre recortan en servicios sociales, dependencia y aumentan la vulnerabilidad y los casos de exclusión (GRUPO I: E4: P. 4).

Hay que tener mucha suerte con eso [...] jugársela mucho. Además, a veces hay mucho desconocimiento de qué tipo de ayudas hay, dónde presentar los proyectos y eso desmotiva (GRUPO IV: E1: P. 84).

Fue común en los cuatro grupos, y en el mismo punto, cuando el debate se desvió hacia el dilema ético sobre el éxito económico potencial que puede derivarse del emprendimiento social.

[...] nosotros trabajamos con personas y a mí no me parecería bien que estés cobrando una barbaridad o lucrándote en exceso de gente que no puede acceder a tus servicios o tienen que hacer grandes sacrificios. Es que hay que ser responsables (GRUPO IV: E2: P. 75).

Estaría mal visto ganar dinero, por eso hay que ser éticamente responsable y fijar un salario máximo (GRUPO III: E4: P. 53).

Sus aportaciones continuaron construyendo su discurso, reflexionado sobre cómo el emprendimiento

social en trabajo social ha de partir de un trabajo de equipo, siendo estas sus aportaciones:

Nunca vas a trabajar solo, siempre vas a tener detrás un equipo contigo que esté comprometido con la situación. Trabajar en lo social implica dar respuesta a situaciones multiproblemáticas y se requiere de un equipo multidisciplinar (GRUPO IV: E1: P. 66).

Su discurso también reconoció que para que haya iniciativas de emprendimiento social en trabajo social son necesarias dos habilidades sociales como la empatía y la creatividad:

La empatía y la creatividad son dos habilidades muy importantes en nuestra profesión, trabajamos con personas. La empatía debe estar siempre presente para ser capaz de crear un proyecto social de acuerdo con las necesidades de la población a la que va dirigida (GRUPO II: E7: P. 0).

A la hora de emprender, la creatividad es lo primero que se debe tener para sacar adelante proyectos sociales y poder innovar sabiendo las diferentes estructuras marcadas (GRUPO II: E1: P. 32).

Por un lado, consideran que la empatía en trabajo social es una característica de diferenciación respecto a otras profesiones.

Creo que una persona que estudia marketing o cualquiera de [...] tiene que crear otro tipo de empatía. Nuestra empatía está más enfocada a te quiero contar, asesorar... y te quiero ayudar o acompañar. La empatía en trabajo social es una empatía dirigida a crear un vínculo, que te une con una persona para poder ayudarla como profesional (GRUPO III: E5: P. 54).

Y es necesaria en la actividad diaria de un/a trabajador/a social:

En un trabajador social la empatía es necesaria para crear la confianza, es uno de los pilares

básicos de nuestra profesión para nosotros y para transmitirlos al resto (GRUPO II: E6: P. 39).

La empatía es muy importante como objetivo y necesaria para conectar si trabajamos con gente, o sea si empatizamos con la problemática y más cuando no hay recursos disponibles. Esto puede ser una manera de emprender o de innovar, y ser creativos. Tenemos que conectar con otras personas y sin empatía es imposible, ¿no? (GRUPO IV: E10: P. 82).

Ahora bien, la empatía requiere de un control: “La importancia está en poder comprender a las personas que tienes delante para poderles ayudar” (GRUPO II: E8: P. 38) y “[...] controlándola claro. Porque una cosa es que te pongas en el lugar del otro para ayudarlo y otra es que te derrumbes con él [...] siendo asertivo y sabiendo mantener las distancias es una manera de controlar la empatía” (GRUPO II: E6: P. 38). Y matizan que la importancia de la empatía está condicionada al puesto de trabajo: “La empatía es muy importante, pero depende del trabajo. Si estás en gestión o algo más mecanizado no es tan necesaria, el contacto con las personas es menor” (GRUPO IV: E6: P. 82).

En clave de emprendimiento social en trabajo social consideran que la empatía está conectada a la creatividad: “Para emprender es relevante tener creatividad y ser empático” (GRUPO III: E5: P. 60). En otras palabras, la empatía como “la capacidad de ponerse en el lugar del otro, compartir esos sentimientos negativos...” (GRUPO IV: E1: P. 70), que permite activar las habilidades creativas como respuesta a la situación planteada:

Si vas a ser emprendedor social o tienes que desarrollar un proyecto social para un determinado grupo, necesitas la empatía para poder llegar al usuario o al grupo. La empatía te permite llegar al problema, te hace que te involucres, observes, investigues y todo eso, hace que actives tu creatividad para poder ayudar a resolver la situación. La creatividad te permite

responder ante la falta de recursos o respuestas incompletas que te plantean las personas, por ejemplo, ante demandas similares individuales y una falta de recursos, la respuesta creativa puede estar en una intervención grupal o comunitaria que puede tener como resultado una iniciativa de emprendimiento social (GRUPO I: E2: P. 36).

Sin embargo, matizan que la creatividad permite una “mayor comodidad a la hora de trabajar, tanto para el usuario como para el trabajador social” (GRUPO I: E5: P. 28), pero que puede estar acotada por los límites del puesto de trabajo y de la institución:

Si estás en un puesto de funcionario, tu creatividad va a ser muy limitada, podrías innovar dentro de tus tareas. Dependerá mucho del entorno en el que se trabaje y del margen de acción que te permita la institución, esta lo condiciona todo (GRUPO II: E1: P. 40).

Reconocen que los beneficios visibles de la creatividad son aquellos que se materializan en iniciativas reales y viables de emprendimiento social en trabajo social, orientados al cambio y a la transformación social:

Cuando tienes la oportunidad de poner en práctica un proyecto hecho por ti, que este sea tu futuro trabajo y encima puedas generar un beneficio a la sociedad o resolver una problemática, es muy importante. Sería como devolver a la sociedad lo que he aprendido en la carrera, es muy importante (GRUPO IV: E3: P. 87).

Durante el proceso de construcción y análisis del discurso, el alumnado pone el valor del trabajo social en clave de emprendimiento social, así como su relación con la empatía y la creatividad (figura 2). Sin embargo, los cuatro grupos de discusión finalizan expresando las consecuencias del desconocimiento percibido por la sociedad hacia su futura profesión. Inciden en su vinculación con el voluntariado: “Muchas personas no entienden lo que es nuestra carrera

y se piensan que por ser trabajador social vas a acabar de voluntario, como si de un sinónimo se tratase” (GRUPO III: E4: P. 52). Entonces si la sociedad no reconoce el alcance de la profesión del trabajo social, es complicado que apuesten por las iniciativas de emprendimiento social llevadas a cabo desde el trabajo social.

Tú, como trabajador social, se te valora poco. Un ingeniero, un médico hace un proyecto y son empoderados. Ahora bien, lo hace un trabajador social que está ayudando a miles de personas y nunca va a salir en los medios de comunicación [...] desconocen el esfuerzo que eso lleva detrás, que parece que el trabajo social lo puede hacer todo el mundo y es muy fácil. Pero a lo mejor para un proyecto necesitas horas y horas y meses, la gente lo ve como que lo has hecho en un ratito y ya está (GRUPO IV: E10: P. 75).

Finalmente, a pesar de reconocer la relación bidireccional entre el trabajo social y el emprendimiento, el alumnado expresa una falta de formación específica en materia de emprendimiento social durante sus estudios de grado:

Una asignatura en la carrera que te dijera el proceso para poder hacer realidad tus ideas e iniciativas emprendedoras. Mira, estos son los recursos, aquí salen las subvenciones, consulta esto, para crear una empresa tienes que hacer esto. Siendo importante, claro, tu propia iniciativa (GRUPO IV: E2: P. 70).

Una asignatura, que nos quite los miedos a emprender y plantearnos alternativas, crear y crear herramientas y nuevos procedimientos en trabajo social, que nos ayuden a avanzar (GRUPO II: E6: P. 45).

Discusión

En este trabajo se muestra cómo el alumnado construye su discurso sobre el claro convencimiento de la relación del trabajo social con el

emprendimiento social y su relación con la empatía y la creatividad. Sin embargo, tienen su visión particular sobre cómo la falta de disponibilidad de recursos les genera miedos y les condiciona para llevar a cabo sus iniciativas de emprendimiento social en trabajo social. De hecho, esta percepción está condicionada tanto por la manifestada falta de formación específica en emprendimiento social en trabajo social como por una imagen estereotipada de su futura profesión. Tanto es así que el propio alumnado demanda una asignatura específica de emprendimiento social en el Grado de Trabajo Social.

Este escenario genera un espacio de reflexión orientado hacia la oportunidad de transformar el aula, en una cápsula de emprendimiento social basada en el *aprendizaje-servicio* que permita el entrenamiento de la competencia general “iniciativa y espíritu emprendedor” reconocida en el *Libro Blanco. Título de Grado en Trabajo Social*. Se trata de combinar acciones de aprendizaje-servicio en el proceso de enseñanza y aprendizaje que le permitirá al alumnado *conocer para actuar*. De esta manera, reciben formación específica sobre emprendimiento social, estando en contacto, *in situ*, con una situación de malestar social. El alumnado interviene sobre una situación real, utilizando la red de recursos y servicios que en materia de emprendimiento social tiene disponible la Universidad Complutense de Madrid, eliminándose las percepciones erróneas del alumnado sobre las dificultades para emprender. De tal modo, el emprendimiento social en trabajo social se visualiza como oportunidad real para incorporarse al mercado laboral, en línea con el trabajo de Germak y Singh (2009), que considera que los trabajadores sociales son los profesionales idóneos y mejor preparados para resolver los problemas sociales de una sociedad enferma, *society's social ills*. En esta línea, Berzin explica que “la integración del emprendimiento social en los estudios de trabajo social ofrece nuevas perspectivas y enfoques para resolver problemas sociales” (2012, p. 88). Compartimos que dentro del plan de estudios

del Grado de Trabajo Social tiene que haber una asignatura específica de emprendimiento social en la que se integren los conocimientos técnicos sobre gestión de organizaciones no lucrativas u organizaciones no gubernamentales (ONG) bajo el enfoque humanizador del trabajo social para resolver problemas sociales. Esta orientación permitiría reforzar la profesión del trabajo social y resolvería los dilemas éticos presentados por el alumnado respecto al éxito económico, que entienden que se deriva del emprendimiento social.

El alumnado expresa que las iniciativas de emprendimiento social en trabajo social están relacionadas con la empatía y la creatividad, entendiéndolas como habilidades profesionales esenciales en trabajo social. Sin embargo, el alumnado reconoce la empatía como herramienta para crear confianza, conectar con la otra persona, y como “la capacidad de ponerse en el lugar del otro, compartir esos sentimientos negativos” (GRUPO IV: E1: P. 70) o le añaden “está más enfocada a te quiero contar, asesorar... y te quiero ayudar o acompañar [...]” (GRUPO III: E5: P. 54). Los resultados apuntan a un sesgo en el proceso de comprensión de la empatía porque la explican en términos de compasión, es decir, como el entendimiento del estado emocional del otro, combinada frecuentemente con el deseo por aliviar o reducir su sufrimiento (Campos y Cardona, 2017, p. 232). Este sesgo lo reconoce Gerdes (2011) al argumentar la falta de una orientación detallada sobre cómo identificar, desarrollar, usar y enseñar la empatía desde la teoría y la práctica del trabajo social. El autor resalta el trabajo publicado por Misch y Peloquin en 2005 en el que afirma que la empatía es “una síntesis de la información recogida mediante relación, en la que uno de ellos es capaz de leer y responder a la señales conductuales, emocionales y cognitivas del otro” (Gerdes, 2011, p. 234).

Para superar este desajuste conceptual, compartimos la afirmación de Navarro (2017), que considera la empatía como una competencia

profesional clave para los trabajadores sociales. Además, estimamos que se ha de avanzar en la idea iniciada por Castillo (2016) en la que evidencia cómo la empatía no se muestra de igual manera dentro del alumnado de trabajo social. De esta manera, se dota contenido teórico-práctico la comprensión de la empatía como una competencia profesional, que se trabaja y se entrena para conseguir la confianza en las relaciones de ayuda fruto de la acción profesional.

La relación de la creatividad con el emprendimiento social es percibida por el alumnado a través de su conexión con la empatía, es decir, construyen su discurso sobre cómo la capacidad empática es considerada como el medio por el que se activan los recursos/ideas creativas para dar respuesta a la situación problemática o de malestar, siendo el fin la iniciativa de emprendimiento social. La creatividad la orientan hacia el enriquecimiento personal que les genera dar nuevas ideas y/o respuestas útiles a la circunstancia planteada (Cebrián, 2012). De hecho, la creatividad está presente en la actividad diaria de los profesionales del trabajo social, principalmente porque trabajar con y para personas implica no ajustarse a procedimientos simples y mecanizados (River *et al.*, 2017). Se trata de empoderar los vastos recursos de las personas para transformar sus realidades. Esta orientación es la que justifica a la creatividad como una competencia transversal que se ha de trabajar en el aula para conseguir como resultado el aprendizaje y el empoderamiento del emprendimiento social existente en trabajo social.

La asignatura de Prácticum (Facultad de Trabajo Social, 2018) ha de servir de puente para transformar el discurso ambivalente del alumnado en una triple oportunidad para avanzar y consolidar al emprendimiento social como una salida de ejercicio libre de la profesión, rentabilizar la formación recibida y devolver a la sociedad lo aprendido durante sus estudios superiores. Las líneas de investigación que se abren con este trabajo se orientan hacia la

incorporación de la perspectiva de género en la construcción del discurso del alumnado, así como en replicar este trabajo en otras

universidades para construir y analizar el discurso que tiene el profesorado sobre el emprendimiento en trabajo social.

Notas

¹ Se trata de una asignatura obligatoria de 42 ECTS distribuidas de la siguiente manera: 400 horas en el centro de prácticas, 400 horas de trabajo individualizado del/de la alumno/a y 45 horas de supervisión educativa en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid (Facultad de Trabajo Social, 2018).

² Los memos son una parte fundamental del proceso de investigación y pueden ser un excelente punto de partida cuando se trata de redactar el proyecto. Los memos son como documentos y pueden vincularse a recursos o nodos de temas y casos (Kuş, 2011, p. 4).

Abstract

Social entrepreneurship: (re) building the students discourse of the Social Work Practicum

INTRODUCTION. In the history of Social Work there are numerous successful experiences that subscribe to the entrepreneurial capacity of the profession. The characteristics and definition of social entrepreneurship have a certain complementary dimension with the defining aspects of Social Work: it promotes change, social development, social cohesion, and empowerment. This article aims to construct and analyze the students' discourse on social entrepreneurship in Social Work, and its relationship with empathy and creativity. **METHOD.** A mixed methodology was applied to analyze and construction of the discourse in a representative sample of fourth-year Practicum students in the 2017/2018 academic year of the bachelor's degree in Social Work. The four focus groups worked on eight semi-structured questions related to the scope of being a social entrepreneur in Social Work and the professional skills linked to social entrepreneurship. We used the Nvivo11© software as a complement to the speech analysis. **RESULTS.** The students build their discourse on the conviction of the relationship between social entrepreneurship and Social Work and how empathy and creativity reinforce the implementation of initiatives on social entrepreneurship. They perceive that social entrepreneurship in Social Work is good and necessary; but is risky due to the difficulties in accessing available resources. They express the need for a specific subject in social entrepreneurship during their degree studies. **DISCUSSION.** The ambivalent discourse of the students on social entrepreneurship in Social Work is a triple opportunity in the Practicum subject to advance and consolidate social entrepreneurship as a private practice of the profession, making the training received more profitable and returning to society the knowledge they have acquired during their higher education..

Keywords: *Social Work, Entrepreneurship, Creativity, Empathy, Undergraduate students.*

Résumé

L'entrepreneuriat social: (dé)construire le discours du stagiaire en travail social

INTRODUCTION. Dans l'histoire du travail social, il existe de nombreuses expériences réussies qui soulignent la capacité entrepreneuriale de la profession. Les caractéristiques et la définition de l'entrepreneuriat social ont une certaine complémentarité avec les aspects déterminants du travail social : il favorise le changement, le développement social, la cohésion sociale et l'autonomisation des personnes. L'objectif du travail était de construire et d'analyser le discours de l'étudiant sur l'entrepreneuriat social dans le travail social, et sa relation avec l'empathie et la créativité. **MÉTHODE.** Une méthodologie mixte a été faite pour l'analyse et la construction du discours d'un échantillon représentatif des étudiants de quatrième année du diplôme de travail social de l'année universitaire 2017/2018. Les quatre groupes de discussion ont travaillé sur huit questions semi-structurées relatives à la portée de l'entrepreneur social dans le travail social et aux compétences professionnelles liées à l'entrepreneuriat social. Le logiciel Nvivo11© a été utilisé en complément de l'analyse du discours. **RÉSULTATS.** Les étudiants construisent leur discours sur la conviction de la relation entre l'entrepreneuriat social et le travail social et sur la façon dont l'empathie et la créativité renforcent la mise en œuvre des initiatives d'entrepreneuriat social. Cependant, ils perçoivent que l'entrepreneuriat social dans le travail social est bon et nécessaire, mais qu'il est risqué en raison des difficultés d'accès aux ressources disponibles. Ils expriment le besoin d'une formation spécifique à l'entrepreneuriat social pendant leurs études de premier cycle. **DISCUSSION.** Le discours ambivalent des étudiants sur l'entrepreneuriat social dans le domaine du travail social est une triple possibilité en matière de stage pour : faire progresser et consolider l'entrepreneuriat social en tant que libre exercice de la profession, rentabiliser la formation reçue et rendre à la société ce qu'ils ont appris pendant leurs études supérieures.

Mots clés : *Travail social, Entrepreneuriat social, Créativité, Empathie, Étudiants universitaires.*

Referencias bibliográficas

- Addams, J. (1911). *Twenty years at Hull-house, with autobiographical notes*. Nueva York: The Macmillan Company. <http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015016178306>
- Aleman, L., Álvarez, C., Planellas, M. y Urbano, D. (2011). *Libro Blanco de la iniciativa emprendedora en España*. Barcelona: ESADE, Entrepreneurship Institute.
- Álvarez-Uría, F. y Parra, P. (2014). The bitter cry: materiales para una genealogía de la identidad profesional de las pioneras del trabajo social en Inglaterra y los Estados Unidos. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21(1), 93-103. https://doi.org/0.5209/rev_CUTS.2014.v27.n1.43219
- Ares, A. (2004). La conducta proactiva de los emprendedores. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 4, 493-498.
- Asamblea General de Naciones Unidas (2015). Resolución A/70/1, aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Nueva York: ONU.
- Ashoka (2017). *Emprendimiento social*. <http://spain.ashoka.org/emprendimiento-social/>
- Bargsted, A. M. (2013). El emprendimiento social desde una mirada psicosocial. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 13(25), 121-132.

- Berzin, S. C. (2012). Where is social work in the social entrepreneurship movement? *Social Work*, 57(2), 185-188. <https://doi.org/10.1093/sw/sws004>
- Caballero, S., Fuchs, R. M. y Prialé, M. A. (2013). La influencia de los rasgos de la personalidad en la creación de una empresa social: el caso de los emprendedores sociales peruanos. 4th EMES *International Research Conference on Social Enterprise*, Conference Selected Papers. Bélgica: Liege. <https://bit.ly/2YNEF0i>
- Campos, J. F. y Cardona, J. (2017). El dolor del vínculo: la fatiga por compasión. En C. Guinot y A. Ferran (eds.), *Trabajo social: arte para generar vínculos* (pp. 229-240). Bilbao: Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/otraspub/otraspub12.pdf>
- Capella, C., Gil, J., Martí, M. y Ruiz, M. P. (2016). Construcción de un cuestionario para medir el emprendimiento social en educación física. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 28, 169-188. https://doi.org/10.sE7179/PsRi_2016.28.13
- Capilla, A. y Villadóniga, J. C. (2004). *Los pioneros del trabajo social. Una apuesta por descubrirlos. Exposición bibliográfica*. Huelva: Universidad de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/3040>
- Castillo, A. (2016). *La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. <https://eprints.ucm.es/36915/>
- Cebrián, C. (2012). Creatividad en trabajo social: el estímulo que necesitamos. *TS Nova: Trabajo Social y Servicios Sociales*, 5, 97-102. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/308000>
- Dees, J. G. (1998). The meaning of “social entrepreneurship”. *Center for the Advancement of Social Entrepreneurship, Fuqua School of Business*. <http://faculty.fuqua.duke.edu/centers/case/files/dees-SE.pdf>
- Dees, J. G. (2007). Taking social entrepreneurship seriously. *Society*, 44(3), 24-31. <https://doi.org/10.1007/BF02819936>
- Dees, J. G. (2012). A tale of two cultures: charity, problem solving, and the future of social entrepreneurship. *Journal of Business Ethics*, 111(3), 321-334. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1412-5>
- Defourny, J. y Nyssens, M. (2010). Conceptions of social enterprise and social entrepreneurship in Europe and the United States: convergences and divergences. *Journal of Social Entrepreneurship*, 1(1), 32-53. <https://doi.org/10.1080/19420670903442053>
- Facultad de Trabajo Social (2018). *Prácticum de Trabajo Social*. Universidad Complutense de Madrid. <http://trabajosocial.ucm.es/informacion-general>
- García, F. J., Ruiz, C., Gil, E. y Gutiérrez, D. (2016). Promoting entrepreneurship education among university students: design and evaluation of an intervention programme. *Cultura y Educación*, 28(3), 565-600. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1196897>
- GEM (2017). *Global entrepreneurship monitor: informe GEM España 2016*. Santander: Universidad de Cantabria. <https://www.gem-spain.com/wp-content/uploads/2015/03/InformeGEM2016.pdf>
- Gerdes, K. E. (2011). Empathy, sympathy, and pity: 21st century definitions and implications for practice and research, 37(3), 230-241. <https://doi.org/10.1080/01488376.2011.564027>
- Germak, A. J. y Singh, K. K. (2009). Social entrepreneurship: changing the way social workers do business. *Administration in Social Work*, 34(1), 79-95. <https://doi.org/10.1080/03643100903432974>
- Gijón, M., Domínguez, L. y Conejo, R. (2012). Desafíos y retos en la formación del trabajo social hacia el prácticum de grado. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 12(núm. extra), 149-158. <https://doi.org/10.5218/prts.2012.0016>
- Gil, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 10, 199-212. http://rca.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/4179
- Hernández, R. M. (2004). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. <http://hdl.handle.net/11441/36261>

- International Federation of Social Workers (2014). Global definition of social work. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- Kuş, E. (2011). Systematic versus interpretive analysis with two CAQDAS packages: NVivo and MAXQDA. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 12(1). <http://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1518>
- Lorente, B. y Luxardo, N. (2018). Hacia una ciencia del trabajo social. Epistemologías, subalternidad y feminización. *Cinta de Moebio*, 61, 95-109. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100095>
- Marina, J. A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, 49-71. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/236687>
- Martín, E. (2014). Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis de discurso. *Revista Internacional de Sociología*, 72(1). <https://doi.org/10.3989/ris.2012.07.24>
- Mayorga, M. J. y Tójar, J. C. (2004). El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Fuentes*, 5, 143-157. <http://hdl.handle.net/11441/32082>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (ed.) y Ministerio de Economía (2003). *El espíritu emprendedor. Motor de futuro. Guía del profesor*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://doi.org/10.4438/176-03-208-3>
- Munuera, P. (2014). Algunas notas históricas del trabajo social con comunidades. En F. Gómez, P. Munuera y M. C. Domínguez (2014), *Trabajo social con comunidades*. Zaragoza: Certeza.
- Navarro, S. (2017). El tacto en el contacto: por un saber de la caricia en el trabajo social. En C. Guinot y A. Ferran (eds.), *Trabajo social: arte para generar vínculos* (pp. 37-55). Bilbao: Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/otraspub/otraspub12.pdf>
- River, D. H. M., Thakoordin, J. M. y Billing, L. (2017). Creativity in social work education and practice: reflections on a survivor arts project. *Social Work Education*, 36(7), 758-774. <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1266320>
- Salinas, F y Osorio, L. (2012). Emprendimiento y economía social, oportunidades y efectos en una sociedad en transformación. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 75, 128-151. http://www.ciriec-revistaeconomia.es/index.php?id_pagina=7&id_revista=83
- Vázquez, O. (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Trabajo Social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. http://www.aneca.es/var/media/150376/libroblanco_trbjsocial_def.pdf
- Yunus, M. (1999). *Hacia un mundo sin pobreza*. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.
- Zahra, S. A., Gedajlovic, E., Neubaum, D. O. y Shulman, J. M. (2009). A typology of social entrepreneurs: motives, search processes and ethical challenges. *Journal of Business Venturing*, 24(5), 519-522. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.04.007>

Perfil profesional de las autoras

M.^a Ángeles Minguela Recover (autora de contacto)

Doctora en Ciencias Sociales, diplomada en Trabajo Social y licenciada en Ciencias del Trabajo por la Universidad de Granada. Es profesora ayudante doctor del Área de Trabajo Social del Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Universidad de Cádiz. Es miembro del Instituto Universitario de Investigación para el Desarrollo Social Sostenible (INDESS) de la Universidad de Cádiz. Sus líneas principales de investigación son: trabajo social, envejecimiento activo, personas

en situación de dependencia y cuidados, mercado de trabajo, emprendimiento social e innovación docente.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7523-494>.

Correo electrónico de contacto: mariangeles.minguela@uca.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Cádiz. Sede Campus de Jerez. Avenida de la Universidad, s/n. 11405 Jerez de la Frontera, Cádiz (España).

Pilar Munuera Gómez

Doctora y licenciada en Sociología y profesora titular de universidad en el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid, España. Codirectora del grupo de investigación Observatorio para la Intervención Social en las Organizaciones. Sus líneas de investigación son: mediación, trabajo social, personas en situación de dependencia, envejecimiento activo, emprendimiento social e innovación. Es autora de más de un centenar de publicaciones.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8998-6272>

Correo electrónico de contacto: pmunuera@ucm.es

RETHINKING THE FUNDAMENTALS AND PRACTICES OF INTERCULTURAL EDUCATION IN AN ERA OF INSECURITY

Repensar los fundamentos y prácticas de la educación intercultural en una era de inseguridad

MARISA MUSAIO

Catholic University of Sacred Heart of Milan (Italy)

DOI: 10.13042/Bordon.2021.86114

Fecha de recepción: 17/11/2020 • Fecha de aceptación: 21/01/2021

Autora de contacto / Corresponding author: Marisa Musaio. E-mail: marisa.musaio@unicatt.it

Fecha de publicación *online*: 18/03/2021

INTRODUCTION. In a globalized and multicultural world, one is increasingly challenged by encounters and relationships with the other. Intercultural pedagogy develops its reflections around these problems, while continuously updating its meanings and purposes. **METHOD.** Starting from a reinterpretation of the pedagogical foundations of the relationship between identity and otherness, this contribution proposes to outline the role and purpose of an intercultural pedagogy in relation to the framework of insecurity that characterizes multicultural society today. **RESULTS.** The interplay between the theoretical analysis of intercultural pedagogy and the various manifestations of risk, especially as regards the condition of vulnerability experienced by refugees and migrants, allows us to outline new educational goals for an authentic relationship with others. **DISCUSSION.** As a result of the above observations, the need for a continuous interpretation of intercultural education in relation to the constantly changing scenarios emerges. In addition, the training of educational and pedagogical professionals that make use of intercultural mediation to prevent conflict and upgrade living conditions and encourage a better education for the new wave of immigrants becomes crucial.

Keywords: *Intercultural pedagogy, Uncertainty, Otherness, Relationship with other, Intercultural mediation.*

Introduction

The processes of multicultural configuration of society have changed the education systems in order to recognize the other as constitutive dimension of relationships and ways of living, not neglecting the consequences that can arise in terms of risks and insecurity. In his interview on the concept of identity, Zygmunt Bauman summarized the presence of diversity and the other in our age with different images about the foreigner in our life (Bauman, 2003, p. 20). These images help us to become aware of the profile of a globalized society based on diversity. The presence of foreigners is now increasingly stabilized in different countries as a result of migratory processes as a phenomenon that influences various aspects of life: the welfare system, the response to basic needs, care and health promotion, the job search and continuous training. These needs are addressed by an increasingly oriented action by governments, services, and educational and training institutions, in order to promote a real inclusive integration.

Method

Starting from the assumption of an intercultural pedagogy (Giusti, 2017; Portera, 2013) we will try to become aware of cultural differences both as a source of risks and as the resources of a multicultural society. With the spread of migratory processes in the different European countries (Triandafyllidou *et al.*, 2014), the theme of protection and security has become central because it is connected to the wide range of reception and integration needs, as well as social welfare-oriented to respond to the basic needs of life: from the need for a home to health services, work placement, access to education and training. These different areas of welfare should be governed with policies and interventions aimed at ensuring a real integration of people arriving from other countries.

To prevent the intertwining of migratory processes and needs of migrants and refugees from increasing the condition of a merely dispersive physical, cultural and social nomadism, it is essential to look at the construction of a “plural community” of peoples and cultures able to co-exist with each other. As Marc Augé states to address the problem of the other, it is essential to be aware of an identity that is expressed in multiple senses, of a “plural, relational and therefore relative self. [...] Individual beings exist only by virtue of the relationship that unites them. The individual, therefore, is not the necessary but variable intersection of a set of relationships” (Augé, 2019, p. 26).

The adoption of an intercultural perspective in a pedagogical reflection addresses the issue of the cultural obstacles that still exist regarding the debate on the themes of the other, the relationship between identity and otherness (Mari and Pysiak, 2017).

Educating to the encounter with other, overcoming barriers, and building bridges (Colombetti, 2018) is not easy, especially in a global context characterized by strong economic, political and social instability. The ambition to build a single global market has in fact ended up creating strong inequalities and gaps between rich and poor, increasing the pockets of poverty, social fragmentation and marginalization. The record of unstoppable migratory flows is also determined by the global poverty that pushes people residing in severely tried territories to move in order to gain access to greater chances of survival and emancipation.

In a multicultural scenario, assuming differences as a paradigm for educating and training identity and interpersonal relationships is not simple: the encounter with other is in fact a tiring and risky path, marked by doubts and misunderstandings, in many cases by conflicts and distrust. For example, we are used to be distrust what is unknown. From these considerations the need to build an “intercultural space”, arises through the

recognition of others as a constitutive dimension of every one, together with the need for “intercultural skills” as an indispensable prerequisite for educators in the social fields.

Intercultural education emerges as a central task for spreading a *culture of coexistence* and educating people to a critical thinking that enables them to decode and critically read the aspects of coexistence with the other, beyond the prejudices and rhetoric due to common sense (Fiorucci, 2011, p. 9).

As educators we have to take on both theoretical and practical problems, through the tools of culture and reflection, in order to imagine new ways to build a “new intercultural humanism” and to oppose those that Umberto Eco indicated as “entrepreneurs of fear and insecurity”, to overcome the diversity as a sign of threat (Eco, 2001, p. 12).

Within intercultural pedagogy, the theme of the relationship with the other emerges as one of the main challenges to overcome the convictions rooted in ethnocentrism (Cambi, 2008, p. 15), which produces the rejection of the encounter with another culture and it induces to live the relationship with one’s own identity in terms of exclusivity, superiority, and domination. Consequently, it is easy to fall back into a monocultural vision that tends to perpetuate presuppositions on the part of certain cultural frameworks, underestimating the specificity of other cultures.

Recognizing the existence of other ways and worlds within current societies means not only adding together different knowledge and educational options but promoting attitudes for allowing themselves to be solicited by the encounter with the other.

Reinterpreting intercultural pedagogy (Catarci, Macinai, 2015) then means not falling into sterile culturalism or relativism, to take note of the co-existence of multiple visions around identity,

diversity, and relationship with the other, avoiding the principle that everything is valid, while inequalities continue to persist. Promoting intercultural dialogue implies trying to understand the social, political, and cultural mechanisms behind certain images of the other and his education, and recognizing how they have been socially constructed and reproduced. Intercultural education requires developing the ability to interpret the same situation in different ways, and thus imagine new possibilities for learning, knowledge, and growth.

The exercise of an openness of interpretation is certainly of greater interest on a pedagogical level. In fact, recalling Geertz’s words, we can argue that “seeing ourselves as others see us can be revealing” (Geertz, 1988, p. 22) in view of overcoming fears and prejudices that can cause prejudicial drifts. As Todorov points out, “Fear of barbarians is what risks making us barbarians” (Todorov, 2009, p. 16); on the contrary, building conditions for positive coexistence and integration is a pedagogical project that calls into question the dialogue between foreigners and natives. The processes of integration are successful only if they involve both the migrant and native communities and if they act in contrast to the policies of the “entrepreneurs of fear and insecurity”. These feed feelings of fear and insecurity in a period of severe economic and social crisis, they tend to perpetuate the processes of building the enemy as a scapegoat, diverting attention from the real problems that affect an authentic intercultural society.

Pedagogical response is to continually confront the challenge of openness to the other with an approach aimed at mutual knowledge, deep enrichment, in search of an opening to otherness as an educational response that our society is able to develop. Otherness is a constitutive dimension of every human being. It must not be seen as a threat or a form of inferiority, because it is inherent in the humanity that unites us. Otherness is a necessary dimension for our identity and for recognizing ourselves in the

humanity that unites us. As Marc Augé points out, the question “*Who is the other?*” is a complex question to answer which one immediately realizes that these others do not stop asking the question of who is equal to themselves and who the other is” (Augé, 2019, p. 13). We understand then it is a question as much related to the education of identity as to the relationship.

From the “identity” side, we can see that it contains two meanings: on the one hand, it refers to the complex of characteristic data that allow the identification of a person and that guarantee his/her uniqueness and originality (according to Ricoeur it is the “*ipse*”); on the other hand, the identity recalls the “*idem*”, the same. If on the one hand identity denotes the sense of one’s being as a single “*ens*” and distinguishable from all the others, on the other hand it refers to being identical which establishes a relationship of equality or coincidence. For these reasons, identity is the cause and effect of the different belongings that characterize us and that we possess (Ricoeur, 1993).

Starting from these considerations we can affirm that among the aims of an intercultural pedagogy there is primarily the promotion of a reflective openness to mental forms, cognitive and emotional styles that recognize how the human being is formed by recognizing first of all otherness as inner fundamental in itself and as a guiding value of one’s feeling and acting (Cambi, 2008, p. 71).

As Todorov explained, being able to know something that is other than oneself means understanding going towards what we would like to grasp the secrets of, having to respect the dimension of mystery that is contained in the “other than oneself”:

We never have knowledge of the other from oneself in its absoluteness, in its objectivity, in its total understanding, in its unconditional transparency. We are only allowed to operate a

“reliable interpretation” of the text (hermeneutic method), and never a decipherment or explanation of the simpliciter text, remaining open to what the other wants to tell us and how he wants to reveal himself (Todorov, 2009, p. 16).

Identity, difference, relationship are the terms of a reflective synthesis and an education oriented to approach rather than distance, to create an education to difference (Mantegazza, 2006). Unfortunately, however, the scenario of cultural pluralism of recent years has led to a proliferation of terms and conceptual categories that have led to see education of identity as a battlefield between identity and difference, as regards the recognition of the relationships between majorities and minorities, between citizenship rights and cultural affiliations. On the other hand, denial of cultural differences results in an increase in the sense of detachment between cultures, the drowning of difference within assimilation and the growth of a sense of conflict in different contexts.

Intercultural perspective engages in the construction of the space of the “*inter*”, that is the space of the relationship between people, crossing borders and barriers, to intertwine spaces of identification and belonging, of difference and similarity. The role exercised by pedagogical reflection for the purpose of constructing intercultural thinking is fundamental to look at a subjectivity that is educated as the result of relational and dynamic processes (Dubrosc and Edres, 2017), as the result of the encounter between multiple identities and belonging that coexist in a single human being (Sen, 2017).

Our reference assumption converges on an intercultural pedagogy oriented to respect for differences in the consideration of the human similarities that bind us, in view of the formulation of spaces for intercultural education through the recognition and enhancement of diversity (Sharma and Lazar, 2019) and exercise of intercultural competences as an indispensable prerequisite for all and as a “toolbox”

for operators in the educational and social fields (Abbri, 2002).

Starting from these fundamental references, we will try to understand some of the main difficulties and risks that education encounters in the field.

Results

On an experimental level, the difference of the other confuses us, upsets us, forces us to review our beliefs and principles. The other brings back into play the ancient ghost of uncertainty. Despite the complexity of the reception and integration paths to be faced, what creates the problem is that the migrant, the other, the refugee, with all his diversity, is human like us, he has needs and desires, aspirations for the best, as for any person, in his/her own ethos. Nonetheless, the presence of the other makes us feel we are in danger which reflects our own human vulnerability, at the same time his arrival and his presence among us induces the fear of losing something.

Intercultural education is faced with the themes of *insecurity, risk and the search for security*, acceptance and detachment and includes the need for recognition that every human being feels and embodies. Along with acceptance, the encounter with the other is sometimes accompanied by indifference, hostility, but also conflict, and even violence, as happens in the case of the phenomena of terrorism.

The conditions of risk for humanity (Beck, 2013) are now wider due to several factors: due to the absence of effective actions aimed at facing traditional threats such as wars, due to the re-emergence of political tensions between countries, influence exerted by new forms of global power. To cope with all these difficulties, the 2030 Agenda wanted to propose a set of concerted actions to address the most serious problems that afflict humanity, also from an

intercultural perspective, in order to reaffirm the value of collaboration and the construction of peace as factors of growth and prosperity, and, above all, to continue the fight against inequalities and poverty which in turn generate greater tension, conflicts and recourse to violence.

Perspective of an intercultural education is therefore not exempt from the risk of being hindered if we do not consider the implications that it maintains with everyone's need for security and recognition. Security is the most immediate of the individual's primary needs, a condition to be able to satisfy all other needs. In its fundamental meaning, security is a priority for survival and calls into question the protective dimension of life, without which individuals could not give space to their activities and exercise their freedom and the enjoyment of their rights. Security is to be distinguished into "detected" and "perceived" (Battistelli, 2016, p. 9): in the first case it is the result of a process of collecting data and indicators; in the second it refers to a spontaneous and informal phenomenon that it emerges in relation to individuals or a group of individuals. Beyond the dynamics of data collection, perceived security allows us to enter into the framework of people's experiences, in a subjective dimension that helps to understand how people perceive themselves, define and build their reality, in relation to changes or factors lived in their own space of belonging. On this front, intercultural education is confronted with experiences of insecurity and with the variables that influence citizens' perception and demand for security, or that have a bearing on prejudices and fears towards others as foreigners. Today the combination of security and insecurity is at the center of considerations in many contexts of European cities, as a source of misunderstandings in which public opinion and also political decision-makers run into. In any case, ensuring safety is a goal to be pursued in relation to the different areas of education and activities within the various contexts. In fact, if one considers that the

irreplaceable role of the city in making everyone feel safe even while in the midst of strangers (Battistelli, 2006, p. 70), cities are important spaces for educational practices aimed at incorporating the diversity of ethnic groups, cultures, religions, economic conditions, to limit the dimension of alarm and threat that inevitably occurs with the presence of different people. In this direction, the main subjects of alarm are immigrants, identified as factors of destabilization and social disorder.

In this regard, the situation of social security and insecurity in Italy and Europe in recent times is showing signs of deterioration in relation to the growing presence of immigrants (European Security Observatory, 2015), often used by political movements as a propaganda theme, without promoting social and educational conditions to build security as a result of intentional and concerted actions both in the reception facilities and in schools and socio-educational services. "In the complex relationship that is established between migrants and the host country, results such as inclusion, citizenship, legality are mostly the result of intentional political choices. However, in a not negligible number of cases, positive consequences take shape following even unintentional processes" (Battistelli, 2006, p. 87).

The point that remains firm is a preventive perspective with respect to conditions of insecurity that is determined thanks to the inclusive strategies exercised by institutions such as schools and in the context of health protection. In fact, these institutions continue to ensure effective ways of welcoming and socializing for immigrant people and families, as well as helping to overcome generalizations and misunderstandings that help promote and build security conditions based on knowledge and education (Battistelli, 2006, pp. 254-261), rather than on prejudice.

Overcoming an interpretation of the other only as a risk factor can take place with insights into the

concept of identity, which acquires a new centrality if the theme of risk connected to multicultural living is tackled: we can think about the emphasis on the meaning of belonging and of identities necessary to be able to think about ourselves and others, which can turn into reasons of hostility and detachment towards those who do not identify themselves as us in a given community, nation or in certain cultural and religious characteristics. Identity plays an important role with respect to the awareness of ourselves in relation to the links with a specific community, even if the identification with a specific community or national belonging can be a factor that calls into question the effective freedom of people and authentic relationship possibilities. As Amartya Sen says, we must try to take a step forward to recognize that in addition to an identity based on belonging, in addition to recognizing that we are different for this reason, we must realize that we are different in a great variety of ways: "Each of us, in his life, possesses, on the basis of different contexts, various types of identity" (Sen, 2017, p. 61). Consequently, knowing "our different diversities" is essential to understand which of them is a priority from time to time, to establish the relative importance of these diversities and to understand the priority relationships that may change in relation to circumstances. For example, it is necessary to recognize the importance of identifying with a community, if we think about the enhancement of responsibility towards the other members of the shared community and the adherence to a reciprocity, but at the same time identifying with one's community can also prove to be limiting when it ends. To privilege a certain meaning of identity to the detriment of others, or when cultural barriers arise that result in the rejection of certain intercultural behaviors, thus compromising the possibility of exchange and mutual understanding between different cultures (Sen, 2017, pp. 63-65).

Starting from these considerations the need to think about identity emerges in relation to a multiple belonging, considering that the world is certainly made up of a set of belongings to, nations and a set of people.

The crucial global issues we face must take into account the plurality of identities and the role of reflection and choice that influence crucial issues such as coexistence between cultures, security, the promotion of equity: “We must take responsibility for our lives, and also for the world in which we live” (Sen, 2017, p. 72).

Educational practices should consider a plurality of identities to be discovered, overcoming suspect towards people from other countries and cultures, as a consequence of poor knowledge of others and unjustified stereotypes. At the same time, the value of the relationship with the other acts as a modality of intercultural education in different contexts, from primary school to university, to overcome trivializations and increase individual awareness both in foreigners living in the West and in natives. In this field, the educational approach/practices based on the relationship comes into play, because it helps solicit knowledge and a curiosity of reality which enables one to grasp the infinite nuances of the other. This would help to modify one’s perspectives, to perceive the diversities of the human value of difference, and to bring together rather than distance, by also healing contrasts and fractures between cultures (Musaio, 2013). The value of relationships is to be cultivated starting from the focus on the experiences and moments of personal life, to what people live in relationships, to the affections, to the fraternity, to the deepest aspirations to be fulfilled as a person within oneself and within community. As Edgar Morin argues, the rediscovery of the principles of a renewed humanism could allow us to face that need for meaning, that anguish of living that pushes us to seek psychic safety by entrenching ourselves within our own ethnic or national identity. On the contrary, we need of seeking an answer in perception to being all participants in a community of destiny, united by a common sense of belonging to humanity (Morin, 2012). These educational priorities are not only preventive with respect to the emergence of conflicts, opposition and violence, but also the response to

crucial problems such as the influx of refugees, the reception and integration of migrants. If faced with fragmented and unintended approaches, these problems risk creating social imbalances, representing an additional risk for the security and success of an authentic intercultural coexistence.

A rethinking of an intercultural perspective could be projected in order to be able to address in a reflective and operational way the problems related to the conditions of risk and existential and social vulnerability of migrants and refugees. In this case the risk is connected to the experiences of abandonment, trauma, loss of belonging, entering a situation of lack of security, such as that experienced by refugees (Zangeneh and Al-Krenawi, 2019; Vercillo and Guerra, 2019).

Exploring immigrant and refugee experiences of vulnerability can help investigate their resilience and allow us to examine how cultural diversity influences promoting this attitude. Contextualizing the resilience of immigrants and refugees is also an indispensable educational resource not only for researchers and professors, but also for educational professionals and policy makers in the service sectors, in social and intercultural fields, in working with families (Güngör and Strohmeier, 2020).

If we pay attention to the status of the refugee, through the descriptions and narratives or reports that have helped to inform us in recent years, we can, first of all, see how refugees live in a situation of disorientation and uncertainty accompanied by multiple risks. In the collective imagination, the refugee has always been considered a political activist hostile to a dictatorial regime, who fled for political reasons, which usually chooses to reach a Western country. Recently the situation of refugees has been taking shape in a more complex way: they are masses of people who flee in groups, not always as the result of an individual choice, but for decisions imposed by the need to escape wars, violence, hunger,

poverty. The images of masses in motion, of growing numbers of populations have disrupted operational models of aid. The need to plan aid operations must not make us forget the human and personal approach to the different conditions of refugees who have emerged in recent years: from Cambodians to Kurds, Rwandans, Afghans, Palestinians, Syrians, and how, despite the diversity of the movements of human masses, there is in the background the suffering of individuals to be recognized and narrated.

Regarding the Italian context, starting in 2002, the protection system for asylum seekers and refugees (SPRAR) aimed at welcoming, protecting and integrating people was established. This provision represented the transition from unexpected and occasional responses to a systematic and planned perspective, even if the most recent legislation of 2015 tends to stiffen the differentiation of reception systems between alternative centers in order to host people for a longer periods, even months, often frustrating the integration process. The moment of initial reception in fact tends to expand over time because of control and safety dynamics that slow down the subsequent passage towards reception in places aimed more specifically at integration. This situation could lead to: the persistence of trauma and physical and psychological suffering; the inability to cope in a resilient way with the experiences of flight and abandonment; uprooting, desocialization, detachment from affections, the concealment of one's identity, with obvious risks of depersonalization (Dubosc, 2017, p. 268). In this way, the condition of refugees becomes a consequence and at the same time the cause of a context of reduced security. It refers to the anthropological condition of those who live along the borders, conditions dictated by humiliation, stories of constraints and hard daily lives, of separation from the family, from their countries, of minors removed from affections and from the possibility of education (Grandi, 2017, pp. 270-271). Around this abyss of despair, to which the words of the researcher often have little to add, there is the responsibility to interpret the

multiform concept of security in relation to the most different human conditions, which see the refugee as an emblematic image. Also concerning this condition of life, intercultural education finds itself redefining the meaning of listening, care, resistance, respect for adversities that put people in a difficult life.

Today the problem of immigration lives through the identification of the management of refugees, with the narratives of war torn lives, repression, the hardships and dangers linked to flight, with the added phenomena of hatred and conflict towards these foreigners that often develop within the great European cities. For example, we should keep in mind the trail of refugees along the Balkan route that since 2015 have been moving through Greece towards the heart of Europe, the masses of Afghans arriving on boats and increasing the ranks of asylum seekers and that chain of "men traveling alone who intend to reach Europe" (Kermani, 2015, p. 17): they are above all men who face the fatigue and inevitable physical effort of the journey and, subsequently, the hardships of becoming a target of hatred in the cities where they arrive. In this case, the insecurity of their condition is intertwined with the insecurity that arises in the cities of a Europe which, although having to be a community founded on the principle of solidarity, finds itself instead raising its finger against refugees and that in many cases are trying to be freed from this problem.

The refugee crisis thus becomes an immigration crisis and a crisis found in towns and cities, with the detection of underlying ambiguities and contradictions: while there are many who help migrants along the coasts upon their arrival, unfortunately when they arrive in cities, the aid available decreases.

Refugees test the solidarity of communities in their ability to manage the serious crisis that this era is going through. With refugees, and with their stories of drama, pain, vulnerability, new reasons for crisis and insecurity have

arisen in Europe, which have to do not only with the political reasons that push people to leave their countries, but also with the reasons that cause the increase in poverty. In the global overview, the issue of refugees requires a continuous mapping of the state of research, policy, and practices implemented especially in the countries most exposed to tackle this problem, such as Italy. At the same time, it requires identifying and exploring practices and opportunities to encourage not only the organizational management of basic problems related to assistance but also the implementation of education and integration interventions. Practicable proposals to control and manage migratory movements in an orderly manner should be accompanied by differentiated measures for refugees, while taking into account the protection of migrants.

The distinction between immigrants and refugees remains fundamental in order to have differentiated reception and insertion paths, both in training and learning the language, and in ensuring the necessary methods for people to integrate in their host countries. Besides the issues of intercultural reception and integration measures, it is necessary to combine broader measures at the national level and social control in order to help refugees in places close to their lands, and thus be able to avoid refolements or expulsion measures, as well as the often feared risk that exponents of terrorist movements infiltrate refugee camps (Kermani, 2015, p. 104).

Since 1991 Serge Latouche has described these people as “the planet of the castaways”, with reference both to the excluded from the North, to the poor populations of the southern hemisphere, to marginalized peoples, to the drowned at the bottom of the Mediterranean. Today these migrants and refugees have been united as an excluded people of a globalized society (Latouche, 1993, 2017) and reductively synthesized in a single condition of diversity and risk.

To support these beliefs there is the current situation that speaks to us of the multiplication of

shipwrecks, of the increase in refugees, think of the case of Syria, or of the conflicts that are expressed in the form of terrorism, which complicates the integration processes, generating hatred and paralyzing thought. For these reasons the issue of the relationship with the other does not appear to be resolved but continues to question us. Intercultural education also resounds with references to the condition of refugees, the risks they run and their vulnerable condition.

Intercultural pedagogy is prompted by these issues to develop an understanding of the heterogeneity of worlds, cultures and the different emotional and affective resonances with which it is expressed in life stories at risk. Beyond any humanistic rhetoric of the other, pedagogy requires to be social and calls for a political reflection on the current entry routes for refugees (Amnesty International, 2014, p. 5). At this regard, the main questions are: the number of victims in the Mediterranean, the need to open safe and regular routes to reach Europe, the ensuring that refugees can access the European land borders, through resettlement and reception routes for humanitarian reasons. Until these measures are implemented, the European Union and its member states have an obligation to implement actions to protect human lives, those at sea, and to ensure access to asylum for many who have reason to request it. Refugees are the exemplification of the vulnerable of our day, of subjects at risk of poverty and destitution, especially when they are not guaranteed the right to assistance and health care, obligations foreseen by the European Convention on Human Rights, to stem the growth of conditions of misery among people (European Network of Statelessness, 2014).

Discussion

In a cultural scenario that still faces the migrant issue as an urgency today, it is necessary to implement the transition from “emergency” to “inclusive education” and integration (Sirignano, 2019). For this objective to be achieved,

intercultural pedagogy promotes transformation processes, especially as regards the training of pedagogical and educational professionals, in particular as regards the acquisition of intercultural knowledge and skills (Reggio and Santerini, 2014) and for the promotion of a pedagogical perspective more oriented to recognize the value of differences beyond unilateral and prejudicial logics (Bolognesi and Lorenzini, 2017).

Pedagogical professionals embrace the challenge of the multicultural emergency, helping to promote the recognition of personal identity, difference and relational reciprocity to allow all people to participate in the construction of spaces inspired by an ethical culture of citizenship. The educational spaces of intercultural are certainly not free from disorientation, or cultural tensions, but in any case, they are projected in search of dialogue and active participation, recognizing that we need to find a “sense of the other” by delving into the paradox that talking about the other means talking of himself, “because each is another for the others” (Colombetti, 2018, p. 13). For these reasons, in every educational, school, social and health service, there is a need for skilled professionals prepared to respond in a personalized way to the multiculturalism questions, with the aim of preparing answers based on plurality and possibility of “maintaining and cultivating humanity and their respective differences” (Nussbaum, 2006, p. 86). In this direction, attention is to be paid to mediation as a facilitation of reception, integration and active participation paths (Piller, 2017).

The presence of the intercultural mediators with educators, teachers and social workers within the reception and guidance services, in the school, in the counseling centers, in the hospitals, in the courts, in work places, in the reception centers, contributes to a real intercultural configuration of services, proceeding beyond the mere emergency type reception. Intercultural mediation responds to the specific needs of each

person, promotes and facilitates processes of empowerment and promotion of rights, promotes and acquires knowledge and tools to dialogue on an equal footing. It is part of an “intercultural citizenship project” aimed at building the conditions so that immigrant citizens and indigenous citizens can redefine spaces for interaction and collaboration (Luatti, 2006, p. 85). However, the project for an intercultural citizenship must not remain at a level of pure intentionality but promote the human rights of the most vulnerable people and the removal of the causes of social, economic, political, legal, labor and educational vulnerability, together with the active and authentic participation of new citizens within society. Intercultural mediation, which refers to the educational practice of being “between” cultures, indicates how intercultural education can only be expressed in places open to the recognition of all identities and aimed at building identities in relation.

The value of mediation is both practical, symbolic and educational in allowing people with different cultural backgrounds to come into contact and communicate (Luatti, 2011, p. 5).

Authentic mediation presupposes a form of dialogue and a relationship between people who are able to assert their subjectivity, their interests, feelings, fragility, their needs and rights (Fiorucci, 2011). Mediation urges the concrete abandonment of a self-referential and ethnocentric vision, promoting mutual openness and enrichment to make a communication tangible that draws on resources and also on the difficulties inherent in different cultures. Each culture of belonging, with its codes, the different visions of the world, presupposes peculiar ways of interpreting, perceiving, attributing meanings to events, categorizing and organizing the world according to specific codes that translate into different ways of living and thinking. For these reasons, it is essential not to underestimate the function of mediation by reducing it to linguistic and communicative interpretation, but to consider it as a set of tools to interpret, understand

and make different worlds dialogue. In its most profound and inherent function of promoting dialogue and, therefore, responsibility and competence, intercultural mediation has the task of making the different people aware of the efforts but also of the immense opportunities present in understanding the other.

However, mediating between otherness does not mean tending towards neutrality without conflicts, but indicating the space in which the otherness can coexist each with its own differences, materializing at different levels: in a project of society, in integration policies and in a vision of social and educational services as active, proactive and participation-oriented as possible.

Alongside a reinterpretation of the fundamentals of an intercultural pedagogy, there should also be a reconsideration of people, services and practices in an intercultural perspective, recognizing that migrants are not just a social group or a minority, not a “special” problem but a heterogeneous whole of different people, with the need for specific and personalized answers, as well as the educational needs they carry:

- Inclusion for minors in school and training.
- Inclusion for adults in work contexts.
- Access to assistance and care to meet the needs of sick people, disabled people and

families, in order to avoid the establishment of phenomena of double diversity, with the risk of accentuating insecurity, ghettoisation, deviance, marginalization and social exclusion.

In an increasingly complex and fragmented social context, intercultural coexistence cannot be addressed as “a standard product generated on the basis of the operator’s technical skills and not even as a response planned according to the purposes, but it is a process that arises from the relationship with the user” (Fiorucci, 2011, p. 45). Educators must be able to put into practices a de-standardization of responses, focus on the needs of each individual migrant, provide flexible interventions for involving different resources, professionalism and skills. In order for the intercultural question to pass from emergency to project, it requires educational work based on the relationship with the other, on the promotion of a full development of people starting from an articulated and complex pedagogical proposal, not addressed only to a specific social group but projected as a common approach and proposal. On these trajectories it is necessary to continue to research, to reflect on the good practices in the social, educational, health and legal fields, and to understand how both services and people can redesign themselves and their responses by decoding the different realities from the intercultural perspective.

References

- Abbri, F. (2002). *Contesti di alterità*. Cosenza: Brenner.
- Amnesty International (2014). *Sintesi conclusiva. Vite alla deriva. Rifugiati e migranti a rischio nel Mediterraneo centrale*. Roma: Amnesty International Sezione italiana.
- Augé, M. (2017). *Qui donc est l'autre*. tr. it. *Chi è dunque l'altro?* Milano: Raffaello Cortina Editore, 2019.
- Battistelli, F. (2016). *La sicurezza e la sua ombra. Terrorismo, panico, costruzione della minaccia*. Roma: Donzelli.
- Bauman (2002). Z. *Intervista sull'identità*. Roma: Laterza Editori. Roma: Edizioni minimumfax.
- Beck, U. (2013). *La società del rischio: verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Bolognesi, I. and Lorenzini, S. (2017). *Pedagogia interculturale: pregiudizi, razzismi, impegno educativo*. Bologna: Bononia University Press.

- Cambi, F. (2008). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Catarci, M. and Macinai, E. (eds.) (2015). *Le parole chiave della pedagogia interculturale: temi e problemi nella società multiculturale*. Pisa: ETS.
- Dubosc, F. O. and Edres, N. (2017). *Piccolo lessico del grande esodo. Ottanta lemmi per pensare la crisi migrante*.
- Eco, U. (2001). *Costruire il nemico e altri scritti occasionali*. Milano: Bompiani.
- Fiorucci, M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando Editore.
- Geertz, C. (1988). *Antropologia interpretativa*. Bologna: il Mulino.
- Giusti, M. (2017). *Teorie e metodi di pedagogia interculturale*. Bari-Roma: Laterza.
- Grandi, F. (2017). *Rifugi e ritorni*. Milano: Mondadori.
- Güngör, D. and Strohmeier, D. (eds.) (2020). *Contextualizing Immigrant and Refugee Resilience: Cultural and Acculturation Perspectives*. Cham: Springer International Publishing.
- Kermani, N. (2015). *L'impeto della realtà. Sulla rotta dei rifugiati attraverso l'Europa*. Rovereto (TN): Keller Editore.
- Latouche, S. (1993). *La planète des naufragés. La décroissance avant la décroissance*. tr. it., A.
- Luatti, L. (2006). *Atlante della mediazione linguistico-culturale. Nuove mappe per la professione del mediatore*. Milano: FrancoAngeli.
- Luatti, L. (2011). *Mediatori atleti dell'incontro. Luoghi, modi e nodi della mediazione interculturale*. Gussago: Vannini Editrice.
- Mantegazza, R. (2006). *Manuale di pedagogia interculturale: tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza*. Milano: Franco Angeli.
- Morin, E. (2011). *La Voie*, tr. it. *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, pref. M. Ceruti. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2012.
- Musaiò, M. (2017). Società migrante e valori interculturali. In G. Mari and T. Pysiak, *Education, Society, Values. Educazione, Società, Valori*. Milano: EDUCatt, 53-71.
- Nussbaum, M. C. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Piller, I. (2017). *Becoming an Intercultural Mediator*. In *Intercultural Communication: A Critical Introduction*. Edinburgh: University Press.
- Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale: risposte educative nella società globale*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Reggio, P. and Santerini, M. (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro*, tr. it. Milano: Jaca Book.
- Sen, A. (2017). *Un desiderio al giorno per una settimana. Sulla libertà, lo sviluppo e la formazione*. Milano: Mondadori.
- Sharma, S. and Lazar, A. N. (2019). *Rethinking 21st Century Diversity in Teacher Preparation, K12 Education and School Policy*. Cham: Springer International Publishing. Imprint: Springer, 2019.
- Sirignano, F. M. (2019). *L'intercultura come emergenza pedagogica: modelli e strategie educative*. Pisa: ETS.
- Todorov, T. (2009). *La paura dei barbari. Oltre lo scontro delle civiltà*. Milano: Garzanti.
- Triandafyllidou, A., Modood, T. and Meer, N. (eds.) (2012). *European multiculturalisms: cultural, religious and ethnic challenges*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Vercillo, E. and Guerra, M. (eds.) (2019). *Clinica del trauma nei rifugiati: un manuale tematico*. Milano-Udine 2019.
- Zangeneh, M. and Krenawi A. A. (2019). *Culture, Diversity and Mental Health Enhancing Clinical Practice*. Cham: Springer International Publishing.

Resumen

Repensar los fundamentos y prácticas de la educación intercultural en una era de inseguridad

INTRODUCCIÓN. En el mundo globalizado y multicultural, los desafíos de los encuentros y las relaciones con los demás son cada vez mayores. La pedagogía intercultural desarrolla sus reflexiones en torno a estos problemas, actualizando continuamente sus significados y propósitos. **MÉTODO.** A partir de una reinterpretación de los fundamentos pedagógicos de la relación entre identidad y alteridad, este trabajo tiene como objetivo perfilar el papel y propósito de una pedagogía intercultural en relación con el marco de inseguridad que caracteriza a la sociedad multicultural actual. **RESULTADOS.** El entretrejo entre el análisis teórico sobre los presupuestos de la pedagogía intercultural y la consideración de las diversas manifestaciones de riesgo, especialmente en lo que se refiere a la condición de vulnerabilidad que viven los refugiados y migrantes, permite esbozar nuevos propósitos educativos para una auténtica promoción de la relación con los demás. **DISCUSIÓN.** Como resultado de la reflexión, surge la necesidad de una interpretación continua de la educación intercultural en relación con los escenarios cambiados, para la formación de profesionales educativos y pedagógicos, utilizando la mediación intercultural para prevenir situaciones de conflicto y promover las condiciones de vida y educación para todos los que vienen de otro país.

Palabras claves: *Pedagogía intercultural, Inseguridad, Alteridad, Relación con el otro, Mediación intercultural.*

Résumé

Repenser les fondements et les pratiques de l'éducation interculturelle à l'ère de l'insécurité

INTRODUCTION. Dans un monde globalisé et multiculturel, les défis des rencontres et des relations avec les autres se multiplient. La pédagogie interculturelle développe ses réflexions autour de ces problèmes, en actualisant continuellement ses significations et ses finalités. **MÉTHODE.** A partir d'une réinterprétation des fondements pédagogiques de la relation entre identité et altérité, cet article propose d'esquisser le rôle et la finalité d'une pédagogie interculturelle en relation avec le contexte d'insécurité qui caractérise aujourd'hui les sociétés multiculturelles. **RÉSULTATS.** L'entrecroisement entre l'analyse théorique des postulats de la pédagogie interculturelle et l'analyse des différentes manifestations du risque, en ce qui concerne la condition de vulnérabilité vécue par les réfugiés et les migrants, permet d'esquisser de nouvelles finalités éducatives pour une promotion authentique de la relation avec les autres. **DISCUSSION.** À la suite de la réflexion, la nécessité d'une interprétation de l'éducation interculturelle en relation avec les scénarios modifiés émerge en vue de la formation de professionnels de l'éducation et de la pédagogie utilisant la médiation interculturelle pour prévenir les situations de conflit et promouvoir les conditions de vie et éducation pour tous ceux qui viennent d'un autre pays.

Mots-clés: *Pédagogie interculturelle, Incertitude, Altérité, Relation à l'autre, Médiation interculturelle.*

Author Profile

Marisa Musaio

Associate professor in General and Social Pedagogy—Department of Pedagogy—Catholic University of Sacred Heart of Milan and Piacenza. Her main teaching are: Theory of Helping Relationship, Care Pedagogy and Adults Pedagogy. The lines of research are framed within a Social Pedagogy and Health education, highlighting interest on educational poverties and inclusion, intercultural education and citizenship in suburbs contexts, creativity education, art, aesthetics and pedagogy of beauty.

E-mail: marisa.musaio@unicatt.it

Correspondence address: Università Cattolica del Sacro Cuore. Largo Gemelli, 1. 20123 Milano, Italia.

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE LA FIABILIDAD DE LA WIKIPEDIA

University students' perception on the reliability of Wikipedia

ÁNGEL OBREGÓN SIERRA⁽¹⁾ Y NATALIA GONZÁLEZ FERNÁNDEZ⁽²⁾

⁽¹⁾ *Universidad Isabel I (España)*

⁽²⁾ *Universidad de Cantabria (España)*

DOI: 10.13042/Bordon.2021.76914

Fecha de recepción: 02/03/2020 • Fecha de aceptación: 26/01/2021

Autor de contacto / Corresponding author: Ángel Obregón Sierra. E-mail: angel.obregon@uii.es

INTRODUCCIÓN. La Wikipedia es la quinta página web más consultada del mundo, pero una de las críticas más habituales que recibe es su fiabilidad. Muchos expertos han indicado los problemas que han encontrado en esta enciclopedia en línea, editada por usuarios voluntarios de todo el mundo. En esta investigación hemos preguntado a los estudiantes universitarios que están cursando estudios de educación sobre su percepción sobre la fiabilidad que tiene uno de los recursos que más utilizan para consultar información en Internet. **MÉTODO.** Para obtener los resultados se aplicaron tres instrumentos de obtención de datos. Estudiantes universitarios de toda España en estudios de educación cumplimentaron 1.173 cuestionarios. Una vez se analizaron las respuestas, se creó un guion para realizar un grupo de discusión en la Universidad de Barcelona, y las respuestas de este sirvieron para crear el guion de las entrevistas que se realizaron a los editores de la Wikipedia. **RESULTADOS.** Los datos obtenidos nos permiten afirmar que los alumnos consultan habitualmente la Wikipedia, y la consideran muy útil y completa. Además, piensan que es fiable en muchos casos, aunque, en general, dudan de todas las bases documentales que consultan, corroborando estas con otras fuentes. Indicaron también que puede ser un recurso educativo válido, pudiendo utilizarse en contextos muy variados en diferentes niveles de formación. **DISCUSIÓN.** Los alumnos deben tener en cuenta que no se puede determinar globalmente si la Wikipedia es fiable o no, depende de muchos factores como la relevancia del artículo, su actualidad, los editores, las revisiones a las que ha sido sometido y el número de ediciones.

Palabras clave: *Wikipedia, Wikis, Web 2.0, Estudiantes universitarios, Trabajo colaborativo.*

Introducción

Probablemente la crítica más persistente que recibe la Wikipedia sea su fiabilidad, ya que son frecuentes las noticias en los medios de comunicación sobre errores introducidos en ciertos artículos, mentiras, insultos, plagios y otro tipo de actos que entre los editores de la Wikipedia se consideran “vandálicos” (Bitacorras.com, 2011). En los primeros años de existencia de esta enciclopedia, las críticas eran constantes, en parte porque algunos bibliotecarios y profesores criticaban el hecho de que los especialistas no tuvieran mayor poder (Read, 2006). Una posible solución que se aportó a esta crítica fue la de perder el anonimato de los usuarios y que estos aportasen su experiencia, firmando así sus aportaciones (Bonod, 2012), pero precisamente este fue el sistema seguido por otras herramientas como Knol, proyecto de enciclopedia de Google que duró menos de cuatro años (Gilles, 2015). Además, el *Editor Survey Report* afirma que el 35% de los editores tienen un título universitario, el 18% uno de máster y el 8% de doctorado, por lo que entendemos que sí hay expertos que colaboran con la Wikipedia en determinadas áreas (Wikimedia Foundation, 2011).

Para los alumnos, la Wikipedia permite obtener la información que buscan de manera muy rápida, es fácil de manejar y contiene una gran cantidad de información, por lo que no se plantean su fiabilidad (Cuquet y García, 2019). Algunos usuarios toman en cuenta las referencias a la hora de evaluar el grado de credibilidad del artículo, pero para los usuarios pasivos o recreativos este tipo de fuentes no es de gran importancia, por lo que se afirma que la consideración de las referencias depende del grado de confianza que tenga el usuario en la Wikipedia (Sahut, 2012a). Con el paso del tiempo aumenta el número y calidad de sus referencias (Messner *et al.*, 2014), por lo que hay que aceptar que el problema proviene de los usuarios que acuden a la Wikipedia, ya que la obtención de la información puede ser muy variada (Ford *et al.*, 2013).

Es cierto que los contenidos de la Wikipedia presentan numerosos riesgos, como la falta de precisión, los motivos por los que los colaboradores editan, una dudosa experiencia de estos en la temática en la que editan, la volatilidad o la ausencia de fuentes. Para uno de los fundadores de esta enciclopedia, Larry Sanger, es importante distinguir entre el conocimiento útil y el que es fiable (Arias, 2009), por lo que debemos dar importancia a que los contenidos de la Wikipedia sean útiles para obtener información de otras fuentes, las primarias. Autores como Hastings-Ruiz (2015) afirman que la confianza que se ha depositado en las enciclopedias tradicionales hasta ahora ha sido desmedida, y que se pueden encontrar numerosos errores en ellas, no solo en la Wikipedia.

La mayoría de las investigaciones respecto a la fiabilidad de la Wikipedia en áreas determinadas se han producido en temas de salud, debido al peligro que conlleva que los enfermos consulten información poco fiable sobre las enfermedades que padecen. Existen muchos estudios que afirman que la fiabilidad en artículos referentes a temas de salud es baja (Azer, 2014; Herchkovitch, 2014), e incluso advierten de la dificultad en la lectura de artículos médicos (Modiri *et al.*, 2018; Suwannakhan *et al.*, 2019). Sin embargo, López (2012) afirma que en términos relativos al cáncer rara vez se encuentran errores. Para otros investigadores los resultados de sus estudios no han sido negativos (Antonini, 2017; Jemielniak *et al.*, 2019; Vargas *et al.*, 2015).

En otras temáticas también existen diferentes opiniones en cuanto a su fiabilidad. En lo concerniente a política hay problemas de omisión, porque cuanto más tiempo retrocedemos en busca de información sobre los políticos, más difícil se hace que estos tengan un artículo dedicado. No obstante, de los 246 candidatos a gobernador de Estados Unidos entre 1998 y 2008 solo faltaban 16 artículos en el momento de realizarse el estudio (Brown, 2011). Respecto a la temática científica, se ha determinado

que es clara y fiable para el 32.7% de los lectores españoles, que prefieren consultar la Wikipedia a cualquier otro medio (Sánchez-Juárez, 2016). En el área de la química, la Wikipedia se mostró más fiable que la enciclopedia química *Roempp Online* (Korosec *et al.*, 2010), aunque otros autores indicaron la presencia de varios errores que persistían en el tiempo a pesar de haberse indicado (Mandler, 2017).

A lo largo de estos años se han buscado diferentes métricas que pudiesen ayudar a calificar a un artículo como fiable. Blumenstock (2008), por ejemplo, ha utilizado hasta cien indicadores como palabras, frases, caracteres, enlaces externos e internos. Otras investigaciones también han propuesto la utilización de modelos de reputación de los editores (Javanmardi *et al.*, 2010), modelos basados en recomendaciones de otros usuarios, como el Wikipedia Recommender System (Korsgaard y Jensen, 2009), y aplicaciones como WikipediaViz (Chevalier *et al.*, 2010) o Wikitrust (Adler *et al.*, 2010). Actualmente, algunas versiones idiomáticas, como la Wikipedia en euskera, utilizan un sistema para mostrar la calidad de los artículos gracias al servicio web ORES, que proporciona aprendizaje automático para Wikipedia y Wikidata (Halfaker y Geiger, 2018).

Debemos apuntar que la mayoría de las investigaciones realizadas sobre la fiabilidad de la Wikipedia se centran en la versión en inglés, aunque hay excepciones en otros idiomas como en francés (Sahut y Chabriac, 2015), alemán (Braendle, 2005), portugués (Cintra, 2013), español (Valverde Crespo *et al.*, 2019) o comparaciones entre varias de ellas (Petrushyna *et al.*, 2014). Por este motivo tampoco se pueden generalizar los fallos concretos encontrados en una versión idiomática.

Método

Una vez desarrollada la revisión del estado de la cuestión, y tras haber constatado un cambio

positivo en los últimos años respecto a la fiabilidad de la Wikipedia, esta investigación presenta una hipótesis de partida: los alumnos universitarios piensan que la Wikipedia es fiable y la utilizan habitualmente para sus estudios, sin llevar a cabo un filtrado crítico de la información que pudiera ser errónea.

Tras comprobar la problemática que puede suponer la lectura de artículos en la Wikipedia sin saber cómo debe consultarse correctamente, en esta investigación se han planteado cinco objetivos:

- Saber si los alumnos universitarios emplean la Wikipedia para sus estudios.
- Verificar la percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre su fiabilidad, determinando si son críticos con la información que leen en esta enciclopedia.
- Conocer la opinión de los alumnos universitarios sobre la posible mejora de sus trabajos tras utilizar la Wikipedia.
- Determinar si los estudiantes universitarios consideran a la Wikipedia como un recurso educativo válido para su proceso formativo.
- Formular posibles recomendaciones a los alumnos universitarios para consultar correctamente la Wikipedia.

Instrumentos y procedimiento

El enfoque metodológico utilizado para esta investigación fue el método mixto secuencial, y se combinaron los fundamentos teóricos, los cuestionarios, los grupos de discusión y las entrevistas. En primer lugar, y tras una profunda revisión de la literatura, se diseñó un cuestionario *ad hoc* para recoger información cuantitativa (Obregón y González, 2016). En la primera versión, el cuestionario constaba de 91 ítems, en su mayoría preguntas cerradas. Se validó por medio de la técnica Delphi, gracias a la colaboración de diez profesores expertos

que propusieron cambios en la redacción de las preguntas, la eliminación de otras y la creación de nuevos ítems. Estos especialistas fueron seleccionados por tener amplia experiencia en su campo y reconocido prestigio profesional. Procedían de instituciones diferentes y nueve de ellos estaban relacionados con el ámbito de la educación en el momento de realizarse la petición, mientras que el resto lo había estado con anterioridad. Para contactar con ellos se les escribió un correo electrónico con las instrucciones, el cuestionario inicial y una plantilla de valoración. Tras el primer envío, el índice de validez de contenido (IVC) había sido de .985, por lo que todavía mejoró con las nuevas modificaciones propuestas tras el segundo mensaje.

A continuación se realizó una prueba piloto con alumnos universitarios de educación en la Universidad de Cantabria y, tras obtener 73 respuestas, se analizaron los datos con el programa estadístico SPSS. Tras realizar el análisis factorial (AF) se eliminaron los ítems que no definían claramente o de forma exhaustiva las cuatro dimensiones del estudio. Una vez finalizada la validación de contenido y el análisis factorial, la dimensión datos personales (B1) pasó de tener de 8 a 9 ítems (los expertos opinaron que debía preguntarse específicamente sobre el año que cursaban los alumnos en el grado y, por otra parte, si cursaban máster o doctorado); la parte general de Internet y la Web 2.0 (B2) decreció de 50 a 36 ítems (principalmente porque el análisis factorial determinó que la cantidad de varianza explicada por cada uno de ellos en su subdimensión no era suficiente); la parte específica de la consulta de la Wikipedia (B3) aumentó de 25 a 27 ítems (gracias a la ayuda de los expertos, que dividieron dos cuestiones para que fuesen más específicas); y la edición de la Wikipedia (B4) también decreció de 8 a 5 (principalmente porque las respuestas de la prueba piloto fueron prácticamente nulas). Por último, comprobamos la fiabilidad del cuestionario calculando el alfa de Cronbach,

que devolvió un valor de .878 en el conjunto de los ítems.

La escala utilizada para responder el cuestionario fue de tipo Likert de cuatro puntos (1-4). Para este estudio se escogieron los siguientes ítems para dar respuesta a los tres primeros objetivos: B2.03.07 y el B2.04.03, sobre el uso que le dan a la Wikipedia; B3.01, sobre la frecuencia de uso de esta enciclopedia; B3.05, sobre la fiabilidad de los datos encontrados en la Wikipedia; y B3.12, sobre la calidad de sus trabajos cuando la utilizan. En el cuestionario final, la dimensión de la parte general de Internet y la Web 2.0 (B2) tenía una fiabilidad de .882, mientras la parte específica de la consulta (B3) tenía .747.

Una vez finalizada esta fase se envió un correo electrónico a las universidades españolas con estudios de educación. Este mensaje contenía una explicación sobre la investigación que se estaba realizando y un enlace al cuestionario construido con Formularios de Google. Transcurridos cuatro meses desde el envío se procedió a analizar las 1.173 respuestas obtenidas. Con estos datos se realizaron estudios descriptivos y la estimación de la rho de Spearman para dar respuesta a los primeros tres objetivos y las pruebas de Wilcoxon, *u* de Mann-Whitney y de Kruskal-Wallis para ayudar a alcanzar el objetivo 1.

Tras obtener esta información y analizar los resultados, se creó un guion para los grupos de discusión. Para su realización se cumplió con criterios de rigor como la neutralidad, fiabilidad, aplicabilidad, credibilidad y confirmabilidad. A continuación, se envió el guion a un juicio de expertos conformado por otros diez profesores de cinco especialidades diferentes, nueve de ellos docentes universitarios de cinco instituciones diferentes. Gracias a sus aportaciones se mejoró el guion, se añadieron tres nuevas preguntas y se reformularon otras que no estaban suficientemente explicadas. La estructura del guion mantuvo las

cuatro dimensiones que se vieron en el cuestionario: datos personales, que contaba con tres preguntas; la parte general de Internet y la Web 2.0, dos preguntas; la parte específica de la consulta, once preguntas; y la edición de la Wikipedia, siete preguntas.

Una vez reunido el grupo de discusión, se pidió permiso para grabar la sesión, se explicó el objetivo de la reunión y se comenzó explicando la temática del estudio. A partir de ahí, los propios componentes del grupo fueron hablando de varios temas, y contestaron a varias de las preguntas que se habían anotado en el guion. Ninguno de los miembros del grupo monopolizó la conversación, y dialogaron abiertamente sobre los temas que iban surgiendo. El moderador apenas intervino, únicamente para lanzar preguntas nuevas en el momento en el que un tema decaía en el número de aportaciones. Tras grabar la sesión, se transcribieron los datos y se analizaron con Atlas.ti. Para conseguir el objetivo 2 se utilizaron las citas contenidas en los códigos CONT (contrastación de datos) y FIA (fiabilidad), y para el objetivo 4 se empleó el código RED (recurso educativo).

Después de realizar el grupo de discusión se analizaron los datos obtenidos, lo cual nos permitió elaborar un guion para las entrevistas a los editores expertos de la Wikipedia en español. Este guion fue enviado a un juicio de expertos conformado por cinco profesores universitarios de cuatro instituciones diferentes, después de cumplir los mismos criterios de rigor científico que se cumplieron con el anterior guion. Tras reformular cinco preguntas, se mantuvo la estructura de cuatro dimensiones: datos personales, que constó de 4 cuestiones; la parte general de Internet y la Web 2.0, 1 cuestión; la parte específica de la consulta, 5 cuestiones; y la edición de la Wikipedia, doce cuestiones.

Todos los participantes eran socios de una misma agrupación, Wikimedia España, y tenían el

mismo estatus para no formar grupos de élite (Noreña *et al.*, 2012). Además, en los resultados se utilizaron citas textuales de los editores para no tergiversar sus opiniones. Se realizaron nueve entrevistas por videoconferencia y correo electrónico, las grabaciones y ficheros se guardaron para analizarlos posteriormente con el programa informático Atlas.ti. Para cumplir el objetivo 2 se utilizaron las citas del código EFIA (fiabilidad), y para el objetivo 4 el código ERED (recurso educativo).

Participantes

Más de 150.000 alumnos universitarios estaban estudiando una carrera en el área de educación en España cuando se realizó la investigación. Con un nivel de confianza del 95% y un error del 3%, el número de cuestionarios necesarios para considerar los resultados como válidos era de 1.060. Tras el envío del cuestionario definitivo a todas las universidades de España, públicas y privadas, el número de respuestas, tras borrar aquellas inválidas, fue de 1.173. El 81% de las respuestas correspondió a mujeres, debido a que el número de matriculadas es muy superior en estudios de educación. El 66% de los encuestados eran menores de 23 años, el 37% estudiaban el Grado en Magisterio en Educación Primaria y el 60% no tenía ninguna titulación además del Bachillerato.

Tras obtener las respuestas de los alumnos y crear el guion del grupo de discusión, realizamos este en la Universidad de Barcelona con estudiantes de máster en alguna especialidad de educación. Se trataba de una de las universidades que más respuestas había otorgado a la investigación durante la fase anterior, por lo que se contactó con la directora de un máster de educación para conseguir un grupo que fuese lo más heterogéneo posible en cuanto a sexo, edad, estudios y origen, para obtener mayor diversidad en las respuestas.

TABLA 1. Datos identificativos de los participantes en la prueba piloto

Características	Participantes en la prueba piloto %	Participantes en la versión final del cuestionario %
Estudios:		
• Grado de Magisterio en Primaria	59	36.4
• Grado de Magisterio en Infantil	41	23.4
• Grado en Pedagogía		13.2
• Grado de Educación Social		11.2
• Doble Grado de Primaria e Infantil		3.8
• Máster o doctorado		11.9
Sexo:		
• Masculino	22	18.3
• Femenino	78	81.7
Edad:		
• Menos de 23 años	90.4	66
• Entre 24 y 30 años	8.2	23.1
• Entre 31 y 40 años	1.4	7.92
• Entre 41 y 50 años		2.21
• Mayores de 50 años		0.6
Conocimiento informático:		
• Nivel básico	27.4	15.6
• Nivel medio	53.4	48.5
• Nivel avanzado	17.8	34.3
• Nivel experto	1.4	1.6

Fuente: elaboración propia (2020).

Finalmente, el grupo estuvo formado por cinco mujeres y un hombre, con edades comprendidas entre los 22 y los 39 años.

Siguiendo el modelo secuencial, una vez analizados los datos del grupo de discusión se procedió a la realización del guion de las entrevistas a los editores expertos de la Wikipedia en español. Estas se realizaron a nueve usuarios con mucha experiencia como editores de la Wikipedia, intentando que su edad, estudios y origen fuese lo más variado posible. Se entrevistaron a cuatro mujeres y cinco hombres, con edades comprendidas entre los 21 y los 77 años, con diferentes niveles de estudios y con más de 30.000 ediciones realizadas en la Wikipedia en español.

Resultados

Uso de la Wikipedia

En primer lugar, observamos que la utilización de la Wikipedia por parte de los estudiantes universitarios es intermedia (media de 2.61, siendo 2.5 la media de la escala). Tras realizar la prueba de Kruskal-Wallis aplicada al ítem sobre el uso que le dan los estudiantes a la Wikipedia, se observó la existencia de significancia asintótica en la posesión de otra titulación ($p=.016$), el nivel de conocimiento informático ($p=.004$) y las horas al día que navegan los alumnos universitarios españoles en Internet ($p=.035$). Dados estos resultados, y para conocer dónde existe esa significancia, se realizó la prueba de u de Mann-Whitney, con los siguientes resultados:

TABLA 2. Prueba de *u* de Mann-Whitney aplicada al ítem “¿Qué uso le das a la Wikipedia?”, en función de las variables independientes

	Valor 1	Valor 2	RP1	RP2	U Mann-Whitney	W Wilcoxon	Z	Sig. Asin.	
¿Posees otra titulación?	Ninguna	CFGS	506.43	463.38	91308.5	132063.5	-2.321	.020	
		Diplomatura	392.53	382.49	27359	30599	-0.405	.685	
		Licenciatura	381.20	419.64	20847	267600	-1.454	.146	
		Posgrado	365.92	421.85	10120	256873	-1.611	.107	
	CFGS	Diplomatura	180.74	191.06	10755.5	51510.5	-0.839	.401	
		Licenciatura	169.35	204.71	7510	48265	-2.786	.005	
		Posgrado	156.07	192.93	3725.5	44480.5	-2.387	.017	
	Diplomatura	Licenciatura	69.36	78.52	2309	5549	-1.418	.156	
		Posgrado	54.66	64.18	1133	4373	-1.492	.136	
	Licenciatura	Posgrado	49.09	53.24	1029	3240	-0.753	.451	
	Nivel de conocimiento informático	Nivel básico	Nivel medio	350.59	379.49	46816	63106	-1.712	.087
			Nivel avanzado	265.91	300.87	31574.5	47864.5	-2.498	.012
Nivel experto			96.44	133.71	1069.5	17359.5	-2.914	.004	
Nivel medio		Nivel avanzado	472.01	496.13	106882	266212	-1.429	.153	
		Nivel experto	288.88	384.58	3599	162929	-2.644	.008	
Nivel avanzado		Nivel experto	206.93	263.53	2764	82564	-2.121	.034	
Horas al día en Internet		Menos de 1 hora	Entre 1 y 2 horas	242.96	257.83	16197	19437	-0.902	.367
			Entre 2 y 4 horas	244.31	261.10	16305	19545	-1.001	.317
	Más de 4 horas		129.64	154.18	7131.5	10371.5	-2.359	.018	
	Entre 1 y 2 horas	Entre 2 y 4 horas	431.55	435.43	92900	185565	-0.247	.805	
		Más de 4 horas	310.50	346.61	40849.5	133514.5	-2.502	.012	
	Entre 2 y 4 horas	Más de 4 horas	314.72	347.47	41950.5	137216.5	-2.241	.025	

Fuente: elaboración propia (2020).

Tras observar estos datos constatamos que existe significancia asintótica entre los valores 1 y 2, principalmente entre los alumnos que tienen un ciclo formativo, los que tienen un nivel experto con respecto a los que tienen un conocimiento más bajo y los que navegan más de 4 horas en relación con los que navegan menos tiempo. Por lo tanto, cuanto más conocimiento informático poseen los alumnos universitarios y más horas dedican a navegar en Internet, más utilizan la Wikipedia.

Fiabilidad de la Wikipedia

Cuando se preguntó a los alumnos sobre la fiabilidad de la Wikipedia en español observamos que la media era prácticamente la misma (2.60), lo que nos indicó que los alumnos consideran que la Wikipedia es medianamente fiable. Si comprobamos los porcentajes de respuesta podemos observar que solo un 0.6% consideró los datos de la Wikipedia nada fiables, un 40.1% indicó que eran poco fiables, un 58.4% bastante fiables y un 1% completamente fiables.

TABLA 3. Recuento de respuestas en los ítems B2.04.03 y B3.05

		¿En qué medida crees que los datos de la Wikipedia en español son fiables?							
		No son nada fiables		Son poco fiables		Son bastante fiables		Completamente fiables	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Si necesitas información relativa a un tema, ¿con qué frecuencia usas la Wikipedia?	Ocasionalmente	5	.9	306	55.8	236	43.1	1	.2
	Frecuentemente	1	.2	108	25.2	314	73.2	6	1.4
	Siempre	0	.0	7	9.5	64	86.5	3	4.1

Fuente: elaboración propia (2020).

Como puede observarse, la mayoría de las respuestas se encuentran entre poco y bastante fiables. Un 55.8% de los universitarios que la utilizan ocasionalmente piensan que es poco fiable, y este porcentaje baja hasta el 43.1% en la respuesta que indica que los datos son bastante fiables. Sin embargo, el 74.6% de los universitarios que la utilizan bastante y el 90.6% de los que la utilizan mucho piensan que como mínimo la Wikipedia es bastante fiable.

Analizados estos datos, se calculó la correlación existente entre los alumnos que contestaron a estas dos preguntas. Obtuvimos la correlación rho de Spearman, que es de ,358 y la significación bilateral de ,000, por lo que existe una correlación débil entre ambos ítems. También analizamos la correlación entre la pregunta sobre la fiabilidad de la Wikipedia en español (B3.05) y las cuestiones de la segunda dimensión, obteniendo correlaciones débiles con las preguntas sobre el conocimiento que tenían de la Wikipedia (B2.02.06, $\rho=,190$), el uso que le dan a la Wikipedia (B2.04.03, $\rho=,324$) y la importancia que le dan a la Wikipedia para sus estudios (B2.09.02, $\rho=,394$). Comprobamos por lo tanto que los alumnos suelen responder de manera similar en el caso de estas cuatro cuestiones. Si una persona tiene bajos conocimientos sobre la Wikipedia, probablemente le

dará poco uso, y no le otorgará mucha importancia para sus estudios, lo que provoca además que afirme que los datos que hay en ella son poco fiables.

En lo que se refiere a la fiabilidad de la Wikipedia, la opinión de los alumnos de la Universidad de Barcelona difiere considerablemente entre cada uno de ellos. Mientras unos afirmaron no saber si lo que hay escrito en ella está bien o no (E6: *En la Wikipedia, como no sabes si todo lo que está puesto está bien o no...*; E2: *Yo creo que el problema es que no sabemos si es fiable o no*; E4: *Una de las cosas que sabemos es que con la contrastación de fuentes de la Wikipedia pues a veces, bueno, no es del todo fiable*), otros aseguraron que la calidad de los artículos varía ampliamente entre unos y otros (E5: *Yo conozco algunos artículos que son malos, insuficientes, y otros están superbién, son suficientes*; E2: *Durante años es lo que oyen de la gente, la Wikipedia está mal, Wikipedia no sé qué...*).

Durante el grupo de discusión no solo se puso en duda la fiabilidad de la Wikipedia, sino que los alumnos mostraron de igual modo sus recelos acerca de los contenidos de otras enciclopedias (E5: *Con las enciclopedias en papel, clásicas, yo creo que hace treinta años no había esta discusión, las otras enciclopedias, como*

eran enciclopedias... pero también tenían errores), de revistas científicas (E1: Hay revistas que no aportan; E6: Si vas a una revista, evidentemente, si la miras, todos los artículos que puedas ver allí, no todos están bien) o del contenido de las páginas web (E3: No sé, damos más importancia a lo que vemos en Internet que a lo que se imprime, quizá porque llega a menos gente).

Para los editores tampoco se puede generalizar si la Wikipedia es fiable o no, ya que la información contenida en ella es muy grande y cada día mejora sus contenidos y fiabilidad. Todos afirmaron que hay errores, pero en casos puntuales y sin referencias, siendo lo más importante saber utilizarla correctamente (W4: Wikipedia es fiable en términos generales, pero debes saber consultarla). Afirmaron que, si hay referencias, el lector debe consultarlas, y si no las hay, dudar de la información (W8: Cada afirmación debe basarse en otra fuente a la que cualquier persona puede acceder y debería facilitar que la gente se formara un criterio propio. Y si no tiene fuente indicada, ser capaces de ejercer un sano escepticismo).

La fiabilidad depende mucho de la temática (W1: Puede tener lagunas o errores, en algunos temas polémicos, información sesgada; no obstante, en áreas científicas, literarias, sociales... contiene una información básica lo suficientemente fiable; W8: En resultados deportivos, premios de todo tipo, descripciones geográficas, resultados electorales... No he visto que haya nunca ningún problema), por lo que debemos ser críticos con la información que leemos, y contrastar los datos (W3: La queja tradicional de que hay que contrastar la Wikipedia con otras fuentes no es un defecto: ¡es lo que hay que hacer normalmente!; W5: Debería entrar el ya en extinción espíritu crítico, al igual que al leer cualquier otro tipo de fuente por muy reputada

que sea, siempre hay que consultar fuentes adicionales para contrastar nuestros datos), ya que en muchos casos la gente critica sin conocer el funcionamiento interno de esta enciclopedia (W9: Quien use el contenido de Wikipedia puede llegar a conseguir tanta fiabilidad como tiempo y esfuerzo esté dispuesto a invertir en comprobar las fuentes de los artículos).

Indicaron que estas dudas en la información que contiene la Wikipedia también debe aplicarse a otras fuentes, por lo que hay que ser críticos con toda la información que leemos, provenga de la Wikipedia, de los medios de comunicación, libros u otras enciclopedias (W2: Gazapos los hay hasta en las obras más serias en papel, la diferencia es que en Wikipedia se pueden corregir de inmediato; W3: Cuando está referenciada, la Wikipedia es por lo general comparable o mejor que los recursos a los que sustituye; W5: Wikipedia es fiable en la mayoría de los temas, si bien es cierto que presenta un sesgo intrínseco (de la misma forma que por otra parte lo presentan las enciclopedias tradicionales); W7: No es menos fiable en general que otras enciclopedias u obras de consulta no especializadas).

Mejora de sus trabajos

En el cuestionario también se preguntó a los alumnos universitarios si creían que sus trabajos eran mejores gracias a los datos que obtienen de la Wikipedia, siendo la media a esta pregunta de 2, lo que nos muestra que realmente no piensan que sea así. Sin embargo, quisimos comprobar si los alumnos universitarios que consultan frecuentemente la Wikipedia piensan que es fiable y que sus trabajos son mejores gracias a sus aportaciones.

TABLA 4. Recuento y porcentajes de los ítems B3.01, B3.05 y B3.12

		Creo que mis trabajos son mejores gracias a las aportaciones de la Wikipedia								
		Completamente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Completamente de acuerdo		
		N	%	N	%	N	%	N	%	
Uso de la Wikipedia: frecuente	¿Crees que los datos de la Wikipedia en español son fiables?	Nada fiables	0	0.0	1	100	0	0.0	0	0.0
		Poco fiables	36	34.3	52	49.5	15	14.3	2	1.9
		Bastante fiables	30	9.7	133	42.9	138	44.5	9	2.9
		Completamente fiables	0	0.0	1	20	3	60	1	20
Uso de la Wikipedia: siempre	¿Crees que los datos de la Wikipedia en español son fiables?	Nada fiables	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
		Poco fiables	1	14.3	3	42.9	2	28.6	1	14.3
		Bastante fiables	6	9.4	12	18.8	35	54.7	11	17.2
		Completamente fiables	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	100

Fuente: elaboración propia (2020).

Constatamos que el 71.9% de los alumnos universitarios que la utilizan siempre y piensan que la información es bastante fiable están de acuerdo (o completamente de acuerdo) en que sus trabajos son mejores gracias a la Wikipedia, aumentando esta cantidad hasta el 100% en el caso de aquellos que piensan que son completamente fiables. Sin embargo, estos datos son inferiores en los alumnos que la utilizan frecuentemente, alcanzando un 47.4% en el primer caso y un 80% en el segundo.

Analizados estos datos, quisimos saber si existe correlación entre las tres variables. Se analizó la pregunta que cuestiona si sus trabajos son mejores gracias a las aportaciones de la Wikipedia respecto de la pregunta sobre su fiabilidad ($p=.446$) y también en cuanto a la frecuencia con la que consulta la Wikipedia ($p=.420$). Nuevamente obtuvimos una correlación entre las variables, en esta ocasión moderada, lo que indica que con frecuencia un estudiante que use habitualmente la Wikipedia pensará que sus trabajos son mejores gracias a ella, al igual que si piensa que la Wikipedia es fiable.

Análisis de la información de la Wikipedia

Algunas de las acciones que los alumnos realizan para constatar si la información es fiable son: la visualización de las referencias del artículo (E1: *Yo miro siempre la bibliografía de la Wikipedia y entonces, depende de la bibliografía que hay, entonces me lo leo bien o no*), la verificación de la existencia de algún mensaje de advertencia (E4: *Los temas controvertidos, ya los marcan como controvertidos*) o la consulta de otras fuentes (E2: *Si solo vas a la Wikipedia y solo te fias de Wikipedia, y no miras más allá, pues bueno, quizá te quedas corto, pero si después buscas otras fuentes...*; E1: *¿Por qué no voy a poder mirar apuntes que hay en Internet?, los miras también, contrastas con los tuyos... Si lo coges y lo contrastas bien, pues perfecto*; E6: *No es la herramienta en sí, sino el hecho de cómo utilizarla, si solo dependemos de una sola fuente pues nos quedamos cortos*).

Recurso educativo válido

A pesar de la posible falta de fiabilidad de la Wikipedia, los estudiantes de la Universidad de

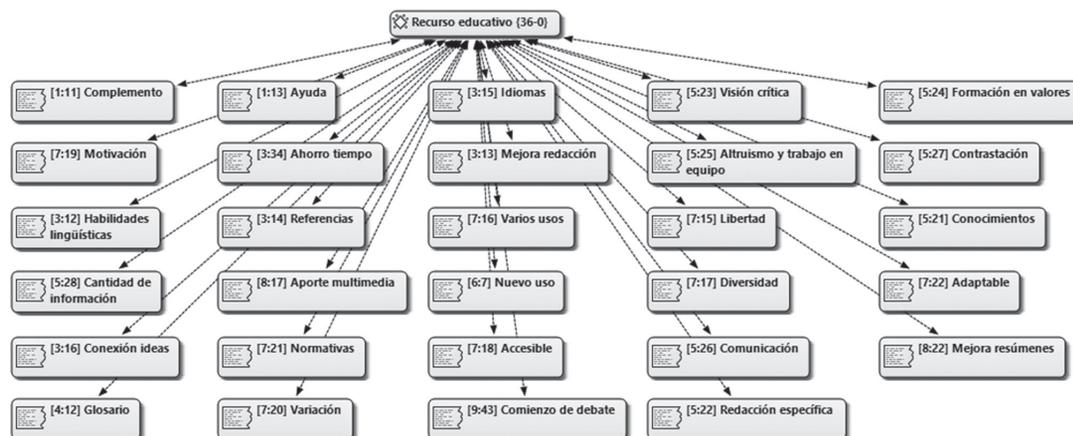
Barcelona y los editores de la Wikipedia piensan que es un recurso educativo válido (E3: *Para el comienzo es genial y a partir de ahí ya es nuestro trabajo*; E1: *Entiendo que para un trabajo de estos de 12 o 13 años que encuentran información, y además como que te lo resume, porque tienes muchos puntos de vista, y a veces lo tienes ahí todo en una página, es normal que lo utilicen*; E3: *Te ayuda a buscar recursos. Aprende a aprender. Tienes que tener una persona con experiencia que te indique y te guíe*; E5: *En un trabajo universitario sería lo propio... para que conozcan la colaboración en la Wikipedia*; E1: *¿Por qué no proponer que los alumnos al final acaben haciendo la entrada en la Wiki?, es un aprendizaje más y mira que guay que cuando busquen encontrarán algo nuestro*).

Según su opinión, su uso debería ser controlado por el docente, que este explique cómo debe ser el trabajo a realizar y que los alumnos conozcan sus normas de uso, sus problemáticas y sus limitaciones. Deben enseñar a sus alumnos a ser críticos con su lectura, a analizar y filtrar la información que reciben, para que puedan realizar un uso correcto de la herramienta (E6: *La definición no la*

pasan por su filtro de pensamiento, no la hacen suya, es que la ponen tal cual, y eso es como que no sirve para nada; E3: *Tienes que tener la libertad de decir que esa herramienta es fiable, o no, se lo explicas antes a tus alumnos, puedes hacer un uso para bien, educativo, entonces pasas al otro punto, si restringes una cosa es porque tienes miedo a lo que pueda pasar*; E1: *Nosotros como futuros docentes, lo que enseñaremos es a ser críticos con la información que buscas, no tanto el “no utilices la Wikipedia”, que no utilicen según qué fuente, sino a ser crítico*).

Los editores fueron mucho más expresivos a la hora de citar los posibles recursos educativos que tiene la Wikipedia. Indicaron que sirve como complemento de otros materiales, como ayuda, aporte multimedia, glosario, para perfeccionar idiomas, para mejorar la visión crítica, la educación en valores, el trabajo en equipo, el altruismo de los alumnos, la redacción, la motivación, las habilidades lingüísticas, la comunicación, la diversidad, favorece la validación de fuentes y los conocimientos. El resto de los posibles recursos educativos pueden verse en el mapa conceptual de la figura 1.

FIGURA 1. Mapa conceptual de los posibles recursos educativos que tiene la Wikipedia para los editores



Fuente: elaboración propia (2020).

Discusión

Esta investigación se planteó cinco objetivos: 1) verificar si los alumnos universitarios españoles consultan la Wikipedia; 2) si la consideran fiable; 3) si su utilización mejora sus trabajos; 4) si la emplean correctamente y 5) si piensan que es un recurso educativo válido. Por último, y tras obtener estos objetivos, se han formulado posibles recomendaciones a los alumnos universitarios para utilizar correctamente la Wikipedia.

Hemos constatado que los alumnos universitarios cursando estudios de educación suelen consultar la Wikipedia, y prácticamente no existen alumnos que piensen que la información de la Wikipedia no es nada fiable (0.6%), al igual que no piensan que sea completamente fiable (1%). El mayor número de respuestas se encuentran entre las opciones centrales, con mayor predominancia de los que piensan que los datos son bastante fiables (58.4%). Estos resultados están en la línea de los obtenidos por Sánchez (2014), donde el 87% de los encuestados consideraba los artículos de la Wikipedia fiables en ocasiones. Los alumnos que formaron parte del grupo de discusión utilizan a menudo la Wikipedia y la consideran muy útil y completa, al igual que los resultados publicados por Mulina (2018). Sin embargo, surgieron dudas sobre la fiabilidad de esta, y ninguno de ellos aseveró que sea totalmente fiable, al igual que han indicado otros autores, como Arias (2009). Al mismo tiempo pusieron en duda la fiabilidad de otras enciclopedias y otras fuentes de información, en las que suelen encontrar errores, tal y como afirma Hastings-Ruiz (2015).

También constatamos el hecho de que en muchas ocasiones los estudiantes universitarios españoles que utilizan con frecuencia la Wikipedia opinan que la herramienta es fiable, y además piensan que sus trabajos son mejores gracias a sus aportaciones. A su vez, se encontró correlación entre el tiempo de uso de la Wikipedia y la opinión que tienen sobre su fiabilidad. Así, el 90.6% de los alumnos que la utilizan

mucho creen que es bastante fiable. Por otra parte, aquellos alumnos que afirmaron no conocer la Wikipedia tampoco la utilizan habitualmente, piensan que no es fiable y en consecuencia le dan poca importancia para sus estudios.

En el estudio realizado por Lim y Simon (2011) sobre las acciones que realizaban los alumnos para constatar si la información era fiable, se mostró que el 88% comprobaba la longitud del artículo, el 78% observaba la lista de contenidos, el 76% veía las referencias y el 67% verificaba si existía algún mensaje de advertencia, coincidiendo estas dos últimas respuestas en nuestra investigación. Los alumnos del grupo de discusión añadieron además que después de consultar la Wikipedia contrastan los datos leídos con otras fuentes de información, tal y como afirmaron también en la investigación de Valverde-Crespo *et al.* (2019).

Tanto los alumnos universitarios como los editores de la Wikipedia consideran esta enciclopedia en línea como un recurso educativo válido (se puede utilizar para mejorar el trabajo en equipo, la diversidad, el aporte multimedia, la redacción, la comunicación, la referenciación, el altruismo, la traducción o el conocimiento sobre normativas y licencias), permitiendo adquirir competencias básicas y contribuir a la inteligencia colectiva, en la línea del estudio de Ricaurte-Quijano y Carli-Álvarez (2016). La importancia que ha adquirido la Wikipedia como medio de consulta es muy importante, y esto a su vez puede ser un riesgo si los datos que están consultando los alumnos no son fiables.

Respondiendo al último objetivo, indicaremos que los alumnos deberían tener en cuenta varios aspectos importantes a la hora de consultar un artículo de la Wikipedia:

1. No se puede determinar globalmente si la Wikipedia es fiable o no. Contiene millones de artículos y estos cambian constantemente, por lo que la fiabilidad depende

de muchos factores, como la temática, los editores, los intereses personales, etc., pero siempre hay que ser críticos con la información que se lee (no solo en la Wikipedia, sino en otras fuentes como revistas y libros) y contrastar la información que se ha encontrado.

2. Cuanto mayor sea la relevancia y actualidad del artículo, mejor será su calidad (Braendle, 2005). Un artículo sobre un evento importante que ha tenido lugar en los últimos días tendrá la atención de muchos editores que se encargarán de controlar la información nueva que se añade.
3. Los usuarios con muchas contribuciones normalmente generan los mejores contenidos, debido a la motivación y a su reputación adquirida. En ciertas temáticas hay editores expertos que investigan durante meses la información que añaden a los artículos, por lo que estos serán muy fiables.
4. Cuando un artículo tiene mucha calidad puede obtener dos tipos de calificaciones, artículo bueno (AB) y artículo destacado (AD). Los artículos no destacados tienden a poseer contenido de alta calidad el 74% del tiempo, mientras que los artículos destacados promedian un 86% (Javanmardi *et al.*, 2010). Si leemos uno de estos artículos (AD), estaremos consultando uno de los de más calidad de la Wikipedia.
5. Los artículos de gran calidad se distinguen del resto por un mayor número de ediciones y de editores distintos, además de existir colaboración entre ellos (Wilkinson y Huberman, 2007).
6. Debemos entender la Wikipedia como un repositorio de información con sus correspondientes referencias. La Wikipedia no es una fuente primaria, por lo tanto, no se pueden afirmar datos sin añadir después su referencia. Si existen frases sin referenciar, deberemos dudar de su fiabilidad. Si la frase dispone de referencia, bastará con verificar la fuente de información. Ver el número de referencias que

contiene un artículo nos permitirá tratar y verificar las afirmaciones que este contiene.

Conclusiones

Esta investigación ha demostrado que los estudiantes universitarios españoles cursando titulaciones de educación consultan la Wikipedia habitualmente, piensan que sus trabajos académicos son mejores gracias a los aportes consultados o extraídos de la Wikipedia, sobre todo cuanto más tiempo la utilizan, y, en general, son críticos con los datos que consultan en cualquier fuente de información. Igualmente, utilizan diversos métodos para determinar la fiabilidad de los datos encontrados en la Wikipedia, y se constata que cuanto más tiempo se conectan a Internet y utilizan esta enciclopedia, más satisfechos se sienten con su consulta y con lo que puede aportarles para sus trabajos de clase. Estos resultados nos llevan a refutar la hipótesis de partida, ya que se había indicado que los estudiantes no filtraban la información que pudiera ser errónea.

Asumiendo que los estudiantes encuestados son críticos con la información que consultan en la Wikipedia, consideramos que el pensamiento crítico es una capacidad que debe trabajarse a lo largo de toda la vida académica y profesional. La gestión de la ingente cantidad y diversidad de información que se publica en Internet necesita no solo de la responsabilidad de los estudiantes, sino de compromisos institucionales y docentes, que permitan generar mayor conciencia frente a la producción de conocimiento en Wikipedia, en particular, y en el espacio digital, en general.

Aunque existan estudios que garanticen la fiabilidad de la Wikipedia en diversas áreas (Sahut, 2012b), nunca debemos aceptar con total seguridad que la Wikipedia es fiable en una determinada temática, porque su información es variable, actualizable y dinámica, además, cada idioma es diferente y tiene sus propias reglas y normativas.

Debemos ser críticos con lo que leemos y consultar las fuentes adjuntas para verificar la información que hay escrita, ya que los artículos no son originales, se basan en otras fuentes (Pons, 2013). Por lo tanto, la Wikipedia debería ser nuestro punto de partida, no el de llegada (Claes y Tramullas, 2018).

Creemos que nuestro estudio supone una contribución importante, si tenemos en cuenta que la mayoría de los estudios sobre la Wikipedia se refieren a su versión en inglés, aunque en los últimos años haya crecido también el número de artículos sobre la versión en español. Asimismo, nos permite profundizar en el conocimiento que

poseemos de los hábitos de los estudiantes universitarios, a la vez que posibilita una reflexión sobre un recurso tecnológico que afirman utilizar habitualmente. La principal limitación que tiene el estudio es el origen de las respuestas, ya que los estudiantes consultados cursaban estudios exclusivamente en el ámbito educativo. Sería interesante, por lo tanto, plantearse futuros estudios en otras ramas del conocimiento para constatar las diferencias entre estudiantes, ya que es probable que los resultados obtenidos en el perfil de estudios en educación en relación con los contenidos consultados en la Wikipedia fuesen diferentes si ampliásemos el estudio a estudiantes de otras titulaciones.

Referencias bibliográficas

- Ackermans, H. y Rigney, A. (2015). *Wikipedia as a medium for cultural remembrance*. <http://www.contropedia.net/publications/Ackermans%20-%202015%20-%20Wikipedia%20as%20a%20Medium%20for%20Cultural%20Remembrance.pdf>
- Adler, B. T., De Alfaro, L. y Pye, I. (2010). *Detecting Wikipedia vandalism using WikiTrust*. Lab Report for PAN at CLEF 2010. UC Santa Cruz. <http://wikitrust.soe.ucsc.edu/talks-and-papers/main.pdf?attredirects=0>
- Antonini, S. (2017). *Etude de la véracité des articles médicaux sur Wikipédia* (tesis doctoral). Aix Marseille Université. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01557985/document>
- Arias, M. (2009). Planeta Wikipedia. *Revista de Libros*. <http://www.revistadelibros.com/articulos/wikipedia-una-tautologia-en-accion>
- Azer, S. A. (2014). Evaluation of gastroenterology and hepatology articles on Wikipedia. *European Journal of Gastroenterology & Hepatology*, 26(2), 155-163. <http://doi.org/10.1200/JOP.2010.000209>
- Bitacoras.com (14 de enero de 2011). Los gazapos más sonados de la Wikipedia. *Diario ABC*. <http://www.abc.es/20110114/medios-redes/abci-gazapos-wikipedia-201101131919.html>
- Blumenstock, J. (2008). *Size matters: word count as a measure of quality on Wikipedia*. Actas de la 17.^a International Conference on the World Wide Web (WWW '08), 1095-1096. <http://www2008.org/papers/pdf/p1095-jblumenstock.pdf>
- Bonod, L. (30 de octubre de 2012). Wikipédia: L'important, c'est de participer. *La Vie Moderne*. <http://www.laviemoderne.net/lames-de-fond/030-wikipedia-l-important-c-est-de-participer.html>
- Braendle, A. (2005). *Many cooks don't spoil the broth*. Actas de Wikimania '05, The First International Wikimedia Conference. Frankfurt, Alemania. <http://meta.wikimedia.org/wiki/Transwiki:Wikimania05/Paper-AB1>
- Brown, A. R. (2011). Wikipedia as a data source for political scientists: accuracy and completeness of coverage. *Political Science & Politics*, 44(02), 339-343. <http://adambrown.info/docs/research/brown-2011-wikipedia-as-a-data-source.pdf>

- Chevalier, F., Huot, S. y Fekete, J. D. (2010). *Visualisation de mesures agrégées pour l'estimation de la qualité des articles Wikipedia*. Conférence Internationale Francophone sur l'Extraction et la Gestion des Connaissances (EGC' 10). <https://hal.inria.fr/inria-00550697/document>
- Cintra, B. (2013). Autoria colaborativa e validação textual: o caso Wikipédia. *Contemporanea | Comunicação e Cultura*, 11(1), 72-88. <http://doi.org/10.9771/1809-9386contemporanea.v11i1.6382>
- Claes, F. y Tramullas, J. (23 de octubre de 2018). ¿Me puedo fiar de Wikipedia? *The Conversation*. <https://theconversation.com/me-puedo-fiar-de-wikipedia-105320>
- Cuquet, M. y García, M. J. (2019). Percepciones y uso de la Wikipedia en alumnos de educación secundaria. *Education in the Knowledge Society*, 20. <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks20192008>
- Ford, H., Sen, S., Musicant, D. R. y Miller, N. (2013). Getting to the source: where does Wikipedia get its information from? 9th International Symposium on Open Collaboration. *Association for Computing Machinery*, 9. <http://doi.org/10.1145/2491055.2491064>
- Gilles, M. (2015). *Wikipédia, une encyclopédie collaborative en quête de crédibilité : le référencement en questions* (tesis doctoral). Universidad de Toulouse. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01257207/document>
- Halfaker, A. y Geiger, R. S. (2018). ORES: lowering barriers with participatory machine learning in Wikipedia. *Actas del ArXiv Computing Research Repository*. ACM. <https://arxiv.org/pdf/1909.05189.pdf>
- Hastings-Ruiz, D. (2015) *Wikipedia and theories of knowledge in encyclopaedism*. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16184>
- Herchkovitch, J. (28 de mayo de 2014). Salud: muchísimos errores en Wikipedia. *Le Figaro*. <http://sante.lefigaro.fr/actualite/2014/05/28/22399-sante-tres-nombreuses-erreurs-sur-wikipedia>
- Javanmardi, S., Lopes, C. y Baldi, P. (2010). Modeling user reputation in Wikipedia. *Journal of Statistical Analysis and Data Mining*, 3(2), 126-139.
- Jemielniak, D., Suave, G. y Wilamowski, M. (2019). The most influential medical journals according to Wikipedia: quantitative analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 21(1). <http://doi.org/10.2196/11429>
- Korosec, L., Limacher, P. A., Lüthi, H. P. y Brändle, M. P. (2010). Chemical information media in the chemistry lecture hall: a comparative assessment of two online encyclopedias. *CHIMIA*, 64(5), 309-314. <http://www.ingentaconnect.com/content/scs/chimia/2010/00000064/00000005/art00005?token=0058178d5e7a3847b76504c48663b707b233e6c423f512d5e6a332b257d7241255e4e6b6331ce8e6e8a6ee76>
- Korsgaard, T. R. y Jensen, C. D. (2009). Reengineering the Wikipedia for reputation. Informatics and Mathematical Modelling Technical University of Denmark. *Electronic Notes in Theoretical Computer Science*, 244, 81-94. Elsevier. <http://doi.org/10.1016/j.entcs.2009.07.040>
- Lim, S. y Simon, C. (2011). Credibility judgment and verification behavior of college students concerning Wikipedia. *First Monday. Peer-Reviewed Journal on the Internet*, 16(4). <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3263/2860>
- López, P. (2012). *Presencia y adecuación de los principios activos farmacológicos en la edición española de la Wikipedia* (tesis de maestría). Universidad Miguel Hernández.
- Mandler, M. D. (2017). Glaring chemical errors persist for years on Wikipedia. *Journal of Chemical Education*, 94(3), 271-272. <http://doi.org/10.1021/acs.jchemed.6b00478>
- Messner, M., DiStaso, M. W., Jin, Y., Meganck, S., Sherman, S. y Norton, S. (2014). Influencing public opinion from corn syrup to obesity: a longitudinal analysis of the references for nutritional entries on Wikipedia. *First Monday. Peer Reviewed Journal on the Internet*, 19(11). <http://firstmonday.org/article/view/4823/4162>

- Modiri, O., Guha, D., Alotaibi, N. M., Ibrahim, G. M., Lipsman, N. y Fallah, A. (2018). Readability and quality of Wikipedia pages on neurosurgical topics. *Clinical Neurology and Neurosurgery*, 166, 66-70. <http://doi.org/10.1016/j.clineuro.2018.01.021>
- Mulina, N. (2018). What leads Ukrainian university students to use Wikipedia? *Advanced Education*, 9, 26-32. <http://doi.org/10.20535/2410-8286.131582>
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. <http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v12n3/v12n3a06.pdf>
- Obregón, A. y González, N. (2016). Validación de un cuestionario piloto para evaluar el conocimiento de la Wikipedia en estudiantes de educación superior. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*. <https://bit.ly/307DRqh>
- Petrushyna, Z., Klamma, R. y Jarke, M. (2014). The impact of culture on smart community technology: the case of 13 Wikipedia instances. *Interaction Design and Architecture(s) Journal - IxD&A*, 22, 34-47. http://www.mifav.uniroma2.it/inevent/events/idea2010/doc/22_3.pdf
- Pons, A. (2013). *El desorden digital: guía para historiadores y humanistas*. Madrid: Siglo XXI.
- Read, B. (27 de octubre de 2006). Can Wikipedia ever make the grade? *The Chronicle of Higher Education*. <http://www.chronicle.com/article/Can-Wikipedia-Ever-Make-the/26960>
- Ricaurte-Quijano, P. y Carli-Álvarez, A. (2016). El proyecto Wiki Learning: Wikipedia como entorno de aprendizaje abierto. *Comunicar*, 49, 61-69. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-06>
- Sahut, G. (2012a). Les références bibliographiques dans Wikipédia. En M. Bellafkih, M. Ramdani, K. Zreik, y J. Gardes (eds.). *Le "Document" à l'ère de la différenciation numérique*. CiDE.14 : 4e Colloque International sur le Document Électronique, 87-91.
- Sahut, G. (2012b). *Évaluer Wikipédia : de l'expertise du produit éditorial à l'analyse des règles et pratiques citationnelles*. Communication au séminaire doctoral Doc@Com. http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00959595/document
- Sahut, G. y Chabriac, K. (2015). Quand des lycéens contribuent à Wikipédia : quelles évolutions de leurs connaissances informationnelles ? En M. Loicq y F. Rio (dirs.), *Les jeunes : acteurs des médias. Participation et accompagnement*. Centre d'études sur les Jeunes et les Médias, 108-118.
- Sánchez, L. (2014). *Utilización de Wikipedia como recurso docente en la enseñanza superior* (tesis doctoral). Universidad de Salamanca. http://gredos.usal.es/xmlui/bitstream/handle/10366/125932/DC_S%C3%A1nchezMart%C3%ADnL_Wikipedia.pdf?sequence=1
- Sánchez-Juárez, A. (4 de octubre de 2016). La Wikipedia és la principal font d'informació científica. *Universitat Oberta de Catalunya*. <http://www.uoc.edu/portal/ca/uoc-news/actualitat/2016/195-wikipedia-font-informacio.html>
- Suwannakhan, A., Casanova-Martínez, D., Yurasakpong, L., Montriwat, P., Meemon, K. y Limpanuparb, T. (2019). The quality and readability of English Wikipedia anatomy articles. *Anatomical Science Education*, 13(4), 475-487. <https://doi.org/10.1002/ase.1910>
- Valverde Crespo, D., González Sánchez, J. y De Pro Bueno, A. (2019). Wikipedia en la universidad: ¿cómo la utilizan los estudiantes de 1.º curso de grado de titulaciones del área de ciencias experimentales? Un estudio sobre sus percepciones. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(3), 3101. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i3.3101
- Vargas, C. R., Kantak, N. A., Chuang, D. J., Koolen, P. G. y Lee, B. T. (2015). Assessment of online patient materials for breast reconstruction. *Journal of Surgical Research*, 199(1), 280-286. <http://doi.org/10.1016/j.jss.2015.04.072>
- Wikimedia Foundation (2011). Wikipedia editors' study: results from the editor survey. *Wikimedia Foundation*. http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/51/Editor_Survey_Report_April_2011.pdf

Wilkinson, D. M. y Huberman, B. A. (2007). Cooperation and quality in Wikipedia. *Information Dynamics Laboratory, Hewlett-Packard Labs*. WikiSym '07. <http://www.hpl.hp.com/research/scl/papers/wikipedia/wikipedia07.pdf>

Abstract

University students' perception on the reliability of Wikipedia

INTRODUCTION. Wikipedia is the fifth most visited website in the world, but one of the most common criticisms it receives is its reliability. Many experts have pointed out the problems they have encountered in this online encyclopedia, edited by volunteer users from around the world. In this research we have asked university students studying Education about their perception of the reliability of one of the resources they use most to consult information on the Internet. **METHOD.** To obtain the results, three data collection instruments were applied. University students from all over Spain in Education studies completed 1,173 questionnaires. Once the answers were analyzed, a script was created to conduct a discussion group at the University of Barcelona, and the responses of this one served to create the script of the interviews that were conducted to the editors of Wikipedia. **RESULTS.** The data obtained allow us to affirm that students regularly consult Wikipedia, and consider it very useful and complete. Furthermore, they think it is reliable in many cases, although, in general, they doubt all the documentary bases they consult, corroborating this with other sources. They also indicated that it can be a valid educational resource, being able to be used in very varied contexts at different levels of education. **DISCUSSION.** Students should keep in mind that it is not possible to determine globally whether Wikipedia is reliable or not, it depends on many factors such as the relevance of the article, the editors, the revisions to which it has been submitted and the number of editions.

Keywords: *Wikipedia, Wikis, Web 2.0, University students, Collaborative work.*

Résumé

Perception des étudiants universitaires sur la fiabilité de Wikipédia

INTRODUCTION. Wikipédia est le cinquième site Web le plus consulté au monde mais l'une des critiques les plus courantes concerne sa fiabilité. De nombreux experts ont souligné les problèmes rencontrés dans cette encyclopédie en ligne, éditée par des utilisateurs bénévoles du monde entier. Dans cette recherche, nous avons interrogé les étudiants universitaires en Éducation sur leur perception en ce qui concerne la fiabilité d'une des ressources les plus utilisées pour consulter des informations sur Internet. **MÉTHODE.** Pour obtenir les résultats, trois instruments de collecte de données ont été appliqués. Les étudiants universitaires de toute l'Espagne dans des études d'éducation ont rempli 1173 questionnaires au total. Une fois les réponses analysées, un script fut créé afin d'organiser un groupe de discussion à l'Université de Barcelone et les réponses ont été utilisées pour créer le script des entretiens menés aux éditeurs de Wikipédia. **RÉSULTATS.** Les données obtenues nous permettent d'affirmer que les étudiants consultent régulièrement Wikipédia et la jugent très utile et complète. De plus, ils pensent qu'elle est fiable dans de nombreux cas, bien que, ils doutent de toutes les bases documentaires en général qu'ils consultent,

les corroborant toujours avec d'autres sources. Ils ont également signalé qu'elle peut être une ressource pédagogique valable, pouvant être utilisée dans des contextes très variés et à différents niveaux de formation. **DISCUSSION.** Les étudiants doivent garder à l'esprit qu'il ne peut pas être déterminé d'une manière globale si Wikipédia est fiable ou non, cela dépend de nombreux facteurs tels que la pertinence de l'article, son actualité, les éditeurs, les révisions auxquelles il a été soumis et le nombre d'éditeurs.

Mots-clés: *Wikipédia, Wikis, Web 2.0, Étudiants universitaires, Travail collaboratif.*

Perfil profesional de los autores

Ángel Obregón Sierra (autor de contacto)

Profesor en el Grado de Ingeniería Informática y en el Máster de Formación del Profesorado en la Universidad Isabel I. Investigador en proyectos de investigación relacionados con la Fundación Wikimedia, principalmente la Wikipedia, y su utilización por los estudiantes.

Correo electrónico de contacto: angel.obregon@ui1.es

Dirección para la correspondencia: c/ Fernán González, 76. 09003 Burgos (España).

Natalia González Fernández

Profesora contratada doctora en el área MIDE de la Universidad de Cantabria. Coordinadora del grupo I+D MILET. Investigadora en proyectos de investigación e innovación relacionados con metodología docente, evaluación formativa, competencia mediática y alfabetización digital. Profesora de grado, máster y posgrado e invitada en universidades internacionales. Sus líneas de investigación son: metodologías docentes activas, evaluación formativa y compartida, alfabetización mediática y digital.

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

IMPPLICACIÓN EN LOS DEBERES ESCOLARES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

Homework involvement and academic achievement in High School students

SUSANA RODRÍGUEZ⁽¹⁾, BIBIANA REGUEIRO⁽²⁾, JESÚS FALCÓN⁽³⁾, CAROLINA RODRÍGUEZ-LLORENTE⁽¹⁾,
TANIA VIEITES⁽¹⁾ E ISABEL PIÑEIRO⁽¹⁾

⁽¹⁾ *Universidade da Coruña (España)*

⁽²⁾ *Universidade de Santiago de Compostela (España)*

⁽³⁾ *CPR Tirso de Molina (España)*

DOI: 10.13042/Bordon.2021.80886

Fecha de recepción: 04/06/2020 • Fecha de aceptación: 23/11/2020

Autora de contacto / Corresponding author: Tania Vieites. E-mail: t.vieites@udc.es

INTRODUCCIÓN. Los deberes escolares han demostrado tener un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes desde los últimos cursos de educación primaria hasta el final de la educación obligatoria. Aunque la implicación de los alumnos con los deberes —cantidad, tiempo dedicado y aprovechamiento del tiempo— y su motivación hacia los mismos —motivación intrínseca, percepción de utilidad— determinarían la calidad de sus resultados de aprendizaje, ambos factores parecen empeorar a medida que estos avanzan de curso. No obstante, en el análisis de esta tendencia no se ha tenido en cuenta la etapa de educación posobligatoria, en la que las buenas calificaciones son imprescindibles para el acceso a la universidad. Por tanto, esta investigación tiene por objeto comprobar cómo varía el rendimiento académico en función de la implicación y la motivación de los estudiantes de bachillerato hacia los deberes. **MÉTODO.** Se aplicó la Encuesta sobre los Deberes Escolares (EDE) a un total de 328 estudiantes de los dos cursos de bachillerato para conocer su grado de implicación y motivación hacia los deberes y se midió su rendimiento en tres materias. **RESULTADOS.** Los datos muestran que los estudiantes con una mayor implicación en los deberes escolares tendrían, en general, un alto rendimiento en bachillerato. Hacer las tareas que se prescriben para casa, aprovechar el tiempo que se les dedica y mantenerse intrínsecamente motivado al abordar los deberes serían condiciones que nos permiten diferenciar entre alumnos con alto y bajo rendimiento. **DISCUSIÓN.** El binomio deberes-rendimiento mantiene una relación positiva en la etapa de bachillerato, con lo que prescribir deberes podría seguir repercutiendo en el rendimiento de los estudiantes en esta crucial etapa educativa posobligatoria. Los resultados de este trabajo permiten sugerir la necesidad de prestar especial atención a aspectos como la gestión del tiempo dedicado al estudio y el aprendizaje en el hogar.

Palabras clave: *Deberes escolares, Rendimiento académico, Motivación, Alumnos de bachillerato.*

Introducción

A lo largo de la escolaridad, los profesores miden con frecuencia el rendimiento de sus alumnos. Sin embargo, no es hasta el final del bachillerato cuando el alumnado debe someterse a una evaluación externa que, además, repercutirá en su acceso a los estudios superiores universitarios.

Según los últimos datos disponibles por el Ministerio de Educación (2019) relativos al curso 2017-2018, en España la tasa bruta de población que finaliza el bachillerato se sitúa en el 55.4%; en el caso de las mujeres se eleva a 63.4%, frente a un 48% en hombres, lo que pone de manifiesto la elevada cifra de abandono escolar en esta etapa educativa. Por otra parte, aunque los estudiantes terminan los estudios de bachillerato con una nota media en torno al notable (la media estatal es de 7.28), la calificación que obtienen en la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), coloquialmente conocida como selectividad, baja hasta en un punto respecto a la primera (6.14 de media en la fase general), comprometiendo el acceso a determinados estudios de grado con notas de corte elevadas (Ministerio de Universidades, 2019). En vista de la repercusión que el rendimiento académico de bachillerato puede tener en la trayectoria académica, y dada la escasez de estudios previos en esta etapa (Pan *et al.*, 2013; Regueiro *et al.*, 2014), el objeto de esta investigación es analizar las diferencias en el rendimiento en función de la implicación de los estudiantes de bachillerato con sus deberes escolares.

Desde los inicios de la investigación sobre deberes escolares, la variable dependiente que más se ha estudiado ha sido, sin duda alguna, el rendimiento académico (Núñez *et al.*, 2015; Trautwein, 2007). Hoy en día disponemos de cierto consenso en torno a la existencia de una relación positiva entre hacer los deberes y obtener buenas calificaciones (Cooper y Valentine, 2001; Cooper *et al.*, 2006), especialmente desde

los últimos cursos de educación primaria (Murrillo y Martínez-Garrido, 2013; Trautwein *et al.*, 2002; Valle *et al.*, 2015) y a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Fernández-Alonso *et al.*, 2015; Núñez *et al.*, 2015; Suárez, 2015; Valle *et al.*, 2018). No obstante, se ha observado que a medida que los estudiantes avanzan de etapa educativa se implican cada vez menos en sus deberes (Regueiro *et al.*, 2017; Zimmerman y Kitsantas, 2005). Por ello, parece interesante conocer cuál es el grado de implicación de los estudiantes de bachillerato con los deberes y la repercusión de estos sobre el rendimiento académico en esta última etapa posobligatoria de la educación secundaria.

Deberes escolares y rendimiento académico: los deberes escolares son el conjunto de tareas curriculares prescritas por los profesores a sus alumnos para que estos las realicen fuera del horario lectivo, principalmente en el hogar (Mourão, 2009). Es precisamente esta condición del contexto en el que se completan las tareas lo que diferencia los deberes de otro tipo de actividades educativas en las que los alumnos cuentan con la supervisión del docente. Por tanto, los deberes “obligan” a los aprendices a supervisar su proceso de aprendizaje y les brindan la oportunidad de comprobar qué saben y qué deben revisar.

Si bien los deberes en sí mismos podrían no garantizar el buen rendimiento, las calificaciones escolares se asocian a distintos factores implicados en la realización de los deberes (Trautwein *et al.*, 2006). Por ello, en esta investigación se explora de qué modo un conjunto de variables vinculadas al compromiso conductual del estudiante con los deberes escolares se relacionan con el rendimiento académico en los estudios de bachillerato.

Implicación conductual en los deberes escolares: como agentes principales del proceso de realización de deberes, los alumnos deben implicarse con las tareas para realizarlas (Pan *et al.*, 2013). Para conocer el nivel de implicación

del alumnado con sus deberes, normalmente se consideran tres indicadores: la cantidad de deberes que se completan de los prescritos por el profesor, el tiempo que dedican a hacer los deberes y la gestión o aprovechamiento de ese tiempo (Trautwein, 2007; Trautwein *et al.*, 2006; Valle *et al.*, 2015).

De estas variables, tradicionalmente asociadas al compromiso conductual con los deberes, el *tiempo* ha sido, sin lugar a duda, la que más se ha tenido en cuenta a la hora de explorar la repercusión de los deberes sobre el rendimiento académico (Abdelfattah y Lam, 2018; Cooper y Valentine, 2001; Cooper *et al.*, 2006; Fernández-Alonso *et al.*, 2015; Tam, 2009; Trautwein *et al.*, 2002). Posteriormente, comenzó a prestarse atención a otras formas de compromiso conductual con los deberes, como la cantidad de tareas completadas o el aprovechamiento del tiempo dedicado a su realización (Trautwein *et al.*, 2009).

En este contexto, tal como sugieren Valle *et al.* (2017), para la mejora del rendimiento académico podría no ser tan significativo el número de tareas que el docente asigna a sus estudiantes como la cantidad que los alumnos finalmente completan. Efectivamente, la investigación parece corroborar una correlación positiva entre la *cantidad de deberes* realizados y el rendimiento académico del alumnado de educación secundaria (Cooper *et al.*, 2006; Regueiro *et al.*, 2017; Trautwein *et al.*, 2002; Valle *et al.*, 2018). Sin embargo, en prácticamente ninguno de estos trabajos han participado estudiantes de la etapa de bachillerato (Baş *et al.*, 2017; Kalenkoski y Pabilonia, 2017).

La investigación previa propone que a medida que se avanza en la escolaridad, el tiempo dedicado a los deberes se relacionaría de forma más directa con el rendimiento académico (Regueiro *et al.*, 2017; Valle *et al.*, 2018). Mientras que la prescripción de deberes en educación primaria tendría como objetivo principal que los alumnos desarrollasen habilidades como la

gestión del tiempo y hábitos de estudio, según cambian de curso el propósito de los deberes se dirigiría cada vez más a repasar los contenidos abordados en el aula (Muhlenbruck *et al.*, 1999).

En cualquier caso, el tiempo que un estudiante dedica a las tareas puede estar condicionado por su actitud hacia las mismas (Trautwein *et al.*, 2002). Aunque de acuerdo con la investigación previa cabe esperar que los alumnos de bachillerato dediquen más tiempo a realizar los deberes (Cooper y Valentine, 2001), este es un aspecto que debe ser tomado con precaución, pues podría significar que los estudiantes se encuentran con dificultades a la hora de completarlos (Trautwein, 2007).

Asumiendo la controvertida interacción entre el tiempo dedicado a los deberes y el rendimiento académico en las distintas etapas educativas (Cooper *et al.*, 2006; Murillo y Martínez-Garrido, 2013; Trautwein y Lüdtke, 2009), y atendiendo a la repercusión del rendimiento académico de bachillerato en el acceso a los estudios universitarios, conviene explorar en qué medida el tiempo dedicado a los deberes, junto con otras variables que determinan el grado de implicación con estas tareas, se relaciona con las calificaciones de bachillerato. Seguramente, dado que los alumnos con mejores calificaciones trabajan, en general, de forma más eficaz que sus compañeros de bajo rendimiento, los alumnos con calificaciones más altas podrían acabar invirtiendo menos tiempo en los deberes al gestionarlo mejor (Regueiro *et al.*, 2017; Valle *et al.*, 2018). Así, hipotetizamos que un mejor aprovechamiento del tiempo y, potencialmente, una reducción del tiempo total dedicado a realizar los deberes sería la combinación más efectiva en el ámbito académico (Núñez *et al.*, 2015; Suárez, 2015), ya que el empleo eficiente del tiempo dedicado a hacer los deberes parece tener un impacto positivo mayor sobre el rendimiento que el de la cantidad de tiempo destinado a completarlos (Trautwein *et al.*, 2006).

El aprovechamiento del tiempo hace referencia a la calidad en lugar de a la cantidad de tiempo que los estudiantes emplean en la realización de los deberes escolares. En este sentido, tanto la incidencia de cantidad de deberes realizados o del tiempo dedicado a los mismos sobre el rendimiento podrían estar mediados por el aprovechamiento real que el alumno realiza de ese tiempo de trabajo en casa (Valle *et al.*, 2015). Siguiendo este planteamiento, se ha observado también que en los últimos cursos de educación primaria el aprovechamiento del tiempo de deberes es de mala calidad (Rodríguez-Pereiro *et al.*, 2015) y que, además, empeoraría a lo largo de los cuatro cursos de la ESO (Regueiro *et al.*, 2017).

Implicación motivacional en los deberes escolares: la motivación parece funcionar como mediador entre la realización de deberes y el rendimiento académico del alumno (Trautwein *et al.*, 2006), razón por la que en este trabajo se ha considerado pertinente incorporar la motivación como indicador de la implicación de los estudiantes en los deberes (Dettmers *et al.*, 2010; Ryan y Deci, 2000).

De acuerdo con una investigación de Xu y Wu (2013), los motivos de los estudiantes de educación secundaria para implicarse con los deberes se centrarían más en razones como el deseo de agrandar, la evitación de castigos o el sentido del deber —motivación extrínseca—, que en el interés genuino o el entusiasmo hacia las tareas —motivación intrínseca—. El tipo de motivos que se sostienen para comprometerse con la realización de los deberes, junto al grado de interés y la percepción de su utilidad parecen constituirse como variables relevantes a la hora de explicar tanto la implicación del estudiante como su rendimiento académico (Pan *et al.*, 2013; Regueiro *et al.*, 2015a).

Así, diversos estudios han analizado el poder predictivo de las variables motivacionales sobre el compromiso conductual con los deberes a través de diversos modelos. Por ejemplo,

Dettmers *et al.* (2011) estudiaron el efecto de las variables motivacionales (p. ej., percepción de utilidad) sobre las emociones que se experimentan al hacer los deberes (p. ej., ansiedad y aburrimiento) y el efecto de estas sobre la implicación con las tareas y su impacto en el rendimiento. Un estudio longitudinal llevado a cabo con estudiantes de educación secundaria concluyó que existe una relación positiva entre la percepción de utilidad y las emociones agradables durante la realización de deberes con la dedicación de esfuerzo para completar las tareas. De manera similar, Suárez *et al.* (2019), utilizando un enfoque transversal para valorar el impacto de la motivación hacia las tareas (motivación intrínseca, percepción de utilidad y actitud) sobre la implicación con los deberes en la etapa de educación primaria, comprobaron que la motivación intrínseca guarda una relación significativa con una mayor implicación con los deberes escolares en esta etapa.

En definitiva, la motivación de los alumnos hacia los deberes podría vincularse de forma positiva con el tiempo que les dedican, la cantidad de tareas que realizan y el aprovechamiento del tiempo empleado. Por otro lado, dado que no solo la implicación, sino también la motivación de los alumnos hacia los deberes —motivación intrínseca y percepción de utilidad— irían disminuyendo a medida que avanzan de curso, por lo menos hasta el final de la educación secundaria (Regueiro *et al.*, 2015b), parece interesante comprobar cuál es la relevancia de la motivación hacia los deberes en el rendimiento académico en la etapa de bachillerato.

Este estudio: esta investigación plantea dos objetivos: en primer lugar, pretendemos analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en las materias de Lengua Castellana, Lengua Inglesa y Filosofía de los alumnos de bachillerato en función de su implicación en los deberes escolares; y, en segundo lugar, buscamos determinar en qué medida varía el rendimiento académico en función de los distintos niveles de la motivación

intrínseca que los estudiantes muestran hacia los deberes escolares y en función de su percepción de utilidad. Con respecto al primer objetivo, esperamos que los niveles más altos de rendimiento académico se asocien positivamente con una mayor cantidad de deberes realizados y con un mayor aprovechamiento del tiempo dedicado a los mismos. Exploramos en este caso de qué modo se asocia el tiempo dedicado a los deberes con el rendimiento de los estudiantes de bachillerato. Con respecto al segundo objetivo, esperamos que aquellos alumnos que muestren unos niveles mayores de motivación intrínseca hacia los deberes y una mayor percepción de utilidad presenten también un mejor rendimiento académico.

Método

Participantes

En el estudio participaron un total de 382 estudiantes de los dos cursos de bachillerato pertenecientes a seis centros educativos (cuatro públicos y dos concertados) de dos provincias del norte de España. De ellos, 146 cursaban 1.º de bachillerato (38.2%) y 236 el 2.º curso (61.8%). Analizando la muestra según el género, en esta investigación participaron un total de 196 alumnas (51.3%) y 186 alumnos (48.7%).

Instrumentos

Para medir las variables vinculadas con los deberes se utilizaron varios ítems de la Encuesta sobre los Deberes Escolares (EDE) (Pan *et al.*, 2013; Rosário *et al.*, 2009).

Las dimensiones evaluadas en esta investigación fueron las siguientes:

- Cantidad de deberes que realiza el alumno de los prescritos por el profesor: esta información se obtuvo mediante las respuestas a 2 ítems relativos a la cantidad

de deberes realizados habitualmente (ítem ejemplo: *De los deberes que ponen los profesores, ¿cuántos haces normalmente?*) (alfa de Cronbach $\alpha=.95$), utilizando para ello una escala tipo Likert con cinco alternativas (1=ninguno, 2=algunos, 3=la mitad, 4=casi todos y 5=todos).

- Tiempo dedicado a la realización de los deberes: los estudiantes respondieron a 3 ítems relativos al tiempo que dedican a completar las tareas (ítem ejemplo: *Por lo general, ¿cuánto tiempo sueles dedicar a hacer los deberes?*) ($\alpha=.81$). El formato de respuesta fue tipo Likert (1=menos de 30 minutos, 2=de 30 minutos a una hora, 3=de una hora a hora y media, 4=de hora y media a dos horas y 5=más de dos horas).
- Aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes: se evaluó a través de las respuestas a 3 ítems en formato tipo Likert (1=lo desaprovecho totalmente hasta 5=lo aprovecho totalmente) ($\alpha=.77$) en los que se les pedía a los estudiantes que indicaran el nivel de aprovechamiento del tiempo dedicado habitualmente a los deberes (ítem ejemplo: *Cuando empiezo a hacer los deberes, me concentro y no pienso en otra cosa hasta que termino*).
- Percepción de utilidad de los deberes escolares: se midió mediante 2 ítems en formato tipo Likert (de 1=nada útiles hasta 5=muy útiles) ($\alpha=.95$), en los que los estudiantes respondieron a cuestiones sobre cómo ven de útiles los deberes que prescriben sus profesores (ítem ejemplo: *Hacer los deberes es algo muy habitual, ya que los profesores creen que son útiles para poder aprender las materias. ¿Cómo ves tú de útiles los deberes?*).
- Motivación intrínseca hacia los deberes escolares: a través de esta dimensión se evaluó el grado de motivación intrínseca que tienen los estudiantes hacia los deberes escolares (ítems ejemplos: *Disfruto haciendo los deberes pues me permiten aprender más; Hacer los deberes me ayuda*

a comprender lo que están dando en clase). Para ello se presentan 8 ítems en formato tipo Likert (1=totalmente falso a 5=totalmente cierto) ($\alpha=.82$).

- Rendimiento académico: para la investigación se escogieron tres materias comunes a los dos cursos de bachillerato, que son Lengua Castellana, Lengua Inglesa y Filosofía. Las notas se codificaron según la siguiente escala: 1 (suspense), 2 (aprobado), 3 (bien), 4 (notable) y 5 (sobresaliente).

Procedimiento

La aplicación del EDE se llevó a cabo en el horario lectivo, previa autorización de los padres de aquellos alumnos menores de edad. Antes de comenzar la implementación del cuestionario se explicó a los estudiantes las instrucciones para cubrir el instrumento, los objetivos del estudio y la importancia de contestar con sinceridad a las preguntas planteadas, al tiempo que les garantizó el anonimato de sus respuestas.

Los datos sobre las variables objeto de este trabajo se recopilaron de acuerdo con las recomendaciones de los estándares éticos establecidos en el Comité de Ética de Investigación y Enseñanza de la Universidad de A Coruña y la Declaración de Helsinki. Se garantizó la confidencialidad de los datos y la participación voluntaria asegurando que el abandono del estudio fuese posible en cualquier momento.

Análisis de datos

Con la finalidad de dar respuesta a los objetivos del trabajo se realizaron varios análisis de varianza (ANOVA), tomando como variables independientes la cantidad de deberes realizados, el tiempo dedicado a los deberes, el aprovechamiento del tiempo, la motivación intrínseca hacia los deberes y la percepción de utilidad de los deberes (con tres niveles cada una de ellas: alto,

medio y bajo), y como variable dependiente, el rendimiento académico.

Para establecer los niveles de las variables independientes se utilizó el siguiente criterio: nivel bajo (puntuaciones inferiores al percentil 33), nivel medio (puntuaciones del percentil 33 al 66) y nivel alto (puntuaciones superiores al percentil 66). El rendimiento académico se calculó mediante el promedio de las calificaciones obtenidas por los estudiantes.

Como medida del tamaño del efecto se utilizó el coeficiente eta cuadrado parcial (η_p^2). Para su interpretación se tomó el criterio establecido por Cohen (1988), según el cual un efecto es pequeño cuando $\eta_p^2=.01$ ($d=.20$), el efecto es medio cuando $\eta_p^2=.059$ ($d=.50$) y el tamaño del efecto es grande si $\eta_p^2=.138$ ($d=.80$).

Resultados

Análisis de las relaciones entre las variables

Tal como puede observarse en la tabla 1, la cantidad de deberes escolares realizados muestra relaciones positivas y estadísticamente significativas con todas las variables, siendo más fuertes estas relaciones con el tiempo dedicado a los deberes. En cuanto al tiempo dedicado a los deberes, está relacionado positivamente (de modo significativo) con la percepción de utilidad de los deberes, con la motivación intrínseca hacia los deberes y con el aprovechamiento del tiempo. En cambio, el tiempo dedicado a los deberes no está relacionado significativamente con el rendimiento académico.

El rendimiento académico se encuentra relacionado positivamente (y de manera significativa) con la cantidad de deberes, con el aprovechamiento del tiempo, con la percepción de utilidad y con la motivación intrínseca hacia los deberes. Por otro lado, los coeficientes de asimetría y de curtosis indican que las variables cumplen los criterios de normalidad univariada

TABLA 1. Medias, desviaciones típicas y matriz de correlaciones

	1	2	3	4	5	6
1. Cantidad de deberes	–					
2. Tiempo de deberes	.49*	–				
3. Aprovechamiento del tiempo de deberes	.27*	.12**	–			
4. Percepción de utilidad de los deberes	.38*	.28*	.23*	–		
5. Motivación intrínseca de los deberes	.33*	.25*	.16*	.52*	–	
6. Rendimiento académico	.14*	.05	.13*	.15*	.18*	–
M	3.34	3.28	2.90	3.20	3.34	2.89
DT	1.10	1.35	1.01	0.94	0.75	1.00
Asimetría	-0.28	-0.19	0.04	-0.34	-0.21	0.24
Curtosis	-1.04	-1.21	-0.56	-0.45	-0.18	-0.45

Nota: * $p < .01$; ** $p < .05$.

estadística (Finney y DiStefano, 2006) (véase tabla 1).

Diferencias en el rendimiento académico en función de la implicación de los estudiantes en los deberes escolares

Para comprobar las posibles diferencias en el rendimiento académico, en función de los distintos niveles de las variables vinculadas con la implicación de los estudiantes en los deberes escolares se realizaron varios ANOVA, tomando como variable independiente cada una de esas dimensiones (cantidad de deberes, tiempo dedicado y aprovechamiento del tiempo) y como variable dependiente, el rendimiento académico.

Con respecto a la cantidad de deberes, los resultados del ANOVA indican que hay diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función de la cantidad de deberes escolares realizados (de los prescritos por el profesorado) ($F(2,373)=5.08, p < .01; \eta_p^2=.027$). El tamaño del efecto es pequeño. Tal como puede observarse en la tabla 3, cuanto mayor es la cantidad de deberes escolares realizados por los estudiantes, más alto es su rendimiento académico.

En cuanto al tiempo dedicado a los deberes, los resultados del ANOVA indican que no hay

diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función del tiempo que dedican los estudiantes a los deberes escolares ($F(2,373)=0.17, p=.84; \eta_p^2=.001$).

TABLA 2. Estadísticos descriptivos (media, desviación típica) correspondientes al rendimiento académico para cada uno de los niveles de las variables vinculadas con la implicación en los deberes escolares

	Rendimiento académico	
	M	DT
Cantidad de deberes		
Nivel bajo	2.79	0.99
Nivel medio	2.88	0.97
Nivel alto	3.31	1.03
Tiempo dedicado a los deberes		
Nivel bajo	2.86	0.92
Nivel medio	2.90	0.99
Nivel alto	2.93	1.07
Aprovechamiento del tiempo		
Nivel bajo	2.75	0.92
Nivel medio	2.88	1.06
Nivel alto	3.10	1.00

Nota: comparaciones múltiples significativas (prueba de Scheffe): cantidad de deberes: 1-3, 2-3; aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes: 1-3.

Por lo que se refiere al aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes, los resultados del ANOVA muestran que hay diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función del grado de aprovechamiento del tiempo que dedican los estudiantes a los deberes ($F(2,373)=3.78$, $p<.05$; $\eta_p^2=.020$). En este caso, las diferencias en el rendimiento académico se producen entre los niveles bajo y alto de aprovechamiento del tiempo (véase tabla 2).

Diferencias en el rendimiento académico en función de la percepción de utilidad y de la motivación intrínseca hacia los deberes escolares

Los resultados del ANOVA indican que no hay diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función de los distintos niveles de percepción de utilidad que tienen de los deberes escolares ($F(2,373)=1.50$, $p=.22$; $\eta_p^2=.008$). Aunque las diferencias no son estadísticamente significativas, la tendencia es que cuanto mayor es la utilidad que perciben los estudiantes de los deberes escolares también es más alto su rendimiento académico (véase tabla 3).

TABLA 3. Estadísticos descriptivos (media, desviación típica) correspondientes al rendimiento académico para cada uno de los niveles de las variables motivacionales

	Rendimiento académico	
	M	DT
Percepción de utilidad de los deberes		
Nivel bajo	2.82	0.95
Nivel medio	2.98	1.08
Nivel alto	3.12	0.86
Motivación intrínseca hacia los deberes		
Nivel bajo	2.68	0.96
Nivel alto	2.97	0.99
Nivel alto	3.05	1.03

Nota: comparaciones múltiples significativas (prueba de Scheffe): motivación intrínseca hacia los deberes: 1-3.

Por otro lado, los resultados del ANOVA muestran que hay diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función de los distintos niveles de la motivación intrínseca hacia los deberes ($F(2,373)=4.57$, $p<.01$; $\eta_p^2=.025$). El tamaño del efecto es pequeño. Como puede observarse en la tabla 3, cuanto mayor es la motivación intrínseca de los estudiantes hacia los deberes escolares, mayor es su rendimiento académico. Sin embargo, solo alcanzan la significatividad las diferencias en rendimiento entre el nivel bajo y el nivel alto de motivación intrínseca.

Discusión

Con la presente investigación hemos querido aportar información sobre la relación entre el compromiso conductual y motivacional de los alumnos de bachillerato con los deberes escolares y su rendimiento académico. La pertinencia de comprobar las hipótesis en este sentido viene dada por las especiales repercusiones del rendimiento académico en esta etapa de educación secundaria posobligatoria, donde el estudiante se enfrenta a pruebas de evaluación externas que posibilitan el acceso a los estudios superiores. A diferencia de otros trabajos que han observado las mismas variables, en esta investigación hemos contado con una muestra de alumnos de entre 16 y 18 años que cursaban bachillerato, población en la que, hasta donde sabemos, apenas se ha analizado la incidencia de los deberes sobre el rendimiento académico (Baş *et al.*, 2017; Kalenkoski y Pabilonia, 2017).

Si bien en educación primaria no siempre se aprecia una relación directa y positiva entre la realización de los deberes escolares y el rendimiento —por lo menos en los primeros años—, en la ESO se va haciendo cada vez más evidente a medida que el estudiante avanza de curso (Regueiro *et al.*, 2017; Regueiro *et al.*, 2015b; Valle *et al.*, 2018). Así, en línea con trabajos desarrollados en etapas educativas previas (Dettmers *et al.*, 2011; Valle *et al.*, 2018), en bachillerato el

compromiso conductual, en términos de cantidad de deberes y aprovechamiento del tiempo, y, también, el compromiso motivacional (p. ej., motivación intrínseca y percepción de utilidad de los deberes) correlacionarían positivamente con el rendimiento académico.

Al margen de que el tiempo dedicado a los deberes podría ser mayor en función de la percepción de utilidad y contribuir positivamente a la cantidad de tareas que los alumnos completan, en este trabajo se ha observado que no sería un indicador relevante del rendimiento académico en bachillerato. Como sugieren investigaciones similares en etapas educativas previas, sería la calidad en la gestión del tiempo de deberes lo que nos permitiría diferenciar entre los alumnos de alto y bajo rendimiento (Núñez *et al.*, 2015; Valle *et al.*, 2016). De este modo, los resultados de este trabajo contribuyen a completar la todavía controvertida relación entre el tiempo dedicado a los deberes y el rendimiento (Cooper *et al.*, 2006; Murillo y Martínez-Garrido, 2013; Trautwein y Lüdtke, 2009) y a consolidar la hipótesis de que pasar varias horas completando los deberes evidenciaría tanto dificultades con los estudios como interés y compromiso en el ámbito académico (Trautwein y Lüdtke, 2009).

Atendiendo a los resultados de este trabajo, las razones intrínsecas para implicarse en los deberes podrían constituir una característica de los estudiantes de bachillerato con buen rendimiento. Los alumnos con mejores calificaciones en esta etapa educativa seguramente son conscientes de los beneficios —frente a los costes— que hacer los deberes les puede reportar (Coutts, 2004) y, en este contexto, su compromiso con los deberes dependerá en buena medida de que las tareas sean percibidas como valiosas y/o gratificantes (Eccles *et al.*, 1984; Eccles y Wigfield, 2002). Cabe esperar que la importancia de obtener una buena media en bachillerato y la relevancia de conseguir un buen resultado en la selectividad contribuyan, en general, al valor de las tareas escolares y alienten el compromiso

con los deberes, al menos entre los estudiantes con expectativas de éxito.

En síntesis, en la etapa de bachillerato hacer las tareas que se prescriben para casa, aprovechar el tiempo que se le dedica y mantenerse intrínsecamente motivado a la hora de abordar los deberes serían condiciones que nos permiten diferenciar entre alumnos con alto y bajo rendimiento. Con todo, nuestros resultados deben tomarse con cautela debido a las limitaciones que presenta nuestra investigación. En primer lugar, este estudio presenta un diseño de corte transversal, por lo que sería interesante replicar el estudio utilizando un diseño longitudinal, de cara a comprobar la evolución de las variables medidas. Por otro lado, el instrumento utilizado para la recogida de la información fue el cuestionario, por lo que la objetividad de los datos podría verse comprometida.

Igualmente, la presente investigación permitiría desarrollar algunas implicaciones educativas. Se sabe por diferentes investigaciones (Cooper *et al.*, 2006; Regueiro *et al.*, 2017; Valle *et al.*, 2018) que la relación entre deberes escolares y rendimiento académico es más fuerte a medida que el alumno avanza de curso; con este estudio confirmamos que el binomio deberes-rendimiento sigue manteniendo una relación positiva en la etapa de bachillerato, con lo que prescribir deberes podría seguir repercutiendo en el rendimiento de los estudiantes durante estos dos cursos posobligatorios. Por las especiales repercusiones del rendimiento de bachillerato en el acceso a los estudios superiores, los resultados de este trabajo parecen relevantes en la medida en que, potencialmente, podrían dirigir la atención de los educadores hacia distintos aspectos relativos a los deberes. Así, por ejemplo, podría observarse la importancia de intervenir específicamente sobre la planificación, la distribución y la supervisión del tiempo dedicado al estudio y el aprendizaje en el hogar.

Del mismo modo, los resultados de este trabajo reiteran la necesidad de autocrítica y reflexión

sobre el diseño de los deberes escolares, de tal modo que estos contribuyan a la motivación intrínseca de los estudiantes. Por último, es relevante conocer si existen diferencias significativas en el compromiso escolar, en general, y en la implicación y la motivación hacia los deberes, en particular, entre el alumnado que cursa bachillerato y el alumnado que ha optado por cursar Formación Profesional de Grado Medio al finalizar la ESO.

Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado gracias a la financiación de los proyectos de investigación EDU2013-44062-P (MINECO) y EDU2017-82984-P (MEIC) y al financiamiento recibido por los contratos de dos de las autoras en el Programa FPU (FPU18/02191) y en el Programa FPI (PRE2018-084938) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Referencias bibliográficas

- Abdelfattah, F y Lam, J. (2018). Linking homework to achievement in Mathematics: an examination of 8th grade Arab participation in TIMSS 2015. *International Journal of Instruction*, 11(4), 607-624. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11438a>
- Baş, G., Şentürk, C. y Çiğerci, F M. (2017). Homework and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Issues in Educational Research*, 27(1), 31-50.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.^a ed.). L. Erlbaum Associates.
- Cooper, H., Robinson, J. y Patall, E. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>
- Cooper, H. y Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_1
- Coutts, P. M. (2004). Meanings of homework and implications for practice. *Theory into Practice*, 43(3), 182-188. <https://doi.org/10.1353/tip.2004.0034>
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Goetz, T., Frenzel, A. C. y Pekrun, R. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 25-35. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.001>
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M. y Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 467-482. <https://doi.org/10.1037/a0018453>
- Eccles, J. S., Adler, T. y Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: a test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(1), 26-43. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.1.26>
- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Estadísticas de Educación. EDUCAbase (2019). *Enseñanzas no universitarias/resultados académicos/curso 2017/2018*. [Conjunto de datos]. <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/Educacion/Alumnado/Resultadosacad/2017-2018/RegGen/10/&file=RARG01.px&type=pcaxis&L=0>
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. y Muñoz, J. (2015). Adolescents' homework performance in mathematics and science: personal factors and teaching practices. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1075-1085. <https://doi.org/10.1037/edu0000032>

- Finney, S. J. y DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (eds.), *Structural equation modeling. A second course* (pp. 269-314). IAP Information Age Publishing.
- Kalenkoski, C. M. y Pabilonia, S. W. (2017). Does high school homework increase academic achievement? *Education Economics*, 25(1), 45-59. <https://doi.org/10.1080/09645292.2016.1178213>
- Ministerio de Universidades (2019). *Pruebas de acceso a la universidad (PAU) de los estudiantes de bachiller* [infografía]. <https://public.tableau.com/views/Ebau19/Dashboard1?%3AshowVizHome=no&%3Aembed=true#1>
- Mourão, R. (2009). *Etapas processuais do trabalho de casa e efeitos auto-regulatórios na aprendizagem do inglês: um estudo com diários de TPC no 2.º ciclo do Ensino Básico* (tesis doctoral). Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/9759>
- Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B. y Lindsay, J. J. (1999). Homework and achievement: explaining the different relations at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education*, 3(4), 295-317. <https://doi.org/10.1023/A:1009680513901>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2013). Incidencia de las tareas para casa en el rendimiento académico: un estudio con estudiantes iberoamericanos de educación primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 157-178. <https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/articulo/view/6156>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J. A., Rosário, P., Mourão, R. y Valle, A. (2015). Homework and academic achievement across Spanish compulsory education. *Educational Psychology*, 35(6), 726-746. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.817537>
- Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13-22.
- Regueiro, B., Pan, I., Sánchez, B., Valle, A., Núñez, J. C. y Rosário, P. (2014). Diferencias en la implicación en los deberes escolares en función del rendimiento académico en estudiantes de primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 437-447. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.813>
- Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., Gayo, E. y Valle, A. (2015a). Perfiles motivacionales, implicación y ansiedad ante los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.(1), 93-96. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.469>
- Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C. y Rosário, P. (2015b). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 47-63. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12641>
- Regueiro, B., Valle, A., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Suárez, N. (2017). Cambios en la implicación en los deberes escolares a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación*, 29(2), 254-278. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1306988>
- Rodríguez-Pereiro, S., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C. y Valle, A. (2019). Rendimiento previo e implicación en los deberes escolares de los estudiantes de los últimos cursos de educación primaria. *Psicología Educativa*, 25(2), 109-116. <https://doi.org/10.5093/psed2019a2>
- Rosário, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Cerezo, R. y Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 179-192. <https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/articulo/view/721>
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- Suárez, N. (2015). *Deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de educación obligatoria* (tesis doctoral). Universidad de Oviedo. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. <http://hdl.handle.net/10651/33360>
- Suárez, N., Regueiro, B., Estévez, I., Ferradás, M., Guisande, M. A. y Rodríguez, S. (2019). Individual precursors of student homework behavioral engagement: the role of intrinsic motivation, perceived homework utility and homework attitude. *Frontiers in Psychology, 10*, 941. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00941>
- Tam, V. C. (2009). Homework involvement among Hong Kong primary school students. *Asian Pacific Journal of Education, 29*(2), 213-227. <https://doi.org/10.1080/02188790902859004>
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction, 17*(3), 372-388. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.009>
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B. y Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology, 27*(1), 26-50. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1084>
- Trautwein, U. y Lüdtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: the role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and Instruction, 19*(3), 243-258. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.001>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I. y Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology, 98*(2), 438-456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A., Neumann, M. y Lüdtke, O. (2009). Chameleon effects in homework research: the homework-achievement association depends on the measures used and the level of analysis chosen. *Contemporary Educational Psychology, 34*(1), 77-88. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.09.001>
- Valle, A., Núñez, J. C. y Rosário, P. (coords.) (2017). *Informe sobre los deberes escolares*. Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en educación primaria. *Anales de Psicología, 31*(2), 562-569. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131>
- Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Rosário, P. (2018). Niveles de rendimiento académico e implicación en los deberes escolares en estudiantes españoles de educación secundaria. *European Journal of Education and Psychology, 11*(1), 19-31. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.183>
- Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Rosário, P. (2016). Academic goals, student homework engagement, and academic achievement in elementary school. *Frontiers in Psychology, 7*, 463. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00463>
- Xu, J. y Wu, H. (2013). Self-regulation of homework behavior: homework management at the secondary school level. *Journal of Educational Research, 106*(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/0020671.2012.658457>
- Zimmerman, B. J. y Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: the mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology, 30*(4), 397-417. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.05.003>

Abstract

Homework involvement and academic achievement in High School students

INTRODUCTION. Homework has been shown to have a significant impact on the academic performance of students from the last grades of Primary Education to the end of Secondary Compulsory Education. Although students' involvement with homework—the amount of tasks completed, time spent and time management—and their motivation—intrinsic motivation, perceived usefulness—would determine the quality of their learning outcomes, both factors would worsen as the students progress through their schooling. However, the analysis of this trend has not taken into account the Post-compulsory Education stage, where good grades are essential for accessing university. Therefore, the aim of this research is to see how academic performance varies according to the involvement and motivation of High School students towards their homework. **METHOD.** The School Homework Survey was applied to a total of 328 students in the two last High School grades to find out their degree of involvement and motivation towards homework and their academic performance was measured in three subjects. **RESULTS.** The data show that students with a higher involvement with homework would, in general, have a better academic performance in High School. Doing the tasks assigned by the teacher, taking advantage of the time they spend on it, and remaining intrinsically motivated when tackling homework would be conditions that allow us to differentiate between high and low-performing students. **DISCUSSION.** The homework-performance binomial maintains a positive relationship during the High School stage, so prescribing homework could still have an impact on student performance in this crucial Post-Compulsory Education stage. The results of this work suggest the need to pay special attention to aspects such as time management and learning at home.

Keywords: *Homework, Academic achievement, Motivation, High School students.*

Résumé

L'investissement dans les devoirs à la maison et le rendement scolaire des élèves du lycée

INTRODUCTION. Les devoirs à la maison ont démontré avoir un impact significatif dans le rendement scolaire des élèves dans les dernières années de l'école primaire jusqu'à la fin de l'éducation obligatoire. Toutefois, même si l'investissement des apprenants dans leurs devoirs (quantité, temps dédié et profit du temps) et sa motivation (motivation intrinsèque, perception de l'utilité) détermine la qualité des résultats d'apprentissage, tous les deux facteurs empirent à mesure qu'ils promeuvent dans les classes supérieures. Cependant, l'analyse de cette tendance n'a pas été considérée dans l'étape de l'éducation post obligatoire, dans laquelle les bonnes qualifications sont indispensables pour l'accès à l'université. Par conséquent, cette investigation a pour objectif de vérifier la variation du rendement scolaire en fonction de l'investissement et la motivation des élèves du lycée envers leurs devoirs maison. **MÉTHODE.** Le sondage sur les devoirs à la maison (EDE) a été appliqué à une totalité de 328 élèves de tous les niveaux du lycée pour connaître le degré d'investissement et motivation et, ainsi que le rendement dans trois matières. **RÉSULTATS.** Les données prouvent que les apprenants montrant plus d'investissement vis-à-vis des devoirs à la maison auraient, en général, un haut rendement au lycée. Réaliser les tâches

prescritas à la maison, exploiter le temps dédié et se maintenir motivé de façon intrinsèque face aux devoirs seraient des conditions qui nous permettent faire la distinction entre les élèves avec un haut rendement et les élèves avec un rendement plus bas. **DISCUSSION.** Le duo devoirs à la maison-rendement maintient un rapport positif dans l'étape du lycée, c'est pourquoi prescrire des devoirs pourrait continuer à répercuter sur le rendement des étudiants dans cette étape éducative post obligatoire qui s'avère cruciale. Les résultats de la recherche permettent suggérer la nécessité de focaliser l'attention sur des aspects comme : la gestion du temps consacré à l'étude et l'apprentissage la maison

Mots-clés: *Devoirs à la maison, Rendement scolaire, Motivation, Apprenants du lycée.*

Perfil profesional de los autores

Susana Rodríguez

Doctora en Psicopedagogía y profesora titular en el Departamento de Psicología de la Universidade da Coruña. Coordinadora del POD en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Salud de la UDC y miembro del Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED) de la misma universidad. Cuenta con multitud de publicaciones de libros y artículos en revistas internacionales y nacionales de gran prestigio. Actualmente es coordinadora de un proyecto de investigación sobre los deberes escolares financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Comercio (MEIC) (EDU2017-82984-P). Correo electrónico de contacto: susana.rodriguez1@udc.es

Bibiana Regueiro

Doctora por la Universidade da Coruña (UDC) y profesora ayudante doctora en la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Miembro del Grupo de Investigación ESCULCA, Grupo de Referencia Competitiva de la USC, y colaboradora externa del Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED) de la UDC. Actualmente colabora en la Unidad de Investigación e Intervención en Dislexia de la Facultad de Educación de la USC. Cuenta con más de medio centenar de publicaciones científicas, de las cuales más de la mitad son publicaciones de gran prestigio internacional indexadas en el *Journal Citations Reports (JCR)*. Asimismo, ha realizado varias publicaciones de libros y capítulos de libros y ha asistido a numerosos congresos y conferencias con más de noventa comunicaciones y ponencias. Ha realizado varias estancias de investigación internacionales, realizadas en centros de Estados Unidos, Alemania y Portugal, así como en territorio nacional en la Universidad de Oviedo, en donde se ubica el Grupo de Investigación de Aprendizaje Escolar, Dificultades y Rendimiento Académico (ADIR) que está llevando a cabo un proyecto I+D+i del cual es miembro del equipo de trabajo. Correo electrónico de contacto: bibiana.regueiro@usc.es

Jesús Falcón

Diplomado en Educación Social y licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela y Máster Universitario en Psicología Aplicada por la Universidade da Coruña (UDC). Actualmente, director del Departamento de Orientación y jefe de estudios del CPR Tirso de Molina, en Ferrol (A Coruña). Sus líneas de trabajo actuales se centran en la investigación sobre la motivación de

los estudiantes en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato, el compromiso de los alumnos con los deberes escolares y el impacto de este sobre el rendimiento académico.

Correo electrónico de contacto: jfalcon@edu.xunta.es

Carolina Rodríguez-Llorente

Graduada en Maestra de Educación Primaria por la Universidad de Santiago de Compostela (USC) y Premio Extraordinario del Máster en Psicopedagogía por la Universidade da Coruña (UDC). Contratada predoctoral FPU en el Departamento de Psicología de la UDC y doctoranda del POD en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Salud. Miembro del Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED). Sus líneas de trabajo actuales se centran en la investigación sobre las estrategias de autorregulación empleadas por los estudiantes de educación primaria, el compromiso de los alumnos con los deberes escolares y el impacto de este sobre el rendimiento académico. Ha realizado una estancia de investigación en la Escola de Psicologia de la Universidade do Minho, en Braga, Portugal, junto al profesor Pedro Rosário, referente en el campo de investigación de los deberes escolares.

Correo electrónico de contacto: carolina.rodriguez.llorente@udc.es

Tania Vieites (autora de contacto)

Graduada en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela (USC), Máster en Educación Secundaria por la USC y Máster en Psicopedagogía por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Miembro del Grupo de Investigación en Psicología Evolutiva (GIPED) de la UDC. Contratada predoctoral FPI en el Departamento de Psicología de la UDC y doctoranda del POD en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Salud en la misma universidad. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de la motivación e implicación en los deberes escolares y sus relaciones con el aprendizaje y el rendimiento académico.

Correo electrónico de contacto: t.vieites@udc.es

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

Isabel Piñeiro

Licenciada en Psicopedagogía por la Universidade da Coruña (UDC) y doctora en Psicopedagogía por la misma universidad. Profesora contratada doctora en el Departamento de Psicología de la UDC y miembro del Grupo de Investigación en Psicología Evolutiva (GIPED). Entre sus líneas de investigación destaca el estudio y análisis de las estrategias y los procesos del aprendizaje autorregulado en las diferentes etapas educativas. En los últimos años ha comenzado a trabajar en una línea nueva de investigación sobre el funcionamiento cognitivo de las personas mayores, la intervención psicológica en las personas mayores con dependencia, así como la atención psicológica a los cuidadores de estas personas. Ha participado en diferentes proyectos de investigación autonómicos (Universidad de A Coruña, Xunta de Galicia) y estatales (MEC).

Correo electrónico de contacto: isabel.pineiro.aguin@udc.es

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN (ESEPE)

The Design and validation of a questionnaire Evaluating Students' Satisfaction regarding their Practicums in a range of Education Degrees (ESSIE)

BORJA RUIZ-GUTIÉRREZ, VERÓNICA BASILOTTA GÓMEZ-PABLOS Y PATRICIA GONZÁLEZ ELICES
Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2021.85994

Fecha de recepción: 12/11/2020 • Fecha de aceptación: 01/03/2021

Autor de contacto / Corresponding author: Borja Ruiz-Gutiérrez. E-mail: borja.ruiz@udima.es

Fecha de publicación *online*: 05/04/2021

INTRODUCCIÓN. El Prácticum es una materia fundamental que ofrece al estudiante la posibilidad de experimentar en contextos y situaciones reales, a la vez que reflexiona y pone en práctica el conocimiento adquirido en otras asignaturas de la titulación. La valoración del Prácticum se vuelve fundamental para mejorar la calidad de este, siendo primordial la evaluación de las experiencias y percepciones de los estudiantes durante este periodo. En este contexto, resulta necesario contar con instrumentos válidos y fiables que permitan asegurar que la evaluación que se hace de las prácticas es la adecuada y logren incrementar la calidad educativa de las mismas. El objetivo de este trabajo es, precisamente, construir y validar un cuestionario para evaluar la satisfacción de los estudiantes en la asignatura de Prácticum de las titulaciones de educación. **MÉTODO.** Se presentan los resultados del proceso de validación de contenido en el que han participado 12 expertos, tanto del ámbito escolar como universitario; y del estudio piloto en el que han participado 97 estudiantes de los Grados de Magisterio de Educación Infantil, Grado en Magisterio de Educación Primaria, Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Máster en Psicopedagogía de la Universidad a Distancia de Madrid. **RESULTADOS.** Los resultados obtenidos informan de una elevada validez de contenido (relevancia=82% y claridad=85%) y fiabilidad (α de Cronbach=0.95). A su vez, la validez de constructo explicada en el análisis factorial exploratorio muestra una calidad métrica adecuada. Se han obtenido dos factores que han explicado el 79.04% de la varianza total. **DISCUSIÓN.** Estos resultados permiten confiar en la validez del cuestionario y en el objeto de medida. Dicho instrumento puede servir de base para la evaluación de la formación práctica en otros centros.

Palabras clave: *Prácticum, Profesores en formación, Cuestionarios, Validez de la prueba, Confiabilidad de la prueba.*

Introducción

La sociedad demanda individuos actualizados y con altas capacidades de aprendizaje y resolución de problemas, especialmente propiciada con el auge de las tecnologías de la información y la comunicación (Tejada, 2006). Estas exigencias son especialmente relevantes para el profesorado, dado que desempeña un papel fundamental en la mejora del sistema educativo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2015). Para poder trabajar estas habilidades, los grados de educación incorporan, dentro de sus planes de estudio, un conjunto de horas tanto teóricas como prácticas. Según González y Fuentes (2011), estas últimas son los componentes más destacados en los programas formativos de las titulaciones.

De todas las horas de prácticas incluidas en los planes de estudio de los grados de educación, quizá las más relevantes sean las que pasa el estudiante en el centro educativo, pues son las que le permiten acercarse a la realidad profesional, integrándose en las propias instituciones (Aneas *et al.*, 2018), además de desarrollar con autonomía y responsabilidad las competencias profesionales (Tejada, 2020). Estas horas se articulan en torno a la asignatura de Prácticum, que puede ser definida como una actividad de naturaleza formativa que realizan los estudiantes universitarios, que se ve supervisada tanto por la universidad como por los tutores de centro y que permite adaptar los aprendizajes académicos adquiridos (Gairín-Sallán *et al.*, 2019). Se trata de una materia fundamental que ofrece al estudiante la posibilidad de experimentar en contextos y situaciones reales, así como reflexionar y poner en práctica lo aprendido en la teoría, intentando contextualizar al máximo la realidad social actual (Millan *et al.*, 2014). Zabalza (2011) va más allá al señalar que el prácticum es uno de los pocos momentos en que la formación que recibe el estudiante puede influir en su dimensión personal.

Los aprendizajes que se adquieren en esta asignatura se derivan tanto del ejercicio directo que

se realiza en el centro (la práctica) como de la reflexión que realizan los estudiantes de las tareas realizadas (Lasauskiene y Rauduvaite, 2015; Zabalza, 2011). El prácticum debe servir para que los estudiantes reflexionen y sinteticen lo que están haciendo en el centro, vinculando esos aprendizajes y vivencias con la teoría estudiada en las otras materias. En este sentido, el papel de los tutores (tanto de centro como universitario) se vuelve primordial, ya que son los encargados de asegurar que esta reflexión sea constructiva (Díez-Fernández y Domínguez-Fernández, 2018). Esta reflexión se consigue, principalmente, mediante la elaboración de la memoria de prácticas. En ella, los estudiantes pueden pensar acerca de los motivos de utilizar determinadas estrategias didácticas, detectar posibles situaciones problemáticas, considerar las actuaciones que mejoran el aprendizaje, etc., lo que contribuye a la construcción de su identidad como docentes (Stingu, 2012).

En contraste con la relevancia que adquiere la asignatura de Prácticum en el plan de estudios de educación, se ha observado que, en ocasiones, las experiencias de los estudiantes no son del todo enriquecedoras y que, incluso, pueden ser perjudiciales si legitiman actitudes y/o prácticas poco ajustadas al modelo educativo integral por el que apuesta la sociedad (Blanco y Latorre, 2008). En la misma línea, el estudio de Shkedi y Laron (2004) señala que los futuros docentes muestran menos confianza en lo que puedan aprender del programa formativo en comparación con lo que creen que pueden aprender de la experiencia del prácticum.

Por tanto, la valoración de la adecuación de las prácticas a lo establecido en el plan de estudios es fundamental para garantizar el éxito de las mismas. Uno de los elementos que parece ser especialmente relevante en esta valoración es la evaluación que realizan los propios estudiantes de sus experiencias y percepciones (Sepúlveda *et al.*, 2017). A pesar de su importancia, el estudio de la satisfacción del estudiantado con su experiencia en las prácticas ha recibido una menor

atención en la literatura respecto a la prestada hacia otros temas como la adquisición de competencias (Cabezas *et al.*, 2017; Pérez y Burguera, 2011; Vilà *et al.*, 2014), las creencias sobre la relación familia-escuela (Castro *et al.*, 2018), la selección de buenos centros de prácticas (Serrate *et al.*, 2016; Valle y Manso, 2011) o la organización del prácticum en su conjunto (Garín-Sallán *et al.*, 2019; Pérez y Burguera, 2011).

Si examinamos los estudios que han analizado la satisfacción de los estudiantes con las prácticas, encontramos que algunos han abordado esta cuestión de forma muy superficial dado que el objetivo no se centraba únicamente en el estudio de esta cuestión, sino en aspectos relacionados con los servicios universitarios (Ríos-Vázquez *et al.*, 2017) o el procedimiento global de las prácticas (García *et al.*, 2005). Otros lo han hecho respecto a actividades muy concretas realizadas por los estudiantes durante el periodo de prácticas, como el uso de portafolios o el aprendizaje basado en proyectos (Díaz-Fernández y Domínguez Fernández, 2018; García *et al.*, 2005; Morales, 2010).

Entre los estudios que sí se han centrado en el análisis de la satisfacción general de los estudiantes con las prácticas, algunos lo han hecho mediante el empleo de metodologías cualitativas basadas en el estudio de casos, entrevistas semiestructuradas, análisis de documentos y grupos de discusión (Gairín-Sallán *et al.*, 2019). Otros han empleado metodologías cuantitativas basadas en el uso de cuestionarios, aunque en estos casos no se ha aportado apenas información relacionada con la construcción y validación de los mismos.

En concreto, González y Hevia (2011) elaboraron un instrumento compuesto por 86 ítems para evaluar el grado de satisfacción de los estudiantes hacia la organización del prácticum, los agentes intervinientes en el proceso, la evaluación y la utilidad profesional del prácticum, obteniendo una fiabilidad según el alfa de Cronbach de 0.91. No obstante, no reportaron datos sobre la validez de contenido ni sobre la validez de constructo de dicho cuestionario. Más recientemente, Mayorga

et al. (2017) utilizaron este mismo cuestionario, pero eliminaron algunos ítems y reportaron una fiabilidad de 0.93. También Gil-Molina *et al.* (2018) utilizaron una adaptación de este cuestionario, obteniendo en su caso una fiabilidad de 0.85. De nuevo, en ninguno de estos dos estudios se aportaron datos relacionados con la validación del cuestionario.

Por su parte, Mendoza-Lira y Covarrubias-Apablaza (2014) elaboraron un cuestionario formado por cuatro ítems para evaluar la satisfacción con la organización y desarrollo general del prácticum, el apoyo/trato recibido en el centro de prácticas, la orientación/apoyo recibido por el tutor de la facultad y la orientación/apoyo recibido por el tutor de prácticas. La validación del instrumento se realizó mediante un juicio de expertos, en el cual se midió la claridad y la pertinencia de las variables, así como las sugerencias de los jueces. Los resultados mostraron un índice de validez de contenido de 0.8. Sin embargo, en este estudio no se reportaron datos sobre la fiabilidad o la validez de constructo.

Únicamente hemos encontrado un estudio que aporta datos completos sobre la validación de un cuestionario de satisfacción de los estudiantes con las prácticas, concretamente, el estudio de Pantoja *et al.* (2019), en el que adaptaron el cuestionario de González y Hevia (2011) y lo aplicaron a estudiantes de educación infantil y primaria de la Universidad de Jaén. En este estudio analizaron la validez de contenido del instrumento mediante juicio de expertos, lo que dio como resultado un cuestionario de 75 ítems con una fiabilidad de 0.94. Además, analizaron la validez de constructo del mismo mediante análisis factorial, en el cual obtuvieron cuatro factores coincidentes con las dimensiones definidas por los autores originales: organización, agentes implicados, evaluación y utilidad de las prácticas. Sin embargo, el porcentaje de varianza explicado por el modelo factorial fue únicamente del 41.9%.

Por lo tanto, y de acuerdo con estos estudios, consideramos necesario seguir avanzando en la

elaboración y validación de instrumentos que permitan analizar la valoración de las experiencias y percepciones que realizan los propios estudiantes hacia sus prácticas. Para asegurar que la evaluación que se hace es adecuada, estos instrumentos deben estar convenientemente diseñados y validados, informando de su fiabilidad, validez de contenido y validez de constructo.

Tras la revisión de esta y otra literatura relacionada con las prácticas de las titulaciones de educación, consideramos que las dimensiones que se deben evaluar en relación con la satisfacción de los estudiantes de prácticas son: el procedimiento general de gestión de la plaza de prácticas, la formación en el centro de prácticas, el papel del tutor del centro de prácticas y el papel del tutor académico de la universidad.

En primer lugar, el procedimiento general de gestión de la plaza de prácticas se refiere a la gestión que realiza el Departamento de Prácticas de la universidad antes de que el estudiante se incorpore al centro. Incluye tareas como la búsqueda del centro, la comunicación y los trámites burocráticos tanto con el centro como con la Administración educativa y con el alumno. Son varios los autores que señalan la importancia de esta dimensión en la satisfacción de los estudiantes (Gairín-Sallán *et al.*, 2019; Zabalza, 2011).

En segundo lugar, la formación en el centro de prácticas hace referencia al espacio, en un sentido amplio del término, en el que se produce el encuentro entre las concepciones previas del alumno, el conocimiento formal adquirido en el programa formativo y el conocimiento práctico que observa en la labor de su tutor/a, permitiéndole pasar del conocimiento “de” la enseñanza al conocimiento “para” la enseñanza (González y Fuentes, 2011). Distintos estudios han señalado el centro de prácticas como uno de los agentes de mayor peso en una asignatura compuesta por múltiples variables (Armengol *et al.*, 2011; Gairín-Sallán *et al.*, 2019; Zabalza, 2011). En concreto, algunos estudios señalan la importancia de estudiar esta variable para

seleccionar centros de buenas prácticas educativas (Serrate *et al.*, 2016; Valle y Manso, 2011), además de su influencia en la percepción de los estudiantes sobre su nivel de adquisición de competencias (Cabezas *et al.*, 2017).

En tercer lugar, el papel del tutor del centro de prácticas, estrechamente ligado a lo anterior, pone el foco en esta figura como agente fundamental en la experiencia formativa del alumnado en prácticas, porque influye en su proceso de acogida y seguimiento, así como en la percepción que tiene de su capacidad para transmitir conocimientos y de acompañarle personalmente (Cid *et al.*, 2011; Martínez y Raposo, 2011).

Finalmente, el papel del tutor académico de la universidad, aunque ha recibido menor atención en la literatura (Cuenca, 2010; Zabalza, 2011), es considerado de especial importancia por su capacidad para promover la reflexión del alumnado sobre lo que ve y hace en el centro de prácticas (Cebrián, 2011; Díez-Fernández y Domínguez-Fernández, 2018), además de aportar una mirada externa, definir y comunicar los aprendizajes que el estudiante debe adquirir y servir de puente entre la universidad y el centro de prácticas (Correa, 2009).

En resumen, y teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo de este estudio ha sido construir y validar un cuestionario de fácil disposición para evaluar la satisfacción de los estudiantes en la asignatura de Prácticum en las titulaciones de educación.

ESTUDIO I: DISEÑO Y EVALUACIÓN DE LOS ÍTEMS

Con el propósito de identificar los ítems y dimensiones del cuestionario, los investigadores realizaron una revisión de la literatura relacionada con el tema de estudio. Además, se revisaron instrumentos elaborados para la evaluación del prácticum de educación de otras universidades (Gil-Molina *et al.*, 2018; González y Hevia, 2011; Mayorga *et al.*, 2017; Pantoja *et al.*, 2019). De

acuerdo con la revisión de la literatura y las reuniones realizadas entre los investigadores, se elaboró la versión inicial del instrumento de Evaluación de la Satisfacción de los Estudiantes con las Prácticas de Educación (ESEPE). Dicho cuestionario (cuestionario versión 1) estuvo formado por 23 ítems, que fueron evaluados siguiendo una escala tipo Likert, ampliamente utilizada en el ámbito de las ciencias sociales (Matas, 2018), con un rango de respuesta de 0 a 4. Estos ítems se distribuyeron en las cuatro dimensiones que identificamos en la literatura como fundamentales en la satisfacción de los estudiantes: procedimiento general de gestión de la plaza de prácticas, formación en el centro de prácticas, papel del tutor del centro de prácticas y papel del tutor académico de la universidad.

Método

Participantes

Con el objetivo de hallar la validez de contenido de la escala, es decir, de comprobar si es representativa del universo o temática que se pretende valorar con los ítems que la conforman, contamos con la colaboración de 12 jueces de diversos ámbitos y niveles relacionados con la educación, seleccionados por conveniencia y procedentes de diferentes instituciones tanto públicas como privadas: 3 maestros/as de educación infantil y primaria, 2 docentes de educación secundaria, 5 docentes universitarios y 1 psicóloga clínica. Además, para conocer la opinión de los estudiantes, se contó con la colaboración de 1 estudiante egresado de la universidad.

Procedimiento

Se diseñó un instrumento de validación digital en Google Forms y se envió junto con el archivo adjunto “cuestionario versión 1” a través del correo electrónico. Los jueces se pronunciaron respecto a dos aspectos de los ítems: la relevancia y la claridad, empleando una escala tipo

Likert de 0 a 4. Además, cada dimensión disponía de un campo abierto para observaciones con el fin de que los jueces pudieran incorporar sus sugerencias en relación con los ítems (Basilotta y García-Valcárcel, 2019).

Análisis de datos

El análisis cuantitativo de las valoraciones de los expertos y el nivel de acuerdo entre jueces se llevó a cabo empleando la razón de validez de contenido (Content Validity Ratio [CVR]) del modelo de Lawshe (1975), modificado por Tristán-López (CVR') para solventar la limitación del primero respecto al número de jueces requerido (Tristán-López, 2008). Una vez calculada la CVR' de todos los ítems, son aceptados los que tienen valores superiores al mínimo propuesto por Tristán-López (0.58) y se calcula el sumatorio de los CVR' aceptables para obtener con ello el índice de validez de contenido (Content Validity Index [CVI]) de toda la prueba para cada aspecto valorado. Tristán-López (2008) considera que, para que el instrumento se pueda considerar aceptable, debe contar con, al menos, el 58% de los ítems con CVR' superior a 0.58. Además, se analizaron las sugerencias de los jueces en cada dimensión a través de análisis de contenido.

Resultados

La tabla 1 muestra los CVR' de cada ítem del cuestionario versión 1 para cada uno de los dos aspectos solicitados (relevancia y claridad), así como el CVI de la prueba total para cada uno de dichos aspectos. Todos los ítems obtuvieron un valor de CVR' por encima del valor mínimo propuesto por Tristán-López (2008), tanto en relevancia como en claridad. Asimismo, el CVI total del instrumento fue de 0.83 (83%) para relevancia y 0.85 (85%) para claridad, ambos por encima del valor mínimo propuesto por Tristán-López (2008) para considerar el instrumento como aceptable.

TABLA 1. Datos sobre la validez de los ítems (CVR') e índices de validez de contenido (CVI) del modelo inicial

Dimensión	Ítem	Aceptable	CVR'	
			Relevancia	Claridad
Procedimiento general de gestión de la plaza de prácticas	1	Sí	0.92	1
	2	Sí	0.67	0.67
	3	Sí	0.92	1
	4	Sí	0.92	0.92
	5	Sí	0.92	0.92
	6	Sí	0.58	0.82
Formación en el centro de prácticas	1	Sí	0.83	0.92
	2	Sí	0.83	0.82
	3	Sí	0.75	0.75
	4	Sí	0.92	0.83
	5	Sí	0.75	0.75
	6	Sí	0.58	0.67
Papel del tutor del centro de prácticas	1	Sí	1	0.92
	2	Sí	1	0.92
	3	Sí	0.83	1
	4	Sí	0.92	1
	5	Sí	1	0.83
Papel del tutor académico de la universidad	1	Sí	0.92	1
	2	Sí	0.92	0.92
	3	Sí	0.92	1
	4	Sí	0.92	0.92
	5	Sí	0.92	1
	6	Sí	0.92	0.92
CVI global			0.82	0.85

Nota: CVR' = razón de validez de contenido del ítem; aceptable si $CVR' > 0.58$; CVI global = $\sum CVR' / n.$ º de ítems aceptables.

A pesar de la alta validez de contenido de los ítems, se revisaron aquellos con menor aceptación y se consideraron las sugerencias expresadas en las cuestiones abiertas. Este análisis llevó a la modificación del enunciado de dos ítems (B5, C3) y a la eliminación de siete (A3, A6, B1, C5, D3, D4, D6). La decisión de eliminar un ítem se adoptó cuando uno o varios jueces señalaron que dos ítems aludían a la misma cuestión, llevándonos a tomar la decisión de mantener el más claro de los dos; cuando sugerían que dos ítems podían unificarse por su contenido; o cuando señalaron que el contenido de un ítem ya se recogía en otros. Por lo tanto, el cuestionario final contó con 16 ítems.

ESTUDIO II: VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 97 estudiantes de las titulaciones de educación de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) que habían cursado la asignatura de Prácticas durante el curso 2018-2019, distribuidos entre las siguientes titulaciones: 7 del Grado en Magisterio de Educación Infantil, 14 del Grado en Magisterio de Educación Primaria, 68 del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación

Secundaria y 8 del Máster Universitario en Psicopedagogía. La edad media de los participantes fue de 33.55 años (D.T.=8.09), con un rango de edad de 22 a 55 años. La distribución por sexo fue de 67 mujeres (69.1%) y 30 hombres (30.9%). Finalmente, en relación con el nivel de estudios, 2 participantes tenían estudios de ciclo formativo de grado superior (2.1%), 5 bachillerato (5.2%), 9 grado (9.3%), 5 diplomatura (5.2%), 13 licenciatura (13.4%), 60 máster (61.9%) y 3 doctorado (3.1%).

Todos los participantes fueron informados del objetivo del estudio y firmaron su consentimiento informado. El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Ciencias de la Salud y la Educación de la UDIMA.

Procedimiento

El cuestionario se elaboró en su versión digital mediante la herramienta Google Forms y se envió mediante correo electrónico en la segunda quincena del mes de julio de 2019. Los estudiantes debían valorar su acuerdo/desacuerdo con el ítem en una escala Likert de 0 a 4. El cuestionario estuvo abierto hasta el mes de noviembre de 2019, momento en el que comenzaron a realizarse los análisis.

Análisis de datos

La validación del instrumento se realizó por medio de un análisis de fiabilidad, calculando el estadístico alfa de Cronbach y un análisis de la validez de constructo a través de análisis factorial de componentes principales y rotación Oblimin directo. El programa de análisis de datos utilizado fue el SPSS19.

Resultados

Análisis de fiabilidad

La escala de 16 ítems arrojó un índice de fiabilidad, en función del alfa de Cronbach, de 0.95.

Teniendo en cuenta que el valor mínimo de este estadístico lo podemos situar en torno a 0.7 (Morales *et al.*, 2003), se puede afirmar que la escala tiene una fiabilidad satisfactoria.

Análisis de validez de constructo (análisis factorial exploratorio)

El estudio de la validez de constructo del cuestionario se realizó a través de un análisis factorial de tipo exploratorio usando componentes principales como método de extracción. La idoneidad de realizar el análisis factorial se confirmó calculando el índice de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett (KMO=.907; chi-cuadrado=1907.983; gl=120; p=000). Para decidir el tipo de rotación que debía aplicarse, se realizó un primer análisis con rotación Oblimin directo con el fin de comprobar si los factores estaban relacionados (Field, 2018; Lloret-Segura *et al.*, 2015; Mavrou, 2015). En la tabla 2 se muestra la matriz de correlaciones entre componentes, que justifica la rotación oblicua al ser estas mayores de .30 (Lloret-Segura *et al.*, 2015).

TABLA 2. Matriz de correlaciones entre componentes

Componente	1	2
1	1.00	.44
2	.44	1.00

Para la interpretación de los resultados nos basamos en la matriz de configuración, al ofrecer esta una solución más fácilmente interpretable (Field, 2018). Los resultados se presentan en la tabla 3, en la cual hemos resaltado las correlaciones ítem-factor superiores a .40 en orden descendente del peso del ítem en el factor. En esta se puede observar que los dos ítems que mayor peso aportan a la solución factorial son “el/la tutor/a del centro me ha dado la oportunidad de exponer ideas propias y hacer comentarios críticos a partir de los conocimientos adquiridos” y “el centro me ha dado facilidades para llevar a cabo un periodo de prácticas satisfactorio”.

TABLA 3. Resultados del análisis factorial del cuestionario de satisfacción con el prácticum para estudiantes de educación

Factor	Peso del ítem en el factor	
	1	2
Factor 1: Satisfacción con las prácticas realizadas en el centro		
14. El/la tutor/a del centro me ha dado la oportunidad de exponer ideas propias y hacer comentarios críticos a partir de los conocimientos adquiridos	1.00	-.12
15. El centro me ha dado facilidades para llevar a cabo un periodo de prácticas satisfactorio	.99	-.09
12. El/la tutor/a del centro me ha dado libertad y autonomía para preparar actividades y participar en diferentes tareas	.98	-.09
10. Las orientaciones recibidas por parte del/de la tutor/a del centro para la realización de las tareas y la familiarización con la metodología del aula han sido claras y apropiadas	.92	.03
3. El recibimiento e integración en el centro de prácticas han sido adecuados	.88	.08
4. La disponibilidad del/de la tutor/a del centro para resolver mis dudas, ofrecerme documentos y ayudarme durante mi aprendizaje ha sido adecuada	.86	.02
7. El ambiente del centro y la relación con los profesionales que en él trabajan han sido satisfactorios/adecuados	.84	.13
2. La realización de las prácticas me ha permitido reconocer la importancia de los contenidos y competencias que se trabajan en las asignaturas	.63	.28
Factor 2: Satisfacción con la gestión realizada por la universidad		
6. La comunicación con el/la coordinador/a de prácticas ha sido fluida y positiva y me ha ayudado a realizar mis prácticas de forma adecuada	-.02	.93
16. El/la tutor/a de la universidad ha resuelto mis dudas durante la realización de las actividades del aula y la memoria final	-.01	.93
5. El/la tutor/a de la universidad me ha proporcionado pautas para elaborar la memoria final	-.07	.92
13. El/la coordinador/a de prácticas me ha informado sobre el contenido de las prácticas adecuadamente	.03	.90
8. El/la tutor/a de la universidad me ha proporcionado la documentación e información necesaria para el desarrollo de mis funciones	-.02	.86
9. La gestión de la plaza de prácticas por parte de la universidad ha sido eficaz y adecuada en el tiempo	-.02	.80
1. La comunicación con el/la tutor/a de la universidad durante la estancia en el centro ha sido fluida y positiva	.01	.80
11. La gestión de mi plaza, según el procedimiento de la comunidad autónoma donde he realizado las prácticas, me ha parecido sencilla	.07	.73

Nota: relación de ítems con las dimensiones teóricas: procedimiento general de gestión de la plaza de prácticas (ítems 13, 11, 6 y 9); formación en el centro de prácticas (ítems 3, 15, 7 y 2); papel del tutor del centro de prácticas (4, 10, 14 y 12); papel del tutor académico de la universidad (1, 8, 5 y 16).

La matriz de configuración sugirió dos factores. La solución factorial explica en conjunto el 79.04% de la varianza. En la estructura factorial resultante, observamos un primer factor al que denominamos “satisfacción con las prácticas realizadas en el centro”, con un valor de $\lambda=9.22$, que explicó por sí

solo el 57.60% de la variabilidad asociada a la matriz de correlaciones. El segundo factor, que denominamos “satisfacción con la gestión realizada por la universidad”, con un valor de $\lambda=3.43$, explicó el 21.44% de la variabilidad. El anexo muestra la composición definitiva del instrumento.

Discusión y conclusiones

Las prácticas externas son uno de los elementos clave en la formación de los estudiantes, dado que permiten poner en relación los conocimientos previamente adquiridos con los saberes más aplicados de la disciplina (Aneas *et al.*, 2018). El nivel de satisfacción de los estudiantes con dichas prácticas parece ser uno de los elementos más importantes dentro del proceso de formación según algunos autores (Sepúlveda *et al.*, 2017). A pesar de esto, no existen casi instrumentos que permitan evaluar dicha satisfacción (véase, por ejemplo, Montejano *et al.*, 2019). Precisamente, el objetivo de este trabajo fue elaborar un instrumento que permitiese evaluar esta cuestión. Para ello, y partiendo de la revisión de la literatura existente sobre el tema y el juicio realizado por expertos en el ámbito educativo, hemos elaborado un cuestionario para valorar la satisfacción de los estudiantes con las prácticas de educación (ESEPE), compuesto por 16 ítems organizados en torno a cuatro dimensiones teóricas: procedimiento general de gestión de la plaza de prácticas, formación en el centro de prácticas, papel del tutor del centro de prácticas y papel del tutor académico de la universidad.

Los resultados obtenidos indican que el instrumento ESEPE presenta unas propiedades psicométricas satisfactorias en relación con la validez de contenido, la fiabilidad y la validez de constructo. En lo que concierne a la validación de contenido del instrumento, los datos muestran un índice de 83% en el criterio relevancia de los ítems y de 85% para el criterio de claridad. Respecto a la fiabilidad, el alfa de Cronbach indica un valor de 0.95 para el total de la escala. Finalmente, en cuanto a la validez de constructo, hemos obtenido una solución factorial que permite explicar aproximadamente el 80% de la varianza total de la satisfacción general.

Si profundizamos en los resultados obtenidos a través del análisis factorial, observamos que las cuatro dimensiones teóricas de partida

incluidas en el cuestionario se organizan, en realidad, en torno a dos grandes factores: “satisfacción con las prácticas realizadas en el centro” y “satisfacción con la gestión realizada por la universidad”. Dentro del primer factor se agrupan los ítems referidos tanto a la formación en el centro de prácticas como a la labor del/de la tutor/a del centro de prácticas. Dentro del segundo factor se encuentran los ítems relacionados con el papel del tutor académico de la universidad y el procedimiento de gestión de la plaza de prácticas por parte de la universidad. Es decir, la estructura final obtenida en el cuestionario refleja que la satisfacción de los estudiantes puede describirse atendiendo a dos únicos aspectos: el centro, por un lado, y la universidad, por otro, siendo además el centro el que más peso tiene sobre la varianza total del modelo. Además, ambos factores se encuentran relacionados entre sí, tal y como se desprende de la matriz de correlaciones entre componentes.

Estos resultados parecen mejorar aquellos obtenidos previamente en la literatura, tanto los relativos a la validez de contenido (Mendoza-Lira y Covarrubias-Apablaza, 2014) como a la fiabilidad (Gil-Molina *et al.*, 2018; González y Hevia, 2011; Mayorga *et al.*, 2017; Pantoja *et al.*, 2019) o a la validez de constructo (Pantoja *et al.*, 2019). En cualquier caso, estas comparaciones han de ser tomadas con cautela dado que los datos no son estrictamente comparables. En primer lugar, aunque existen ciertas similitudes, los instrumentos mencionados no evalúan las mismas dimensiones teóricas. Por ejemplo, mientras que González y Hevia (2014), Mayorga *et al.* (2017), Gil-Molina *et al.* (2018) y Pantoja *et al.* (2019) evalúan la satisfacción de los estudiantes con la organización del prácticum, los agentes intervinientes en el proceso, la evaluación y la utilidad profesional del prácticum, en nuestro caso evaluamos la satisfacción de los estudiantes con la gestión realizada por parte de la universidad, con el tutor universitario, con el tutor del centro y con la formación en el centro de prácticas. Posiblemente, el estudio de Mendoza-Lira y

Covarrubias-Apablaza (2014) sea el que más pueda compararse con el presentado en este trabajo, al haber evaluado la satisfacción de los estudiantes con la organización y desarrollo general del prácticum, el apoyo/trato recibido en el centro de prácticas, la orientación/apoyo recibido por el tutor de la facultad y la orientación/apoyo recibido por el tutor prácticas.

Por último, y aunque el estudio de Pantoja *et al.* (2019) es el único que reporta datos acerca de la validez de constructo por medio de análisis factorial exploratorio, encontramos diferencias respecto al tipo de rotación empleada. En este sentido, para el cuestionario ESEPE hemos empleado una rotación oblicua debido a la existencia de relación entre los dos factores. Por su parte, Pantoja *et al.* (2019) emplean una rotación ortogonal, aunque desconocemos su pertinencia al no aportar datos sobre la relación entre los factores.

En cualquier caso, y a pesar de las diferencias existentes entre los cuestionarios analizados, parece existir cierto consenso acerca de la importancia de analizar la satisfacción de los estudiantes de educación con las prácticas sobre aspectos relacionados tanto con el centro como con la universidad. En este sentido, el cuestionario ESEPE parece ser un instrumento útil

para evaluar la satisfacción de los estudiantes con sus prácticas en el área de educación.

No obstante, los resultados de este estudio presentan una serie de limitaciones que han de tenerse en cuenta. En primer lugar, y a pesar de que el instrumento presenta buenos indicadores de validez, la validez de constructo teórico debería ser constatada mediante análisis factorial confirmatorio y verificada en otra muestra mayor a la aquí empleada, o bien observando si la aplicación del cuestionario en distintas muestras da lugar a la misma solución factorial. En segundo lugar, debemos resaltar que las dimensiones teóricas de las que hemos partido no son fruto de un constructo teórico robusto sobre satisfacción de los estudiantes con las prácticas de educación, sino que han sido seleccionadas de la literatura científica como aquellas más relevantes en el estudio del desarrollo de las prácticas de educación, sin que se pueda descartar la posible relación entre ellas. Esto justifica, de hecho, que el análisis factorial realizado haya dado una solución de dos factores, que engloban dos a dos las dimensiones originales. Por último, consideramos que sería necesario analizar las propiedades psicométricas del instrumento para la evaluación de la satisfacción con las prácticas en otras poblaciones de estudiantes de educación.

Referencias bibliográficas

- Aneas, A., Rubio, M. J. y Vilà, R. (2018). Portafolios digital y evaluación de las competencias transversales en las prácticas externas del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Educar*, 54(2), 283-301. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.878>
- Armengol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M. y Sala, J. (2011). El Prácticum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_04.pdf
- Basilotta, V. y García-Valcárcel, A. (2019). Opinión del profesorado hacia proyectos colaborativos con tecnologías de la información y comunicación: un estudio psicométrico. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-22. <https://doi.org/ffjr>
- Blanco, F. y Latorre, M. J. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores. *Estudios sobre Educación*, 15, 7-29. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/9126>

- Cabezas, M., Serrate, S. y Casillas, S. (2017). Valoración de los alumnos de la adquisición de competencias generales y específicas de las prácticas externas. Factores determinantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 685-704. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/31/31>
- Castro, A., García-Ruiz, M. R. y Maraver, P. (2018). Impacto del prácticum en las creencias de los maestros en formación sobre la relación familia-escuela. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230028>
- Cebrián, M. (2011). Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el prácticum. Estudio de caso. *Revista de Educación*, 354, 183-208. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_08.pdf
- Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, J. A. (2011). La tutoría en el prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_06.pdf
- Correa, E. (2009). El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión. *Pensamiento Educativo*, 1(44-45), 237-254. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/456/public/456-1015-1-PB.pdf>
- Cuenca, A. (2010). Care, thoughtfulness, and tact: conceptual framework for university supervisors. *Teaching Education*, 21(3), 263-278. <https://doi.org/cnqg47>
- Díez-Fernández, A. y Domínguez-Fernández, R. (2018). El tutor universitario como impulsor del aprendizaje reflexivo de los alumnos durante las prácticas docentes. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 311-328. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200311>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using SPSS*. Fifth edition. Sage Publications.
- Gairín-Sallán, J., Díaz-Vicario, A., Del Arco, I. y Flores, Ò. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los Grados de Educación Infantil y Primaria: la perspectiva de estudiantes, tutores y coordinadores. *Educación XXI*, 22(2), 17-43. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21311>
- García, J. N., De Caso, A., Fidalgo, R. y Arias, O. (2005). La evaluación de prácticas universitarias y su aplicación en un enfoque innovador. *Revista de Educación*, 337, 295-325. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:473ded40-2f1e-4740-abcf-64b9cef6fd57/re33715-pdf.pdf>
- Gil-Molina, P., Ibáñez-Etxeberria, A., Arribas, S. y Jaureguizar, J. (2018). El prácticum del máster de formación del profesorado de secundaria: valoraciones del alumnado y del profesorado-tutor. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 369-385.
- González, M. y Fuentes, E. J. (2011). El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_03.pdf
- González, X. A. y Hevia, I. (2011). El prácticum de la licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 354, 209-236. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_09.pdf
- Lasauskiene, J. y Rauduavite, A. (2015). Expression of pre-service teacher's emotional competency in their educational practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 205, 103-109. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.031>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/ccdqkv>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Martínez, M. E. y Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el prácticum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_07.pdf

- Mavrou, I. (2015). Análisis factorial exploratorio: cuestiones conceptuales y metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 19, 71-80. <https://doi.org/10.26378/rnlael019283>
- Mayorga, M. J., Sepúlveda, M. P. Madrid-Vivar, D. y Gallardo, M. (2017). Grado de satisfacción y utilidad profesional de las prácticas externas del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España). *Perfiles Educativos*, 39(157), 140-159. <https://doi.org/ffjq>
- Mendoza-Lira, M. y Covarrubias-Apablaza, C. (2014). Valoración del prácticum de los grados de magisterio desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 111-142. <https://doi.org/10.15359/ree.18-3.7>
- Millan, D., Burguet, M., Vilà, R., Aneas, A. Rajadell, N. y Noguera, E. (2014). PRAXIS: el prácticum al Grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. *RIDU: Revista d'Innovació Docent Universitària*, 6, 32-52. <https://doi.org/10.1344/RIDU2014.6.4>
- Montejano, R., Gea, V., Miguel, I., Juárez, R., Sanjuán, A. y Ferrer, E. (2019). Validación de un cuestionario de satisfacción sobre la formación práctica de estudiantes de Enfermería. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 27, 1-9. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.3102.3206>
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitud tipo Likert: una guía práctica*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Morales, S. (2010). El prácticum en educación social: el portafolio como instrumento de seguimiento y evaluación del aprendizaje de los alumnos. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 33-58.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015). *Informe de diagnóstico de la estrategia de competencias de la OCDE: España*. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Spain_DR_Executive_Summary_Espagnol.pdf
- Pantoja, A., Cámara, A. y Molero, D., (2019). Perceived student satisfaction and professional relevance in the practicum. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(1), 369-385. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9159>
- Pérez, M. y Burguera, J. (2011). La evaluación del Prácticum de Pedagogía en el proceso de transición de la licenciatura al grado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 71-96. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6161>
- Ríos-Vázquez, N., Arellano-González, A., López-Torres, V. y Burgos-Guzmán, A. (2017). Procesos y servicios universitarios: la percepción de estudiantes. *Revista de Docencia e Investigación Educativa*, 3(8), 64-76.
- Sepúlveda, M. P., Gallardo, M., Mayorga, M. J. y Madrid, D. (2017). La evaluación del Prácticum: un proceso clave en la construcción y reconstrucción del pensamiento práctico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 93-110. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Serrate, S., Casillas, M. y Cabezas, M. (2016) Estudio de los criterios para la selección de centros de prácticas de calidad: una propuesta de evaluación para mejorar la formación de los pedagogos. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 369-389. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400020>
- Shkedi, A. y Laron, D. (2004). Between idealism and pragmatism: a case study of student teachers' pedagogical development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 693-711. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.07.006>
- Stingu, M. (2012). Reflexive practice in teacher education: facts and trends. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 33, 617-621. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.195>
- Tejada, J. (2006). El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. *Bordón*, 58(3), 121-139. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/39602>
- Tejada, J. (2020). El prácticum en educación superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 105-121. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13036>

- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, 6(1), 37-48. http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/8413/8574/6036/Articulo4_Indice_de_validez_de_contenido_37-48.pdf
- Valle, J. M. y Manso, J. (2011). La nueva formación inicial del profesorado de educación secundaria modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, 354, 267-290. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_11.pdf
- Zabalza, M. A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf

Anexo

Instrumento para la Evaluación de la Satisfacción de los Estudiantes de Prácticas en Educación (ESEPE)

Instrucciones: evalúe cada una de las siguientes afirmaciones otorgando los siguientes valores: 0 (nada de acuerdo); 1 (poco de acuerdo); 2 (ni en desacuerdo ni de acuerdo); 3 (de acuerdo); y 4 (mucho de acuerdo).

1. La comunicación con el/la tutor/a de la universidad durante la estancia en el centro ha sido fluida y positiva.
2. La realización de las prácticas me ha permitido reconocer la importancia de los contenidos y competencias que se trabajan en las asignaturas.
3. El recibimiento e integración en el centro de prácticas han sido adecuados.
4. La disponibilidad del/de la tutor/a del centro para resolver mis dudas, ofrecerme documentos y ayudarme durante mi aprendizaje ha sido adecuada.
5. El/la tutor/a de la universidad me ha proporcionado pautas para elaborar la memoria final.
6. La comunicación con el/la coordinador/a de prácticas ha sido fluida y positiva y me ha ayudado a realizar mis prácticas de forma adecuada.
7. El ambiente del centro y la relación con los profesionales que en él trabajan han sido satisfactorios/adecuados.
8. El/la tutor/a de la universidad me ha proporcionado la documentación e información necesarias para el desarrollo de mis funciones.
9. La gestión de la plaza de prácticas por parte de la universidad ha sido eficaz y adecuada en el tiempo.
10. Las orientaciones recibidas por parte del/ de la tutor/a del centro para la realización de las tareas y la familiarización con la metodología del aula han sido claras y apropiadas.
11. La gestión de mi plaza, según el procedimiento de la comunidad autónoma donde he realizado las prácticas, me ha parecido sencilla.
12. El/la tutor/a del centro me ha dado libertad y autonomía para preparar actividades y participar en diferentes tareas.
13. El/la coordinador/a de prácticas me ha informado sobre el contenido de las prácticas adecuadamente.
14. El/la tutor/a del centro me ha dado la oportunidad de exponer ideas propias y hacer comentarios críticos a partir de los conocimientos adquiridos.
15. El centro me ha dado facilidades para llevar a cabo un periodo de prácticas satisfactorio.
16. El/la tutor/a de la universidad ha resuelto mis dudas durante la realización de las actividades del aula y la memoria final.

Abstract

The Design and validation of a questionnaire Evaluating Students' Satisfaction regarding their Practicums in a range of Education Degrees (ESSIE)

INTRODUCTION. The practicum is a core subject that offers the student the chance to obtain practical experience in real situations and contexts, while reflecting upon and implementing knowledge acquired in other subjects of the degree. In order to improve the quality of the practicum, it must be assessed, and an essential part of this assessment entails evaluating students' perceptions and experiences during this period. In this context, valid and viable instruments are required to ensure that an adequate evaluation of the practicum can be conducted, and its educational quality is optimised. The aim of this work is to construct and validate a questionnaire to assess the students' degree of satisfaction with the practical classes in the range of Bachelor's of Education degrees under study. **METHOD.** Results are presented of a content validation process in which 12 experts from both school and university settings participated. The results are also presented of a pilot study with 97 students of a Pre-Primary School Teacher Degree, a Primary Education School Teacher Degree, a Masters in Secondary School Teacher Training and a Master's Degree in Psychopedagogy of the Madrid Open University (MOU). **RESULTS.** The results report a high content validity (relevance=82% and clarity=85%) and reliability (Cronbach's=0.95). In turn, the validity of the construct explained in the exploratory factor analysis showed an adequate metric quality. Two factors were obtained that explained 79.04% of the total variance. **DISCUSSION.** The results demonstrate that the validity of the questionnaire and the measured object are reliable. This instrument can form the basis of the evaluation of practical training in other centres.

Keywords: *Practicums, Preservice teachers, Questionnaires, Test validity, Test reliability.*

Résumé

Conception et validation d'un outil pour l'Évaluation de la satisfaction des étudiants universitaire en stage en éducation

INTRODUCTION. Le 'practicum' (période de stage pour la formation) constitue une matière fondamentale permettant aux étudiants universitaires d'acquérir de l'expérience dans des contextes et des situations réelles, tout en réfléchissant et en mettant en pratique les connaissances acquises en cours. Faire le bilan du stage est fondamental pour en améliorer la qualité et il est également primordial d'évaluer les expériences et les impressions des étudiants pendant cette période. Dans ce contexte, il faut pouvoir utiliser des instruments valables et fiables permettant d'assurer que l'évaluation du stage est pertinente et qu'elle permet d'en améliorer la qualité éducative. L'objectif de ce travail est justement de dresser et de valider un questionnaire pour évaluer la satisfaction des étudiants vis-à-vis du stage réalisé dans le cadre des études en éducation. **MÉTHODE.** Présentation des résultats du processus de validation du contenu auquel ont participé 12 experts, aussi bien du domaine scolaire qu'universitaire, et de l'étude pilote à laquelle ont participé 97 étudiants de la Licence en éducation maternelle, de la Licence en éducation primaire, du Master en formation de professeurs des collèges et lycées et du Master en psychopédagogie de l'Universidad a Distancia de Madrid (UNED). **RÉSULTATS.** Les résultats obtenus mettent en évidence un niveau élevé de validité du contenu (pertinence=82 % et clarté=85 %) et de fiabilité

(Coeficiente alpha de Cronbach= 0,95). Par ailleurs, la validité conceptuelle expliquée dans l'analyse factorielle d'exploration met en évidence une bonne qualité métrique. Deux facteurs qui expliquent la variabilité totale de 79,04 % ont été identifiés. **DISCUSSION.** Ces résultats rendent la validité du questionnaire et l'objet de mesure fiables. Cet instrument peut servir de base pour l'évaluation de la formation pratique dans d'autres établissements.

Mots-clés: *Stage, Professeurs en formation, Questionnaires, Validité du test, Fiabilité du test.*

Perfil profesional de los autores

Borja Ruiz-Gutiérrez (autor de contacto)

Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor del Departamento de Educación de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). Sus líneas de investigación se centran en: educación intercultural e inclusiva, educación para la igualdad de género, innovación educativa y formación del profesorado.

Correo electrónico de contacto: borja.ruiz@udima.es

Dirección para la correspondencia: Universidad a Distancia de Madrid. Vía de servicio, A-6, 15. 28400 Collado-Villalba, Madrid.

Verónica Basilotta Gómez-Pablos

Doctora en Ciencias de la Educación con mención internacional y Premio Extraordinario de Doctorado por la Universidad de Salamanca. Profesora contratada doctora en el Departamento de Educación de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). Sus líneas de investigación son: TIC aplicadas a la educación, evaluación de competencias digitales y uso de metodologías activas en educación. Correo electrónico de contacto: veronicamagdalenabasilotta@udima.es

Patricia González Elices

Doctora en Psicología. Profesora ayudante doctor en el Departamento de Educación y Psicología de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). Miembro del equipo de investigación (GI-19/2) Procesos Educativos y Tecnología (ProEduTec). Sus líneas de investigación están centradas en: habilidades, actitudes y necesidades de docentes y alumnos con respecto a las TIC.

Correo electrónico de contacto: patricia.gonzalez@udima.es

PRÁCTICAS DE OCIO Y TIEMPO LIBRE DE LOS ADOLESCENTES EN GALICIA: ANÁLISIS Y REFLEXIONES EN CLAVE SOCIOEDUCATIVA*

The leisure and free time practices of adolescents in Galicia: socio-educational analysis and reflections

ÁNGELA L. DE VALENZUELA, RUBÉN MARTÍNEZ GARCÍA Y DIANA MORELA ESCOBAR-ARIAS
Universidad de Santiago de Compostela (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2021.83201

Fecha de recepción: 14/09/2020 • Fecha de aceptación: 17/11/2020

Autora de contacto / Corresponding author: Ángela L. de Valenzuela. E-mail: angela.devalenzuela@usc.es

INTRODUCCIÓN. Desde hace décadas diversos estudios han revelado el potencial del tiempo de ocio para el desarrollo personal y social. Un tiempo que, no en pocas ocasiones, queda relegado a un segundo plano en detrimento de otros considerados socialmente prioritarios. El objetivo de este trabajo es identificar las actividades de ocio que practican los estudiantes gallegos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), tanto entre semana como en fines de semana, y analizar la influencia del nivel de estudios de los progenitores en las actividades lúdicas que los adolescentes más realizan. **MÉTODO.** La metodología es de corte cuantitativo. Se ha aplicado un cuestionario elaborado *ad hoc* al alumnado de 1.º a 4.º de la ESO de centros educativos públicos y privados/concertados de Galicia, obteniendo 1.890 cuestionarios válidos. **RESULTADOS.** El ocio digital, ver la televisión y practicar deporte son las actividades que los adolescentes practican en mayor medida. Contrariamente, participar en asociaciones y voluntariado, así como asistir a actos culturales son las actividades menos practicadas. En general, se evidencia que los adolescentes dedican más tiempo al ocio los fines de semana. En cuanto a la influencia del nivel de estudios de los progenitores, se constata que cuanto más alto es su nivel académico, menos tiempo dedican sus hijos/as al ocio digital y más al deporte y a la actividad física. Esta misma tendencia se observa en la lectura, actividad de ocio estudiada por su relación con el capital cultural. **DISCUSIÓN.** En líneas generales, los datos obtenidos coinciden con la literatura existente. Así, se presentan datos de otras investigaciones que reafirman, y en algún caso contradicen, estos resultados. En conclusión, la educación del ocio tiene un papel clave a la hora de alfabetizar el ocio de los adolescentes a fin de que transiten de la mera ocupación del tiempo libre al desarrollo de experiencias de ocio valiosas.

Palabras clave: *Tiempos de ocio, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Educación del ocio, Adolescentes.*

Introducción

Con el paso del tiempo la conceptualización que existe del ocio ha ido evolucionando, de ahí que en función del contexto y del momento histórico en el que nos situemos su valorización haya variado —y varíe— en diversos aspectos. En sus acepciones más convencionales se hace referencia a él como tiempo libre; es decir, como un tiempo subsidiario que resta de la realización de otras actividades que se consideran importantes. De esta forma, el ocio queda limitado, entre otras consideraciones, a un tiempo y un espacio circunscrito al descanso después del trabajo, a la diversión, el esparcimiento, la ocio-sidad, la realización de una actividad concreta o incluso como tiempo perdido.

Sin embargo, desde hace décadas diversos autores defienden una interpretación del ocio que subraya su verdadera esencia, considerándolo una experiencia humana integral, multidimensional, con fin en sí misma (autotélica), basada en acciones escogidas libremente y que producen satisfacción; es decir, como un pilar esencial de desarrollo humano en la actual sociedad red (WLRA, 1994; Faché, 2002; Caballo *et al.*, 2011; Caride, 2014; De Valenzuela *et al.*, 2018). Un tiempo que se presenta como una experiencia humana compleja que transita más allá de la mera acumulación de actividades lúdicas para ocupar el tiempo libre y que ha llegado a ser reconocido formal y jurídicamente como un derecho humano básico del que nadie debe ser privado por ninguna razón (Cuenca, 2006).

En el último eslabón del proceso de evolución histórica de este fenómeno nos encontramos con lo que actualmente se conoce como “ocio valioso” (Cuenca, 2014), entendido como un ocio solidario, creativo, sustancial, sostenible y activo que favorece la cohesión y el sentimiento de identidad y de pertenencia social, estableciéndose como un tiempo que repercute positivamente en el crecimiento personal, las relaciones sociales, la autoestima, la inclusión social, el disfrute de la vida y los procesos

de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, algunos de los motivos por los que las experiencias de ocio favorecen el desarrollo integral de las personas aluden a la mejora de la salud física y psicológica, mayor flexibilidad del aprendizaje no reglado, aumento de la satisfacción y el disfrute, así como la adquisición y ejecución de valores relacionados con el desarrollo de competencias sociales y emocionales como la responsabilidad, la solidaridad, la cooperación, el trabajo en equipo, la competitividad, el compromiso y la justicia social, entre otras (De Juanas *et al.*, 2018; De Valenzuela *et al.*, 2019; Varela y Maroñas, 2019).

Así las cosas, los tiempos de ocio se establecen como un factor clave en la construcción de la infancia, la adolescencia y la juventud (Lazcano y De Juanas, 2020; Ortega Nuere y Bayón, 2014). Un aspecto que adquiere especial trascendencia si se tiene en cuenta que los jóvenes obtienen, mediante las experiencias de ocio significativas que realizan, beneficios emocionales (relacionados con la satisfacción que les produce la actividad en sí misma), además de sociales y cognitivos, que son fundamentales a nivel psicológico y en la configuración de la identidad; de ahí que el hecho de “cultivar” un ocio positivo, enriquecedor y saludable desde edades tempranas se considere como una apuesta por el desarrollo de las personas en etapas posteriores (Monteagudo *et al.*, 2017).

En esta tarea, es necesario destacar el papel de la familia, como agente que incide en las preferencias y elecciones de ocio de los menores (Sanz Arazuri *et al.*, 2018). En este sentido, el potencial socioeducativo que ostenta el núcleo familiar en la promoción y conformación de hábitos de ocio sustanciales es notable, pues aunque las formas de experimentarlo se transforman en las distintas etapas del ciclo vital, el acompañamiento y la orientación de los progenitores son de vital importancia en la construcción de itinerarios de ocio durante la infancia y la adolescencia (Caride, 2012; Varela y Maroñas, 2019).

Asimismo, la educación del ocio se presenta como una herramienta de especial relevancia en la promoción de valores, actitudes, significados y comportamientos que suponen la construcción de un capital de ocio humanamente digno (Maroñas *et al.*, 2019), ya que sin ella no se alcanzará todo el potencial que se encuentra en los tiempos, espacios y actividades que promueve (De Valenzuela *et al.*, 2019). Es, por tanto, un proceso de enseñanza-aprendizaje (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, etc.) en el que todas las personas e instituciones han de comprometerse activamente, desde una visión innovadora, transformadora y emancipatoria, para que el ocio alcance todo su potencial, favoreciendo el bienestar integral de las personas y las comunidades y, por ende, contribuyendo a una mejor calidad de vida (Hutchinson y Shannon, 2020).

Bajo estas coordenadas teóricas, los objetivos del presente trabajo son: a) identificar las actividades de ocio que practican los adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Galicia y b) analizar la influencia del nivel formativo de sus progenitores en aquellas actividades de ocio más practicadas.

Método

El trabajo que se presenta se sustenta en una metodología de investigación descriptiva tipo encuesta, utilizando un cuestionario, elaborado *ad hoc*, como instrumento de recogida de datos. Para su validación se recurrió al análisis de la validez de contenido, con el objeto de estudiar cada uno de los ítems del instrumento para analizar su importancia en relación con los objetivos de la investigación. El procedimiento escogido para tal fin fue el juicio de expertos, en el que participaron varios profesores universitarios con una dilatada trayectoria investigadora en el campo del ocio, todos ellos pertenecientes a la Red OcioGune, reconocida como una Red de Excelencia Investigadora (RED2018-102625-T), en el marco del

Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico (2017-2020) del Gobierno de España. A este respecto, no existe consenso en la literatura sobre el número de expertos con el que se debe contar. En nuestro caso, seguimos la sugerencia de Hyrkäs *et al.* (2003), que aluden a diez como un número adecuado y fiable. Tras la revisión de los jueces se llevaron a cabo algunas modificaciones relativas al formato y a la maquetación con el fin de que la lectura del cuestionario fuera más ágil y sencilla. Además, se modificó la redacción de algunos ítems con el objeto de mejorar su comprensión.

El instrumento se organiza en seis grandes bloques que, además de recoger datos básicos de identificación, indaga sobre las prácticas de ocio, el bienestar y la satisfacción que se deriva de las mismas, las experiencias de ocio intergeneracional y familiar, la realidad del ocio en los centros escolares y actividades extraescolares, así como las representaciones que construyen del ocio. De forma específica, en este trabajo se presentan los hallazgos relativos al apartado concerniente a las prácticas de ocio, en el que a los adolescentes se les muestra una relación de diferentes actividades y deben indicar aquellas que realizan durante la semana y/o el fin de semana.

El cuestionario fue aplicado a una muestra representativa de centros educativos de Galicia, diseñada con un error del 2.3% y un nivel de confianza del 95%, dado el supuesto de $p=q=0.05$. Se optó por un muestreo probabilístico estratificado mediante afijación proporcional —específicamente por conglomerados polietápica— quedando configurada la muestra teórica por un n de 1.750 estudiantes. El nivel de estratificación se ha basado en el hábitat, utilizando el grado de urbanización presentado por el Instituto Galego de Estadística para el año 2016, y se han seleccionado centros educativos de costa y de interior, respetando la proporción público-privado de esta comunidad autónoma (de cada tres centros, dos son públicos).

La aplicación de los cuestionarios se realizó durante el curso académico 2017-2018 en 1.º, 2.º, 3.º y 4.º de la ESO (12-16 años), y fue guiada en el aula por un miembro del equipo de investigación durante una sesión de clase, garantizando en todo momento el anonimato de los menores. Finalmente, la muestra real de cuestionarios válidos se sitúa en 1.890, superando la muestra teórica inicialmente establecida.

Por su parte, para el análisis estadístico de los datos se empleó el IBM SPSS Statistics, versión 22 para Windows. En cuanto a las pruebas empleadas se recurrió a las de tipo no paramétrico, concretamente se usó chi-cuadrado de Pearson, y para la exploración de las diferencias significativas se recurrió a la prueba de los residuos tipificados corregidos de Haberman. Esta prueba, con un nivel de confianza de 0.95 (alfa de 0.05), permite afirmar que los residuos mayores de +1.96 delatan casillas con más casos de los que debería haber si las dos variables fueran independientes, mientras que los residuos menores de -1.96 revelan casillas con menos casos de los esperados bajo la hipótesis de independencia de las variables (Pardo y Ruiz, 2001).

Resultados

El cuestionario comprende un listado de quince actividades de ocio y, a partir de ellas, los adolescentes debían indicar cuáles realizan cotidianamente y especificar si su práctica se enmarca durante los días de la semana o más durante el fin de semana.

A) Actividades de ocio más y menos practicadas por los adolescentes

En la figura 1 se observa que, de las actividades propuestas, el “ocio digital” es el predominante, dado que el 89.5% de los adolescentes lo escogen entre semana y el 92.7% durante el fin de semana. Le sigue muy de cerca “ver la televisión”, siendo una práctica muy habitual para los estudiantes tanto en días lectivos (87.3%)

como el sábado y el domingo (83.5%). También adquieren un protagonismo notable “hacer deporte” (79.2% y 71%), “pasear, estar en la calle, en el parque” (68.5% y 82.3%) y “leer” (66.9% y 59%).

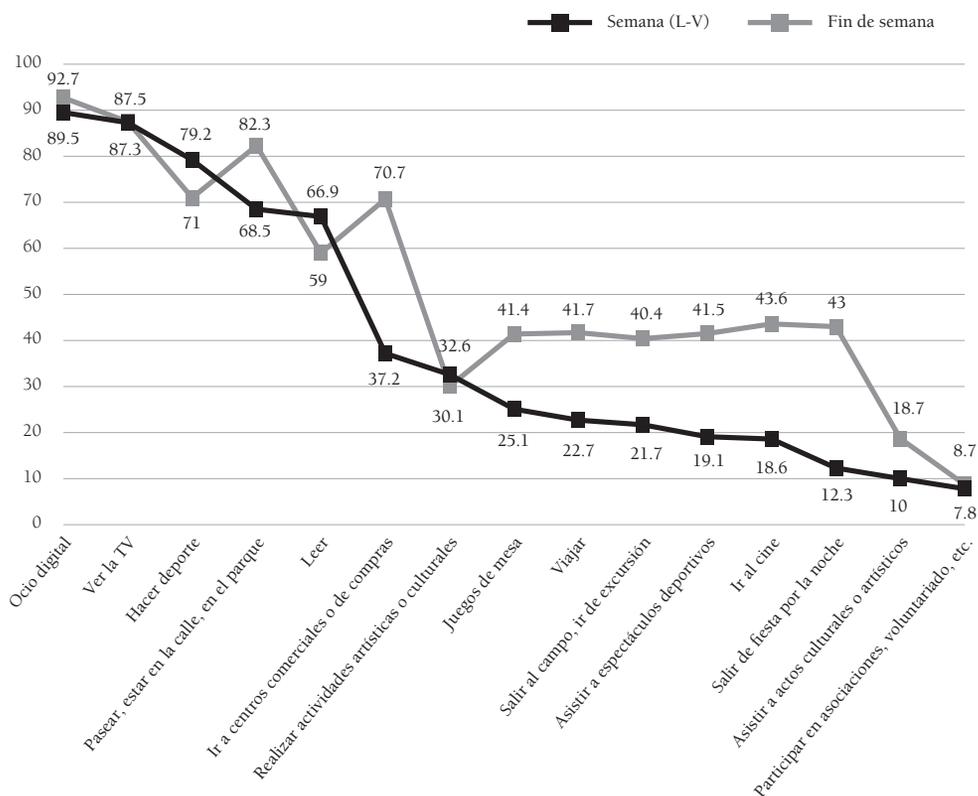
En cuanto a las prácticas de ocio que registran menores puntuaciones destacan la “participación en asociaciones y voluntariado”, pues únicamente un 7.8% refiere hacerlo entre semana y un 8.7% los fines de semana y la “asistencia a actos culturales o artísticos”, elegida únicamente por un 10% y un 18.7%, respectivamente.

Al analizar pormenorizadamente las actividades en función del periodo semanal, se constata que las diferencias porcentuales son mínimas en las dos actividades más practicadas. Así, se observan valores prácticamente iguales en relación con el “ocio digital” y “ver la televisión” tanto durante la semana como en el fin de semana, lo que demuestra su claro protagonismo en la cotidianidad juvenil. Lo mismo acontece en el caso de la actividad menos practicada, “participar en asociaciones y voluntariado”, cuyos porcentajes no difieren ni siquiera un punto en función del periodo semanal. Esta circunstancia revela el poco interés que suscitan entre los adolescentes este tipo de prácticas de ocio.

Situación contraria se constata con otras actividades en las que las diferencias sí son notables, siendo más frecuente su desarrollo durante los días no lectivos. Tal es el caso de la práctica de ocio físico deportivo, la lectura, los juegos de mesa, salir al campo, asistir a espectáculos deportivos e ir al cine. Las actividades “ir a centros comerciales” y “salir de fiesta por la noche” merecen una mención especial, pues las diferencias porcentuales son sustancialmente mayores en relación con las anteriormente citadas, mostrando un mayor protagonismo durante el fin de semana.

Tras esta panorámica general, a continuación nos centramos en las tres actividades más practicadas por los jóvenes: ocio digital, ver la

FIGURA 1. Actividades de ocio que practican los adolescentes



Fuente: elaboración propia.

televisión y hacer deporte, y analizamos si su práctica se encuentra asociada al nivel de estudios de la madre y del padre.

B) Influencia del nivel educativo de los progenitores en las prácticas de ocio de los hijos/as durante la semana

B.1. Incidencia en el “ocio digital”: días lectivos

Comenzando por los días lectivos, tras aplicar chi-cuadrado de Pearson, observamos que existe una relación de dependencia altamente significativa entre el nivel de estudios de ambos padres y el ocio digital de sus hijos/as (madre: $X^2=12.065$; $p<0.01$; padre: $X^2=13.830$; $p<0.01$). El análisis de los residuos tipificados corregidos nos indica que la relación de dependencia existe

en las categorías “sin estudios” y “estudios primarios”. De esta forma, la probabilidad de que los adolescentes cuyos progenitores carecen de estudios o los tienen primarios desarrollen en menor medida un ocio digital es mayor de lo esperado si ambas variables no estuviesen asociadas, mientras que cuando tienen estudios primarios la situación es la contraria (tabla 1).

B.2. Incidencia en “ver la televisión”: días lectivos

Por su parte, la actividad “ver la televisión” también se encuentra asociada de forma significativa al nivel de estudios, pero en este caso únicamente de la madre ($X^2=16.421$; $p<0.01$). El estudio de los residuos tipificados corregidos informa que la relación de dependencia se da en las categorías “sin estudios” y “estudios secundarios”.

En este sentido, la probabilidad de que los adolescentes cuyas madres carecen de estudios reglados vean la televisión es menor de lo esperado si ambas variables no estuvieran asociadas. Contrariamente, la probabilidad de que los/as hijos/as de madres con estudios secundarios escojan ver la televisión como actividad de ocio es mayor de lo esperado si ambas variables no estuvieran asociadas (tabla 1).

B.3. Incidencia en “hacer deporte”: días lectivos

En cuanto a la práctica deportiva, la prueba chi-cuadrado de Pearson revela que existe una relación de dependencia altamente significativa con el nivel académico alcanzado por ambos progenitores (madre: $X^2=30.985$; $p<0.001$; padre: $X^2=43.858$; $p<0.001$). El estudio de los residuos tipificados corregidos informa de que esta relación de dependencia existe entre todas las categorías, excepto en la de “estudios secundarios”. Así, se observa que cuando la madre y el padre alcanzan los estudios superiores, más deporte practican sus hijos/as y, contrariamente, cuando ambos progenitores alcanzan únicamente la formación primaria, menos práctica deportiva

desarrollan los adolescentes. Igualmente sucede cuando el padre no tiene estudios (tabla 1).

C) Influencia del nivel educativo de los progenitores en las prácticas de ocio de los hijos/as durante el fin de semana

C.1. Incidencia en el “ocio digital”: días no lectivos

Por otro lado, en el análisis de las actividades en los fines de semana, también se encuentra una relación de dependencia significativa entre la práctica de ocio digital de los adolescentes y el nivel académico de sus progenitores, pero en este caso únicamente en el caso del padre ($X^2=9.429$; $p<0.05$). En este sentido, tal y como revelan los residuos tipificados corregidos, dicha dependencia se observa en la categoría de “sin estudios” y “estudios primarios”, de tal forma que la probabilidad de que los adolescentes cuyos padres carecen de estudios o los tienen primarios desarrollen un ocio ligado a las tecnologías es mucho mayor de lo esperado si ambas variables no estuviesen asociadas (tabla 2).

TABLA 1. Relación entre el nivel de estudios de los progenitores y el desarrollo de las tres actividades de ocio más practicadas entre semana (%)

			Nivel de estudios							
			Sin estudios		Primarios		Secundarios		Superiores	
			Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre
Ocio digital	Practica %/ [RTC] entre semana	Sí	2 [-3.0]	3 [-3.4]	20.3 [2.1]	25.1 [1.9]	41.2 [-0.4]	42.1 [0.3]	36.5 [-0.3]	29.9 [-0.7]
		No	5.6 [3.0]	7.8 [3.4]	13.9 [-2.1]	19 [-1.9]	42.8 [0.4]	40.8 [-0.3]	37.8 [0.3]	32.4 [0.7]
Ver la TV	Practica %/ [RTC] entre semana	Sí	1.9 [-3.7]	3.1 [-1.9]	19.4 [-0.6]	24.2 [-0.7]	42.3 [2.1]	42.5 [1.3]	36.4 [-0.5]	30.1 [0.1]
		No	6 [3.7]	5.7 [1.9]	21.1 [0.6]	26.5 [0.7]	34.9 [-2.1]	37.9 [-1.3]	38.1 [0.5]	29.9 [-0.1]
Hacer deporte	Practica %/ [RTC] entre semana	Sí	2.1 [-1.4]	2.7 [-3.5]	17.7 [-4.2]	22.2 [-4.4]	40.9 [-0.9]	42.2 [0.4]	39.3 [4.8]	32.9 [5.1]
		No	3.4 [1.4]	6.5 [3.5]	27.6 [4.2]	33.6 [4.4]	43.5 [0.9]	41.1 [-0.4]	25.6 [-4.8]	18.8 [-5.1]

Fuente: elaboración propia.

Nota: [RTC]= residuos tipificados corregidos.

C.2. Incidencia en “ver la televisión”: días no lectivos

Por su parte, la actividad de ocio “ver la televisión” durante los días no lectivos no se encuentra asociada con el nivel de estudios de ninguno de los progenitores (madre: $X^2=1.283$; $p>0.05$; padre: $X^2=5.351$; $p>0.05$).

C.3. Incidencia en “hacer deporte”: días no lectivos

En cuanto a la práctica deportiva, se observa una tendencia muy similar que la revelada durante los días lectivos. Chi-cuadrado de Pearson informa de una asociación altamente significativa entre el nivel de estudios de ambos progenitores y practicar deporte (madre: $X^2=36.704$; $p<0.001$; padre: $X^2=24.345$; $p<0.001$). El estudio de los residuos tipificados corregidos indica que esta relación de dependencia existe entre todas las categorías, excepto en la de “estudios secundarios”. Por tanto, se evidencia que cuando la madre y el padre cuentan con una

formación superior, más deporte practican sus hijos/as y, contrariamente, cuando no cuentan con formación alguna o esta es solo de nivel primario, menos deporte practican (tabla 2).

D) Influencia del nivel educativo de los progenitores en la práctica de la lectura de los hijos/as durante la semana y el fin de semana

Si bien “leer” no se encuentra entre las tres actividades más practicadas por los/as adolescentes participantes en el estudio (siendo la quinta por orden de frecuencia), consideramos relevante analizar la influencia del nivel de estudios de los progenitores en esta variable dada su vinculación con el capital cultural (tabla 3).

En este sentido, la prueba chi-cuadrado de Pearson evidencia que existe una relación de dependencia altamente significativa entre el nivel de estudios de ambos progenitores y la práctica de la lectura como actividad de ocio por parte de los/as hijos/as, tanto entre semana (madre: $X^2=37.563$; $p<0.001$; padre: $X^2=20.426$; $p<0.001$)

TABLA 2. Relación entre el nivel de estudios de los progenitores y el desarrollo de las tres actividades de ocio más practicadas durante los fines de semana (%)

			Nivel de estudios							
			Sin estudios		Primarios		Secundarios		Superiores	
			Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre
Ocio digital	Practica %/ [RTC] fin de semana	Sí	2.3 [-1.3]	3.2 [-2.1]	19.7 [0.2]	25.2 [2.4]	41.5 [0.3]	41.9 [-0.2]	36.5 [-0.1]	29.7 [-1.2]
		No	4.1 [1,3]	6.8 [2.1]	18.9 [-0.2]	15.4 [-2.4]	40.2 [-0.3]	42.7 [0.2]	36.9 [0.1]	35 [1.2]
Ver la TV	Practica %/ [RTC] fin de semana	Sí	2.3 [-0.4]	3.4 [-0.3]	19.5 [-0.4]	24.9 [1.1]	41.1 [-0.6]	41 [-2.2]	37 [1.0]	30.7 [1.5]
		No	2.8 [0.4]	3.8 [0.3]	20.7 [0.4]	21.4 [-1.1]	43.3 [0.6]	49 [2.2]	33.2 [-1.0]	25.7 [-1.5]
Hacer deporte	Practica %/ [RTC] fin de semana	Sí	1.4 [-4.2]	2.9 [-1.9]	17.7 [-3.3]	22.5 [-3.0]	41.3 [-0.1]	41.4 [-0.8]	39.5 [4.1]	33.2 [4.4]
		No	4.8 [4.2]	4.8 [1.9]	24.6 [3.3]	29.5 [3.0]	41.6 [0.1]	43.6 [0.8]	29 [-4.1]	22.2 [-4.4]

Fuente: elaboración propia.

Nota: [RTC]= residuos tipificados corregidos.

TABLA 3. Relación entre el nivel de estudios de los progenitores y la práctica de la lectura entre semana y los fines de semana (%)

			Nivel de estudios							
			Sin estudios		Primarios		Secundarios		Superiores	
			Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre
Leer	Practica % / [RTC] entre semana	Sí	1.5 [-3.5]	2.8 [-2.0]	16.7 [-4.5]	22.2 [-3.2]	42.4 [1.3]	42.1 [0.2]	39.4 [3.5]	32.8 [3.6]
		No	4.3 [3.5]	4.8 [2.0]	25.9 [4.5]	29.3 [3.2]	39.2 [-1.3]	41.6 [-0.2]	30.7 [-3.5]	24.4 [-3.6]
	Practica % / [RTC] fin de semana	Sí	1.5 [-2.9]	3.1 [-0.9]	16.4 [-4.2]	21.3 [-3.8]	41.7 [0.3]	41.3 [-0.7]	40.4 [4.1]	34.3 [4.6]
		No	3.7 [2.9]	3.9 [0.9]	24.5 [4.2]	29.3 [3.8]	41 [-0.3]	42.9 [0.7]	30.7 [-4.1]	23.9 [-4.6]

Fuente: elaboración propia.

Nota: [RTC]= residuos tipificados corregidos.

como los fines de semana (madre: $X^2=33.554$; $p<0.001$; padre: $X^2=26.336$; $p<0.001$). El análisis de los residuos tipificados corregidos revela que esta relación de dependencia existe en todas las categorías excepto en la de “estudios secundarios” y en la de “sin estudios”, pero en esta última categoría no existe relación únicamente entre el nivel de estudios del padre y la lectura de los/as hijos/as durante los fines de semana. Por tanto, se evidencia que la probabilidad de que los adolescentes cuyas madres y padres con formación superior lean durante sus tiempos de ocio es mucho mayor de lo esperado si ambas variables no estuviesen asociadas.

Discusión y conclusiones

Los datos obtenidos ponen de manifiesto que existe un claro protagonismo de unas actividades de ocio, así como diferencias notables en la práctica de algunas de ellas, en función del momento de la semana. A este respecto, el ocio ligado a las tecnologías se erige como la práctica más destacada de todas las planteadas, no existiendo prácticamente diferencias entre los días lectivos y no lectivos. Con ello se revela que el ocio digital está alcanzando un protagonismo

cada vez mayor en la cotidianeidad juvenil (Ballesteros *et al.*, 2020; Valdemoros-San-Emeterio *et al.*, 2017; González-Cortés *et al.*, 2020). Los adolescentes juegan y hablan con otros chicos y chicas desde su ordenador y móvil y se relacionan a través de las redes sociales, convirtiéndose en el espacio de interacción por excelencia (Sanz-Arazuri *et al.*, 2018), lo que da cuenta de que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han convertido en una auténtica seña de identidad y construcción social para los jóvenes (González-Ramírez y López-Gracia, 2018).

Ante este protagonismo, algunas voces alertan de que el uso excesivo de las mismas puede llevar a que los adolescentes sustituyan el contacto con el mundo real por las interacciones virtuales (Moss, 2012). Con esto no queremos exponer que las TIC sean perjudiciales *per se*, pues bien empleadas pueden ser herramientas valiosas para un ocio humanista (Viñals *et al.*, 2014). Sin embargo, se constata que, no en pocas ocasiones, existe un uso abusivo de las mismas (Méndez-Gago *et al.*, 2018; UNICEF, 2017) que puede conducir a desarrollar experiencias de ocio nocivo con repercusiones en el desarrollo personal y social.

Por su parte, ver la televisión también se presenta como una opción de ocio muy recurrente entre los/as adolescentes encuestados sin tampoco revelarse prácticamente diferencias entre los dos periodos semanales estudiados, lo que concuerda con los resultados obtenidos por Gutiérrez y Del Barrio (2015). No obstante, autores como Navarro y Vázquez (2020) han constatado que los adolescentes pasan más tiempo consumiendo contenido audiovisual en Internet (Netflix, YouTube, etc.) que en la televisión tradicional, lo que pone de manifiesto un cambio en el tipo de soporte a la hora del consumo audiovisual en las generaciones más jóvenes.

Igualmente, de los resultados se desprende la importancia que ostenta la práctica deportiva para los adolescentes, siendo inferior la realización de ejercicio físico-deportivo durante los fines de semana. Este protagonismo de la actividad física y el deporte también ha sido constatado en otras investigaciones realizadas con chicos/as (Ahedo y Macua, 2016; Rodríguez y Ballesteros, 2019). No obstante, hay que destacar que durante el periodo de la adolescencia-juventud se produce una progresiva disminución de la práctica deportiva (Méndez *et al.*, 2017), siendo la falta de tiempo libre uno de los principales factores reseñados (Fernández-Prieto *et al.*, 2019). Esto podría explicar que los participantes de nuestro estudio practiquen deporte y ejercicio físico con menor frecuencia en comparación con otras actividades como ver la televisión o el ocio digital.

Destacable es el caso de la lectura, pues los resultados obtenidos indican que aproximadamente siete de cada diez estudiantes gallegos afirman leer durante sus tiempos de ocio, sin existir divergencias especialmente notables entre semana y fines de semana. Estos datos difieren con los constatados por Varela *et al.* (2016) en una muestra representativa de adolescentes españoles de entre 12 y 16 años. Su trabajo reveló que más del 50% refería no leer nunca, o que el tiempo dedicado a la lectura era inferior

a quince minutos diarios. Datos poco alentadores que coinciden con los cotejados por Fraguella-Vale *et al.* (2016) con jóvenes españoles de enseñanzas posobligatorias. En este sentido, y a pesar de que la información obtenida en nuestro estudio revela una situación más positiva en el contexto gallego, resulta igualmente necesario la promoción de la lectura como recurso fundamental para interpretar la realidad y asumir una perspectiva crítica y enriquecedora en relación con el mundo que nos rodea. En este reto se antoja necesario “ampliar los espacios de alfabetización de los contextos escolares a los comunitarios” (Caride *et al.*, 2018, p. 16), de tal forma que tanto la escuela como las familias y otros agentes e instituciones educativas regladas y no regladas trabajen conjuntamente para fomentar el interés y el gusto por la lectura, combinando los nuevos soportes digitales con los formatos tradicionales.

En contraposición a lo expuesto, encontramos otras prácticas de ocio cuya diferencia entre semana y fines de semana es mucho más notable. Tal es el caso, por ejemplo, de las visitas a centros comerciales, cuya frecuencia prácticamente se duplica los días no lectivos, evidenciando el interés de los adolescentes por el ocio vinculado al consumo. Desde esta perspectiva, Varela *et al.* (2016) constataron que para los/as chicos/as de 12 a 16 años la actividad “ir de compras” alcanza una presencia considerable frente a otras prácticas lúdicas a las que se les atribuyen mayores beneficios personales. En este sentido, tal y como ya exponía Sue (1982) hace casi cuarenta años, el ocio cuenta, entre otras, con una función simbólica, lo que puede conducir a que su práctica sea un signo de pertenencia a una determinada categoría social. En el caso del consumo esta dimensión simbólica está muy marcada, especialmente en el colectivo de jóvenes, pues funciona como “un modo de construcción de la diferencia y de marcación de la pertenencia” convirtiendo, por tanto, al consumo en “un espacio de construcción de identidades” (Álvarez *et al.*, 2014, p. 103). Por ello, es probable que muchos de los adolescentes y jóvenes

que frecuentan las áreas comerciales lo hagan impulsados por la necesidad de sentirse aceptados socialmente, al margen de la sensación placentera que ello les otorga. No obstante, es importante tener en cuenta que, si bien este tipo de prácticas se vinculan fundamentalmente con el consumismo, en el colectivo adolescente espacios como los centros comerciales son también lugares de encuentro y de relación con el grupo de iguales, es decir, un lugar de reunión social (Retailcat, 2020).

En lo que a frecuencia de las prácticas de ocio se refiere, destacamos “salir de fiesta por la noche”, cuyo desarrollo durante los días lectivos es muy residual, aunque durante los fines de semana el porcentaje se cuadruplica, revelándose que cerca de la mitad de los/as adolescentes gallegos desarrollan un ocio vinculado a la noche durante el fin de semana. Tal circunstancia pone de relieve que la etapa de la ESO se constituye como el comienzo de las primeras salidas nocturnas, configurándose como una práctica habitual de sus fines de semana (Varela *et al.*, 2016). No obstante, resulta de interés destacar que el ocio nocturno en el colectivo juvenil ha experimentado un decrecimiento en los últimos años, manifestando los jóvenes un mayor interés por otro tipo de prácticas, fundamentalmente las ligadas a Internet (Rodríguez y Ballesteros, 2019).

En cuanto a las actividades cuyo desarrollo es muy residual en ambos periodos semanales, cabe destacar que la asistencia a espectáculos culturales y/o artísticos es muy baja, especialmente durante los días lectivos. Datos que van en la línea de los cotejados por Caballo *et al.* (2017). Una situación más preocupante se observa en el caso de las actividades vinculadas con el voluntariado y el asociacionismo, pues apenas uno de cada diez jóvenes desarrolla este tipo de prácticas, circunstancia también constatada tanto en muestras de adolescentes escolarizados en ESO (Varela *et al.*, 2016) como de jóvenes estudiantes de enseñanzas posobligatorias (Caballo *et al.*, 2017).

Existen diversas variables que pueden condicionar la elección de unas u otras actividades lúdicas, entre ellas, la literatura ha documentado como potencialmente influyente en la construcción del ocio adolescente el nivel educativo de los progenitores (Valdemoros-San-Emeterio *et al.*, 2014).

En este sentido, se ha analizado el influjo que esta variable tiene en el ocio digital, revelándose que cuando los progenitores carecen de formación reglada, menor es la práctica del ocio ligado a las tecnologías por parte de los/as hijos/as. Datos que difieren de lo constatado por Jiménez-Morales *et al.* (2020) y Melendro *et al.* (2016).

En el caso de la práctica deportiva, se ha observado una mayor frecuencia en la realización de actividades físicas por parte de los adolescentes con padres y madres con estudios superiores, coincidiendo con lo cotejado por otros investigadores (Muñoz-Galiano *et al.*, 2020). No obstante, hay autores que han constatado que existe influencia únicamente del nivel educativo de uno de los dos progenitores, madre o padre (Toftegaard-Stockel *et al.*, 2011), e incluso hay investigadores que no han encontrado correlación entre estas variables (Sanz-Arazuri *et al.*, 2018). Todo ello pone de manifiesto que no está clara la influencia del nivel de estudios de los progenitores en la práctica deportiva de los/as hijos/as al encontrarse en la literatura resultados contradictorios.

El dedicar tiempo a la lectura como actividad de ocio es una práctica que también ha revelado estar influenciada por la formación académica de ambos progenitores, lo que sintoniza con los resultados de trabajos realizados previamente tanto en muestras con niños/as (Izquierdo *et al.*, 2019) como con adolescentes (Ferreira *et al.*, 2015), quedando demostrado que el capital cultural familiar incide directa y positivamente sobre el hábito lector de los menores.

En síntesis, los resultados ponen de manifiesto que el ocio de los adolescentes que viven en Galicia gira primordialmente en torno a las

tecnologías, la televisión y el deporte, destacándose la escasa presencia de actividades ligadas al ámbito cultural y creativo, sobre todo aquellas vinculadas con las acciones sociales, el voluntariado y el asociacionismo. Este último dato es especialmente preocupante si tenemos en cuenta que estas iniciativas (asentadas en la dimensión solidaria del ocio humanista) aportan relevantes beneficios personales y, fundamentalmente, sociales, y cuyo ejercicio es esencial para la construcción de una ciudadanía comprometida con la justicia social (Cuenca, 2009).

Así las cosas, el estudio y el análisis del tiempo libre de los adolescentes resulta de especial relevancia, pues es en esta etapa del ciclo vital cuando el ocio se constituye como un pilar clave para el desarrollo personal y social, en tanto que los/as chicos/as asumen una mayor autonomía y agentes sociales como el grupo de iguales y las tecnologías adquieren un protagonismo notorio (Caballo *et al.*, 2019). De ahí que se establezca este periodo de vida como el momento en el que se construye el “capital del ocio” sobre el que las personas fundamentarán sus aficiones y experiencias lúdicas futuras (Roberts, 2014). En este escenario, y desde un enfoque pedagógico-social, la educación del ocio adquiere una importancia primordial como herramienta que contribuye al tránsito de experiencias casuales y más superficiales a otras de carácter serio y valioso (Stebbins, 2020; Cuenca, 2014).

Por tanto, entre los desafíos de la educación del ocio se encuentra el de formar adolescentes autónomos y activos en la construcción de sus propios itinerarios de ocio, buscando que se fundamenten en experiencias en las que la simple ocupación del tiempo libre dé paso a un ocio enriquecedor, personal y social. Conseguirlo conlleva un serio compromiso pedagógico (Caride, 2012) que requiere contar con el apoyo de los diferentes agentes sociales, es decir, de los centros educativos, la familia, el tejido asociativo, las comunidades locales, etc.; todos ellos han de facilitar condiciones para que los/as adolescentes adquieran las competencias

necesarias que les permitan experimentar un ocio más rico y diversificado, un ocio digno y enriquecedor, en definitiva, un ocio valioso.

En cuanto a las limitaciones del estudio, cabe destacar el uso exclusivo del cuestionario como técnica de recogida de información, ya que un diseño metodológico mixto, fundamentado en la utilización de técnicas cuantitativas y cualitativas (entrevistas, grupos de discusión, etc.), contribuiría a la realización de un estudio más detallado mediante el análisis de información desde diferentes perspectivas, un aspecto que, por condicionamientos temporales de la investigación, no se pudo desarrollar.

Como recomendaciones para futuras investigaciones proponemos, además de complementar el estudio cuantitativo con técnicas de investigación de corte cualitativo, que se incremente la muestra a alumnado de otros niveles educativos (educación primaria, bachillerato, ciclos formativos, grados, etc.), de modo que se puedan constatar las similitudes y diferencias en los tiempos de ocio de los menores y jóvenes en función de la edad y del nivel formativo. También consideramos de especial interés ampliar el estudio de los tiempos de ocio de los adolescentes a otras comunidades autónomas, con la finalidad de estudiar —mediante el mismo instrumento de investigación— si a nivel nacional existe un patrón común en el disfrute de los tiempos de ocio de la adolescencia, o si, por el contrario, se observan diferencias en función del territorio.

Asimismo, teniendo en cuenta la situación de emergencia sanitaria mundial causada por la enfermedad por coronavirus (COVID-19), consideramos pertinente, como línea de acción futura, investigar si desde el inicio de esta pandemia han variado las actividades de ocio que los adolescentes practican, estudiando con especial interés su impacto en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, sobre todo, durante el periodo de confinamiento. Todo ello con la finalidad de promover acciones socioeducativas orientadas a su bienestar y desarrollo integral.

Nota

* El trabajo que se presenta se enmarca en el proyecto de investigación Educar el Ocio: Realidades y Perspectivas en Clave Intergeneracional, Integral e Inclusiva en una Sociedad de Redes (EDU2015-65638-C6-1-R), 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 UE, del que son IP los profesores doctores José Antonio Caride y M.^a Belén Caballo.

Referencias bibliográficas

- Ahedo, R. y Macua, A. (2016). Características de las prácticas de ocio físico-deportivas significativas de los jóvenes españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 67-72.
- Álvarez, M., Fernández, A. y Mendoza, L. (2014). Ocio como ámbito de socialización juvenil. En C. Ortega y F. Bayón (coords.), *El papel del ocio en la construcción social del joven* (pp. 97-122). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ballesteros, J. C., Calderón, D., Kuric, S., Megías, I. y Sanmartín, A. (2020). *Barómetro jóvenes y expectativa tecnológica*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3925642>
- Caballo, M. B., Caride, J. A. y Meira, P. A. (2011). El tiempo como contexto y pretexto educativo en la sociedad red. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 47, 11-24.
- Caballo, M. B., Martínez, R. y Varela, L. (2019). ¿Qué es el ocio para las y los adolescentes? Un estudio con alumnado de ESO en la comunidad autónoma de Galicia. En J. Doistua y S. Romero (eds.), *Ocio y desarrollo humano. Aportaciones científicas y sociales* (pp. 47-60). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Caballo, M. B., Varela, L. y Nájera, E. M. (2017). El ocio de los jóvenes en España. Una aproximación a sus prácticas y barreras. *OBETS, Revista de Ciencias Sociales*, 12(1), 43-64. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.1.11>
- Caride, J. A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *ARBOR. Ciencia, Pensamiento, Cultura*, 188, 301-313.
- Caride, J. A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio como desarrollo humano. *Edetania*, 45, 33-53.
- Caride, J. A., Caballo, M. B. y Gradaílle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos*, 17(3), 7-18.
- Cuenca, M. (2006). Introducción. En M. Cuenca (ed.), *Aproximación multidisciplinar a los estudios de ocio* (pp. 11-20). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2009). Perspectivas actuales de la pedagogía del ocio y tiempo libre. En J. C. Otero (coord.), *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos* (pp. 9-23). Lugo: Editorial Axac.
- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- De Juanas, A., García-Castilla, F. y Bravo, A. (2018). Prácticas de ocio de los jóvenes vulnerables: implicaciones educativas. En A. Madariaga y A. Ponce de León (eds.), *Ocio y participación social en entornos comunitarios* (pp. 39-60). La Rioja: Universidad de La Rioja.
- De Valenzuela, A. L., Caride, J. A. y Gradaílle, R. (2019). Los beneficios del ocio desde la mirada de la población joven (ex)tutelada. En J. Doistua y S. Romero (eds.), *Ocio y desarrollo humano. Aportaciones científicas y sociales* (pp. 17-31). Bilbao: Universidad de Deusto.
- De Valenzuela, A. L., Gradaílle, R. y Caride, J. A. (2018). Las prácticas de ocio y su educación en los procesos de inclusión social: un estudio comparado con jóvenes (ex)tutelados en Cataluña,

- Galicia y Madrid. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 33-47. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.03
- Faché, W. (2002). El aprendizaje como medio para disfrutar del ocio y el aprendizaje como fin del ocio. En C. de la Cruz (ed.), *Educación del ocio. Propuestas internacionales* (pp. 85-102). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Fernández-Prieto, I., Giné-Garriga, M. y Canet, O. (2019). Barreras y motivaciones percibidas por adolescentes en relación con la actividad física. Estudio cualitativo a través de grupos de discusión. *Revista Española de Salud Pública*, 93, 1-12.
- Ferreira, J. 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. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.02
- Fraguela-Vale, R., Pose, H. y Varela-Garrote, L. (2016). Tiempos escolares y lectura. OCNOS. *Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(2), 67-76. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1099
- Gajate, M. (2017). Relación de adolescentes con la radio y la televisión. Internet aleja de los medios tradicionales y redirige a nuevos formatos de ocio. Estudio de caso en un centro de la provincia de Ciudad Real. *Index.comunicación*, 7(1), 115-141.
- González-Cortés, E., Córdoba-Cabús, A. y Gómez, M. (2020). Una semana sin *smartphone*: usos, abuso y dependencia del teléfono móvil en jóvenes. *Bordón*, 72(3), 105-121. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79296>
- González-Ramírez, T. y López-Gracia, A. (2018). La identidad digital de los adolescentes: usos y riesgos de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(2), 73-85. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.2.73>
- Gutiérrez, I. y Del Barrio, Á. (2015). Los adolescentes y el uso de la televisión. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 133-144. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.537>
- Hutchinson, S. y Shannon, C. (2020). Innovations in leisure education: revisiting and re-imagining leisure education. *Leisure/Loisir*, 44(3), 307-316. <https://doi.org/10.1080/14927713.2020.1783754>
- Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K. y Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of Nursing Studies*, 40(6), 619-625. [https://doi.org/10.1016/s0020-7489\(03\)00036-1](https://doi.org/10.1016/s0020-7489(03)00036-1)
- Izquierdo, T., Sánchez-Martín, M. y López, M. D. (2019). Determinantes del entorno familiar en el fomento del hábito lector del alumnado de educación primaria. *Estudios sobre Educación*, 36, 157-179. <https://doi.org/10.15581/004.36.157-179>
- Jiménez-Morales, M., Montaña, M. y Medina-Bravo, P. (2020). Uso infantil de dispositivos móviles: influencia del nivel socioeducativo materno. *Comunicar*, 64, 21-28. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-02>
- Lazcano, I. y De Juanas, A. (2020). Presentación. En I. Lazcano y A. De Juanas (coords.), *Ocio y juventud. Sentido, potencial y participación comunitaria* (pp. 7-12). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Maroñas, A., Martínez, R. y Gradaílle, R. (2019). Educación del ocio en y con la comunidad. Aportes desde la pedagogía social. *Perfiles Educativos*, 41(163), 111-126. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58686>
- Melendro, M., García, F. J. y Goig, R. (2016). El uso de las TIC en el ocio y la formación de los jóvenes vulnerables. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 71-89.
- Méndez, A., Cecchini, J. y Fernández, J. (2017). The effect of a self-constructed material on children's physical activity during recess. *Revista Saúde Pública*, 51(58), 1-7. <https://doi.org/10.1590/s1518-8787.2017051006659>
- Méndez-Gago, S., González-Robledo, L., Pedrero-Pérez, E., Rodríguez-Gómez, R., Benítez-Robredo, M. T., Mora-Rodríguez, C. y Ordóñez-Franco, A. (2018). *Uso y abuso de las tecnologías de la*

- información y la comunicación por adolescentes. Un estudio representativo de la ciudad de Madrid. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Monteagudo, M. J., Ahedo, R. y Ponce de León, A. (2017). Los beneficios del ocio juvenil y su contribución al desarrollo humano. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(extra 1), 177-202. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.1.17>
- Moss, S. (2012). *Natural childhood*. Reino Unido: National Trust.
- Muñoz-Galiano, I. M., Connor, J. D., Gómez-Ruano, M. A. y Torres-Luque, G. (2020). Influence of the parental educational level on physical activity in schoolchildren. *Sustainability*, 12(9), 1-11. <https://doi.org/10.3390/su12093920>
- Navarro, M. y Vázquez, T. (2020). El consumo audiovisual de la generación Z. El predominio del vídeo online sobre la televisión tradicional. *Ámbitos: Revista Internacional de Comunicación*, 50, 10-30. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2020.i50.02>
- Ortega Nuere, C. y Bayón, F. (2014). Introducción. En C. Ortega Nuere y F. Bayón (coords.), *El papel del ocio en la construcción social del joven* (pp. 9-14). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pardo, A. y Ruiz, M. (2001). *SPSS 10.0. Guía para el análisis de datos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- RetailCat (2020). *Los jóvenes y el retail: el presente y el futuro del retail según los jóvenes*. Barcelona: RetailCat. <https://www.retailcat.org/wp-content/uploads/2020/01/RETAILcat-jovenes-retail-ENE2020.pdf>
- Roberts, K. (2014). Youth and leisure in an age of austerity. En C. Ortega y F. Bayón (coords.), *El papel del ocio en la construcción social del joven* (pp. 17-31). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rodríguez, E. y Ballesteros, J. C. (2019). *Jóvenes, ocio y TIC. Una mirada a la estructura vital de la juventud desde los referentes del tiempo libre y las tecnologías*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3537638>
- Sánchez-Herrero, S. (2008). La importancia de la perspectiva de género en la psicología del ocio. *Anales de Psicología*, 24(1), 64-76.
- Sanz, E., Sáenz de Jubera, M. y Cano, R. (2018). Actitudes de padres e hijos hacia un ocio compartido en familia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32, 59-70. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.32.05
- Sanz-Arazuri, E., Ponce-De-León-Elizondo, A., Valdemoros-San-Emeterio, M. Á. y Baena-Extremera, A. (2018). Parental influence on adolescent adherence to physical-sport practice. *Retos*, 33, 185-189. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.54465>
- Stebbins, R. A. (2020). *The serious leisure perspective: a synthesis*. Londres: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-48036-3>
- Sue, R. (1982). *El ocio*. París: Fondo de Cultura Económica.
- Toftegaard-Stockel, J., Nielsen, G., Ibsen, B. y Andersen, L. B. (2011). Parental, socio and cultural factors associated with adolescents' sports participation in four Danish municipalities. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 21(4), 606-611. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2010.01093.x>
- UNICEF (2017). *Estado mundial de la infancia 2017. Niños en un mundo digital*. Nueva York: UNICEF.
- Valdemoros-San-Emeterio, M. Á., Ponce-de-León-Elizondo, A., San-Arazuri, 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. <https://doi.org/10.3989/arbor.2014.770n6013>
- Valdemoros-San-Emeterio, M. Á., Sanz-Arazuri, E. y Ponce-de-León-Elizondo, A. (2017). Ocio digital y ambiente familiar en estudiantes de postobligatoria. *Comunicar*, 25(50), 99-108. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-09>

- Varela, L., Gradaílle, R. y Teijeiro, Y. (2016). Ocio y usos del tiempo libre en adolescentes de 12 a 16 años en España. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 987-1000. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612152404>
- Varela, L. y Maroñas, A. (2019). El ocio familiar del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en Galicia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(4), 135-150. <https://doi.org/10.13042/Bor-don.2019.68380>
- World Leisure and Recreation Association (WLRA) (1994). International charter for leisure education. En M. Cuenca (2004), *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas* (pp. 315-324). Bilbao: Universidad de Deusto.

Abstract

Leisure and free time practices of adolescents in Galicia: a socio-educational analysis and reflections

INTRODUCTION. For decades, various studies have identified the potential of leisure time in the quest for personal and social development. This time is often pushed to the background in favour of other more socially prioritised activities. The objective of this work is to identify the leisure activities practiced by Galician Compulsory Secondary Education (ESO) students—both during the week and at weekends—and to analyze the influence of their parents' educational level on the recreational activities that teenagers carry out most often. **METHOD.** The methodology is quantitative. A questionnaire prepared ad hoc was given to students from the 1st to 4th of ESO of public and private/public schools in Galicia, resulting in 1890 valid questionnaires. **RESULTS.** Digital leisure, watching television and playing sports are the activities that adolescents practice the most. Conversely, participating in associations and volunteering, as well as attending cultural events are practiced the least. In general, it is evident that adolescents spend more time on leisure at weekends. Regarding the influence of the educational level of their parents; results indicate that the higher the parents' academic level the more time their children dedicate to sport and physical activity instead of digital leisure. This same trend can be observed in reading, a leisure activity studied for its relationship with cultural capital. **DISCUSSION.** In general, the data obtained coincides with the existing literature. Thus, data from other investigations is presented that reaffirms—and in some cases contradicts—these results. In conclusion, leisure education plays a key role in alphabetizing the leisure of adolescents so that it transmits the mere occupation of free time to the development of valuable leisure experiences.

Keywords: *Leisure time, Secondary education, Leisure education, Adolescents.*

Résumé

Loisirs et temps libre des adolescents en Galice: analyse et réflexions à travers une perspective socio-éducative

INTRODUCTION. Depuis des décennies, diverses études révèlent l'importance du temps de loisirs pour le développement individuel et social. Un temps qui, bien souvent, reste relégué à un second plan en détriment d'autres activités considérées socialement prioritaires. L'objectif de ce travail consiste à répertorier les différents loisirs des élèves galiciens de l'Éducation Secondaire

Obligatoire (ESO), aussi bien en semaine que pendant les week-ends et à analyser le rapport entre le niveau d'études des parents et les activités choisies par les adolescents. **MÉTHODE.** La méthode appliquée fut quantitative. Un questionnaire, destiné aux élèves de l'ESO (correspondant en France aux quatre années du collège) a été envoyé à des centres publics, privés et privés sous contrat obtenant ainsi 1890 réponses. **RÉSULTATS.** Les loisirs numériques, regarder la télévision et faire du sport sont les activités les plus courantes. En revanche, la vie associative, le bénévolat ou les manifestations culturelles sont des activités qui restent marginales. En général, les adolescents consacrent davantage de temps aux loisirs le week-end. En ce qui concerne l'influence du niveau d'études des parents, on constate que les enfants issus de familles plus aisées pratiquent davantage des activités sportives au détriment des loisirs numériques. Cette tendance s'observe aussi pour la lecture, pratique qui reste liée aussi au niveau culturel des parents. **DISCUSSION.** En général, les résultats obtenus coïncident avec des études déjà réalisées à ce sujet. On constate également que certaines enquêtes réaffirment la nôtre mais qu'il en existe aussi qui la contredisent. Pour conclure, l'éducation du temps libre joue un rôle fondamental dans l'apprentissage du temps de loisir des adolescents. Il ne s'agit pas seulement d'occuper ce temps libre mais bien évidemment de transmettre de nouvelles expériences grâce à des loisirs de qualité.

Mots-clés : *Temps libre, Éducation Secondaire Obligatoire (ESO), Éducation et loisirs, Adolescents.*

Perfil profesional de los autores

Ángela L. de Valenzuela (autora de contacto)

Doctora en Educación, diplomada y habilitada al Grado en Educación Social por la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Es colaboradora externa en el Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interea) de la misma universidad. Sus principales líneas de investigación y publicación son: infancia y juventud en situación de riesgo y/o dificultad social, pedagogía del ocio, tiempos educativos y sociales.

Correo electrónico de contacto: angela.devalenzuela@usc.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Vida (despacho 33, módulo A). Universidade de Santiago de Compostela. Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n. 15782 Santiago de Compostela, A Coruña (España).

Rubén Martínez García

Doctor en Educación por la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Es colaborador externo en el Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interea) de la misma universidad. Sus principales líneas de investigación son: tiempos educativos y sociales, pedagogía del ocio y educación y naturaleza. Actualmente ejerce como funcionario de carrera del cuerpo de maestros en la especialidad de educación primaria.

Correo electrónico de contacto: ruben.martinez.garcia@usc.es

Diana Morela Escobar-Arias

Trabajadora social por la Universidad del Valle, Colombia. Realizó estudios de Máster en Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario en la Universidad de Santiago de Compostela. Es doctoranda de la misma universidad, vinculada al Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interea). Forma parte del programa Pasaporte a la Ciencia del Ministerio de Educación de Colombia. Sus líneas de investigación son: pedagogía social, estudios de género, educación y desarrollo comunitario.

Correo electrónico de contacto: dianamorela.escobar.arias@usc.es

RECENSIONES /
BOOK REVIEW

AHEDO, J., FUENTES, J. L. Y CARO, C. (coords.) (2020). *Educación el carácter de nuestros estudiantes. Reflexiones y propuestas para la escuela actual*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 168 pp.

La obra recientemente publicada nos hace plantearnos una serie de interrogantes a los que distintos miembros del grupo de investigación El Quehacer Educativo en Acción, de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), intentan dar respuesta a lo largo de sus once capítulos. ¿Es el ser humano un ser inacabado? ¿Qué es ser buena persona? ¿Cómo ayudar a los demás a serlo? ¿Qué educar en la virtud? Los textos pretenden ayudar a los docentes con estrategias que operativizan la formación del carácter de sus estudiantes, atendiendo a la persona en sí misma.

Se incide en que la virtud es el valor hecho vida, no una mera rutina, sino un hábito operativo bueno, un modo de ser. Asimismo, es preciso comprender que la formación del carácter se basa en la condición humana natural con la que se ha nacido. A su vez, en la formación del carácter es crucial el actual contexto sociocultural marcado por el individualismo y por la transformación de las relaciones interpersonales con la incorporación de las redes sociales.

La educación es concebida como una ayuda del docente para que sus estudiantes aprendan valores, y conviene fomentar que puedan ser adquiridos, de modo que los valores aprendidos puedan ser una guía para mejorar su conducta. Se afirma la necesidad de que el docente adquiera las virtudes que enseña, ya que la experiencia de cómo adquirir la virtud es necesaria para educar en su aprendizaje. Se subraya que las metodologías activas sirven para transmitir valores, pero para enseñar a vivir virtudes se requiere el

buen ejemplo. Por eso, es esencial que el maestro ayude a comprender a cada estudiante que merece la pena vivir según los valores aprendidos. Se especifican dos estrategias para educar en los valores más usados en la escuela: la clarificación de valores y los dilemas morales. Respecto a la adquisición de las virtudes, se enfatiza la conveniencia de acudir a la narrativa transmedia, con el fin de presentar modelos que muestren cómo se viven los valores.

Otra idea que se destaca es que la virtud es una disposición estable que permite actuar conforme a la naturaleza, buscando el bien que la perfecciona mediante los hábitos adquiridos. Por eso, educar en la virtud no es tipificar una actuación como respuesta a situaciones concretas, ni una simple repetición de actos. La educación del carácter debe estar ligada a la educación de las emociones. De hecho, en uno de los capítulos se presenta una interesante experiencia formativa aplicada en un instituto italiano. Esta experiencia se basa en que los docentes pueden impulsar las “aperturas emocionales” de los estudiantes, generando espacios y momentos para las relaciones interpersonales que les ayude a dar un sentido y significado a sus acciones. Este capítulo se complementa con otro que expone materiales, actividades y ejercicios útiles para educar en la resiliencia con estrategias para convertir las escuelas en aulas resilientes.

El libro recoge varios capítulos en los que se aportan estrategias para la formación del carácter. Por ejemplo, a través de estrategias didácticas, como la resolución de problemas en

la clase de Matemáticas, es posible formar al estudiante en la toma de decisiones, consolidando virtudes como la paciencia o la prudencia. Contribuye también a mejorar la capacidad de asombro, así como a la actitud de cuestionarse los porqués últimos de la realidad. Todo ello para promover una educación matemática humanizada que mejore el clima escolar.

En la formación del carácter es vital también la educación de las virtudes intelectuales. Se destaca la importancia de educar en el compromiso con la investigación, educando el hábito de la ciencia que facilita preguntarse por las causas de los fenómenos. Junto con ello, se manifiesta la necesidad de formar en hábitos como la curiosidad en sentido positivo, la apertura de mente y el sentido crítico. Se incide especialmente en la prudencia, única virtud que regula plenamente la vida humana y que es el modo práctico para alcanzar la felicidad.

El aprendizaje-servicio se presenta como una oportunidad para practicar el valor y reflexionar sobre él. El ideario del centro es un instrumento pedagógico adecuado para

iniciar este camino hacia la excelencia, dado que con la concreción didáctica de valores y principios se modula la vida moral, ética y cívica de las escuelas.

La obra no olvida el ámbito universitario. La universidad es el momento de encontrar el horizonte que ha de marcar el sentido de la vida. El universitario es un buscador de conocimientos que le ayudan a ser mejor persona. Es una oportunidad para inculcar, a través del estudio, la pertinencia de que el estudiante adquiera el compromiso social de involucrarse en la sociedad en la que vive aportando en la construcción de un mundo mejor.

En definitiva, se trata de una obra útil para docentes de cualquier nivel educativo y área de conocimiento y para toda aquella persona que tenga vocación de ayudar a otros a crecer. Pero no un crecimiento corpóreo, sino en todo aquello que hace a cada ser humano más y mejor persona.

Paola Perochena González
Universidad Internacional de La
Rioja (UNIR)

LURI MEDRANO, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones*. Barcelona: Ariel, 410 pp.

Con una expresión que nos transporta a las aulas de cualquier centro educativo, Gregorio Luri reivindica en esta obra la defensa del conocimiento poderoso, como indica su subtítulo y glosa en el prólogo. La obra contiene una revisión de las principales cuestiones pedagógicas que se presentan como un dogma educativo. Para ello se emplean fuentes diversas, tales como investigaciones, informes internacionales,

entrevistas a expertos, noticias y una abundante literatura cultural completada por las experiencias del propio aprendizaje reflexivo docente. La obra es contundente en su aproximación a los fenómenos actuales que ocurren en las escuelas porque sus argumentaciones se basan en evidencias científicas y reflexiones cargadas de vida real. El tono empleado discurre entre el análisis y la crítica, llegando a ser

por momentos hilarante al descubrir las incongruencias del sistema educativo o determinadas posiciones que se dicen innovadoras sin fundamento empírico alguno.

La lectura discurre en tres partes bien articuladas seguidas de un epílogo y una cronología de ideas pedagógicas, un capítulo conclusivo y una generosa bibliografía organizada por capítulos. La primera parte debate la existencia de la racionalidad pedagógica, que estaría anegada por las “ideologías innovacionistas”: el inexorable poder transformador de la digitalización, el papel docente como censor del desarrollo espontáneo del estudiante, las supuestas nuevas metodologías activas para el trabajo grupal, la aparición de la neurodidáctica y la emocionalización del espacio educativo como el descubrimiento de una nueva inteligencia, entre otras. El autor recorre la situación actual de la moda educativa acudiendo a los clásicos del pensamiento pedagógico para cuestionar la eficacia de sus aplicaciones.

La parte central de la obra es la defensa del conocimiento, para lo que recurre a la psicología cognitiva como apoyo para la explicación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aquí nos encontramos con un desglose de diversos factores que configuran el éxito educativo. Comienza con un alegato a favor de la memoria, tan ridiculizada hoy en el debate educativo. Se muestran ejemplos prácticos del aprendizaje en la enseñanza obligatoria que se basan en la necesidad de repetir procedimientos y apelar a los distintos niveles de la estructura cognitiva. Así, la adquisición de una cultura común

es un tesoro que pone la lectura en el centro de interés fundamental, dado que permite recordar y situar en contextos más amplios cualquier conocimiento para aprenderlo. Para que esto sea posible la experiencia pasa a un segundo lugar, tras la selección y organización del contenido. La escuela es un lugar para pensar, por poco práctico que parezca a primera vista, y para ello nos muestra instituciones inspiradas en este principio reconocidas por sus resultados. El marco de convivencia de estos centros gira en torno a una disciplina transparente que favorece el aprendizaje. Se incluye también una reivindicación del currículo, de las didácticas específicas como núcleo del saber, frente a la concepción etérea de la interdisciplinariedad como punto de partida. Un lugar relevante se guarda para el análisis del error como fuente de mejora para el aprendiz. Se cierra esta reflexión con la inclusión de una educación moral que recupere la perseverancia y el esfuerzo que explican los triunfos de la educación oriental.

La tercera parte desarrolla el poder de la instrucción explícita y la evaluación, la necesidad de elevar el nivel y la cantidad de lectura en docentes y alumnos. Cuestiona el pensamiento crítico tal como se formula hoy y remarca el valor preponderante del conocimiento curricular frente al conocimiento cotidiano para devolver a la escuela su sentido. Sitúa la escuela en el marco internacional dentro de la corriente del capitalismo cognitivo, que pone la inteligencia en el centro de su desarrollo, pero que debería estar acompañada de los valores para

contribuir al pleno desarrollo humano. Para ello se perfila el panorama educativo con la necesidad de liderar cuestiones determinantes de nuestro futuro: el desafío de las STEM, la crisis de la didáctica de las matemáticas como respuesta al esfuerzo, la implementación de la inteligencia artificial a favor del ser humano y no en su contra, etc. Así, trabajar denodadamente para elevar los niveles de conocimiento de cada persona es el mejor modo de hacer frente a los retos que impone la justicia social y la sociedad en la que vivimos.

PANTOJA VALLEJO, A. (2020). *Buenas prácticas en la tutoría universitaria*. Madrid: Editorial Síntesis, 243 pp.

El libro es el resultado del trabajo de investigación promovido por diferentes profesionales de pedagogía, de la orientación y de la tutoría universitaria, comprometidos con la enseñanza, los aspectos que rodean la vida universitaria y la preparación para la salida de la misma, invitando a una reflexión sobre la labor tutorial en el contexto universitario.

En esta obra cobra un especial protagonismo el tutor, junto con la buena planificación, diseño e implementación del Plan de Acción Tutorial (PAT) y la utilización de los servicios especializados de tutoría en la universidad. El coordinador de este libro, Antonio Pantoja, junto con profesores referentes que imparten docencia y tutoría en diferentes universidades españolas e internacionales, realiza un recorrido con puntos de partida y propuestas a lo largo de once capítulos, cada uno de ellos enmarcado en un aspecto concreto dentro de la tutoría universitaria. Todos ellos incluyen aplicaciones prácticas, actividades y recursos comentados.

Cuando todo parece en crisis en la escuela, Luri vuelve la mirada sobre ella como institución que no caduca, que puede cultivar el conocimiento como un tesoro cultural, donde la formación docente es vital y el “novicio” puede saborear el aprendizaje en un ambiente ordenado y exigente. Se trata de una obra valiente y necesaria, por remover con sentido común y datos los tópicos.

Isabel Dans Álvarez de Sotomayor
Universidad de Santiago de
Compostela

El libro comienza con un capítulo dedicado al tutor, “El tutor como agente de cambio y las buenas prácticas”, destacando el perfil y papel del buen tutor, como es el conocimiento del currículo, del mercado laboral y de las oportunidades profesionales, los conocimientos psicopedagógicos y las capacidades de comunicación y gestión de recursos, sumado al concepto y aplicación de las buenas prácticas tutoriales en la universidad. Continuando la obra, le sigue el capítulo dos, “La universidad como espacio inclusivo”, donde los autores, especialistas en inclusión, comentan la normativa y los derechos del alumnado con discapacidad, el acceso e integración en el aula, dan una visión de los nuevos retos a los que se enfrenta el profesorado y establecen programas de apoyo y estrategias. En el capítulo tres, “El dominio de las técnicas tutoriales básicas”, se destacan la observación, la entrevista, el debate, el uso de cuestionarios, el portafolio, el árbol de problemas y las técnicas DAFO, instrumentos muy necesarios en tutoría.

La lectura continúa con otro aspecto clave, que aparece en el cuarto capítulo, “Entornos de aprendizaje para una acción tutorial enfocada en la docencia”, en el que las autoras enfatizan la importancia de crear, emprender y participar desde la universidad para transformar y mejorar el entorno, dando claves de evaluación para la acción tutorial dentro de entornos de aprendizaje. En esta misma línea, el capítulo cinco aborda la “Atención a las dificultades de aprendizaje”, dividido en dos secciones: en la primera se hace referencia a las dificultades de aprendizaje en el alumnado universitario sin diagnóstico previo y, en la segunda, se centra en el alumnado que presenta trastornos de aprendizaje antes del acceso a la universidad, enfatizando los principales problemas y estableciendo soluciones prácticas. Otro aspecto que considerar aparece en el capítulo seis, “Aprendizaje autorregulado”, donde se determina en qué consiste y cómo ha cambiado a lo largo de los años, incluyendo técnicas de intervención para su mejora. Continuando la obra, en el capítulo siete, “Educación emocional en la orientación y tutoría universitaria”, aparecen términos y competencias a tener en cuenta para una correcta educación emocional en tutoría.

Un aspecto clave se suma al capítulo ocho, “Orientación para la construcción y gestión del proyecto profesional”, en el que destaca el modelo OCP-Construyendo mi Carrera Profesional, estableciendo aplicaciones prácticas para su utilidad y argumentos que explican en qué consiste el proyecto profesional y personal, tan esencial en esta etapa

universitaria. Otro punto necesario para profundizar lo presenta el capítulo nueve, “Técnicas y estrategias para la búsqueda de empleo”, unido al capítulo diez, “Transición al mundo del empleo”, donde los autores determinan los focos, proyectos de inserción y actitudes a considerar para el éxito en esta etapa tan crucial de determinación del futuro profesional y laboral, además de las relaciones entre universidad y mundo laboral y las competencias de empleabilidad necesarias. El libro termina con el capítulo once, “El papel de las tecnologías en el proceso tutorial”, donde se señala la importancia de las TIC como eje de innovación docente y tutorial en el plano académico, así como en el conocimiento personal y diagnóstico del alumnado, definiendo el papel de las TIC en la universidad y cómo repercuten en las diferentes áreas de la tutoría.

La recomendada lectura de este libro, como se puede constatar, permite realizar una reflexión en el marco de una nueva universidad y de un nuevo modelo de docente y tutor, que resulta crucial para profundizar en las diferentes temáticas que definen las buenas prácticas de los tutores. Se trata de una obra bien fundamentada y contextualizada, que analiza distintas metodologías, técnicas y estrategias de actuación, ofreciendo un conocimiento especializado en la tutoría universitaria desde el ángulo de profesores experimentados y especializados en la temática.

Cristina Arazola Ruano
Universidad de Jaén

SANCHO, J. M., HERNÁNDEZ, F., MONTERO, L., DE PABLOS, J., RIVAS, I. Y OCAÑA, A. (coords.) (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Barcelona: Octaedro, 315 pp.

Una de las principales obligaciones de la universidad es la creación de conocimiento o, lo que es lo mismo, se espera que la universidad lleve a cabo investigación relevante para la sociedad que la sostiene. Sin embargo, cuando, de forma inocente y superficial, tratamos de averiguar en qué consiste esta investigación y cuáles han sido los principales avances realizados en los últimos años en el campo de la educación, llegamos a la conclusión de que no hay una idea clara de qué es lo que se ha logrado, o lo que es peor, se percibe una sensación de inmovilismo ideológico. Parece que en las facultades de educación sigue primando un pensamiento hegemónico único en el que solo tienen lugar y se valoran las investigaciones rigurosas con datos, participantes, análisis, conclusiones y, por supuesto, basadas en evidencias de claro corte positivista. Este tipo de investigación educativa rara vez responde a las necesidades de los profesores y no parte de los problemas reales de los centros. No es de extrañar, por lo tanto, que la comunidad docente no recurra a dicha investigación para pensar o reconsiderar su praxis, menos aún cuando los profesores se ven obligados a participar en estos estudios, considerados como innovación, pero que lejos de ayudarles en su tarea diaria, les quita tiempo para lo que este colectivo considera importante. Es decir, y como el libro que reseñamos pone en evidencia, existe una clara —y añadamos triste— desconexión entre la investigación y la práctica educativa.

Sin embargo, como a lo largo de los diecinueve variados capítulos de este libro se nos quiere mostrar, en

los últimos años han surgido otras formas de “hacer” investigación al margen (o a pesar) del paradigma oficial imperante en las facultades de educación. Una de las propuestas es que haya una estrecha relación entre los docentes, los profesionales de los ámbitos sociales y los propios investigadores desde el inicio del proceso de investigación.

Obviamente, *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* es un intento de romper con este pensamiento unívoco del enfoque hegemónico preponderante. Este libro nos invita a entregarnos a la deriva, o mejor, a varias derivas, y, como bien elocuentemente nos advierten los coordinadores en el prólogo, a “dejarse llevar por las solitaciones del trayecto y por los encuentros que en él tienen lugar, considerando las corrientes constantes, los puntos fijos y los remolinos que hacen difícil el acceso o la salida de ciertas zonas” (p. 15).

Los capítulos de los que consta el libro parten de un grupo de investigadores e investigadoras pertenecientes a la red de excelencia REUNI+D (Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Cambios Sociales y Retos para la Educación en la Era Digital. MINECO. EDU2015-68718-REDT (<http://reunid.eu>), constituida por once grupos de investigación consolidados de once universidades. Como repiten los autores en varias ocasiones, el libro abarca cuestiones epistemológicas, ontológicas, metodológicas y éticas, evitando el estéril debate de la investigación cuantitativa frente a la cualitativa y mostrándonos alternativas para entender la investigación educativa.

La obra enfatiza la utilidad y repercusión sociales que cualquier investigación educativa ha de tener como foco, con el objetivo claro de transformar la sociedad.

El libro está dividido en tres partes: la primera sienta las bases teóricas de la investigación con el título “Ontoepistemologías emergentes: de aquello que no se puede separar”; la segunda parte, la más voluminosa del libro, está dedicada a “Perspectivas metodológicas”; y la tercera parte, quizá la menos desarrollada, aborda la “Ética, evaluación, divulgación, impacto y responsabilidad de la investigación”.

La primera parte del libro asienta las bases de la realidad de las problemáticas sociales y educativas, optando por una coherencia entre la ontología y la epistemología. En estos capítulos se apela y se detallan teorías filosóficas como el poshumanismo, los nuevos materialismos y empirismos, siempre en continuo diálogo con la investigación educativa. Asimismo, el giro poscualitativo, el giro decolonial, el giro feminista y el giro inclusivo aparecen explicados de forma clara y exhaustiva, sobre todo teniendo en cuenta a aquellos que se inician en la investigación educativa.

El segundo bloque aborda aquellas metodologías coherentes con las ontoepistemologías que se acaban

de relatar, como pueden ser la investigación participativa, la investigación basada en las artes, la investigación narrativa y biográfica, el enfoque sociocultural vigotskiano, la investigación basada en el diseño o las metodologías derivadas de la investigación etnográfica.

Finalmente, en el tercer apartado los autores nos ofrecen una panorámica de los aspectos éticos de esta investigación, con temas de tanta actualidad y relevancia como la divulgación científica, la democratización del conocimiento y la formación de una ciudadanía informada.

En definitiva, *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* supone una apuesta seria por otras formas de realizar investigación educativa y social ofreciendo de forma coherente, clara y exhaustiva un recorrido por los últimos movimientos y aportaciones de la universidad española. Solo queda preguntarnos, tal y como hubiera hecho Unamuno, hasta qué punto no seguimos colonizados en muchas de nuestras categorías de pensamiento por los centros académicos anglosajones de donde vienen la mayoría de los artículos y libros referidos en este volumen.

Asunción Martínez Arbelaiz
University Studies Abroad
Consortium

POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA *BORDÓN*

- 1) *Bordón* acepta trabajos científicos de temática multidisciplinar dentro del campo de la educación. Los trabajos presentados podrán utilizar cualquier método científico aceptado en nuestras ciencias. *Bordón* y la SEP protegen la investigación no empírica (teórica, filosófica e histórica) siempre que se destaque por su rigor científico en el tratamiento del tema en cuestión.
- 2) Todos los trabajos, con independencia de su naturaleza, deben incluir: una revisión significativa y actualizada del problema objeto de estudio que abarque el panorama internacional (como orientación y con las excepciones justificadas por el tema de estudio, al menos el 30% de las referencias serán de los cinco últimos años. Además, un porcentaje significativo de las citas provendrán de otras revistas científicas de impacto de ámbito internacional), así como una descripción precisa de la metodología adoptada. Igualmente deben incluir los hallazgos principales, discutir las limitaciones del estudio y proporcionar una interpretación general de los resultados en el contexto del área de investigación.
- 3) En el resumen debe presentarse una síntesis de los aspectos citados ajustándose al formato IMRyD¹ (Introducción, Método, Resultados y Discusión), tal y como se especifica en las normas de colaboración. El equipo editorial ha decidido adoptar el formato IMRyD porque permite dotar de sistematicidad a los resúmenes en todos artículos publicados en *Bordón*, adoptando un formato internacional multidisciplinar para comunicar resultados de la investigación. Por otra parte, favorece enormemente la capacidad de citación de cada artículo particular y de la revista en general. Responde, finalmente, a las recomendaciones de la FECYT para las publicaciones con sello de calidad, como es *Bordón*.
- 4) Se aceptarán trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico. Se considerarán igualmente estudios empíricos así como trabajos de revisión y meta análisis sobre la investigación realizada en relación con un problema o área particular:

¹ El equipo editorial es consciente de que no todas las metodologías de estudio se ajustan, por su naturaleza y por tradición, a este formato de resúmenes, por lo que es flexible en su utilización en determinados casos. No obstante, toda investigación, más allá de su metodología y planteamientos epistemológicos, parte de un problema o unos objetivos para llegar a unos resultados que no necesariamente son cuantificables, pero sí identificables, y para ello se ha debido utilizar algún método (que no necesariamente corresponde con el método experimental ni con métodos estadísticos; por ejemplo, la Historia, la Teoría, la Filosofía, etc., tienen sus propios métodos de investigación). Así, de modo general y aplicable a cualquier área científica, la INTRODUCCIÓN busca identificar el planteamiento del tema objeto de estudio, los objetivos o preguntas que lo guían. El MÉTODO, los métodos, fuentes, instrumentos o procedimientos utilizados para responder a los objetivos. Los estudios empíricos incluirán siempre en este apartado el tamaño de la muestra, los instrumentos y las técnicas de análisis. Los RESULTADOS aportarán los hallazgos principales que puedan atraer a la lectura del artículo a un potencial investigador que esté realizando una búsqueda bibliográfica en bases de datos. La DISCUSIÓN confrontará los resultados o conclusiones a los que se ha llegado con los obtenidos por otros autores, teorías o posiciones, señalando las fortalezas y límites propios.

- Los trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico deben mostrar que han sido conducidos con sistematicidad y rigor, conforme a la metodología propia de este tipo de estudios.
- Los trabajos de revisión deben adoptar los estándares convencionales de una revisión sistemática reproducible tanto como sea posible. En todo caso las revisiones tienen que:
 1. Justificar la revisión en el contexto de lo que ya se conoce sobre el tema.
 2. Plantear de forma explícita la/s pregunta/s que se desean contestar.
 3. Describir la metodología usada: fuentes de información (p.e. bases de datos), criterios de elegibilidad de estudios, estrategia de búsqueda, trabajos finalmente incluidos y excluidos con detalles de las razones, etc.

Serán rechazados los trabajos teóricos que propongan un mero resumen de la literatura sobre un tema sin objetivos específicos de indagación ni precisiones metodológicas.

- Los estudios empíricos (ya sean cuantitativos o cualitativos) deberán especificar con claridad la muestra utilizada y el método de selección de la misma, los instrumentos utilizados y sus características psicométricas cuando sea pertinente, así como las fuentes de recogida de información. Siempre que sea factible, se indicará el tamaño del efecto además de los datos de significación estadística. Los estudios descriptivos y correlacionales de enfoque cuantitativo basados en muestras pequeñas, sesgadas o de carácter local (por ejemplo, estudiantes universitarios de una única titulación o universidad) tienen menores probabilidades de ser considerados para su publicación. En todo caso deberán incluir una justificación suficiente sobre su aportación al conocimiento del problema estudiado; de otro modo, serán desestimados. Igualmente se desestimarán trabajos que supongan meras réplicas de trabajos existentes si no se justifica convenientemente su necesidad y el valor añadido que aportan al área de investigación.

NORMAS PARA LOS AUTORES

REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN

DE COLABORACIONES

1. Todos los artículos publicados en la revista Bordón son previamente valorados por dos revisores externos según el sistema de revisión por pares (doble ciego). En caso de discrepancia, el Editor podrá solicitar la revisión a un tercer evaluador.
2. Los trabajos deben ser originales y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación. El incumplimiento de esta norma se considera falta muy grave e implicará la imposibilidad de volver a publicar en Bordón en el futuro.
3. Ética de publicación: dadas las relaciones históricas de la Sociedad Española de Pedagogía y la revista Bordón con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), la Sociedad Española de Pedagogía adopta el Código de Buenas Prácticas Científicas aprobado por el CSIC en marzo de 2010. Así, los artículos publicados en Bordón deben atenerse a los principios y criterios éticos de este Código (disponible en español e inglés en <http://www.csic.es/web/guest/etica-en-la-investigacion>).
4. Idioma de publicación: Bordón acepta artículos originales en español e inglés, publicándose en el idioma de envío. Excepcionalmente se aceptarán artículos originales en portugués; los autores interesados en publicar en portugués deberán ponerse en contacto previamente con la Secretaría de la revista.
5. Los trabajos deben ser enviados exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RE-CYT, de la Fundación de Ciencia y Tecnología: <http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login>. Los nuevos usuarios (autores, revisores) disponen de unas orientaciones en la web de la revista que les ayudará a registrarse adecuadamente en la plataforma.
6. Los autores redactarán el artículo de forma que los revisores no puedan deducir por las autocitas quiénes son los autores del mismo; por ejemplo, se evitarán expresiones del tipo “como dijimos anteriormente (Pérez, 2015)” o “según nuestro trabajo (Pérez, 2015)”, etc. También se eliminarán las etiquetas de identificación del archivo que crea por defecto el formato Word en el menú [archivo - preparar - inspeccionar un documento - propiedades del documento].
7. El equipo editorial comprobará si los artículos cumplen con los criterios formales y si se ajustan a la política editorial de Bordón. En caso positivo, los artículos pasarán al proceso de evaluación por pares de acuerdo con los criterios de evaluación de la revista Bordón (ver ficha de evaluación). En caso contrario, los artículos podrán ser directamente desestimados.
8. Una vez evaluado el artículo, el Director de Bordón o persona en quien delegue informará al autor de contacto de la decisión de los revisores, pudiendo solicitarse modificaciones o correcciones tanto de forma como de contenido para proceder a su publicación. Los autores tendrán un plazo máximo de un mes para enviar las modificaciones sugeridas.
9. La extensión de los trabajos, que deberán ser enviados en formato Word, no sobrepasará las 6.500 palabras en total, exceptuando únicamente las traducciones del resumen y de las palabras clave.
10. En un documento independiente se enviará la hoja de datos que se subirá a la plataforma como fichero complementario en el que NO se accionará la orden “Mostrar fichero a los revisores”, con los siguientes datos:
 1. Título del artículo.
 2. Autores, en el orden en el que aparecerán en la publicación.

3. Para cada autor: nombre y apellidos, filiación, categoría o puesto de trabajo, dirección postal, teléfono, e-mail y breve currículum vitae de los últimos cinco años (máximo 5 líneas).
4. Autor con el que se establecerá la correspondencia sobre el proceso de evaluación.
11. Se enviará el artículo en un documento cuyas páginas estén numeradas consecutivamente, que debe ajustarse a la estructura siguiente.
 1. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL
 2. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN INGLÉS
 3. RESUMEN EN ESPAÑOL (entre 250 y 300 palabras y en formato IMRyD). Se rechazarán los artículos que no cumplan esta norma. Tanto en español como en inglés, se seguirá el formato IMRyD (Introducción, Método, Resultados y Discusión/Introduction, Method, Results, Discussion), con la flexibilidad indicada en la política editorial. Estas palabras se indicarán como apartados en MAYÚSCULAS dentro del resumen, seguidas de un punto y seguido.
 4. PALABRAS CLAVE: Las palabras clave (entre 4 y 6) serán extraídas originalmente del y se traducirán al español.
 5. RESUMEN EN INGLÉS (ABSTRACT).
 6. KEYWORDS, extraídas del Tesauro de ERIC.
 7. TEXTO DEL ARTÍCULO.
 8. NOTAS (si existen).
 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.
 10. Las TABLAS, GRÁFICOS o CUADROS, cuando puedan ir en formato Word, deberán ir en el lugar que le correspondan dentro del artículo, con su correspondiente título y leyenda y numerados correlativamente. Cuando sea necesario utilizar otros formatos (tipo imagen jpg, tif, etc.), se enviarán en archivos aparte, indicando en el texto el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida y en escala de grises.
 11. SOLO a los artículos que resulten finalmente aceptados, se les pedirá traducción del título, resumen y palabras clave al FRANCÉS, que deberán entregar en el plazo de una semana.
12. Al RESUMEN, en su caso, podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado español.
13. Las NOTAS ACLARATORIAS al texto, numeradas correlativamente, se indicarán con superíndices y se incluirán al final del texto bajo el epígrafe de Notas.
14. Las referencias en el texto, las referencias bibliográficas finales, las citas textuales, etc., seguirán el formato de la última edición de las normas APA. Recuérdese la obligatoriedad de incluir el DOI siempre que exista.
15. Las pruebas de imprenta de los artículos aceptados para su publicación se enviarán al autor de contacto para su corrección. Las pruebas deberán ser devueltas en un plazo de tres días a la editora de la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.
16. Cada autor recibirá un ejemplar electrónico de la revista en la que haya salido publicada su colaboración, estando obligado a respetar el periodo de embargo de la revista.
17. Las RECENSIONES DE LIBROS, cuya fecha de publicación no podrá ser anterior al año previo de la fecha de envío (es decir, si se envía en 2014 no podrá haberse publicado el libro antes de 2013), también deben ser enviadas exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT seleccionando la sección de recensiones (no como artículo). Deberán ajustarse a la siguiente estructura:
 1. Apellidos del autor del libro, Iniciales (Año de publicación). Título del libro. Ciudad de publicación, Editorial, número de páginas del libro.
 2. TEXTO de la recensión del libro (extensión máxima de 900 palabras).
 3. NOMBRE Y APELLIDOS del autor de la recensión.
 4. Filiación del autor de la recensión.
 5. Datos del autor de la recensión (nombre, correo electrónico, dirección postal y puesto de trabajo).
18. El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes, en cumplimiento de las normas descritas anteriormente.
19. Aceptado un artículo para su publicación, tendrán prioridad en la fecha de publicación aquellos artículos en los que todos los autores sean miembros de la Sociedad Española de Pedagogía o que se hagan miembros en el plazo de un mes una vez recibida la carta de aceptación.

- ◆ *IN MEMORIAM*
Teófilo Rodríguez Neira (1934-2020)
- ◆ EDITORIAL ESPECIAL: CAMBIO EN EL EQUIPO EDITORIAL / *SPECIAL EDITORIAL: CHANGE IN THE EDITORIAL TEAM*
Arturo Galán y Luis Lizasoain
- ◆ TEST DE POTENCIAL EMPRENDEDOR: ADAPTACIÓN AL ESPAÑOL (ATE-S) / *ATTITUDE TOWARD ENTERPRISE TEST: ADAPTATION TO SPANISH (ATE-S)*
Antonio Bernal-Guerrero, Antonio R. Cárdenas-Gutiérrez y Rosemary Athayde
- ◆ EVALUACIÓN *ONLINE* EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DE CORONAVIRUS. ¿QUÉ PIENSAN LOS ESTUDIANTES? / *HIGHER EDUCATION AND ONLINE ASSESSMENT IN THE TIME OF CORONAVIRUS. WHAT DO STUDENTS THINK?*
Enrique-Javier Díez-Gutiérrez y Katherine Gajardo Espinoza
- ◆ ESTUDIO DE LA EFICACIA ESCOLAR EN CENTROS EDUCATIVOS DE PRIMARIA MEDIANTE EL USO DE MODELOS JERÁRQUICOS LINEALES / *A STUDY OF SCHOOL EFFECTIVENESS IN PRIMARY SCHOOLS USING HIERARCHICAL LINEAR MODELS*
Emelina López-González, Enrique Navarro-Asencio, María José García-San Pedro, Luis Lizasoain y Javier Tourón
- ◆ EL EMPRENDIMIENTO SOCIAL: (DE)CONSTRUYENDO EL DISCURSO DEL ALUMNADO DE PRÁCTICUM DE TRABAJO SOCIAL / *SOCIAL ENTREPRENEURSHIP: (RE) BUILDING THE STUDENTS DISCOURSE OF THE SOCIAL WORK PRACTICUM*
M.^a Ángeles Minguela y Pilar Munuera
- ◆ RETHINKING THE FUNDAMENTALS AND PRACTICES OF INTERCULTURAL EDUCATION IN AN ERA OF INSECURITY / *REPENSAR LOS FUNDAMENTOS Y PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN UNA ERA DE INSEGURIDAD*
Marisa Musaio
- ◆ PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE LA FIABILIDAD DE LA WIKIPEDIA / *UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTION ON THE RELIABILITY OF WIKIPEDIA*
Ángel Obregón Sierra y Natalia González Fernández
- ◆ IMPLICACIÓN EN LOS DEBERES ESCOLARES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO / *HOMEWORK INVOLVEMENT AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN HIGH SCHOOL STUDENTS*
Susana Rodríguez, Bibiana Regueiro, Jesús Falcón, Carolina Rodríguez-Llorente, Tania Vieites e Isabel Piñeiro
- ◆ DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN (ESEPE) / *THE DESIGN AND VALIDATION OF A QUESTIONNAIRE EVALUATING STUDENTS' SATISFACTION REGARDING THEIR PRACTICUMS IN A RANGE OF EDUCATION DEGREES (ESSIE)*
Borja Ruiz-Gutiérrez, Verónica Basilotta Gómez-Pablos y Patricia González Elices
- ◆ PRÁCTICAS DE OCIO Y TIEMPO LIBRE DE LOS ADOLESCENTES EN GALICIA: ANÁLISIS Y REFLEXIONES EN CLAVE SOCIOEDUCATIVA / *THE LEISURE AND FREE TIME PRACTICES OF ADOLESCENTS IN GALICIA: SOCIO-EDUCATIONAL ANALYSIS AND REFLECTIONS*
Ángela L. de Valenzuela, Rubén Martínez García y Diana Morela Escobar-Arias

Indexed in
SCOPUS



B

Bordón, desde 1949