



BORDÓN

Revista de Pedagogía

S
O
C
I
E
D
A
D

E
S
P
A
Ñ
O
L
A

D
E

P
E
D
A
G
O
G
Í
A

Indexed in
SCOPUS



2020 ENERO-MARZO
VOLUMEN 72 • N.º 1
MADRID (ESPAÑA)

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

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 72
Número, 1
2020

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%.

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 de Alcalá

RESPONSABLE DEL SEGUIMIENTO DE ÍNDICES DE IMPACTO Y CITACIÓN

Laura Camas Garrido, Universidad Complutense de Madrid

CONSEJO TÉCNICO DE TRADUCCIÓN / TRANSLATION TECHNICAL BOARD

Alicia García Fernández

Juan Carlos Gutiérrez Dutton

SECRETARIA ADMINISTRATIVA / ADMINISTRATIVE SECRETARY

Valeria Aragone

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

Gonzalo Jover Olmeda. Presidente

Luis Lizasoain Hernández. Vicepresidente primero

María José Fernández Díaz. Vicepresidenta segunda

Ernesto López Gómez. Secretario general

Coral González Barberá. Vicesecretaria

Miquel Martínez Martín. Tesorero

Aurelio José González Bertolín. Vocal Profesional

Elea Giménez Toledo. Vocal por el CCHS (CSIC)

Arturo Galán González. Vocal como Editor Jefe

de *Bordón. Revista de Pedagogía*

COMITÉ CIENTÍFICO / SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

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

LISTADO DE REVISORES EXTERNOS DE BORDÓN DURANTE EL AÑO 2019 / EXTERNAL REFEREES DURING 2019

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 2019 el consejo editorial ha contado con la inestimable colaboración de los siguientes investigadores:

Alba García Barrera, Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)
Alejandro Guillén, Universidad de Granada
Alejandro Rodríguez Martín, Universidad de Oviedo
Alexandre Sotelino Losada, Universidad de Santiago de Compostela
Almudena Carneiro Barrera, Universidad de Granada
Alžbeta Brožmanová Gregorová, Matej Bel University, Eslovenia
Amparo Díaz Román, Universidad de Granada
Ana Castro, Universidad de Cantabria
Andrés Escarbajal Frutos, Universidad de Murcia
Ángela García Pérez, Universidad de Deusto
Ángeles López González, Universidad Rey Juan Carlos
Antonio Daniel García Rojas, Universidad de Huelva
Antonio Fernández Cano, Universidad de Granada
Antonio Ruiz Bueno, Universidad de Barcelona
Antonio Viñao, Universidad de Murcia
Araceli del Pozo, Universidad Complutense de Madrid
Arantazu Martínez Odría, Universidad de San Jorge
Asunción Lledó, Universidad de Alicante
Axel Didriksson, Universidad Nacional Autónoma de México
Bartomeu Mut Amengual, Universidad de las Islas Baleares
Beatriz Jarauta Borrasca, Universidad de Barcelona
Beatriz Macías, Universidad Pablo de Olavide
Begoña Gros, Universidad de Barcelona
Begoña Matellanes, Universidad de Deusto
Belén Zayas Latorre, Universidad de Valencia
Berta Palou Julián, Universidad de Barcelona
Bienvenido Martín Fraile, Universidad de Salamanca
Calixto Gutiérrez-Brajos, Universidad de Granada
Carmen Pereira Domínguez, Universidad de Vigo
Carmen Pérez Esparrells, Universidad Autónoma de Madrid
Cecilia Simón, Universidad Autónoma de Madrid
Chenda Ramírez, Universidad de Viña del Mar
Cinzia Albanesi, University of Bologna, Italia
Cristina Pinel, Universidad de Salamanca
Cynthia Martínez Garrido, Universidad Autónoma de Madrid
Daniel Cassany, Universidad Pompeu Fabra
David García Romero, Universidad Autónoma de Barcelona
David Revesado, Universidad de Salamanca
Davinia Palomares, Universidad de Valencia
Delia Arroyo Resino, Universidad Internacional de La Rioja
Desireé Ruiz Aranda, Universidad de Loyola
Eduardo Martín Cabrera, Universidad de La Laguna
Elena Fernández Rey, Universidad de Santiago de Compostela
Eloy López-Meneses, Universidad Pablo de Olavide
Elvira Carpintero, Universidad Complutense de Madrid
Emilio Álvarez Arregui, Universidad de Oviedo
Enrique Navarro Asencio, Universidad Complutense de Madrid
Enrique Rivera, Universidad de Granada
Enrique Sánchez Rivas, Universidad de Málaga
Ernesto López-Gómez, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Esther Luna, Universidad de Barcelona
Eva Crespo Cebada, Universidad de Extremadura
Eva Jiménez García, Universidad Europea de Madrid
Eva M.ª Romera Félix, Universidad de Córdoba
Eva María Torrecilla Sánchez, Universidad de Salamanca
Eva Sanz Arazuri, Universidad de La Rioja
Facundo Juan Pablo Abal, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Fernando Gil Cantero, Universidad Complutense de Madrid
Francesc Martínez-Olmo, Universidad de Barcelona
Francisco Esteban Bara, Universidad de Barcelona
Francisco Jesús Carrero, Universidad de Málaga
Francisco José del Pozo Serrano, Universidad del Norte, Colombia
Francisco José Pozuelos Estrada, Universidad de Huelva
Gema Celorio, Universidad del País Vasco
Gemma Filella, Universidad de Lleida
Gonzalo Almerich Cerveró, Universidad de Valencia
Gonzalo Jover, Universidad Complutense de Madrid
Guadalupe Jiménez Esquinas, Universidad de Santiago de Compostela
Gualberto Buela-Casal, Universidad de Granada
Immaculada Méndez Mateo, Universidad de Murcia
Irene Ferrando Palomares, Universidad de Valencia
Irene Solbes Canales, Universidad Complutense de Madrid
Isaac González-Balletbó, Universidad Oberta de Catalunya
Israel Alonso, Universidad del País Vasco
Janine Bittner, Universidad de Bochum, Alemania
Javier Cejudo, Universidad de Castilla-La Mancha
Javier Pérez-Tejero, Universidad Politécnica de Madrid
Javier Rodríguez Santero, Universidad de Sevilla
Jesús Manso Ayuso, Universidad Autónoma de Madrid
Jesús Miguel Muñoz Cantero, Universidad de La Coruña
Jesús Rodríguez Mantilla, Universidad Complutense de Madrid
Joel Angulo Armenta, Instituto Tecnológico de Sonora, México
Jordi Planellas Ribera, Universidad Oberta de Catalunya
Jorge Castillo Peña, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
José Francisco Lukas Mujika, Universidad del País Vasco
José Ignacio Aguaded Gómez, Universidad de Huelva
José María Fernández Batanero, Universidad de Sevilla

José Quintanal, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

José Sánchez Santamaría, Universidad de Castilla-La Mancha

Joseph Mafokozi, Universidad Complutense de Madrid

Juan Antonio Morales Lozano, Universidad de Sevilla

Juan Carlos Torre Puente, Universidad Pontificia de Comillas

Juan de Pablos Pons, Universidad de Sevilla

Juan Llanes, Universidad de Barcelona

Juan Luis Fuentes, Universidad Complutense de Madrid

Juan Machimbarrena, Universidad del País Vasco

Julià Hinojosa, Universidad Autónoma de Barcelona

Koraljka Modić Stanke, University of Zagreb, Croacia

Laura Triviño Cabrera, Universidad de Málaga

Leonardo David Glasserman, Instituto Tecnológico de Monterrey, México

Lidón Moliner Miravet, Universidad Jaime I

Lola Rodríguez, Ayuntamiento de Getafe

Lucía Álvarez Blanco, Universidad de Oviedo

Luis Feliciano García, Universidad de La Laguna

Luis Miguel Lázaro, Universidad de Valencia

Luis Naya, Universidad del País Vasco

M.^a Ángeles Martín del Pozo, Universidad de Valladolid

M.^a Camino Escolar Llamazares, Universidad de Burgos

M.^a Dolores Fernández Pérez, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

M.^a Dolores Villena Martínez, Universidad de Granada

M.^a Teresa Martín Aragonese, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Magdalena Jiménez, Universidad de Granada

Magdalena López Pérez, Universidad de Extremadura

Mar Lorenzo, Universidad de Santiago de Compostela

Marcela Paz González-Brignardello, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Marcos Román González, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Margarita Bakieva, Universidad de Valencia

Margarita R. Rodríguez-Gallego, Universidad de Sevilla

María del Carmen Pegalajar, Universidad de Jaén

María Fernández Mellizo-Soto, Universidad Complutense de Madrid

María Ferrer, Universidad de las Islas Baleares

María García Amilburu, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

María Inda Caro, Universidad de Oviedo

María Jesús Martínez Usaralde, Universidad de Valencia

María Jesús Pardo Guijarro, Universidad de Castilla-La Mancha

María José Chisvert Tarazona, Universidad de Valencia

María José Labrador Piquér, Universidad Politécnica de Valencia

María José León Guerrero, Universidad de Granada

María Luisa Belmonte Almagro, Universidad de Murcia

Mariona Graell, Universitat Internacional de Catalunya

Marta Ruiz Corbella, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Mayte Bejarano, Universidad de Castilla-La Mancha

Miguel A. Santos Rego, Universidad de Santiago de Compostela

Miguel Melendro, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Miguel Somoza, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Mónica Torres Sánchez, Universidad de Granada

Natalia González Fernández, Universidad de Cantabria

Nuria Contreras Mora, profesora de Formación y Orientación Laboral

Paulino Murillo, Universidad de Sevilla

Pedro Jurado de los Santos, Universidad Autónoma de Barcelona

Pedro Miralles, Universidad de Murcia

Pilar Iranzo García, Universidad Rovira i Virgili

Pilar Martínez Clares, Universidad de Murcia

Rafaela Gutiérrez Cáceres, Universidad de Almería

Ramón García Perales, Universidad de Castilla-La Mancha

Raquel Amaya Martínez, Universidad de Oviedo

Raquel Sánchez Ruiz, Universidad de Castilla-La Mancha

Raúl Reina Vaíllo, Universidad Miguel Hernández

Ricardo Cuenca, Sociedad de Investigación Educativa Peruana

Rita Gradafille Pernas, Universidad de Santiago de Compostela

Rocío García Peinado, Universidad Autónoma de Madrid

Rosario Cerrillo, Universidad Autónoma de Madrid

Sara Ulla, Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social

Sarah Carrica-Ochoa, Universidad de Navarra

Silvia Indias, Universidad del País Vasco

Susana Fernández Lagarreta, Universidad de Almería

Susana Tamayo Lorenzo, orientadora en Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP)

Teresa Lupión Cobos, Universidad de Málaga

Verónica Basilotta Gómez-Pablos, Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)

Vicent González, Universidad de Valencia

Vicente Alfonso Benlliure, Universidad de Valencia

Vicente Hernández Franco, Universidad de Comillas

Victoria Hidalgo García, Universidad de Sevilla

Yaritza Garcés Delgado, Universidad de La Laguna

Contenido

ARTÍCULOS /ARTICLES

- 11 Buenas prácticas en la organización, gestión y dirección de los centros educativos
Best practice in the organization, management, and direction of educational centers
Manuel Castillo García, Manuel Jesús Ramos Corpas y Gonzalo del Moral Arroyo
- 31 Medida de la competencia para programar AICLE y diagnóstico de las necesidades de formación docente
Measuring teachers' competence to plan CLIL and diagnosis of teachers' training needs
Magdalena Custodio Espinar y José Manuel García Ramos
- 49 Rasgos demográficos, académicos y personales asociados a tres tipos de procrastinación en el alumnado universitario
Demographic, academic and personal traits associated with three types of procrastination in university students
Angélica Garzón Umerenkova, Javier Gil-Flores y Jesús de la Fuente Arias
- 67 Debilidades del sistema de orientación español según los tutores y directores de educación secundaria
Weaknesses of the Spanish guidance system according to tutors and school heads of Secondary Education
María José Mudarra Sánchez, Ana González-Benito y Consuelo Vélaz-de-Medrano Ureta
- 85 Estudio psicométrico de una escala sobre dificultades, sentimientos y expectativas en el aprendizaje del mapa mental en educación superior
Psychometric study of a test about difficulties and expectations in the learning of mind map in Higher Education
Juan Manuel Muñoz-González, Verónica Marín-Díaz y María Dolores Hidalgo-Ariza
- 103 Habilidades sociales en alumnado de 8 a 12 años: perfil diferencial en función del sexo
Social skills in pupils from 8 to 12 years old: differential profile according to sex
Alicia Peñalva-Vélez, M.^a Asunción Vega-Osés y José J. López-Goñi
- 117 Acoso escolar: adolescentes víctimas y agresores. La implicación en ciclos de violencia
Bullying: adolescent victims and aggressors. Implication in cycles of violence
Marta Ruiz-Narezo, Rosa Santibáñez Gruber y Teresa Laespada Martínez

- 133 La movilidad temporal internacional. Aproximación a sus efectos en el desarrollo profesional de docentes *de y en* lenguas extranjeras
Temporary international mobility. Approximation to its impact on the professional development of foreign language and subject teachers
Francisco Javier Sanz Trigueros y Carmen Guillén Díaz
- 151 Perfiles docentes en el contexto de la transformación digital de la escuela
Teacher profiles in a context of digital transformation at school
María José Sosa Díaz y Jesús Valverde Berrocoso

RECENSIONES / BOOK REVIEW

- 177 Ferraces M. J., Godás, A. y García Álvarez, J. (2019). *Cómo realizar un estudio científico en ciencias sociales, de la educación y de la salud*
Miguel Anxo Nogueira Pérez
- 179 García Carrasco, J. y Canal Bedia, R. (2018). *Así somos los humanos: plásticos, vulnerables y resilientes*
Silvia Sánchez Serrano
- 181 Mesías Lema, J. M. (2019). *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*
Julia Mañero Contreras
- 183 Castro Zubzarreta, A., Ezquerro Muñoz, M. P. y Argos González, J. (2017). *Fundamentos teóricos de la Educación Infantil*
M.^a Ángeles Hernández Prados

POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA BORDÓN

NORMAS PARA LA REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES

ARTÍCULOS /
ARTICLES

BUENAS PRÁCTICAS EN LA ORGANIZACIÓN, GESTIÓN Y DIRECCIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Best practice in the organization, management, and direction of educational centers

MANUEL CASTILLO GARCÍA⁽¹⁾, MANUEL JESÚS RAMOS CORPAS⁽²⁾ Y GONZALO DEL MORAL ARROYO⁽³⁾

⁽¹⁾ *Universidad Hispalense de Sevilla (España)*

⁽²⁾ ⁽³⁾ *Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España)*

DOI: 10.13042/Bordon.2020.01.63135

Fecha de recepción: 02/04/2019 • Fecha de aceptación: 27/10/2019

Autor de contacto / Corresponding author: Manuel Jesús Ramos Corpas. E-mail: mjramcor@upo.es

INTRODUCCIÓN. El objetivo de este trabajo es profundizar en el conocimiento de las buenas prácticas en el ejercicio de la dirección escolar considerando las siguientes variables: las relaciones entre profesorado y equipo directivo, los procesos de retroalimentación, los resultados que debe tener una buena práctica, la respuesta a situaciones novedosas, las variables a tener en cuenta para alcanzar los objetivos, las actitudes del buen director, las dinámicas de proyecto e innovación, el intercambio de prácticas docentes y, por último, los procesos de autoevaluación. Sobre la dirección escolar se han realizado numerosos estudios en las últimas décadas, aunque esta investigación aporta un nuevo enfoque como es el de las buenas prácticas en la dirección escolar. **MÉTODO.** La metodología es cualitativa basada en la Grounded Theory a partir de la información obtenida mediante grupo focal y posterior codificación y triangulación de datos, con la ayuda de Atlas ti 5.0. **RESULTADOS.** Los resultados se presentan apoyados con ilustraciones específicas atendiendo a cada una de las variables estudiadas. **DISCUSIÓN.** Se organiza igualmente atendiendo a las variables estudiadas y se pone de manifiesto, como aspectos más destacables, que las relaciones entre profesorado y equipo directivo tienen que ser respetuosas, horizontales, bidireccionales y participativas, desarrolladas mediante estrategias de cooperación y colaboración. Deben tener en cuenta procesos de retroalimentación mediante la potenciación de la cultura de la autoevaluación como motor de los procesos de mejora en el centro, y no solo deben conseguir buenos resultados, sino mejorar los anteriores; no obstante, deberá tenerse en cuenta el contexto de aplicación.

Palabras clave: *Dirección escolar, Buena práctica, Retroalimentación, Innovación.*

Introducción

Los estudios sobre buenas prácticas educativas (en adelante, BB. PP.) han experimentado un gran impulso en las últimas décadas (Escudero, 2009; Álvarez, 2010; Pérez, 2011; Zabalza, 2012; Castillo, Amador, Ramos y Musitu, 2017). Entre ellos cabe destacar los realizados dentro del proyecto de investigación PIV066/2012 titulado *Buenas prácticas en la organización y funcionamiento de institutos de enseñanza secundaria*, aprobado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Castillo y Ramos, 2012; Ramos y Castillo, 2013; Ramos, 2013; Carmoña, Ramos y Castillo, 2014; Castillo, Ramírez y Ramos, 2015), cuyas conclusiones se tuvieron en cuenta en el equipo específico de conceptualización, recogida y difusión de BB. PP. docentes e inspectoras, constituido en el seno de la Inspección Educativa de Andalucía durante el curso 2015-2016, que llegó a establecer la siguiente definición, requisitos y condiciones: “Buena práctica docente es aquella experiencia innovadora que concreta un modelo de actuación que mejora tanto los procesos escolares como los resultados educativos que con ellos se obtienen, y debe ser innovadora, efectiva, sostenible y replicable” (UNESCO, 2009). También se establecieron seis condiciones: debe tratarse de una acción y no de intenciones; los objetivos deben estar definidos y ser pertinentes y realistas; el cumplimiento de la norma no puede considerarse buena práctica; no debe suponer un aumento de recursos ni materiales ni humanos, sino un mejor aprovechamiento de los mismos; debe responder a las necesidades del alumnado; y debe responder a las necesidades derivadas del contexto del centro.

Chickering y Gamson (1991) identifican siete principios que configuran una buena práctica educativa: promueve las relaciones entre profesores y alumnos; desarrolla dinámicas de cooperación entre los alumnos; aplica técnicas activas para el aprendizaje; permite procesos de retroalimentación; enfatiza el tiempo de dedicación a la tarea; comunica altas expectativas; y respeta la diversidad de formas de aprender.

Para Abdoulaye (2003: 3) las BB. PP. son “ejemplos exitosos de cambio en modos de hacer que mejoran un estado de cosas existente y que comportan una serie de criterios o estándares a los que se atienen”. Marqués (2002), en su definición de BB. PP. docentes incluía requisitos, como facilitar el aprendizaje y ser eficientes. Epper y Bates (2004) propusieron algunas exigencias a la caracterización de las BB. PP., entre ellas: contribuir a mejorar el desempeño de un proceso; sistematización; estar documentadas y experimentadas; diseño innovador.

De Pablos y Jiménez (2007: 17) se refieren a las BB. PP. como un concepto que puede adquirir distintos usos y acepciones, entre ellos: una manera de modelizar y ejemplificar una actividad realizada con resultados satisfactorios; reflejo/producto de la identidad de un contexto; el término de “buenas” le otorga carácter de exportabilidad.

Pérez (2011: 9) definía las BB. PP. como acciones “innovadoras, eficaces, sostenibles, contrastables, transferibles y fiables, integradas en un proceso previamente planificado, reflexivo y sistemático, que pretende dar respuesta a una necesidad sentida por los miembros de una institución o colectivo, orientado a conseguir los objetivos propuestos, en un contexto determinado”.

Por su parte, Escudero (2009) establece distintas condiciones para definir una BP. Por un lado, debe ser exitosa y, por otro, debe haber posibilidad de replicación por parte de otros sujetos que pretendan alcanzar objetivos similares. No obstante, aunque los escenarios educativos no sean semejantes, las BB. PP. deberán estar validadas y poder ser transferidas a otras situaciones similares con las adaptaciones que en todo caso el profesional docente deberá valorar. Este tipo de consideraciones son avaladas por el Consejo Escolar de Estado al definir las BB. PP. como “expresión de un conocimiento profesional o experto, empíricamente válido, formulado de modo que sea transferible y, por

tanto, de potencial utilidad para la correspondiente comunidad”.

Pérez (2011) establece una serie de orientaciones para llevar a cabo las BB. PP., entre las que destacamos algunas consideraciones como: pretender dar siempre respuesta a una necesidad; responder a un modelo teórico; deben causar efecto sobre algo; tienen que ser innovadoras, eficaces, sostenibles, contrastables, transferibles y fiables; han de ser integradas en un proceso previamente planificado, reflexivo y sistemático. Así pues, nos situamos a medio camino entre el “deber ser” de los procesos marcados por el cumplimiento de normas o estándares vigentes y los modos de hacer más artísticos y situacionales (Zabalza, 2012).

Desde esta perspectiva, se necesitan elementos diferenciadores entre “lo bueno” y “lo malo”. En educación, no estamos acostumbrados a la utilización de términos peyorativos; simplemente si una acción no da resultados sobre los educandos se procede a incorporar y adaptar los procesos. Según Cabré (2010: 1) “lo que se considera ‘bueno’ depende de quién lo juzgue, del objeto sobre el que se aplica, de dónde y con qué finalidad se aplica, o desde qué posición o ideología se actúa, por considerar solo algunas posibilidades”.

Para el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2014) “una buena práctica es una iniciativa, una política o un modelo de actuación exitoso que mejora, a la postre, los procesos escolares y los resultados educativos de los alumnos” (MECD, 2014).

La importancia de la dirección en la organización de los centros educativos se ha puesto de manifiesto por diversos autores e informes (Batanaz, 2006; Montero, 2012; Informe McKinsey, 2010). La dirección escolar responde a la forma con la que la situación socio-política-educativa de un país haya evolucionado en el transcurso de los años. Mayorga (2007: 93) pone énfasis en la complejidad de dirigir un colegio: “la dirección

escolar es una figura clave en la organización y funcionamiento de los centros educativos, que adquiere cada día mayor relieve debido a la creciente complejidad de las instituciones escolares”.

La dirección escolar es un factor clave en la organización de los centros educativos, por lo que se han realizado numerosos estudios sobre diversos aspectos, entre los que destacamos estudios sobre el perfil de la dirección y sus funciones (Fullan, 2014; Serrano y Martín-Cuadrado, 2017), sobre la forma de elección y acceso (Montero, 2012; Rodríguez, Rodríguez, Artiles, Aguilar y Alemán, 2013), sobre cómo se podrían evaluar (Armas, 1996), sobre la necesidad de su profesionalización (Lorente, 2012; Barrios, Iranzo y Tierno, 2013), sobre su autoestima (Bernal, 1995), sobre su liderazgo y logros académicos (Bolívar, 2013; Blase y Kirby, 2013), sobre su formación y selección (Cantón, 2013; Silva, del Arco y Flores, 2017), sobre su evolución histórica (Murillo y Gómez, 2006) o sobre las dificultades para su ejercicio (Villa, 1998), pero no se han encontrado estudios que se centren en el enfoque de la detección de buenas prácticas en el ejercicio de la dirección de centros educativos. La presente investigación pretende satisfacer esta necesidad, por lo que desde la metodología cualitativa se ha querido profundizar en el conocimiento de las buenas prácticas en el ejercicio de la dirección escolar considerando las siguientes variables: las relaciones entre profesorado y equipo directivo, los procesos de retroalimentación, los resultados que debe tener una buena práctica, la respuesta a situaciones novedosas, las variables a tener en cuenta para alcanzar los objetivos, las actitudes del buen director, las dinámicas de proyecto e innovación, el intercambio de prácticas docentes y, por último, los procesos de autoevaluación.

En la actualidad, ningún organismo ha realizado estudios sobre los indicadores de BB. PP. tanto en la organización como en la dirección escolar.

Un referente podrían ser los indicadores de evaluación de directores. En este sentido las Administraciones Públicas están desarrollando protocolos de evaluación.

Método

Objetivos del estudio

El presente estudio plantea dos objetivos generales. En primer lugar, identificar indicadores de BB. PP. educativas en la organización y dirección escolar atendiendo a las siguientes categorías de análisis: a) relaciones entre profesorado y equipo directivo; b) procesos de retroalimentación; c) resultados de una BP; d) respuesta a situaciones novedosas; e) variables a tener en cuenta para alcanzar objetivos; f) actitudes del director; g) dinámicas de proyecto e innovación; h) intercambio de prácticas docentes; e i) procesos de autoevaluación del centro educativo. En segundo lugar, analizar cada categoría de BB. PP. educativas en la organización y dirección escolar estableciendo marcos de referencia compartidos y aspectos para su mejora.

Diseño y participantes

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio dirigido a describir BB. PP. en educación en 5 áreas diversas: dirección, organización y gestión de centros educativos; nuevas tecnologías; prácticas docentes; atención a la diversidad; y orientación, tutoría y relaciones con la familia (Ramos Corpas y Castillo García, 2013). Para llevar a cabo la presente investigación se optó por un diseño descriptivo-comprensivo de corte cualitativo siguiendo los pasos analíticos propuestos por la Grounded Theory (Glaser y Strauss, 1967) a partir de la información obtenida mediante grupos focales. La técnica de muestreo utilizada ha sido intencional teórica (Strauss y Corbin, 2007), siguiendo una serie

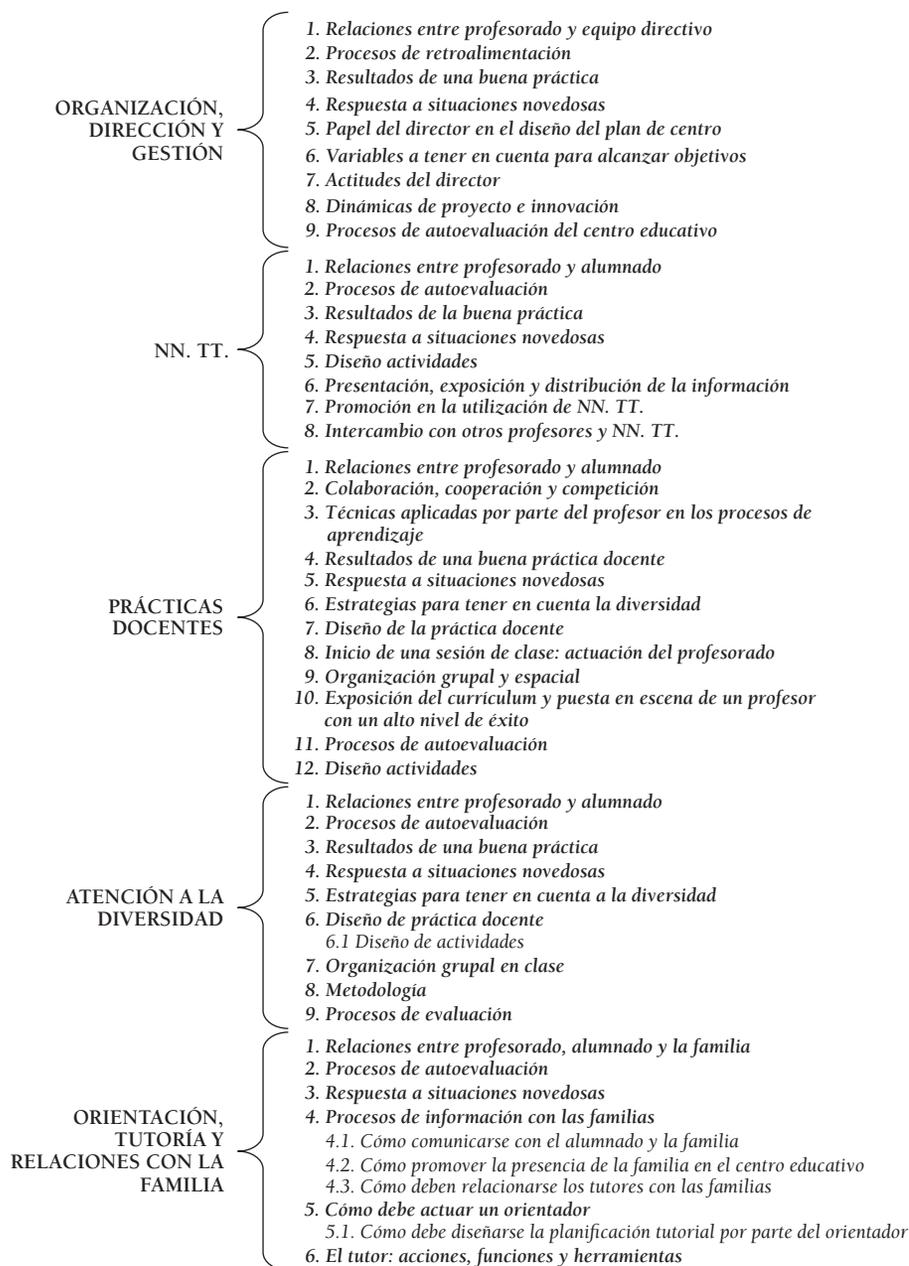
de criterios maestros de selección (Valles, 2003; Singleton y Straits, 2004; Suárez, Del Moral y González, 2013), tal y como se muestra en la tabla 1.

TABLA 1. Variable, fuente y criterio de selección. Expertos

Variable	Fuente	Criterio
Cargo ocupado en el centro	Establecido por los investigadores	Miembro del equipo directivo
Buena práctica de dirección, organización y gestión	Ficha de recogida de información sobre BB. PP. en los centros educativos (elaboración propia)	Haber realizado una BB. PP. de dirección, organización y gestión en su centro educativo
Etapa educativa	Establecido por los investigadores	CEIP, IES

El proceso de muestreo se realizó en dos fases. En la fase inicial se recabó información sobre las BB. PP. llevadas a cabo en centros escolares y para ello se diseñó un instrumento denominado “ficha de recogida de información sobre BB. PP. en los centros educativos” que fue enviado a un total de 152 centros educativos de la provincia de Sevilla. Esta herramienta consta de dos partes: en la primera se recogen los datos identificativos del centro escolar (identificador que garantiza el anonimato del centro, tipo y zona geográfica), y en la segunda se solicita al centro que realice 5 acciones: clasificación de la BP en una serie de categorías y subcategorías; descripción y justificación de la BP; identificación de los objetivos que pretende; redacción de los resultados obtenidos; y redacción de las conclusiones sobre la BP. El proceso de construcción y selección de categorías de BB. PP. se recoge en un trabajo anterior (Castillo y Ramos, 2012) en las que en principio se había estructurado la funcionalidad de los centros (ver ilustración 1).

ILUSTRACIÓN 1. BB. PP. analizadas en el proyecto de investigación amplio



Fuente: elaboración propia.

En la segunda fase del muestreo, se seleccionaron aquellas BB. PP. que pertenecían a la categoría “buena práctica de dirección, organización y gestión de centros educativos”, obteniéndose

un total de 8 centros (4 IES y 4 CEIP) y 8 representantes de los mismos (7 directores y 1 jefe de estudios), siendo imprescindible que se tratara de algún miembro del equipo directivo. El

100% de los mismos aceptaron la participación en la siguiente fase del estudio: la realización de un grupo focal. Merece ser subrayado que una de las virtudes de esta investigación es que los resultados obtenidos surgen de la reflexión de personas expertas que, en el momento de la realización de este estudio, desempeñaban su labor como directivos o jefes de estudio y contaban con una gran experiencia acumulada.

Estrategia de obtención de información y análisis de datos

Para la obtención de información se utilizó la técnica del grupo focal, dirigida por dos moderadores expertos en BB. PP. siguiendo el formato de entrevista semiestructurada con un mismo guion en todos los grupos. Se realizó un único encuentro de 1 h 47 min de duración en uno de los centros de la muestra. Se realizaron las preguntas representadas en la tabla 2, de acuerdo con el objetivo de la investigación.

No se utilizaron observadores durante las entrevistas. No se atendió a la información no verbal,

registrándose únicamente información en audio mediante grabadora Olympus DS-75, previo consentimiento explícito de los integrantes de los grupos. Se informó a todos los participantes del tratamiento de los datos, del consentimiento para reflejar el centro educativo y el cargo a la hora de publicar los resultados y la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento. Los discursos recogidos fueron transcritos posteriormente a texto por el investigador principal con la colaboración de un segundo investigador. Los documentos se archivaron electrónicamente en formato enriquecido (.rtf) para facilitar su análisis posterior con Atlas ti 5.0.

Análisis de la información

Por último, para el análisis de la información recogida desde el enfoque de la Grounded Theory se realizaron tres tareas fundamentales de codificación: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. La primera de ellas se encuadra dentro de la dimensión descriptiva de los datos, mientras que las dos últimas forman parte de la dimensión explicativa del proceso.

TABLA 2. Preguntas llevadas a cabo en el grupo focal

Preguntas generales	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo deben ser las relaciones entre profesores y equipo directivo? 2. ¿Entre las distintas dinámicas de competición, colaboración o cooperación, existe alguna que se pueda considerar como idónea? 3. ¿El equipo directivo permite procesos de retroalimentación respecto al funcionamiento del centro? ¿Cómo? ¿Qué hace? 4. ¿Influyen a su juicio los resultados para que una práctica se considere “buena”? ¿De qué tipo? 5. ¿Cómo debe responder una BP a situaciones novedosas?
Preguntas específicas	<ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Qué papel desempeña un director en la elaboración del diseño del currículo de un centro? (programa educativo) 7. ¿Qué tipo de variables respecto a la organización y gestión de un centro debería tener en cuenta un equipo directivo con el propósito de alcanzar los objetivos del centro? 8. ¿Cómo tiene que tener en cuenta la participación del profesorado? 9. ¿Qué actitudes debería tener un director? 10. Respecto a la dinámica de proyectos e innovación, intercambios de prácticas... ¿Cómo debe actuar un director? 11. Respecto a la propia evaluación del centro, para la mejora, ¿qué debe hacer un equipo directivo?
Otros	<ol style="list-style-type: none"> 12. Otros indicadores que deban ser tenidos en cuenta en esta categoría

- a) Codificación abierta: se identificaron y definieron fragmentos significativos del texto, los cuales fueron codificados de manera intuitiva, abierta y sin presupuestos teóricos prefijados.
- b) Codificación axial: se analizaron relaciones entre conceptos que definían los vínculos entre categorías y subcategorías para establecer categorías principales y secundarias.
- c) Codificación selectiva: las categorías y subcategorías se redujeron e integraron en redes conceptuales descriptivas o explicativas con apoyo de la literatura previa.

En el presente estudio se ha realizado un proceso de codificación secuencial deductivo e inductivo. En primer lugar, se ha partido de un sistema de códigos teóricos previos que serían temas y subtemas que a criterio de los investigadores sería necesario considerar en el análisis de las BB. PP. educativas en los distintos grupos de discusión. Estos códigos teóricos estaban prefijados de antemano, aunque por supuesto sujetos a posibles cambios y modificaciones atendiendo al discurso de los participantes en los grupos de discusión. El proceso de construcción y selección de los primeros códigos teóricos de BB. PP. se basó en las dimensiones de categorización de Chickering y Gamson (1991): a) promueve las relaciones entre participantes; b) desarrolla dinámicas de cooperación; c) aplica técnicas activas; d) permite procesos de retroalimentación; e) enfatiza el tiempo de dedicación a la tarea; f) comunica altas expectativas; g) respeta la diversidad; y Alexander (1997): a) dimensión política; b) dimensión evaluativa; c) dimensión empírica; d) dimensión pragmática; y e) dimensión conceptual.

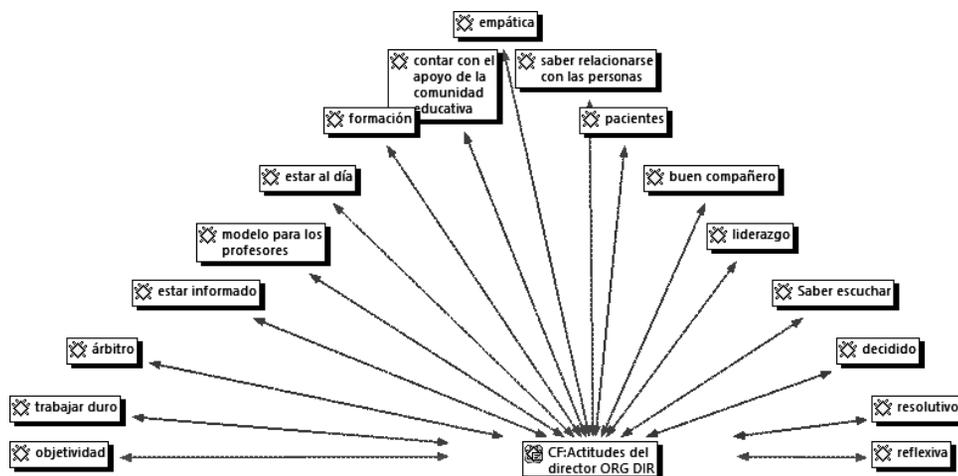
La estrategia analítica seguida consistió en transformar en códigos teóricos las propuestas de Chickering y Gamson (1991) y Alexander (1997), llevando a cabo un primer trabajo analítico deductivo, para continuar con una aproximación inductiva abierta mediante la cual poder codificar fragmentos significativos de información. Del mismo modo se utilizaron como

códigos teóricos las distintas dimensiones de análisis de BB. PP. de organización, dirección y gestión propuestas por Castillo (2015): a) relaciones entre profesorado y equipo directivo; b) procesos de retroalimentación; c) resultados de una BP; d) respuesta a situaciones novedosas; e) variables a tener en cuenta para alcanzar objetivos; f) actitudes del director; g) dinámicas de proyecto e innovación; h) intercambio de prácticas docentes; e i) procesos de autoevaluación del centro educativo.

Una vez identificados estos códigos teóricos en los fragmentos significativos de la información transcrita se procedió a codificar el resto de citas de una manera abierta, intuitiva y sin presupuestos teóricos prefijados, es decir, no se pretendió validar ningún supuesto modelo teórico previo sobre buenas prácticas educativas, sino que el objetivo analítico inicial fue el de acercarse de una manera inductiva a las descripciones y explicaciones de los participantes sobre los temas y subtemas propuestos. Operativamente hay dos indicadores que se han tenido en cuenta para la selección de códigos analíticos que pasarían a ser tratados como categorías descriptivas/explicativas (es decir, este sería el paso fundamental del nivel textual al nivel conceptual): la fundamentación (*grounded*) o número de veces que aparece un código en un mismo texto y en distintos textos; y la densidad, que sería el número de relaciones que mantiene ese elemento con otros (ya sean otros códigos o anotaciones teóricas). Puede observarse un ejemplo del proceso en la ilustración 2.

Con el fin de garantizar la validez y el rigor de los resultados obtenidos se han utilizado tres estrategias analíticas. En primer lugar, la triangulación intradatos, o método comparativo constante (Strauss y Corbin, 1998), consistente en la comparación sistemática de las categorías y sus propiedades derivadas del análisis de los datos en distintos fragmentos de un mismo material, entre diferentes materiales y entre distintos sujetos, para buscar regularidades o pautas que permitan definir una categoría, propiedad o relación derivada del análisis de datos como significativa.

ILUSTRACIÓN 2. Mapa de familia de códigos para la categoría “actitudes del director” en BB. PP. de organización, dirección y gestión



Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, la revisión por pares (Creswell y Miller, 2000; Thomas, 2011) consistente en contrastar los resultados de la codificación de cada investigador, descartando aquellos en los que no se lograra un acuerdo. Para ello se utilizó la herramienta informática Intercoder Reliability Calculator Recal2 (<http://dfreelon.org/utills/re-calfront/recal2/>), que es una utilidad *online* que permite calcular los coeficientes de fiabilidad interjueces para datos nominales u ordinales codificados por dos analistas mediante el estadístico alfa de Krippendorff. Un valor igual a 1 implicaría que los codificadores interpretan el código y realizan el análisis de manera idéntica. Valores entre 0.8 y 1 indicarían un buen grado de acuerdo interjueces. En el presente estudio se obtuvo un alfa de Krippendorff de 0.9. Finalmente, la literatura técnica ha servido en la fase de escritura para extender, validar y refinar el conocimiento del objeto de estudio (triangulación teórica; Olsen, 2004).

Procedimiento

Las fases llevadas a cabo en este estudio se explican a continuación:

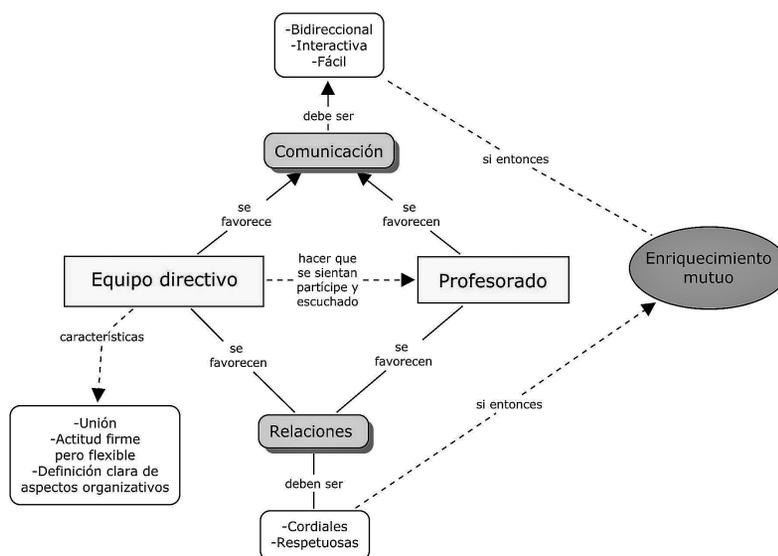
- a) Envío de instrumentos. En primer lugar, se procedió al envío de la “ficha de recogida de información sobre BB. PP. en los centros educativos” mediante correo electrónico. Se asignó un tiempo de seis meses para la elaboración y reenvío del instrumento por parte de los docentes o equipos directivos que en principio estuvieran desarrollando BB. PP. en el centro escolar, ajustadas a cada una de las categorizaciones que se establecían en el instrumento al objeto de ser analizado posteriormente.
- b) Recogida de información de los centros educativos y clasificación de las BB. PP. en función de las categorías y subcategorías descritas en que se estructuró la investigación (ver ilustración 1). No se establecieron filtros ni selección de las mismas en esta fase, no obstante, sí hubo un primer análisis sobre la calidad y cantidad de información suministrada por los centros, por lo que hubo una segunda fase en la que se le requirió a los centros el aporte de documentación complementaria, la cual se incorporó a la información general una vez recepcionada. De los 152 centros educativos a los que se mandó el

- instrumento, se obtuvieron 52 fichas sobre BB. PP. en las distintas categorías correspondientes a 23 centros educativos.
- c) Selección de BB. PP. por categorías. Una vez identificadas las experiencias educativas que resaltaban alguna buena práctica se procedió a su selección, indagando sus aportes y características.
 - d) Asignación por categorías a grupos focales. De acuerdo con las categorías establecidas en el marco de los distintos procesos y ámbitos que se dan en un centro escolar, los investigadores asignaron las prácticas a las categorías establecidas.
 - e) Propuesta de participación en grupo focal para la obtención de información relevante. Para cada una de las distintas categorías anteriores, se seleccionaron un conjunto de prácticas y experiencias adaptadas a las categorías de la investigación para la organización de grupos focales mediante la invitación de los representantes o agentes que estuvieran desarrollando las mismas.
 - f) Recogida de datos de los grupos focales en centros de la provincia.
 - g) Tras una planificación ajustada tanto a la necesidad de la investigación como a la disponibilidad del profesorado y los profesionales que habían aportado las fichas de BB. PP., se tuvo que realizar un plan de trabajo adaptado y que respondiera a las distintas restricciones que imponían una constante flexibilidad (restricciones de espacio, lugar de celebración, horarios del profesorado destinado en la provincia de Sevilla y las necesidades personales de cada participante). Se planificaron varios días y distintos centros de la provincia de Sevilla para llevar a cabo el desarrollo de los grupos focales.

Resultados

A continuación se presentan los principales resultados atendiendo a cada una de las variables contempladas en el objetivo de esta investigación:

ILUSTRACIÓN 3. Relaciones profesorado-equipo directivo



Fuente: Castillo et al. (2017).

Relaciones entre profesorado y equipo directivo

Los participantes proponen que el equipo directivo debe mostrarse unido y con una actitud firme pero a la vez muy flexible, en la que el profesorado pueda encontrar muy bien definido el plan del centro, la normativa, los proyectos, los roles y funciones, etc. Es muy importante favorecer la participación del profesorado y recoger sus propuestas. Hubo consenso respecto a considerar la participación del profesorado como palanca para la innovación, la mejora del clima y, además, se posiciona como eje principal en la resolución de los conflictos del centro educativo.

Procesos de retroalimentación

Los participantes describen los procesos formales y organizativos de retroalimentación en los centros destacando una figura por encima de las demás: el equipo técnico de coordinación

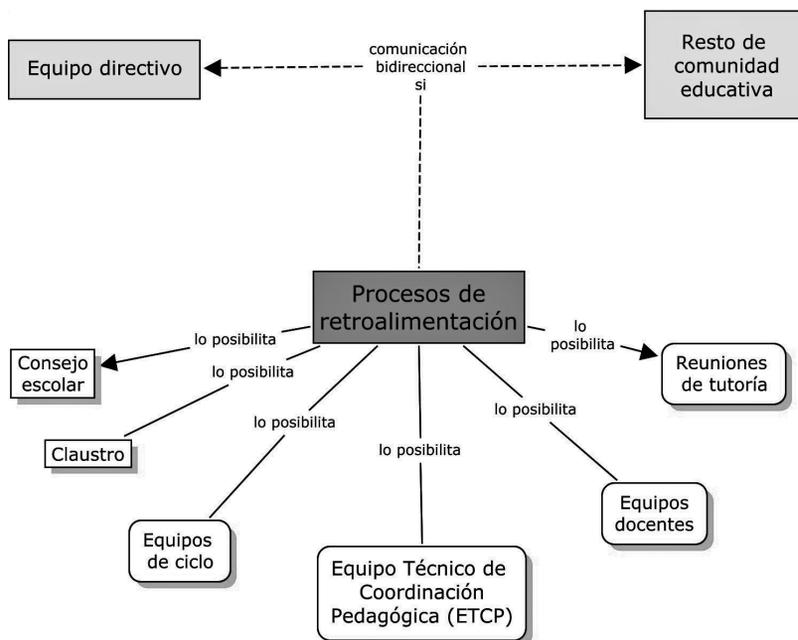
pedagógica (ETCP). Este equipo recoge las sugerencias, ideas de mejora, problemas, etc., del profesorado de los distintos ciclos y hace llegar esta información al equipo directivo. Los participantes incluyen también a los equipos de ciclo, los equipos docentes, las reuniones de tutoría, el claustro y el consejo escolar como el resto de figuras formales en la organización del centro que permiten que todo el mundo de sienta partícipe y escuchado. Se incluye en este proceso de retroalimentación a los padres y madres, a través de sus representantes en el consejo escolar.

Se hace referencia igualmente al uso de las NN. TT. como herramienta para recoger esta retroalimentación entre el profesorado (uso de *e-mails* y documentos colaborativos).

Resultados de una BP

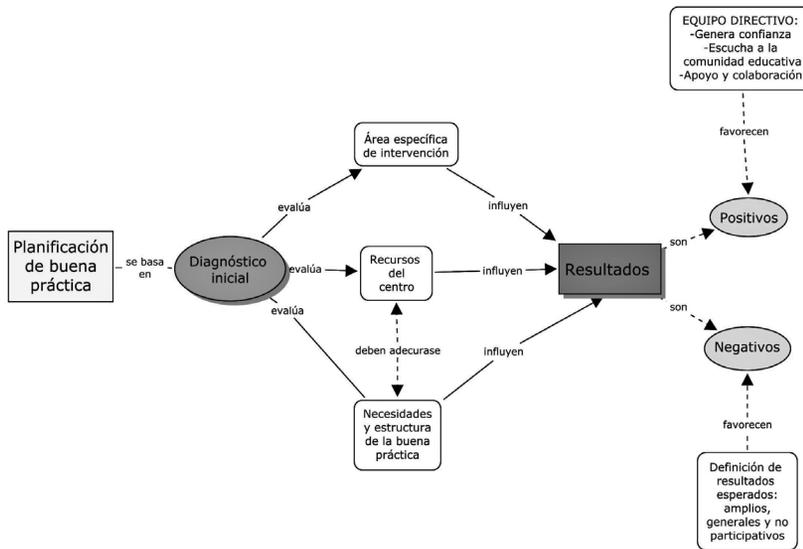
Las acciones emprendidas deben mejorar los resultados en un área concreta para el que la BP se

ILUSTRACIÓN 4. Procesos de retroalimentación en BB. PP. de organización, dirección y gestión



Fuente: Castillo et al. (2017).

ILUSTRACIÓN 5. Resultados de buena práctica de organización, dirección y gestión



Fuente: Castillo et al. (2017).

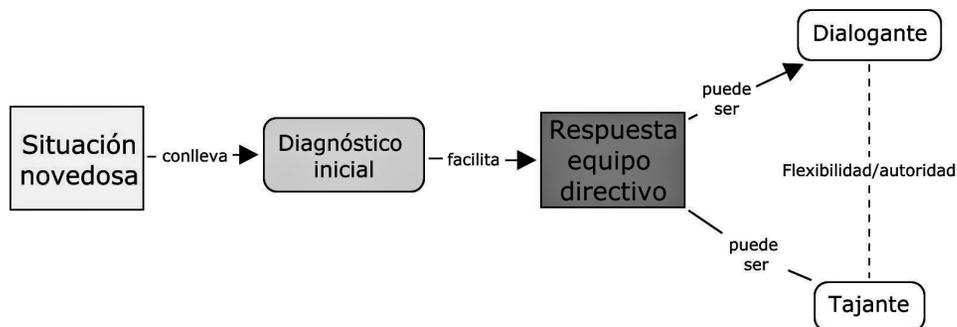
propuso (curricular, convivencial, relaciones entre el profesorado, etc.). Es decir, la BP no solo debe conseguir buenos resultados, sino mejorar los resultados anteriores. El concepto de “mejora de resultados” se configura, de igual forma, como dimensión no limitada por la amplitud de variables consideradas en los procesos escolares. Hablamos de procesos, competencias, relaciones, aptitudes, etc., y no solo de mejora de resultados en las calificaciones del alumnado. Destacan igualmente que la esencia de una BP de organización, dirección y gestión

de centros educativos es como sigue: canalizar, organizar y dirigir teniendo en cuenta cuatro grandes áreas: profesorado, alumnado, familias y convivencia.

Respuesta a situaciones novedosas

Hay una categoría que emerge como una especie de límite o punto de referencia a partir del cual poder actuar: el marco normativo-legislativo. La respuesta a situaciones novedosas exigen, como otro

ILUSTRACIÓN 6. Respuesta a situaciones novedosas BB. PP. de organización, dirección y gestión



Fuente: Castillo et al. (2017).

tipo de situaciones, un profundo diagnóstico inicial a partir del cual seguir dos caminos: uno que se puede denominar “dialogante”, en el que la situación (que en este grupo focal se identifica con “problema”) se puede resolver aplicando el sentido común por parte del equipo directivo y encontrando una solución dialogada; o por otro lado, existe la vía “tajante” en la que la solución se encuentra a través de la aplicación de la ley y del ejercicio del cargo por parte del director y su equipo. En ambos casos, se incide en la importancia de pensar en el bien del centro educativo y valorar la dimensión flexibilidad-autoridad.

Surgen algunas propuestas generales para afrontar situaciones novedosas: generar un clima de confianza y la actualización y formación del equipo directivo para estar al día.

Variables a tener en cuenta para alcanzar objetivos

Manifiestan la importancia del conocimiento profundo inicial del contexto al que pertenece el centro y de los recursos con los que se cuenta, en concreto: el claustro de profesores y variables como su estabilidad/continuidad, el personal ordenanza secundario, el alumnado del

centro, sus familias, y el contexto comunitario (tipo de barrio, instituciones que trabajan en la comunidad, etc.). Este conocimiento debe servir para construir relaciones positivas que creen un clima de centro en que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan bien.

Actitudes del director

Hubo gran consenso respecto a las principales características que debe tener un director a nivel actitudinal: debe ser buen compañero, con capacidades mediadoras, empático, reflexivo, objetivo, paciente, resolutivo, que sea un modelo de conducta para el resto de la comunidad educativa, que muestre una actitud positiva hacia el trabajo, que esté informado y que esté al día sobre lo que sucede en su centro.

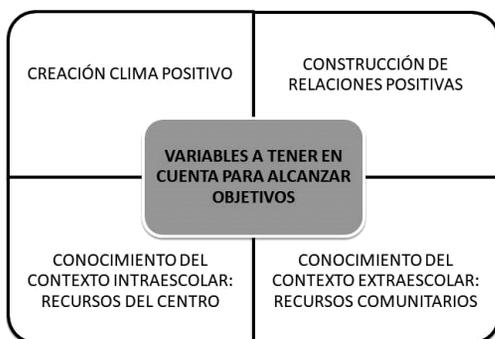
Dinámicas de proyecto e innovación

La labor principal del director en este campo es la de promocionar y fomentar los proyectos e ideas innovadores, divulgándolos con claridad, con el fin de que se sume la mayor parte del profesorado. Para ello es muy importante que sepa vender el proyecto, no imponerlo, y que crea realmente en él, que el resto de la comunidad educativa perciba que el director participa y se implica en ese proyecto, con una actitud de apertura a las propuestas realizadas por el equipo docente o cualquier otro miembro de la comunidad educativa, apoyándolas cuando sea necesario.

Intercambio de prácticas docentes

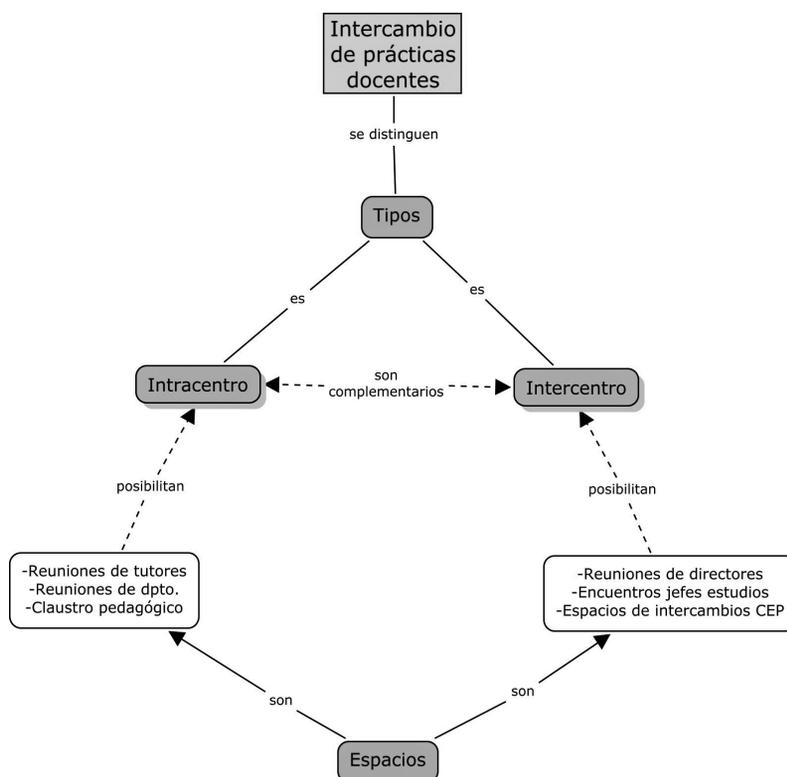
Los participantes proponen dos tipos de intercambio: a) intercambio de prácticas docentes intracentro: es necesario que el director conozca de primera mano la labor que está llevando a cabo el profesorado de su centro, para así poder difundir, promover y apoyar las

ILUSTRACIÓN 7. Variables a tener en cuenta para alcanzar objetivos en BB. PP. de organización, dirección y gestión



Fuente: Castillo et al. (2017).

ILUSTRACIÓN 8. Intercambio de práctica docente: tipos y espacios



Fuente: Castillo et al. (2017).

BB. PP., dándolas a conocer al resto de la comunidad educativa. Los espacios que se proponen para este intercambio intracentro son: reuniones de tutores, reuniones de departamento y el claustro pedagógico, una herramienta muy útil que destacan varios participantes; y b) intercambio de prácticas docentes intercentro: de nuevo se destaca la importancia de este tipo de actuaciones (metabuena práctica: BP para hablar de BB. PP.).

Procesos de autoevaluación del centro educativo

La autoevaluación como reflexión de lo que se está haciendo y de los resultados que se alcanzan respecto a los objetivos planificados constituye uno de los grandes problemas para

los integrantes de los grupos. Coinciden en que el director será el órgano que debe impulsar y fomentar este tipo de prácticas, destacando su utilidad, proponiendo los participantes la descentralización de este proceso y dejándolo en manos expertas, por ejemplo, del Departamento de Formación, Innovación y Evaluación o de algún miembro del equipo docente experto. Destaca la separación existente entre la autoevaluación de aspectos organizativos y de funcionamiento *versus* los aspectos pedagógicos. Según los participantes, se hace poca autocritica de los propios procesos pedagógicos por parte del profesorado, situando la génesis de los problemas relacionados con los resultados en factores externos (*locus* de control externo) como, por ejemplo, la falta de colaboración de las familias, la tipología de alumnado, etc.

Discusión

Tras haber aplicado la metodología descrita, la discusión se organiza en las nueve variables del estudio:

Relaciones entre profesorado y equipo directivo

Un primer aspecto que nos parece interesante destacar es la idea de que las relaciones que se establecen en el marco de la organización escolar deben ser respetuosas; esto trae consigo que al mismo tiempo sean bidireccionales, respondiendo a la horizontalidad necesaria para la resolución de problemas y conflictos varios que cada día se dan en los escenarios escolares en los que no hay respuestas uniformes para la mayoría de los conflictos, ya que son diferentes. Estos resultados son coincidentes con otros donde se subraya de manera reiterativa la importancia de la bidireccionalidad, la comunicación y las relaciones; pero queremos enfatizar el valor del respeto como principal desencadenante o el motor de los procesos y relaciones entre los profesores y el equipo directivo (Murillo, 2008; Álvarez, 2010). El profesorado debe participar en la toma de decisiones del centro, en las normas y proyectos que emanan del centro. A su vez este aspecto revierte en el clima, en la confianza y el acercamiento al equipo directivo, conformando un sistema que redundará en la mejora de la escuela (Colom, 1970; Bertalanffy, 1976; Aracil, 1986) y por consiguiente en el aprendizaje de los alumnos. Nos interesa resaltar la importancia de la unidad del equipo directivo (Álvarez, 2010) y la apertura a las distintas propuestas del conjunto de profesores en el marco de la participación.

Procesos de retroalimentación y autoevaluación

El profesorado parece incidir en una queja respecto a la manera en la que normalmente se

desarrollan; ya que estos procesos forman parte de las estructuras normativas emanadas por la Administración y no forman parte de la cultura de los centros para la mejora de los procesos. La evaluación interna o autoevaluación se realiza en los centros educativos respondiendo a una “imposición” marcada en la norma. Ello trae como consecuencia la falta de eficacia de los programas de mejora (Gairín Sallán, 1995; LOMCE, 2013: art. 27) que se diseñan tomando como criterio los resultados de la evaluación interna y, por consiguiente, la ineficacia de los mismos para la mejora continua. Además, el profesorado hace hincapié en la figura del ETCP; lo define como “palanca” o “correa transmisora” para potenciar los procesos de retroalimentación entre el equipo directivo y el claustro de profesores. También se insiste en la necesidad de participación de otros órganos y organizaciones que forman parte de la comunidad educativa.

Resultados e intercambio de una BP

Hay que decir que todo centro es diferente y por ello singular. Cada profesor, al llegar a un centro, incorpora su cultura (Owens, 1976) y el centro se verá influenciado por la cultura de este; por tanto aquellas BB. PP. que den fruto en un centro respecto a las formas de dirigir y organizar pudieran no dar el mismo resultado en otro. Así pues, el profesorado participante subraya la necesidad de la “exportabilidad” de la BP; para ello es necesario que el propio equipo directivo genere confianza en la innovación de propuestas o formas de realización. Coincidimos en las investigaciones que establecen las características que deben tener las BB. PP. (UNESCO, 2009; Pérez, 2011; Zabalza, 2012; Castillo *et al.*, 2017), en el sentido de que una BP debe ser transferible a otras situaciones y al mismo tiempo pueda ser visibilizada. Destacamos un requisito para que se dé una BP según el profesorado: “Una BP no solo debe conseguir buenos resultados, sino mejorar los resultados anteriores”. De igual forma, Giménez *et al.* (2003: 5-6) contribuyeron con distintos criterios de definición de una BP, entre ellos, la replicabilidad.

Respuesta a situaciones novedosas

El equipo directivo deberá armonizar entre dos polos separados: la mediación y la aplicación del marco normativo, ya que entre sus funciones se encuentra la de “garantizar el cumplimiento de la ley” (LOE, 2006: art. 132). También queremos incidir en la necesidad del conocimiento profundo del contexto en el que se ubica el centro por parte del director; en este sentido, la normativa por la que se selecciona a los directores valora de manera muy positiva este conocimiento (Batanz, 2006; Silva *et al.*, 2017).

Variables a tener en cuenta para alcanzar objetivos

Según el estudio, estas variables se centran en la creación de un clima positivo, conocimiento del contexto intraescolar y extraescolar y la construcción de relaciones positivas. Este tipo de variables coinciden con las de investigaciones anteriores (De Pablos y González, 2007), que hacían referencia a “el clima de colaboración y participación que debe producir en el seno de los centros”; así como con Ritacco y Amores (2011) que destacan el “clima y la convivencia” como variables fundamentales para alcanzar un objetivo.

Actitudes del director

A los directores se les está exigiendo un rol no solo pedagógico, sino de gestión de la información, análisis, razonamiento crítico, comunicación oral y escrita, negociación, conciliación y toma de decisiones, etc. Los profesores participantes remarcan otras cualidades: “Debe ser buen compañero, con capacidades mediadoras, empático, reflexivo, objetivo, paciente, resolutivo, que sea un modelo de conducta para el resto de la comunidad educativa, que muestre una actitud positiva hacia el trabajo y que esté informado, que esté al día sobre lo que sucede en su centro”.

Dinámicas de proyecto e innovación

Nos parece que una de las características más importantes de la definición de BB. PP. es la relación que tiene con la innovación. La figura del director debe ser el de un profesional comprometido con la posibilidad de dinamizar el centro, ejercer el liderazgo pedagógico (Bolívar, 2013; Serrano *et al.*, 2017) e incluir nuevas formas de hacer que generen mejoras y al mismo tiempo se divulguen como apertura al exterior.

En **síntesis**, llegamos a las siguientes conclusiones respecto a la consideración de las BB. PP. en la organización, gestión y dirección de los centros educativos:

- a) Las relaciones con la comunidad educativa deben ser respetuosas, bidireccionales y en la mayoría de las ocasiones horizontales.
- b) La autoevaluación debe ser considerada como una tarea normalizada con el objetivo de la mejora continua, no de rendir cuentas.
- c) Compartir las BB. PP. con otros centros, y a su vez implementar aquellas que hayan dado buenos resultados, aplicando los coeficientes de corrección apropiados.
- d) Ante situaciones novedosas, no previsibles, actuar desde un enfoque mediador con una visión de respeto al marco normativo si existiera en la disciplina en cuestión.
- e) Tener presente el contexto intra y extraescolar, generando y construyendo relaciones positivas de colaboración y participación.
- f) El director debe tener competencias para el desarrollo de BB. PP., relacionadas con comunicación oral y escrita, negociación, conciliación, mediación, etc.
- g) La innovación y la dinamización de prácticas educativas que den respuesta a la mejora continua deben ser los pilares fundamentales en los que se sustente la planificación y organización docente.

Referencias bibliográficas

- Abdoulaye, A. (2003). *Conceptualisation et Dissemination des Bonnes Pratiques en Éducation: Essai d'une Approche Internationale à Partir d'enseignements Tirés d'un Projet*. Ginebra: Bureau International d'Education.
- Alexander, R. (1997). *Policy and practice in primary education: local initiative, national agenda*. Londres: Routledge.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Aracil, J. (1986). *Máquinas, sistemas y modelos. Un ensayo sobre sistemática*. Madrid: Tecnos.
- Barrios, C., Iranzo, P., Tierno, J. y Camarero, M. (2015). Modelos y funciones de dirección escolar en España: el caso de Tarragona. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 89-106.
- Batanaz, L. (2006). La función directiva, elemento clave para el desarrollo de las instituciones educativas. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación (ADIDE). Avances en supervisión educativa*, 4.
- Bernal, J. L. (1995). La satisfacción de los directivos con su trabajo: su autoestima. *Organización y Gestión Educativa*, 5, 3-7.
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica de España.
- Blase, J. y Kirby, P. (2013). *Estrategias para una dirección escolar eficaz: cómo motivar, inspirar y liderar*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2013). *La dirección escolar en España: de la gestión al liderazgo*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Universidad de Deusto, Donosti, 1 al 3 julio de 2013.
- Cantón, I. (2013). Antecedentes, selección, formación y calidad de los directores escolares. *Participación educativa*, 3, 165-173.
- Carmona Márquez, F., Ramos Corpas, M. J. y Castillo García, M. (2014). Una buena práctica en un IES: la organización de las sesiones de evaluación del alumnado. En *Libro de Actas INNOVAGOGIA*, 350-363. Editorial AFOE Formación.
- Castillo García, M. (2015). *El rol de las buenas prácticas educativas en los centros docentes: organización, funcionamiento y docencia*. Tesis Doctoral. Departamento de Educación y Psicología Social. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Castillo García, M., Ramos Corpas, M. J. (2012). *Buenas prácticas en la atención a la diversidad. Una aproximación teórica*. Cádiz: VII Congreso de ADIDE Andalucía.
- Castillo García, M., Ramírez-Fernández, M. B. y Ramos Corpas, M. J. (2015). *El panorama de la investigación en buenas prácticas TIC. Innovaciones con tecnologías emergentes*. Universidad de Málaga.
- Castillo García, M., Amador Molina, L., Ramos-Corpas, M. J. y Musitu Ochoa, G. (2017). *El rol de buenas prácticas educativas (identidad docente)*. Editorial Académica Española.
- Chickering, A. y Gamson, Z. (eds.) (1991). *New directions for teaching and learning: applying the seven principles for good practice in undergraduate education*. Nueva York: Jossey-Bass.
- Colom, A. J. (1970). *Sociología de la educación y teoría general de sistemas*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Creswell, J. W. y Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-131. doi: 10.1207/s15430421tip3903_2
- De Pablos, J. y Jiménez, R. (2007). Buenas prácticas con TIC apoyadas en las políticas educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias ECTS. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6(2), 15-28.

- Epper, R. y Bates, A. W. (2004). *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona: Editorial UOC.
- Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 107-141.
- Fullan, M. (2014). *The principal: three keys to maximizing impact*. Nueva York: Jossey-Bass.
- Gairín, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: MEC-CIDE.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- Informe McKinsey & Co. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Recuperado de http://agaeve.ced.juntaandalucia.es/educacion/agaeve/docs/Como_continuan_mejorando_los_sistemas_educativos_de_mayor_progreso_en_el_mundo_Informe_McKinsey_2010_ingles.pdf
- Iranzo, P., Tierno, J. y Barrios, R. (2014). Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. *Teoría de la educación. Revista Universitaria*, 26(2), 229-257.
- Lorente, A. (2012). Apuntes sobre “el desarrollo profesional” de los directores de los centros docentes. *Fórum Aragón*, 5, 23-27.
- Marqués, P. (2002). Buenas prácticas docentes. *Revista DIM*.
- Mayorga, A. (2007). La dirección educativa y su problemática. *CEE Participación Educativa*, 5, 93-97.
- MECD (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 10 de diciembre, de mejora de la calidad de la educación (BOE de 9 de diciembre de 2013).
- MECD (2014). Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas.
- Montero Alcaide, A. (2012). *Selección y evaluación de directores de centros educativos*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Murillo, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.
- Murillo, F. J. y Gómez, J. C. (2006). Pasado, presente y futuro de la dirección escolar en España. *REICE*, 4(4e), 85-98.
- Olsen, W. (2004). Triangulation in social research: qualitative and quantitative methods can really be mixed. En M. Holborn (ed.), *Development in Sociology*. Ormskirk, Inglaterra: Causeway Press.
- Owens, R. G. (1976). *La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid: Santillana.
- Pérez, G. (2011). Buenas prácticas en las universidades para adultos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 207-226.
- Ramos-Corpas, M. J. (2013). *Convivencia escolar y buenas prácticas*. Málaga: IC Editorial.
- Ramos Corpas, M. J. y Castillo García, M. (2013). Buenas prácticas en los institutos de educación secundaria. Una práctica orientada a la utilización de la técnica sociométrica para profundizar en el conocimiento del alumnado. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 18.
- Ritacco, M. J. y Amores, F. J. (2011). Buenas prácticas en las distintas medidas de prevención del fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(1), 161-181. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num1/art10.pdf>

- Rodríguez, J., Rodríguez, A., Artiles, J., Aguiar, M. y Alemán, J. (2013). El acceso a la dirección escolar: dificultades y necesidades. *Educar*, 49(1), 105-125.
- Serrano Albendea, R. y Martín-Cuadrado, A. M. (2017). Diagnóstico de la problemática actual de las direcciones escolares. *Revista Complutense de Educación*, 28(4).
- Silva, P., del Arco, I. y Flores Alarcia, O. (2018). La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del decreto de dirección. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(1), 109-124. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.49427>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Fundamentos de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría enraizada*. Nueva Delhi: Sage Publications.
- Suárez, C., Del Moral, G. y González, M. T. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en psicología. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 71-79.
- Thomas, S. P. (2011). Conceptual debates and empirical evidence about the peer review process for scholarly journals. *Journal of Professional Nursing*, 27(3), 168-173.
- UNESCO (2009). *Buenas prácticas para una educación de calidad*. París: UNESCO.
- Valles, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión, metodología y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vera, J. M., Mora, V. y Lapeña, A. (2006.) *Dirección y gestión de centros docentes*. Barcelona: Graó.
- Villa Sánchez, A., Villardón Gallego, L., Villar Angulo, L. M., de Vicente Rodríguez, P., Borrell, N., Laffite Figueras, R. y Gairín Sallán, J. (1998). *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. España: ICE-Universidad de Deusto.
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(1), 17-42. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>

Abstract

Best practice in the organization, management, and direction of educational centers

INTRODUCTION. The objective of this paper is to deepen the knowledge of best practices in the exercise of school based management by considering the following variables: the relationship between teachers and the leadership team, the feedback processes, the results of a good practice, the response to novel situations, the variables to be taken into account to achieve the objectives, the attitudes of the good Head, the dynamics of project and innovation, the exchange of teaching practices and finally the self-evaluation processes. Numerous studies have been carried out on school leadership in recent decades, although this research provides a new approach such as that of best practices in school leadership. **METHOD.** A qualitative methodology based on Grounded Theory is used from the information obtained by means of Focus Group and subsequent coding and triangulation of data, with the support of Atlas ti 5.0. **RESULTS.** The results are presented with specific illustrations according to each of the variables studied. **DISCUSSION.** It is also organised according to the variables studied and it becomes clear, as the most outstanding aspects, that the relations between the teachers and the leadership team must be respectful, horizontal, bidirectional and participatory, developed through cooperation and collaboration strategies. They must take into account feedback processes by enhancing the culture of self-evaluation as a driver for the improvement processes at the school ; and they should not only focus on achieving good results, but also on improving the previous ones; furthermore, the context for its application will be necessary to bear in mind.

Keywords: *School based management, Best practices, Feedback, Innovation.*

Résumé

Bonnes pratiques pour l'organisation, gestion et direction des établissements scolaires

INTRODUCTION. Ce travail a pour objectif approfondir la connaissance des bonnes pratiques dans la direction des centres scolaires et nous avons tenu en compte les suivantes variables: le lien entre les enseignants et l'équipe de direction, le feedback, les résultats positifs suivant une bonne pratique, la réussite dans des situations nouvelles, les changements à tenir en compte pour atteindre les objectifs, les qualités d'un bon directeur, la gestion de projets et l'innovation, le pôle de partage des pratiques pédagogiques et le processus d'auto-évaluation. Même s'il y a des nombreuses études par rapport à la direction des établissements, cette investigation apporte une nouvelle perspective : les bonnes pratiques dans la direction des établissements éducatifs. **MÉTHODE.** La méthodologie est qualitative, elle est fondée sur la *Grounded Theory* avec l'information obtenu grâce au *Grupo Focal* et le cryptage postérieur et la triangulation des données à l'aide de Atlas ti 5.0. **RÉSULTATS.** Notre étude s'appuie sur des illustrations spécifiques concernant chaque variable, déjà étudiés pour présenter des résultats. **DISCUSSION.** Il est organisé en fonction des variables déjà étudiés et souligne, comme principaux points : l'importance des relations entre les enseignants et l'équipe de direction, devant être respectueuses, horizontales, bidirectionnelles et participatives, développées grâce à stratégies de coopération et collaboration. Il faut tenir en compte l'importance du feedback comme véhicule des processus de modernisation dans les centres éducatifs en tant que produit du renforcement de la culture de l'auto-évaluation. Il est important pas seulement d'obtenir des bons résultats mais aussi de les améliorer dans des occasions ultérieures. Pour cela il faudra prendre en considération le contexte mis en œuvre.

Mots-clés: *Direction d'établissement scolaires, Bonne pratiques, Feedback, Innovation.*

Perfil profesional de los autores

Manuel Jesús Ramos Corpas (autor de contacto)

Doctor y profesor en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, en el Área de Psicología Social. Ha sido director de IES en varios centros y actualmente es inspector de educación. Es integrante del grupo interuniversitario de investigación Lisis, especializado en el estudio de la violencia durante la etapa adolescente. Ha coordinado diversos proyectos de investigación. Ha participado en el proyecto de investigación Buenas Prácticas en la Organización y Funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria, aprobado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Correo electrónico de contacto: mjramcor@upo.es

Dirección para la correspondencia: Edificio 14, 2.ª planta, despacho n.º 11. Ctra. Utrera, km 1, 41013 Sevilla (España).

Manuel Castillo García

Doctor por la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Ha sido profesor de enseñanza secundaria y director de IES, con formación de arquitecto, ingeniero y pedagogo. Es inspector de educación y profesor asociado de la Universidad de Sevilla. En los últimos años ha desarrollado una línea de

investigación sobre buenas prácticas en los centros educativos, lo que le ha permitido presentar varias comunicaciones a diferentes congresos nacionales e internacionales y publicar artículos en diversas revistas científicas del ámbito de la educación.

Correo electrónico de contacto: m.castillo23@us.es

Gonzalo del Moral Arroyo

Doctor en Psicología por la Universidad Pablo de Olavide y terapeuta familiar. Es integrante del grupo interuniversitario de investigación Lisis, especializado en el estudio de la violencia durante la etapa adolescente. Ha publicado diversos artículos científicos, libros y capítulos de libros centrados en dos temáticas principales: la violencia escolar entre iguales y la violencia filio-parental. Del mismo modo, desde 2008 trabaja en colaboración con los centros de formación del profesorado de Andalucía Occidental formando a profesorado y padres y madres en resolución de conflictos, mediación e inteligencia emocional, así como con servicios sociales y diputaciones andaluzas para la formación del personal técnico en el abordaje terapéutico de la violencia filio-parental.

Correo electrónico de contacto: gmarar@upo.es

MEDIDA DE LA COMPETENCIA PARA PROGRAMAR AICLE Y DIAGNÓSTICO DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE

Measuring teachers' competence to plan CLIL and diagnosis teachers' training needs

MAGDALENA CUSTODIO ESPINAR⁽¹⁾ Y JOSÉ MANUEL GARCÍA RAMOS⁽²⁾

⁽¹⁾ *Universidad Pontificia Comillas (España)*

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

DOI: 10.13042/Bordon.2019.72250

Fecha de recepción: 24/04/2019 • Fecha de aceptación: 29/10/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Magdalena Custodio Espinar. E-mail: mcustodio@comillas.edu

Fecha de publicación *online*: 20/12/2019

INTRODUCCIÓN. En un contexto de marcada heterogeneidad en la formación recibida para impartir AICLE, este artículo presenta el proceso de diseño y validación de un instrumento de medida del nivel de integración de los principios metodológicos AICLE en los estilos de programación de docentes habilitados/acreditados de centros bilingües. **MÉTODO.** El objetivo es validar una herramienta que sirva para medir la competencia docente para programar AICLE y diagnosticar las áreas que requieren formación. Para ello ha sido necesario definir el constructo “programación AICLE” a partir de un modelo de programación que integra los principios fundamentales del enfoque. Este constructo ha servido para diseñar la estructura inicial del cuestionario. Esta primera versión fue sometida a una validación de expertos, que ha permitido reducir el número de ítems y mejorar su claridad, precisión y relevancia. El cuestionario resultante ha sido aplicado a una muestra aleatoria estratificada de 383 docentes, de 47 centros bilingües de primaria y secundaria, distribuidos en las cinco direcciones de área territorial de la Comunidad de Madrid. **RESULTADOS.** Los análisis realizados han demostrado que el cuestionario es una herramienta fiable y válida para recoger información sobre el constructo que mide y han permitido diseñar una versión final del cuestionario denominado CIPMA (Cuestionario de Integración de los Principios Metodológicos AICLE). **DISCUSIÓN.** Todo ello permite concluir que el CIPMA es un cuestionario validado y listo para ser aplicado en otros contextos, con otras muestras, para medir la competencia de los docentes habilitados para programar AICLE y diagnosticar sus necesidades reales de formación. Esta estrategia de medición de la competencia y el diagnóstico de necesidades de formación concretas puede contribuir a lograr una mayor homogeneización de la competencia docente para programar lecciones de AICLE en los centros bilingües.

Palabras clave: *Programación AICLE, Formación inicial, Formación permanente, Cuestionarios, Competencias del docente AICLE, Necesidades de formación docente.*

Introducción

Desde el año 1995, la Unión Europea ha puesto en marcha una verdadera estrategia en materia de multilingüismo (Comisión Europea, 1995), de la cual ha surgido un enfoque metodológico innovador para la enseñanza de idiomas llamado CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), que en español se denomina AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua). En España, el AICLE ha sido una palanca para el cambio y la actualización de los estándares de idiomas (Pérez Cañado, 2016).

El marco legal vigente español en materia de enseñanza bilingüe queda recogido en el artículo 13 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y en la disposición adicional segunda del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Ambos introducen una importante novedad que permite a las Administraciones educativas establecer que algunas de las asignaturas del currículo se impartan en lenguas extranjeras, sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículo regulados en los mismos. Esta circunstancia, que conlleva un cambio metodológico sin precedente, ha dado lugar al desarrollo de una extensa regulación de la enseñanza de idiomas de rango superior y medio. Además, ha promovido la creación de numerosos y variados programas nacionales y autonómicos de educación bilingüe.

Pero la calidad de estos programas se viene midiendo, fundamentalmente, bajo la perspectiva de los resultados académicos de los alumnos. Lamentablemente, no se ha medido con tanta intensidad o con la suficiente fiabilidad el impacto que esta innovación ha supuesto para los docentes responsables de su desarrollo en las aulas (Pérez Cañado, 2016). La estrategia de habilitar solo según el criterio de competencia lingüística ha facilitado la incorporación de un mayor número de docentes a los programas,

capaz de cubrir la demanda generada por el rápido crecimiento mantenido desde su implantación (Llinares y Dafouz, 2010; Pérez Cañado, 2018). Sin embargo, para garantizar su calidad y sostenibilidad a largo plazo, es necesaria una formación previa combinada de inglés y principios metodológicos AICLE, que garantice una mayor homogeneidad en el perfil competencial del docente habilitado para impartir enseñanza bilingüe bajo este enfoque (Coyle, 2011; Pérez Cañado, 2018).

Uno de los desafíos más importantes en todos los tipos de educación lingüística basada en el contenido, es decir, programas no inmersivos en los que el contenido prevalece sobre el idioma, entre los que se encuentra el AICLE, es la formación del profesorado (Morton, 2016). Esta formación previa, que debería ser considerada en el proceso de habilitación, es especialmente necesaria en un contexto en el que existe aún una deficiente planificación de la formación inicial y permanente del profesorado para hacer frente a los retos de los nuevos modelos educativos emergentes (Banegas, 2012; Coyle, Hood y Marsh, 2010; Escobar, 2011; Jover, Fleita y González, 2016; Lancaster, 2016; Madrid y Pérez Cañado, 2012; Marsh y Langé, 2000; Mehisto, Marsh y Frigols, 2008; Navés y Victori, 2010; Pérez Cañado, 2014, 2018).

Asimismo, la programación docente es un factor determinante de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Banegas, 2015; Llull, Fernández, Johnson y Peñafiel, 2016; López-Hernández, 2016; Marsh, 2012; Marsh, Mehisto, Wolff y Frigols, 2010). Partiendo de esta afirmación, el diagnóstico de las necesidades de formación metodológica para impartir AICLE puede servir para que los planes dirigidos a la formación de este colectivo de docentes estén orientados a satisfacer sus necesidades reales y garantizar, por tanto, una buena formación para programar lecciones de AICLE (Pérez Cañado, 2018). Marsh (2012) señala cómo la investigación ha demostrado que, al dotar a los profesores con el conocimiento y las habilidades

adecuadas para desarrollar este tipo de enseñanza de carácter integrado (lengua y contenido), se promueve el acceso de los alumnos a contextos de aprendizaje más complejos, que pueden contribuir a la mejora de los resultados lingüísticos y académicos.

Por tanto, dada la heterogeneidad en el perfil competencial del docente AICLE (Herrero, 2015), derivada de un modelo de habilitación que relega la formación metodológica a la voluntad del docente, es necesario determinar las diferentes necesidades de formación en AICLE de este colectivo. Por ello, este trabajo presenta el proceso de validación de una herramienta para medir el impacto que los planes de formación del profesorado tienen sobre la capacidad para programar lecciones de AICLE. Esta estrategia, que mide la competencia para programar AICLE con el fin de diagnosticar las áreas de la programación que requieren más formación, puede contribuir al desarrollo de planes ajustados a las necesidades reales de estos docentes y a la reducción de las diferencias en el nivel de integración de los principios metodológicos AICLE en los docentes habilitados. Porque la mejora de la calidad de los programas bilingües y su sostenibilidad a largo plazo requieren planes de formación del profesorado eficaces (Coyle, 2011; Pérez Cañado, 2018). Es decir, el objetivo general de este trabajo es construir un instrumento de evaluación del nivel de integración de los principios metodológicos y didácticos AICLE en los estilos de programación del profesorado de programas bilingües a partir del estudio y determinación de los principios metodológicos del enfoque, que deben estar presentes en las programaciones didácticas diseñadas bajo este enfoque.

Método

Diseño y construcción del cuestionario

Son muchos los retos para poder establecer un currículum AICLE europeo que sirva de referente para el diseño de la formación y capacitación

profesional de los docentes en contextos AICLE (Kelly, Grenfell, Allan y McEvoy, 2004; Marsh *et al.*, 2010). Conocer cuáles son esas competencias es el requisito previo indispensable para el diagnóstico de las necesidades de formación y el diseño de cursos y planes capaces de satisfacerlas (Delicado y Pavón, 2016). Existen numerosos trabajos nacionales e internacionales que han estudiado el perfil competencial del docente de AICLE (Ball, Kelly y Clegg, 2015; Bertaux, Coonan, Frigols-Martín y Mehisto, 2010; Madrid y Madrid, 2014; Marsh *et al.*, 2010; Pavón y Ellison, 2013; Pérez Cañado, 2015, 2018), pero el mayor de estos retos es, sin duda, el desconocimiento del nivel de competencia de los docentes que imparten enseñanzas bajo el enfoque AICLE en relación con la integración de sus principios metodológicos en las programaciones que diseñan, entendidas estas como la herramienta que refleja una de las competencias profesionales más importantes del docente AICLE, la programación de aula (Marsh, 2012).

El referente para definir el constructo a medir “programación AICLE” surge del análisis de los principios metodológicos incluidos en una programación AICLE modelo (Custodio Espinar, 2012, 2019), que refleja los principios metodológicos que deben estar presentes en cualquier programación bajo este enfoque. El diseño inicial del cuestionario incluye un total de 62 ítems: 16 variables de identificación para describir la muestra y 46 variables activas operativizadas en el cuestionario en 3 dimensiones, 10 subdimensiones, 28 indicadores y 46 ítems.

Validación por expertos

Como método para obtener evidencias de la validez de contenido del cuestionario inicial se ha recurrido a la opinión de quince expertos de cinco universidades distintas. Para ello, se ha elaborado una escala de tipo Likert de 1 a 6, para evitar la tendencia central. Los criterios elegidos para medir la adecuación de los ítems a sus dominios de contenido pretenden medir

la sencillez en la expresión, la especificidad sobre el contenido que preguntan y la significatividad del ítem con respecto al indicador. Los valores de la escala son: 1= desacuerdo total, 2= desacuerdo parcial, 3= acuerdo parcial, 4= bastante de acuerdo, 5= muy de acuerdo y 6= totalmente de acuerdo.

Con las valoraciones recogidas por cada experto se ha creado una base de datos, usando el programa SPSS Statistics versión 20. Los criterios generales fijados para la eliminación o modificación de los ítems son los siguientes:

- Si la media toma valores iguales o inferiores a 4 (≤ 4), los ítems son revisados.
- Si la media toma valores iguales o inferiores a 3 (≤ 3), los ítems son eliminados.
- Con una desviación típica mayor o igual a 0.95 ($\sigma \geq 0.95$), los ítems son revisados.

Además de los criterios relativos a tendencia central y dispersión, como estrategia analítica de consenso interjueces, se ha empleado la *w* de Kendall para establecer la idoneidad de los elementos propuestos.

Población y muestra

La población del estudio está compuesta por 550 centros públicos y concertados bilingües de la Comunidad de Madrid, de primaria y

secundaria, hasta el curso 2013-2014, para garantizar un mínimo de tres años de participación en el programa (Comunidad de Madrid, 2014). La técnica empleada para el cálculo muestral, mediante el programa Ene 3.0 (intervalo de confianza del 95%, DT= 3 y precisión= 0.7) es un muestreo probabilístico aleatorio estratificado y proporcional. El resultado de este cálculo ha sido de 74 centros distribuidos proporcionalmente en cada estrato, dirección de área territorial (DAT). La media estimada de docentes es de 370, cinco docentes por centro. La tabla 1 ofrece un resumen de la población y muestra del estudio.

La estimación de 370 docentes para la muestra de 74 centros fue superada tras visitar 47 centros, en los que un total de 383 docentes respondieron al cuestionario. La tabla 2 muestra la comparativa entre la muestra ideal y la real.

Recogida y análisis de datos

La aplicación del instrumento de medida a la muestra ha sido accidental (no intencional), puesto que no ha habido una selección previa de centros. El trabajo de campo de este estudio se ha desarrollado *in situ* de enero a julio de 2017, siguiendo un protocolo de visita similar en todos los centros.

Para llevar a cabo el análisis estadístico de los datos recogidos en la muestra se ha utilizado el

TABLA 1. Cuadro resumen de la población y muestra estimada en el estudio

	DAT Capital	DAT Norte	DAT Sur	DAT Este	DAT Oeste	Total
Distribución por estrato	E1 39%	E2 11%	E3 22%	E4 14%	E5 14%	100%
Población	219	59	120	76	76	550
Muestra centros	28	8	16	11	11	74
Muestra docentes	144	41	81	52	52	370

Fuente: elaboración propia a partir de los datos publicados por la Consejería de Educación, Juventud y Deporte en Datos y cifras 2013-14/2015-16 y Madrid, Comunidad Bilingüe, 2014-2015.

TABLA 2. Comparación de la distribución de docentes por DAT de la muestra ideal y la muestra real

Muestra	Norte	Sur	Este	Oeste	Capital	Total
Docentes ideal	41	81	52	52	144	370
Docentes real	84	67	44	90	98	383

programa IBM SPSS versión 20. Se ha realizado un análisis de validación de expertos para comprobar la validez de contenido y un análisis factorial para determinar la validez de constructo del cuestionario. También se ha analizado el grado de fiabilidad para comprobar la consistencia interna global del instrumento y de sus dimensiones mediante el cálculo del alfa de Cronbach. Finalmente, se ha realizado un análisis de la validez convergente del instrumento y sus dimensiones.

Resultados

Análisis de validación de expertos

Los resultados muestran que el cuestionario ha sido bien valorado por los expertos en lo relativo al orden y la presentación de las variables de estudio y a la validez de contenido. Ambos han obtenido una valoración media alta, con una desviación típica muy por debajo del índice marcado como máximo razonable (tabla 3).

Sin embargo, la mayoría de ellos ha coincidido en que la longitud del mismo puede suponer una dificultad a la hora de su aplicación, así

como su posterior análisis, tal y como se refleja en su media y su desviación típica.

El coeficiente de concordancia de Kendal entre los 15 jueces con respecto a estas tres variables (orden lógico, cantidad de ítems y validez de contenido) muestra un grado de acuerdo cercano a 0.5. En el análisis de la variable “doctores” y “no doctores” el grado de acuerdo es mayor entre los no doctores (cinco jueces) que entre los doctores (diez jueces) con un valor de w de 0.47 y 0.6, respectivamente.

También se han recogido las opiniones de los expertos en los diferentes apartados de la valoración a través de preguntas abiertas. Estas aportaciones han sido trasladadas a una hoja de Excel y se han tenido en cuenta para cada ítem. En la tabla 4 se muestra un resumen de estas valoraciones.

Tras el estudio riguroso de todos los ítems de la escala, sus valoraciones medias y los comentarios y sugerencias de los expertos, se han eliminado 17 variables-ítems de estudio y dos de las variables de identificación de la muestra; además, las variables se han organizado en cinco dimensiones, cada una con dos subdimensiones (tabla 5).

TABLA 3. Valoración general del cuestionario por los expertos

Criterios	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Orden lógico de presentación de ítems	15	5.00	6.00	5.73	0.46
Cantidad de ítems	15	2.00	6.00	4.50	1.30
Validez contenido	15	4.50	6.00	5.50	0.57

TABLA 4. Resumen de las valoraciones cualitativas de los expertos

Ámbito	Valoraciones de los expertos
Presentación	Revisar siglas, objetivo del estudio, título; unificar el trato al destinatario; simplificar CAM por CM; énfasis en “anónimo”; presentación más general para no predisponer
Variables de identificación	Rangos en la variable “edad”, solicitar la localidad y categorizar la DAT, añadir “máster” en la variable “titulaciones” y “CLIL” en la variable “antigüedad docente”; adecuar los niveles de la variable “vinculación con el centro” a la etapa secundaria; revisar los niveles y asignaturas; cambiar “programa colegios bilingües” por “programa bilingüe de la CM”; añadir “otro” en la variable “tipo de formación recibida” y ampliar valores en las escalas
Ítems que añadiría	Educación en valores; ayudantes lingüísticos; año de obtención de la habilitación; uso del libro de texto en clase; conocimiento de técnicas de creación y adaptación de materiales; experiencia impartiendo la asignatura en castellano
Ítems que eliminaría	18, 20, 22, 23, 26, 29, 30, 31, 33, 35, 38, 39, 41, 44, 47, 59 y 62
Ítems que modificaría	19, 24, 25, 26, 37, 39, 41, 47, 51, 59 y 61
Observaciones finales	Reducir el número de ítems, solapamiento, medida Likert; realizar un pilotaje; orden de presentación lógico; aclaración de siglas (HOTS/LOTS) y términos como taxonomía

TABLA 5. Estructura del cuestionario revisada tras la validación de expertos

Dimensión	Subdimensión	N.º de ítems
D1. Elementos fundamentales AICLE	Integración de las 4 ces	5
	Tratamiento del lenguaje	4
D2. Metodología	Estrategias metodológicas	5
	Atención a la diversidad	3
D3. Actividades y recursos	Actividades	3
	Recursos	3
D4. Evaluación	Evaluación del lenguaje y el contenido	2
	Evaluación de los procesos de aprendizaje	2
D5. Organización	Horarios	2
	Espacios	2
Total variables de estudio		31
Total variables de identificación		14
Total ítems criterio		3
Total ítems del cuestionario		48

Análisis de validez factorial

Para averiguar si los datos recogidos a través del cuestionario poseen las características adecuadas para llevar a cabo el análisis factorial exploratorio, se han analizado el test de esfericidad de Barlett y el índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin). El valor de KMO es de 0.883 y la prueba de Barlett muestra un valor significativo a un

valor de significación inferior a 0.001. Por tanto, ambos índices permiten continuar con el análisis.

Con el análisis factorial se pretende alcanzar los siguientes objetivos: reducir el número de variables, estudiar la dimensionalidad del cuestionario, obtener dimensiones subyacentes, comprobar el posible solapamiento entre dimensiones

y, en definitiva, aportar evidencias sobre su validez de constructo. Se han realizado cuatro análisis factoriales utilizando de forma combinada modelos de factorización por componentes principales y máxima verosimilitud y modelos de rotación Varimax y Oblimin. Estos análisis permiten constatar que las soluciones ortogonales y oblicuas muestran resultados semejantes. El cuarto

análisis factorial, de componentes principales y rotación Oblimin de la matriz de 27 variables-ítems originales (una vez eliminados los ítems de la dimensión 5 por problemas de fiabilidad, muy probablemente debidos a que esta dimensión mide aspectos de la organización de horarios y de aula que no dependen del docente), resultó el más ajustado en su estructura (tabla 6).

TABLA 6. Matriz factorial de 27 variables rotada por el criterio Oblimin directo. Normalización con Kaiser

Variables	Factores					
	1	2	3	4	5	6
D2/28. Relación entre actividades y competencias en la programación	0.724					
D2/30. Actividades para conocer los estilos de aprendizaje	0.720					
D2/29. Uso de una taxonomía cognitiva para definir criterios de evaluación	0.709					
D2/31. Actividades para adaptarse a los diferentes niveles de competencia	0.579					
D1/23. Refuerzo de estructuras gramaticales del contenido		-0.791				
D4/38. Actividades de evaluación de la lengua inglesa en la programación		-0.711				
D1/21. Actividades de comprensión oral y escrita		-0.671				
D1/22. Desarrollo del vocabulario del contenido		-0.501				
D3/35. Elaboración de recursos para apoyar el desarrollo del lenguaje		-0.434				
D1/17. Análisis de las demandas cognitivas			0.662			
D1/20. Adaptación de los textos orales y escritos			0.596			
D3/32. Relación entre actividades y objetivos curriculares			0.526			
D1/18. Estrategias para fomentar la interacción			0.516			
D3/33. Actividades motivadoras, relevantes con producto final			0.436			
D1/16. Simplificación/reducción del contenido				0.701		
D4/40. Estrategias de evaluación formativa y sumativa				0.436		
D2/25. Estrategias de trabajo en grupo/parejas					0.789	
D2/26. Desarrollo del aprendizaje por descubrimiento					0.690	
D4/39. Programación de actividades de autoevaluación y coevaluación					0.490	
D4/41. Uso de herramientas de evaluación formativa					0.489	
D2/27. Apoyar que lleguen a conclusiones por sí mismos					0.480	
D3/37. Uso de las TIC como recurso para interacción y aprendizaje autónomo						0.793
D3/36. Uso de recursos de la vida real						0.594

Este cuarto AFE presenta una distribución de cargas factoriales que refleja adecuadamente las cuatro dimensiones principales del cuestionario original (tabla 7).

TABLA 7. Estructura latente de las 27 variables del cuestionario resultado del cuarto análisis factorial

Factor	Ítems	N.º de variables*
1. Metodología: atención a la diversidad	28, 30, 29, 31	4
2. Elementos AICLE: tratamiento del lenguaje	23, 38, 21, 22, 35	5
3. Elementos AICLE: integración de las 4 ces	17, 20, 32, 18, 33	5
4. Evaluación	16, 40	2
5. Metodología: estrategias metodológicas	25, 26, 39, 41, 27	5
6. Recursos	37, 36	2

Nota: *los ítems excluidos mostraron saturaciones no significativas (15, 19, 24, 34).

Como muestran las dos tablas anteriores, este AFE ha permitido reducir el número de variables de 27 a 23, por la falta de significatividad de las saturaciones de cuatro ítems (en algún factor). Además, ha permitido comprobar que la estructura latente se ajusta a la propuesta teórica, aunque existe una distribución de cargas factoriales ligeramente distintas respecto a las subdimensiones originales.

- D1 Elementos fundamentales de AICLE (ítems 15-23): aparece bien reflejada en la estructura latente que agrupa todas sus variables en los factores 2 y 3. Además, el resultado incluye los ítems de la subdimensión “actividades” (32, 33 y 35), junto con el ítem 38 de la D4 sobre evaluación del lenguaje en estos factores.
- D2 Metodología (ítems 24-31): incluye la subdimensión que muestra una mayor

fuerza en la estructura latente, la “atención a la diversidad”, y la subdimensión “estrategias metodológicas”, ambas claramente reflejadas en los factores 1 y 5. Además, aparecen agrupados en la subdimensión “estrategias metodológicas” dos ítems de la D4 Evaluación (39 y 41).

- D3 Actividades y recursos (ítems 32-37): se refleja en el factor 6 que agrupa las variables de la subdimensión “recursos” (36, 37). Los ítems de la subdimensión “actividades” (32, 33 y 35) aparecen agrupados en los factores 2 y 3 que se corresponden con la D1. Por tanto, esta dimensión ha sido renombrada como D3 Recursos, con dos ítems sobre los recursos materiales y las TIC.
- D4 Evaluación (ítems 38-41): aparece en la solución factorial con una sola de las cuatro variables que incluye originalmente, el ítem 40, que junto con el ítem 16, permiten medir dos aspectos fundamentales de la evaluación en contextos de AICLE: el contenido, que prevalece sobre el lenguaje, y el uso combinado de estrategias de evaluación formativa y sumativa, respectivamente.

Tras el estudio de los diferentes análisis realizados, teniendo en cuenta la estructura que se muestra en el análisis factorial cuarto, se ha creado una versión final del cuestionario denominado CIPMA (Cuestionario de Integración de los Principios Metodológicos AICLE), que muestra una distribución de las variables-ítems similar a la que refleja este cuarto análisis (ver apéndice). La tabla 8 muestra la estructura del cuestionario revisada tras el cuarto AFE.

Esta estructura, que mantiene la propuesta teórica, incorpora una serie de cambios en la distribución de algunas variables en las subdimensiones y en el orden de presentación de algunas subdimensiones en la escala. Tras la validación de constructo, el CIPMA se compone de un total de 42 ítems.

TABLA 8. Dimensiones y subdimensiones del CIPMA

Dimensión	Subdimensión	Ítems	N.º de ítems
D1. Elementos AICLE	Tratamiento del lenguaje	23, 38, 21, 22, 35	5
	Integración de las 4 ces	17, 20, 32, 18, 33	5
D2. Metodología	Atención a la diversidad	28, 30, 29, 31	4
	Estrategias metodológicas	25, 26, 39, 41, 27	5
D3. Recursos	Materiales y recursos TIC	36, 37	2
D4. Evaluación	Evaluación del contenido	16, 40	2
	Estrategias de evaluación		
Total variables de estudio			23
Total variables de identificación			16
Total ítems criterio			3
Total ítems del cuestionario			42

Análisis de fiabilidad

Se ha empleado el coeficiente alfa de Cronbach para conocer la fiabilidad como consistencia interna del cuestionario con la muestra completa de 383 docentes. El análisis de fiabilidad de la estructura latente, formada por 23 ítems distribuidos en seis factores, que ha resultado del cuarto análisis factorial, muestra un grado de fiabilidad de la escala total elevado y satisfactorio, con un valor de α igual a 0.86. Por factores, el grado de fiabilidad es aceptable en los factores 1 (0.73), 2 (0.77) y 5 (0.76). En el factor 3, el grado es cuestionable (0.66) y en el factor 6 es pobre (0.55), pero aceptable teniendo en cuenta que este factor agrupa solo dos variables. Por último, el factor 4, también con dos variables, muestra un resultado inaceptable, con un valor de α muy inferior al resto de factores (0.21). Esto es debido a que uno de los ítems, el 16, tiene un índice de homogeneidad que, aunque es positivo, es menor de 0.20 (0.04). A pesar de este resultado es importante mantener este ítem en la escala para poder conservar la dimensión sobre evaluación. Por otro lado, su eliminación de la escala no implica una mejora notable del grado de fiabilidad total de las 23 variables, con un valor de α de 0.86 con este ítem y 0.87 sin él.

Análisis de validez criterial

Se han introducido tres ítems criterio (IC) al final de la escala para determinar el grado de validez convergente criterial, que avala la utilidad del instrumento para medir el nivel de integración de los principios metodológicos AICLE en los estilos de programación. Los dos primeros ítems permiten valorar el ámbito de la planificación docente como recurso indispensable para el desarrollo de estrategias metodológicas eficientes y eficaces basadas en el enfoque AICLE. El tercero permite conocer la percepción personal de los encuestados sobre su competencia general en este enfoque. Los resultados se muestran en la tabla 9 (correlaciones tipo Pearson).

Los resultados muestran que existe una correlación lineal estadísticamente significativa entre la puntuación total de la suma de los seis factores y los tres ítems-criterio, siendo mayores las correlaciones con el ítem-criterio 1 y 3. Por factores, las correlaciones son también significativas con los ítems criterio 1 y 3 en todos los casos. Con el ítem-criterio 2, los factores 2 y 5 no muestran valores significativos.

TABLA 9. Validez convergente criterial de los seis factores y la suma total de factores

Factor	Corr. IC1	Corr. IC2	Corr. IC3
1. Metodología: atención a la diversidad	0.366**	0.133**	0.456**
2. Elementos AICLE: tratamiento del lenguaje	0.235**	0.069	0.428**
3. Elementos AICLE: integración de las 4 ces	0.374**	0.142**	0.345**
4. Evaluación	0.224**	0.122*	0.206**
5. Metodología: estrategias metodológicas	0.349**	0.096	0.414**
6. Recursos	0.320**	0.104*	0.293**
Suma de los seis factores	0.458**	0.156**	0.557**

Nota: * $p < 0.05$ y ** $p < 0.01$.

Conclusiones, limitaciones y prospectiva

El CIPMA es un cuestionario fruto de un riguroso proceso de construcción y validación. Es un instrumento válido y fiable para ser utilizado en otros contextos, con otras muestras, para medir necesidades concretas, relativas a la formación y capacitación docente para programar lecciones de AICLE. Esta estrategia de medir la competencia y diagnosticar las necesidades permite a la administración y a los propios docentes decidir, con un criterio objetivo, la formación que mejor se ajusta a sus necesidades reales. Esto es necesario porque existe una gran heterogeneidad en el perfil de competencia AICLE y es posible porque la estructura del CIPMA, dividido en cuatro dimensiones, permite identificar las fortalezas y debilidades a la hora de programar bajo este enfoque. Se puede afirmar, por tanto, que se ha construido un instrumento de evaluación de los niveles de integración de los principios metodológicos AICLE en el estilo de programación docente.

Con ello se pretende dar respuesta a las deficiencias señaladas por numerosos autores tanto en la formación inicial como permanente del profesorado AICLE (Banegas, 2012, 2015; Cogley, Hood y Marsh, 2010; Escobar, 2011; Jover, Fleta y González, 2016; Lancaster, 2016; Madrid y Pérez Cañado, 2012; Marsh y Langé,

2000; Mehisto, Marsh y Frigols, 2008; Navés y Victori, 2010; Pérez Cañado, 2014, 2018). Valga como ejemplo que el 50% de la muestra del estudio manifiesta no haber recibido formación en AICLE ni antes ni después de la habilitación, a pesar de que la Comunidad de Madrid diseña anualmente un plan de formación en lengua extranjera de gran calidad, cuyo impacto sobre la población de docentes habilitados es insuficiente. Como afirma Morton (2016), esta falta manifiesta de conocimiento del contenido pedagógico de la metodología bilingüe es uno de los desafíos más importantes que se deben afrontar en estos programas de educación lingüística basada en el contenido, especialmente en poblaciones que manifiestan un perfil competencial tan heterogéneo. Pero a pesar de ello, en la mayoría de programas bilingües la formación en AICLE tiene un carácter predominantemente voluntario, las acciones formativas diseñadas no siempre tienen el impacto esperado en la experiencia de los docentes (Pérez Cañado, 2016) y, además, la falta de conocimiento del contenido pedagógico de la metodología bilingüe es percibida incluso por los propios docentes (Herrero, 2015).

Asimismo, la estrategia planteada de medir la competencia para programar AICLE con el objetivo de diagnosticar necesidades de formación permite abrir nuevas vías de evaluación de la calidad de los programas bilingües, centradas

en su desarrollo y no exclusivamente en los resultados académicos de los estudiantes. Pérez Cañado (2016) señala que lamentablemente las investigaciones sobre la competencia docente en AICLE no han sido ni lo numerosas, ni lo fiables que sería deseable. Por ello, el estudio objetivo del perfil competencial del docente habilitado para programar lecciones bajo este enfoque es urgente y necesario para diseñar planes de formación que ayuden a homogeneizar el nivel de competencia en este ámbito y garantizar la sostenibilidad de estos programas a largo plazo (Coyle, 2011; Pérez Cañado, 2018).

En este sentido, el cuestionario validado ha permitido obtener resultados que permiten identificar los factores que influyen en el nivel de integración de los principios metodológicos AICLE en el estilo de programación docente (Custodio Espinar, 2019). Dichos resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre los docentes que se han habilitado con y sin formación metodológica previa, a favor de los primeros. Asimismo, el cuestionario ha demostrado que existe una relación directa entre el nivel de competencia en la lengua extranjera del docente y su competencia para programar AICLE (Custodio Espinar, 2019). Ambos resultados confirman la necesidad de habilitar a los docentes con el doble criterio de la competencia lingüística y metodológica para garantizar una mayor homogeneidad en la competencia docente para programar AICLE y, por tanto, la necesidad de utilizar instrumentos como el que se presenta en este trabajo para estudiar cuáles son estas diferencias.

Autores como Bertaux *et al.* (2010), Madrid y Madrid (2014), Marsh *et al.* (2010) o Pavón y Ellison (2013) han analizado las competencias necesarias en el perfil de formación del docente AICLE. Según Pérez Cañado (2018), estas competencias son: *la competencia pedagógica y científica* sobre los principios metodológicos del enfoque AICLE; *la organizativa, la interpersonal y la colaborativa*, necesarias para generar una trama de relaciones socioafectivas y laborales

adecuadas para afrontar el reto que supone el AICLE; o *la competencia para la reflexión y el desarrollo personal* que, junto con *la competencia lingüística* conforman el perfil competencial del docente AICLE. Por tanto, es fundamental identificar las carencias que los modelos de habilitación basados solo en el criterio de la competencia lingüística están generando.

Como prospectiva de esta investigación, se recomienda introducir cuestionarios para los alumnos, del tipo utilizado por Lancaster (2016) y Pérez Cañado (2015, 2016) para reducir el posible efecto de la deseabilidad social asociado a este tipo de escalas de autopercepción. Desde el punto de vista metodológico, para mejorar la interpretación de los datos obtenidos mediante la escala, se pueden incluir técnicas de análisis cualitativo de la información recogida a través de entrevistas. Por último, desde el punto de vista de la muestra, sería muy interesante incluir docentes que imparten AICLE en otros idiomas como el alemán o el francés.

Con respecto a las limitaciones del modelo factorial cabe destacar que tan solo explica el 53% de la varianza. Otro trabajo prospectivo que queda abierto, con relación a la validez de constructo, es la realización de un análisis factorial confirmatorio (AFC) que corrobore los datos presentados en este artículo.

Entre los múltiples usos del CIPMA cabe destacar los siguientes:

- Identificar perfiles de alumnos en grados y másteres de enseñanza bilingüe para comparar entre universidades, en contextos regionales, nacionales o internacionales.
- Investigar la relación escuela-universidad, vinculando la formación académica a la experiencia docente mediante la promoción de colaboraciones entre universidades y centros.
- Desarrollar la competencia de la investigación-acción en el aula.

- Conocer las demandas reales del aula AICLE y trasladarlas a los planes de formación de los grados de educación.
- Comparar los perfiles de competencia para programar AICLE entre docentes de diferentes programas.

Por último, se debe continuar investigando sobre la idoneidad de acciones formativas concretas, su capacidad de transferencia a las aulas y su impacto en la competencia docente en aspectos concretos, como la competencia

docente “para programar lecciones de AICLE”. El reto es desarrollar programas de formación inicial y permanente que den una respuesta eficiente a las necesidades de formación de los diferentes perfiles de docentes que enseñan AICLE. Para ello, es imprescindible poder medir, a través de cuestionarios fiables, su nivel de competencia metodológica para programar lecciones AICLE y diagnosticar sus necesidades de formación. El CIPMA puede ser un instrumento muy útil en todas estas investigaciones.

Referencias bibliográficas

- Ball, P., Kelly, K. y Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Banegas, D. L. (2012). CLIL teacher development: challenges and experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(1), 46-56. doi: <https://doi.org/10.5294/la-clil.2012.5.1.4>
- Banegas, D. L. (2015). Sharing views of CLIL lesson planning in language teacher education. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8(2), 104-130. doi: 10.5294/laclil.2015.8.2.3
- Bertaux, P., Coonan, C. M., Frigols-Martín, M. J. y Mehisto, P. (2010). *The CLIL teacher's competences grid*. Common Constitution and Language Learning (CCLL) Comenius Network.
- Comisión Europea (1995). *Libro Blanco enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*. Bruselas, Luxemburgo: Comisión Europea.
- Comunidad de Madrid (2014). *Datos y cifras de la educación 2013-2014*. Madrid: Consejería de Educación, Juventud y Deporte.
- Coyle, D. (2011). Setting the CLIL agenda for successful learning: what pupils have to say. En *II Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Custodio Espinar, M. (2012). Appendix C. Lesson planning: CLIL Young learner lesson. En J. Harmer (ed.), *Essential Teacher Knowledge* (pp. 251-252). Inglaterra: Pearson.
- Custodio Espinar, M. (2019). *Los principios metodológicos AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua)*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Delicado, G. y Pavón, V. (2016). Training primary student teachers for CLIL: innovation through collaboration. *Pulso. Revista de Educación*, 39, 35-57.
- Escobar, C. (2011). Colaboración interdisciplinar, partenariado y centros de formación docente: tres ejes para sustentar la colaboración del profesorado AICLE. En C. Escobar Urmeneta y L. Nussbaum (eds.), *Learning through another language*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Herrero Rámila, C. (2015). *El programa de colegios bilingües de la Comunidad de Madrid. Un análisis del proceso de cambio ocurrido a través de sus profesores* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

- Jover, G., Fleta, T. y González, R. (2016). La formación inicial de los maestros de Educación Primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 68(2), 121-135. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68208>
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. y McEvoy, W. (2004). *European profile for language teacher education – a frame of reference*. Report to the European Commission for Education and Culture. Recuperado de ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/profile_en.pdf.
- Lancaster, N. K. (2016). *The Effects of Content and Language Integrated Learning on the Oral Skills of Compulsory Secondary Education Students: A Longitudinal Study* (tesis doctoral). Universidad de Jaén, Jaén.
- Llinares, A. y Dafouz, E. (2010). Content and language integrated programs in the Madrid region: Overview and research findings. En D. Lagasabaster y Y. Ruiz de Zarobe (eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 95-114). Newcastle, Inglaterra: Cambridge Scholars.
- Llull, J., Fernández, R., Johnson, M. y Peñafiel, E. (2016). *Planning for CLIL: Designing effective lessons for the bilingual classroom*. Madrid: CCS.
- López Hernández, A. (2016). *Language Analysis for English and CLIL Teachers: A Practical Guide*. Madrid: Editorial CCS.
- Madrid, D. y Pérez Cañado, M. L. (2012). CLIL Teacher Training. En J. de D. Martínez Agudo (ed.), *Teaching and Learning English through Bilingual Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Madrid Manrique, M. y Madrid Fernández, D. (2014). *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*. Granada: Universidad de Granada.
- Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Marsh, D. y Langé, G. (eds.) (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Finlandia: University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D. y Frigols, M. J. (2010). *European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL teachers*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Morton, T. (2016). Conceptualizing and investigating teachers' knowledge for integrating content and language in content-based instruction. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 4(2), 144-167. doi: <https://doi.org/10.1075/jicb.4.2.01>
- Navés, T. y Victori, M. (2010). CLIL in Catalonia: an overview of research studies. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 30-55). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Pavón Vázquez, V. y Ellison, M. (2013). Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Linguarum Arena*, 4, 65-78.
- Pérez, E. R. y Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 2(1), 58-66.
- Pérez Cañado, M. L. (2014). Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266-295.
- Pérez Cañado, M. L. (2015). Training teachers for plurilingual education: A Spanish case study. En D. Marsh, M. L. Pérez Cañado y J. Ráez Padilla (eds.), *CLIL in Action: Voices from the Classroom* (pp. 165-187). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Pérez Cañado, M. L. (2016). Evaluating CLIL Programmes: Instrument Design and Validation. *Pulso. Revista de educación*, 39, 79-112.

- Pérez Cañado, M. L. (2018). Innovations and Challenges in CLIL Teacher Training. *Theory into Practice*, 57(3), 1-10. doi: <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1492238>
- Pérez-Gil, J., Chacón Moscoso, S. y Moreno Rodríguez, R. (2000). Validez de constructo: el uso del análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(2), 442-446.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, de 1 de marzo de 2014, n.º 52, pp. 19349-19420.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, de 3 de enero de 2015, n.º 3, pp. 169-546.
- Wolff, D. (2012). The European Framework for CLIL Teacher Education. *Synergies Italie*, 8, 105-116.

Apéndice

CIPMA (Cuestionario de Integración de Principios Metodológicos AICLE)

1. Sexo: Mujer Hombre
 2. Edad:
 3. Centro actual de trabajo. Indica su titularidad: Público Privado Concertado
 4. Localidad del centro: Indica la DAT a la que pertenece el centro:
 Capital Norte Sur Este Oeste
 5. Titulaciones que posees: Diplomado Licenciado Graduado Máster Doctor
 6. Antigüedad docente impartiendo CLIL: n.º de cursos académicos..... (incluido el presente)
 7. Vinculación con el centro actual: funcionario o contratado...
 Definitivo Expectativa Comisión de servicios Interino Prácticas Temporal
 8. Etapa y nivel(es) en los que impartes docencia este curso: Primaria ESO
 Primero Segundo Tercero Cuarto Quinto Sexto
(docentes de ESO, marcar solo los niveles de 1.º a 4.º)
 9. Áreas que impartes:

<input type="checkbox"/> Ciencias Sociales	<input type="checkbox"/> Geografía e Historia
<input type="checkbox"/> Ciencias Naturales	<input type="checkbox"/> Biología y Geología
<input type="checkbox"/> Educación Plástica y Visual /Artística	<input type="checkbox"/> Música
<input type="checkbox"/> Tecnología, Programación, Robótica	<input type="checkbox"/> Física y Química
<input type="checkbox"/> Educación Física	<input type="checkbox"/> Otra (indica cuál):
<input type="checkbox"/> Religión/Valores/Ciudadanía	
 10. Número aproximado de alumnos por grupo:
 11. ¿Estás habilitado para impartir docencia en el programa bilingüe de la CM? Sí No
 12. Rodea tu nivel de inglés según el MCER: B2 - C1 - C2
 13. Indica la formación recibida para la habilitación:
 Lingüística y metodológica antes de la habilitación
 Metodológica antes de la habilitación
 Habilitación sin formación previa específica
-

14. Qué formación metodológica en AICLE has realizado después de obtener la habilitación: <input type="checkbox"/> Formación posterior en el plan de la Administración <input type="checkbox"/> Formación posterior fuera del plan de la Administración <input type="checkbox"/> Formación posterior dentro y fuera del plan de la Administración <input type="checkbox"/> No he realizado formación posterior a la habilitación						
15. ¿Consideras que estás formado para impartir metodología AICLE? <input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho						
16. Indica las áreas en las que te gustaría recibir formación: <input type="checkbox"/> Lengua inglesa <input type="checkbox"/> Metodología AICLE <input type="checkbox"/> Ambas <input type="checkbox"/> Ninguna						
Dimensión 1. Elementos fundamentales de AICLE						
Subdimensión 1.1. Tratamiento del lenguaje						
17. ¿Programas habitualmente actividades para reforzar las estructuras gramaticales que demandan los contenidos?	*1	2	3	4	5	6
18. ¿Incluyes actividades de evaluación de la lengua inglesa en tus programaciones?	1	2	3	4	5	6
19. ¿Planteas habitualmente a tus alumnos actividades de comprensión oral y escrita de los textos en ese orden?	1	2	3	4	5	6
20. ¿En qué medida desarrollas estrategias para el aprendizaje de vocabulario relacionado con el contenido?	1	2	3	4	5	6
21. ¿Elaboras recursos para apoyar las demandas lingüísticas del contenido que impartes?	1	2	3	4	5	6
Subdimensión 1.2. Integración de las 4 ces						
22. ¿Analizas el nivel de dificultad cognitiva de las actividades para adaptarlo, si es necesario, al nivel de competencia de tus alumnos?	1	2	3	4	5	6
23. ¿Adaptas los textos orales y escritos al nivel de conocimiento lingüístico de tus alumnos?	1	2	3	4	5	6
24. ¿En qué grado tus actividades están relacionadas con los contenidos curriculares del nivel/área que impartes?	1	2	3	4	5	6
25. ¿Utilizas estrategias de apoyo para fomentar y guiar la interacción en el aula?	1	2	3	4	5	6
26. ¿Crees que tus actividades son motivadoras y relevantes para tus alumnos y les permiten crear un resultado final que pueden mostrar y/o compartir?	1	2	3	4	5	6
Dimensión 2. Metodología						
Subdimensión 2.1. Atención a la diversidad						
27. ¿Indicas de alguna manera la relación entre actividades y competencias que desarrollan los alumnos en tu programación?	1	2	3	4	5	6
28. ¿Realizas actividades específicas para conocer los estilos de aprendizaje de tus alumnos?	1	2	3	4	5	6
29. ¿Utilizas alguna taxonomía cognitiva o similar para definir los criterios de evaluación de los estándares de aprendizaje que utilizas para evaluar los objetivos que programas?	1	2	3	4	5	6
30. ¿Sueles programar distintas actividades sobre un mismo contenido para adaptarte a los diferentes niveles de competencia de tus alumnos?	1	2	3	4	5	6
Subdimensión 2.2. Estrategias metodológicas						
31. ¿En qué grado incluyes estrategias de trabajo en grupo o por parejas?	1	2	3	4	5	6
32. ¿En qué medida tus programaciones incluyen estrategias de resolución de problemas, aprendizaje por descubrimiento/proyectos, etc.?	1	2	3	4	5	6
33. ¿Programas actividades de autoevaluación y coevaluación de los alumnos para la evaluación de los contenidos curriculares?	1	2	3	4	5	6

34. ¿Además de los exámenes y test, utilizas con regularidad herramientas de evaluación como hojas de observación, ckecklists, rúbricas u otras similares para evaluar a tus alumnos?	1	2	3	4	5	6
35. ¿Proporcionas estrategias para clarificar y ayudar a los alumnos a llegar a conclusiones por sí mismos?	1	2	3	4	5	6
Dimensión 3. Recursos						
36. ¿Incluyes materiales didácticos que reproducen o son recursos de la vida real en la realización de tareas?	1	2	3	4	5	6
37. ¿Utilizas las TIC como recurso para promover la interacción y el aprendizaje autónomo?	1	2	3	4	5	6
Dimensión 4. Evaluación						
38. ¿En qué medida simplificas y/o reduces el contenido de las áreas curriculares al impartirlo en lengua inglesa?	1	2	3	4	5	6
39. ¿En qué grado combinas estrategias de evaluación formativa (para retroalimentar y ayudar a los alumnos) y sumativa (para calificarlos)?	1	2	3	4	5	6
Consideraciones generales						
40. ¿Crees que planificas tu docencia?	1	2	3	4	5	6
41. ¿Piensas que una buena planificación docente influye en el aprendizaje de los alumnos?	1	2	3	4	5	6
42. ¿Crees que tu conocimiento de los principios AICLE te permite realizar una programación docente adecuada a las necesidades de la enseñanza impartida a través de este enfoque?	1	2	3	4	5	6

Nota: 1= nunca, 2= casi nunca, 3= a veces, 4= con frecuencia, 5= casi siempre, 6= siempre.

Abstract

Measuring teachers' competence to plan CLIL and diagnosis of teachers' training needs

INTRODUCTION. In a context of remarkable heterogeneity in the training received to teach CLIL, this article presents the process of design and validation of a questionnaire that aims to measure the level of integration of the CLIL methodological principles in the programming styles of qualified/accredited teachers in bilingual schools. **METHOD.** The objective is to measure teachers' competence to program CLIL and diagnose the areas that require training. In order to do that, it has been necessary to define what "CLIL programming" involves based on a CLIL lesson plan model that integrates the core methodological principles of this approach. This has served to design the initial structure of the questionnaire that was submitted to validation by experts. The validation process allowed reducing the number of items and improving their clarity, precision and relevance. The resulting questionnaire was applied to a stratified random sample of 383 teachers, from 47 bilingual primary and secondary schools, distributed in the five administrative districts in which the Community of Madrid is organised. **RESULTS.** The analyses have shown that the questionnaire is a reliable and valid tool to collect the information sought and has allowed the designing of a final version of the questionnaire named CIPMA (*Cuestionario de Integración de los Principios Metodológicos AICLE*). **DISCUSSION.** All this leads to the conclusion that CIPMA is a validated questionnaire ready to be applied in other contexts (with other samples) in order to measure teachers' competence to plan CLIL lessons and to diagnose their training needs. This strategy of measuring teachers' competence and diagnosing specific

teachers' training needs can contribute to a greater homogenization of the teaching competence to program CLIL lessons in bilingual schools.

Keywords: *CLIL lesson plan, Preservice teacher education, Inservice teacher education, Questionnaires, CLIL teacher competences, Teacher training needs.*

Résumé

Mesure du niveau d'intégration des programmes EMILE pour l'apprentissage des langues vivantes étrangères et diagnostic des besoins de formation des enseignants

INTRODUCTION. Dans un contexte de formation très hétérogène formation reçue des méthodes EMILE pour l'apprentissage intégré d'une matière dans des langues et contenus en langues vivantes étrangères, cet article présente le processus de conception et validation d'un instrument permettant de mesurer le niveau d'intégration des principes méthodologiques de l'EMILE dans la programmation des séquences des enseignants qualifiés et accrédités des centres bilingues. **MÉTHODE.** L'objectif est de valider un outil permettant de mesurer les compétences pédagogiques pour designer des séquences EMILE et de diagnostiquer les besoins de formation. Pour cela, il a été nécessaire de définir le concept de «programmation EMILE» basé sur un modèle de programmation intégrant les principes fondamentaux de l'approche. Cette construction a permis de concevoir la structure initiale du questionnaire. Cette première version a fait l'objet d'une validation par des experts, ce qui a permis de réduire le nombre d'items et d'améliorer leur précision et leur pertinence. Le questionnaire ainsi obtenu a été appliqué à un échantillon aléatoire stratifié de 383 enseignants provenant de 47 écoles primaires et secondaires bilingues, répartis dans les cinq Zones Territoriales Délimitées ('*Direcciones de Área Territorial*') de la Communauté de Madrid. **RESULTATS.** Les analyses effectuées ont montré que le questionnaire est un outil fiable et valable pour collecter des informations sur la construction théorique qu'il mesure et il a permis la conception d'une version finale du questionnaire appelée CIPMA (questionnaire pour l'intégration des principes méthodologiques EMILE). **DISCUSSION.** Tout cela nous permet de conclure que CIPMA est un questionnaire validé et prêt à être appliqué dans d'autres contextes, avec d'autres échantillons, en vue de mesurer la compétence des enseignants qualifiés pour programmer des séquences EMILE et pour diagnostiquer leurs besoins de formation. Cette stratégie pour mesurer les compétences et le diagnostic des besoins de formation spécifiques peut contribuer à une plus grande homogénéisation des compétences pédagogiques lors de la programmation des cours EMILE dans les centres bilingues.

Mots-clés: *Programmation EMILE, Formation initiale, Formation permanente, Questionnaires, Compétences des enseignants EMILE, Besoins de formation des enseignants.*

Perfil profesional de los autores

Magdalena Custodio Espinar (autora de contacto)

Profesora asociada doctora. Doctora *cum laude* en Educación de la Universidad Complutense de Madrid, maestra diplomada con Premio Extraordinario por esta misma universidad, graduada en

Educación Primaria por la Universidad Camilo José Cela (UCJC), máster en Gestión y Dirección de Centros Educativos por la UNIR y máster en ELE (enseñanza del español como lengua extranjera) por la UCJC. Tras casi 20 años en el aula de primaria como maestra funcionaria de carrera, *teacher trainer*, autora de materiales de EFL (*English as a foreign language*) y como asesora técnica docente en la Consejería de Educación, actualmente es profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Comillas e investiga sobre los modelos de programación didáctica AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua) y la formación docente.

Correo electrónico de contacto: mcustodio@comillas.edu

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación, Calle Universidad Comillas, 3-5. 28049 Madrid (España).

José Manuel García Ramos

Catedrático de Universidad. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Catedrático de universidad en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UCM. Dos veces galardonado con el Premio Nacional de Investigación Educativa (1986 y 1996) por el Ministerio de Educación y Ciencia. Con casi cuarenta años de docencia universitaria, ha participado en múltiples responsabilidades de dirección y gestión universitarias (entre otras, rector-director de la Universidad Francisco de Victoria en sus primeros diez años, como centro adscrito a la UCM, y director del Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales). Ha publicado ocho libros y más de ochenta artículos en revistas científicas de educación, españolas y extranjeras. Es miembro del comité científico de media docena de revistas de investigación españolas y extranjeras, así como de numerosas sociedades científicas, educativas y universitarias.

Correo electrónico de contacto: jmgramos@ccedu.ucm.es

RASGOS DEMOGRÁFICOS, ACADÉMICOS Y PERSONALES ASOCIADOS A TRES TIPOS DE PROCRASTINACIÓN EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Demographic, academic and personal traits associated with three types of procrastination in university students

ANGÉLICA GARZÓN UMERENKOVA⁽¹⁾, JAVIER GIL-FLORES⁽²⁾ Y JESÚS DE LA FUENTE ARIAS⁽³⁾

⁽¹⁾ *Fundación Universitaria Konrad Lorenz (Colombia)*

⁽²⁾ *Universidad de Sevilla (España)*

⁽³⁾ *Universidad de Navarra y Universidad de Almería (España)*

DOI: 10.13042/Bordon.2020.01.69513

Fecha de recepción: 29/12/2018 • Fecha de aceptación: 19/11/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Angélica Garzón Umerenkova. E-mail: agarzonu@gmail.com

INTRODUCCIÓN. La procrastinación supone un déficit autorregulatorio, definido por la demora voluntaria e irracional en el curso de una acción, que genera consecuencias negativas para el individuo. Según la literatura, entre un 40% y un 80% de los estudiantes presentan conductas procrastinadoras que impactan negativamente tanto en su rendimiento como en su salud física y mental. En el presente estudio se caracterizan tres perfiles de alumnado según el principal motivo para procrastinar: rebeldía, miedo a la evaluación y pereza. Para ello se consideran rasgos demográficos (sexo, edad), académicos (jornada, semestres cursados, dedicación, planificación del tiempo, frecuencia de procrastinación, rendimiento académico) y personales (buenos hábitos, estabilidad psicológica, establecimiento de metas, perseverancia, toma de decisiones y aprendizaje de los errores). **MÉTODO.** La muestra estuvo constituida por 457 universitarios de diversas titulaciones y cursos. Se exploró la relación entre las razones para procrastinar y los rasgos demográficos, académicos y personales mediante correlaciones de Pearson y biserial puntual; y mediante regresión lineal múltiple se valoró el peso de cada variable en la explicación de los tres tipos de procrastinación considerados. **RESULTADOS.** Se encontró que la procrastinación por rebeldía se asocia a hombres jóvenes con baja capacidad de perseverancia y toma de decisiones; la procrastinación por miedo a la evaluación se asocia al alumnado más joven, con menor estabilidad psicológica y baja capacidad de toma de decisiones; y la procrastinación por pereza se asocia a hombres con menor capacidad autorregulatoria general. **DISCUSIÓN.** Se discuten las implicaciones para el diseño de intervenciones educativas preventivas para el manejo de la procrastinación en contextos académicos, de acuerdo a las necesidades específicas que derivan de los rasgos asociados a cada una de las razones para procrastinar.

Palabras clave: *Motivación, Estrategias de aprendizaje, Gestión del tiempo, Estudiantes universitarios, Logro académico.*

Introducción

Procrastinar implica demorar la realización de una tarea, aun sabiendo que de ello pueden derivarse consecuencias negativas. La procrastinación debe diferenciarse de otros constructos con los que comparte elementos comunes, tales como los problemas de control inhibitorio o las bajas habilidades de autocontrol (Kroese y de Ridder, 2016). A diferencia de estos, la procrastinación incluye aspectos motivacionales y cognitivos específicos. Steel y Klingsieck (2015) proponen tres componentes para definir la procrastinación: el aspecto intencional de la conducta, que la demora sea voluntaria y que sea previsiblemente patológica. Teniendo en cuenta esta definición, es necesario que el individuo procrastinador adopte un papel activo, decidiendo realizar determinadas tareas antes que las que debería afrontar. En el presente trabajo entendemos la procrastinación, desde una perspectiva motivacional y de la psicología volitiva, como un fallo en la motivación que conduce a una falta de continuidad entre la intención y la acción (Steel, 2007).

La procrastinación ha sido estudiada al menos en dos aspectos: por un lado, en la intensidad (frecuencia) con que se presenta en ciertas actividades académicas o de la vida diaria; por otro lado, en las diferentes motivaciones (razones) que generan el aplazamiento. Esto último daría lugar a entender que existen diferentes tipos de procrastinación, que obedecen a motivos distintos.

Las razones, tipos o motivos diferentes para procrastinar han sido menos investigados que la frecuencia de procrastinación, en parte porque los instrumentos de medición disponibles no suelen incluir preguntas sobre razones para procrastinar (Klingsieck, Grund, Schmid y Fries, 2013; Simpson y Pychyl, 2009). En aquellos trabajos en los que se ha abordado esta cuestión, los motivos para procrastinar habitualmente aparecen agrupados bajo distintas clasificaciones. Por ejemplo, atracción/incertidumbre por

la tarea, amor al trabajo o miedo al fracaso en la evaluación (Zarick y Stonebraker, 2009); perfeccionismo, tanto para sí mismo como para los demás (social) (Sudler, 2013); procrastinación por evitación: por miedo al fracaso o fallo autorregulatorio (Strunk, Cho, Steele y Bridges, 2013); incertidumbre hacia los estudios, apoyo insuficiente por parte del profesor o creencia de que se trabaja mejor bajo presión (Grunschel, Patrzek y Fries, 2013); o relacionados con aspectos autorregulatorios como el valor de la tarea, la longitud del curso, la relación del curso con la vida profesional, el estrés, la autoeficacia (Tan *et al.*, 2008).

En el ámbito académico, la procrastinación está significativamente vinculada a un menor rendimiento y juega un papel importante en la deserción universitaria y en la salud física y mental de los estudiantes (Kim y Seo, 2015; Van Eerde, 2003). De cara a prevenir la procrastinación, el conocimiento de las razones para procrastinar, como un mecanismo psicológico, puede ser más relevante que el mero estudio de la intensidad o frecuencia de las conductas procrastinadoras, que hacen referencia al hábito. En ese sentido, también es importante atender a las características sociodemográficas, personales y académicas diferenciales asociadas a cada tipo de procrastinación. La identificación de estas diferencias facilitaría la intervención idónea para prevenir las conductas procrastinadoras en el contexto académico, adaptándola a los tipos de estudiantes que se asocian a las distintas razones para procrastinar.

Algunos hallazgos sobre la procrastinación no son consistentes entre distintas muestras, momentos o culturas, de tal manera que la prevalencia de esta conducta varía considerablemente. En los años setenta los primeros estudios situaban la frecuencia de la procrastinación entre el 4%-5% de los individuos en su vida diaria, mientras que estudios más recientes señalan que entre un 15%-20% de adultos serían procrastinadores (Steel y Ferrari, 2012). Centrándonos en el contexto académico, Rothblum,

Solomon y Murakami (1986) encontraron que los estudiantes que admiten procrastinar estarían entre el 40-80%, y los resultados obtenidos por Onwuegbuzie (2004) señalan que entre un 40% y un 60% de universitarios casi siempre o siempre demoran la realización de sus actividades académicas. Sin embargo, otros autores señalan que solo el 23% de los estudiantes estarían afectados (Balkis y Duru, 2009).

Esta falta de consistencia puede deberse al menos a tres condiciones: en primer lugar, la frecuencia de la procrastinación, las diferentes razones para hacerlo y su importancia parecen variar por culturas y por las exigencias cambiantes de la sociedad y de la educación superior. En segundo lugar, en cada estudio el instrumento empleado es distinto y enfatiza uno u otro aspecto de la procrastinación, dando lugar a medidas distintas cuyos resultados pueden diferir por subgrupos poblacionales, lo que dificulta generar una adecuada comparación entre estudios. Téngase en cuenta, además, que la investigación de los motivos para procrastinar está limitada por el estudio de los factores o dimensiones que permita el instrumento empleado para evaluar la procrastinación general y académica, siendo pocos los que contienen elementos tipológicos suficientemente amplios para clasificar la procrastinación por los motivos que llevan a los individuos a practicarla. En tercer lugar, como se ha mencionado previamente, no todos los estudios incorporan las razones o motivos para procrastinar, por lo que probablemente se estarían caracterizando tipos de procrastinación diferentes dentro de un mismo grupo. Por ejemplo, dado que la autorregulación es un factor latente que predice de manera significativa el rendimiento académico (Zimmerman y Kitsantas, 2014) y la procrastinación (Pychyl y Flett, 2012), algunos autores indican que tomando exclusivamente la variable autorregulación se puede explicar hasta un 25% de la varianza de la procrastinación académica (Senécal, Koestner y Vallerand, 1995). Sin embargo, el impacto de los bajos niveles de

autorregulación impactaría de manera diferencial sobre los distintos motivos para procrastinar, siendo mayor en quienes procrastinan por aversión a la tarea, pereza y pobre manejo del tiempo (Garzón, de la Fuente y Acelas, 2019).

Esta falencia en la investigación tendría consecuencias en la falta de especificidad en las intervenciones para la prevención o manejo de la procrastinación en los contextos académicos. Como mencionan Klingsieck *et al.* (2013), probablemente una de las razones por las que los programas de intervención sobre procrastinación tienen aún poca eficacia es que no incluyen aspectos esenciales de la procrastinación, ya que sus razones específicas no han sido identificadas.

Aunque en la investigación previa parecen describirse diferentes tipos de procrastinación con base en diferentes motivaciones, no está clara su caracterización diferencial respecto a otras variables demográficas, académicas o personales. El presente trabajo se plantea como objetivo general explorar qué variables se asocian a los diferentes motivos para procrastinar. Específicamente, busca analizar las razones principales de los estudiantes para procrastinar, agrupadas en tres dimensiones motivacionales (rebelión, miedo a la evaluación y pereza), a fin de caracterizar las variables demográficas, académicas y personales asociadas a cada razón.

Método

Participantes

Los participantes (N= 457) fueron estudiantes matriculados entre 2017 y 2018 en la Universidad El Bosque (31,9%) y la Fundación Universitaria Konrad Lorenz (68,1%), ambas de la ciudad de Bogotá (Colombia). El 56% se encontraban cursando alguno de los dos primeros años de carrera, el 29% estaban entre tercer y cuarto año y el 15% entre quinto año y especialización. La

muestra fue seleccionada en función de criterios de accesibilidad, y se favoreció la heterogeneidad de la misma incluyendo estudiantes de Psicología, Educación Bilingüe, Pedagogía, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Electrónica, Administración de Empresas, Finanzas y Comercio Exterior, Negocios Internacionales y Marketing. Del total de estudiantes considerados, el 27,8% son hombres y el 71,2% mujeres, con edades comprendidas entre 16 y 53 años ($m=21.3$, $DT=4.9$). El 61,6% se dedica en exclusiva a estudiar y el 38,4% comparte el estudio con una actividad laboral; el 68,4% cursa estudios en jornada diurna y el 31,6% en jornada nocturna.

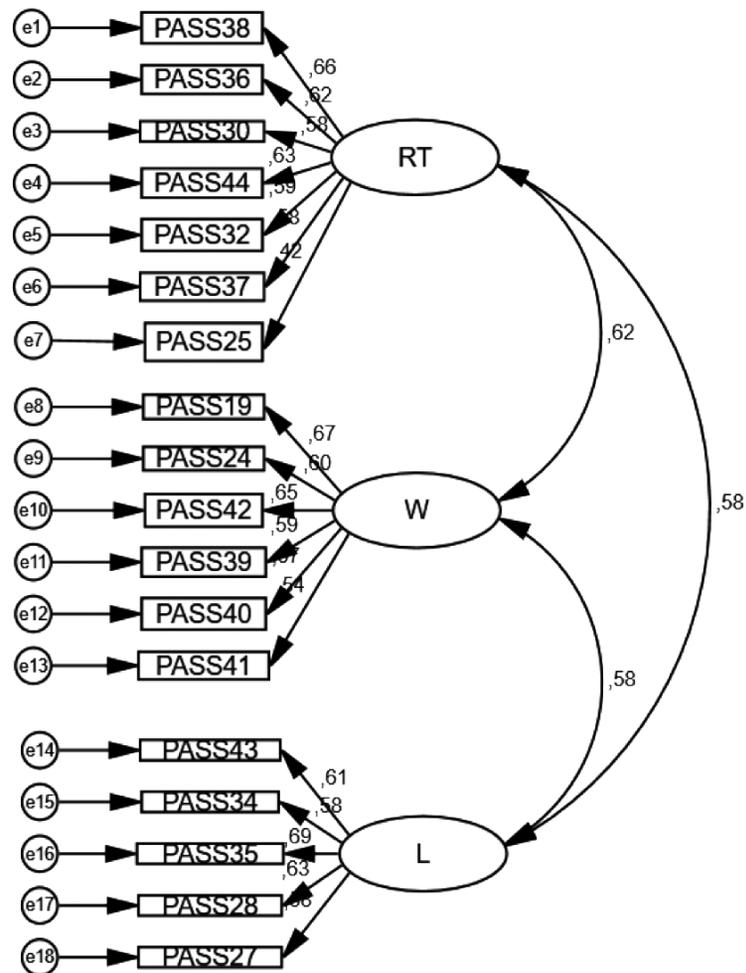
Variables e instrumentos

Se tomaron como variables dependientes las tres que informan sobre las razones para procrastinar: rebeldía, miedo a la evaluación y pereza (ver tabla 1 y figura 1). Para medirlas, partimos de los 26 ítems (ítems 19 a 44) incluidos en la segunda sección del PASS (Procrastination Assessment Scale-Students), creado por Solomon y Rothblum (1984). Estos ítems contienen una serie de frases relacionadas con hasta 13 posibles razones de los estudiantes para procrastinar, tales como ansiedad ante la evaluación, perfeccionismo, dificultad en la toma de decisiones, dependencia y búsqueda de ayuda, aversión a la tarea, falta de autoconfianza o pereza. Para responder, se emplea una escala Likert de cinco puntos: 1= no refleja mis motivos en absoluto, 2= los refleja muy poco, 3= los refleja hasta cierto punto, 4= los refleja mucho y 5= los refleja perfectamente. Al realizar un análisis factorial exploratorio (AFE), Solomon y Rothblum (1984) solo describieron dos factores a partir de las 13 razones originales: uno, que agrupó las razones de ansiedad, perfeccionismo y baja autoconfianza; y un segundo factor donde quedaron integradas las razones de aversión a la tarea y pereza. Las demás razones no fueron incluidas en ninguno de esos factores.

Posteriormente, usando la prueba PASS en otros países, los resultados han dado lugar a agrupamientos diferentes a los encontrados en el estudio original. Watson (2001) describió una solución de seis factores mediante AFE en una muestra anglosajona, y se obtuvo un modelo de cuatro factores para población iraní (Mortazavi, Mortazavi y Khosrorad, 2015) y turca (Özer, Demir y Ferrari, 2009). En estas poblaciones las razones para procrastinar se agruparían en miedo al fracaso, toma de riesgo, pereza y rebelión contra el control. También se han encontrado diferentes soluciones factoriales en población hispanohablante (Natividad, 2014). Con una muestra de estudiantes colombianos, Garzón y Gil (2017) obtuvieron mediante AFE una solución de cinco factores que agrupan las razones para procrastinar. En un estudio posterior (Garzón, de la Fuente y Acelas, 2019) confirmaron mediante análisis factorial confirmatorio (AFC) una solución de tres factores, más adecuada para la población colombiana: rebelión (7 ítems), miedo a la evaluación (6 ítems) y pereza (5 ítems); con valores de confiabilidad (alfa de Cronbach) de 0.93, 0.97 y 0.78, respectivamente.

En definitiva, las dimensiones identificadas en el conjunto de razones para procrastinar que considera el PASS no son consistentes entre países o grupos poblacionales, lo que aconseja realizar análisis previos para establecer las dimensiones que se ajustan a un grupo poblacional concreto y que mejor describirían sus razones para procrastinar. En el presente estudio se aplicó la versión en español del PASS validada para población universitaria colombiana por Garzón y Gil (2017), partiendo por tanto de un modelo de tres factores que hemos contrastado mediante AFC con la muestra de participantes (ver figura 1). Los valores de ajuste al modelo de tres factores fueron adecuados: $\chi^2=373.87$ ($df=132$; $p<.001$), $NFI=.779$, $RFI=.774$, $IFI=.845$, $TLI=.818$, $CFI=.843$, $RMSEA=.078$. Por tanto, los tres tipos de razones empleados como variables dependientes para el presente estudio son:

FIGURA 1. Resultado del AFC sobre las razones para procrastinar (ítem 19 a 44) del PASS



Nota: estructura de tres factores: RT= rebeldía, W= miedo a la evaluación y L= pereza.

- Razones de rebeldía (ítems 25, 30, 32, 36, 37, 38 y 44): agrupa los ítems del PASS que describen las razones de rebelión contra el control (por ejemplo, “no te gustó que te pusieran plazos (fechas límites)”), miedo al éxito (“estabas preocupado de que si lo hacías bien, tus compañeros te rechazaran”), toma de riesgos (“te gustó el reto de esperar hasta la fecha de entrega”) y la influencia de pares. A este conjunto de razones subyace una motivación para procrastinar basada en la búsqueda de excitación.
- Razones de miedo a la evaluación (ítems 19, 24, 39, 40, 41 y 42): agrupa los ítems relativos a ansiedad ante la evaluación (por ejemplo, “estabas preocupado de que al profesor no le gustara tu trabajo”), perfeccionismo (“estabas preocupado de no alcanzar tus propias expectativas”) y dependencia. Agruparía las razones a las que subyace una motivación por evitación.

- Razones de pereza (ítems 27, 28, 34, 35 y 43): agrupa ítems del PASS referidos a aversión a la tarea y baja tolerancia a la frustración (“pensabas que cuesta demasiado tiempo escribir un trabajo de final de curso”), pereza (“te sentías demasiado perezoso para escribir un trabajo de final de curso”) y tendencia a sentirse desbordado y pobre manejo del tiempo (“te sentías desbordado por la tarea”). Son razones características de una baja motivación al logro.

No se han utilizado para el estudio los ítems del PASS que aluden a razones no incluidas en los tres factores descritos. La puntuación en cada dimensión o variable se obtuvo mediante promedio de los ítems que agrupa, a fin de conservar el rango de la medida de acuerdo con la medida original de 1 a 5.

Como variables independientes se consideraron sexo, edad, jornada (diurna-nocturna), número de semestres cursados, dedicación al estudio (exclusiva o compartida), planificación del tiempo (sí o no), intensidad de procrastinación, rendimiento académico (los estudiantes informaron sobre su promedio acumulado entre un mínimo de 0 y un máximo de 50), hábitos de salud y autorregulación.

Los datos correspondientes se recogieron mediante varios instrumentos. Un cuestionario permitió obtener datos sobre las variables demográficas y académicas, incluyendo el autoinforme de los estudiantes sobre su rendimiento académico (promedio de calificaciones, en una escala de 0 a 50).

Para medir el nivel de procrastinación se emplearon dos ítems contenidos en la primera parte de la prueba PASS (ítems 1 y 2): “¿hasta qué punto pospones hacer esta tarea?” y “¿hasta qué punto el hecho de posponer dicha tarea supone un problema para ti?”, referidos a escribir un trabajo de final de curso. Las respuestas se recogen en una escala Likert de 1 a 5. El valor

obtenido de la sumatoria de los dos ítems tiene un rango de 2 a 10. Este índice basado en los dos ítems citados es recomendado por Solomon y Rothblum (1984) como medida de la intensidad de procrastinación.

Se aplicó además un inventario de 7 ítems relativos a buenos hábitos (sueño, alimentación, relaciones con familiares/amigos y actividades de ocio) y bienestar psicológico de los estudiantes (sentimientos de ansiedad, depresión y estrés relacionados con los estudios). Los ítems de este inventario se respondieron en una escala Likert con valores de 1 (nada de acuerdo) a 5 (muy de acuerdo), siendo los valores superiores indicadores de mejores hábitos y mayor estabilidad psicológica. Ejemplos de las preguntas son: “duermo bien”, “me siento ansioso por los estudios” o “tengo buenos hábitos de alimentación”. Se trata de un inventario *ad hoc*, construido a partir de la definición de salud de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) que estipula que la salud no es la mera ausencia de enfermedad sino un estado de completo bienestar físico, mental y social.

Por último, se midió la autorregulación a partir del Self-Regulation Questionnaire (Brown *et al.*, 1999). Concretamente, se ha utilizado la versión en español validada por Garzón *et al.* (2017), quienes obtuvieron una fiabilidad para la medida aportada por las distintas subescalas de entre .96 y .99. Consta de 17 ítems, a los que se responde mediante escala Likert de cinco puntos, agrupados en cuatro dimensiones (establecimiento de objetivos, perseverancia, toma de decisiones y aprendizaje de los errores). La puntuación en cada factor se ha calculado como promedio de las puntuaciones de los ítems que lo conforman.

La tabla 1 muestra un listado de las variables consideradas y, en su caso, las categorías correspondientes, incluyendo además estadísticos descriptivos. Para cada variable se ofrecen medias y desviaciones típicas, o bien porcentajes, dependiendo del nivel de medida.

TABLA I. Estadísticos descriptivos para las variables consideradas en el estudio

Variable	Categorías	Descriptivos
<i>Razones para procrastinar</i>		
Rebeldía ¹		m=1.92; DT=0.77
Miedo a la evaluación ¹		m=2.73; DT=0.92
Pereza ¹		m=2.47; DT=0.86
<i>Rasgos demográficos</i>		
Sexo	1=Hombre	27,8 %
	2=Mujer	71,2 %
Edad		m=21.34; DT=4.97
<i>Rasgos académicos</i>		
Jornada académica	1=Diurna	68,4 %
	2=Nocturna	31,6 %
N.º de semestres cursados		m=4.81; DT=3.07
Dedicación a los estudios universitarios	1=Exclusiva	61,6 %
	2=Compartida con trabajo	38,4 %
Planificación del tiempo	1=No	24,2 %
	2=Sí	75,8 %
Procrastinación (frecuencia) ²		m=5.41; DT=1.26
Rendimiento académico ³		m=38.66; DT=4.10
<i>Rasgos personales</i>		
Buenos hábitos ¹		m=3.43; DT=0.76
Estabilidad psicológica ¹		m=3.28; DT=0.81
Establecimiento de metas ¹		m=4.13; DT=7.78
Perseverancia ¹		m=3.48; DT=0.74
Toma de decisiones ¹		m=3.48; DT=0.74
Aprendizaje de los errores ¹		m=3.70; DT=0.78

Nota: m= media; DT= desviación típica.

¹: escala de medida de 1 a 5; ²: escala de medida de 2 a 10; ³: escala de medida de 0 a 50.

Procedimiento

Los estudiantes fueron reunidos en aulas de informática, invitándoles a completar los instrumentos a través del ordenador. La participación fue voluntaria. Previamente se obtuvo el consentimiento informado, cuyo contenido había sido aprobado por el Comité de Investigaciones de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

Análisis de datos

El análisis se ha basado en la regresión lineal múltiple, a través de la cual se ha valorado el peso que cada una de las variables demográficas,

académicas y personales tiene en la explicación de las puntuaciones logradas en los tres grupos de razones para procrastinar: rebeldía, miedo a la evaluación y pereza.

Antes de llevar a cabo la regresión, se ha explorado la relación entre variables, calculando para ello correlaciones bivariadas. En el caso de las variables dicotómicas (sexo, dedicación al estudio, jornada académica y planificación del tiempo), la correlación entre las razones para procrastinar y estas variables se ha determinado mediante el coeficiente de correlación biserial puntual. En el caso de las restantes variables, se ha calculado el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson.

El resultado de los análisis correlacionales bivariados ha permitido seleccionar las características que presentan una asociación significativa con las razones para procrastinar. Estas características han sido introducidas como variables independientes de los respectivos modelos de regresión múltiple construidos para cada uno de los motivos que llevan al alumnado a la procrastinación académica. Para diagnosticar la posible presencia de colinealidad, se recurrió al cálculo de la tolerancia a partir de la correlación múltiple de cada variable predictora con las restantes. En la construcción del modelo de regresión se ha utilizado el método de introducción de variables por pasos, con el fin de obtener modelos parsimoniosos que logren la mejor explicación de la variable dependiente prescindiendo de variables independientes irrelevantes o que redunden en los efectos debidos a otras variables. De ese modo, se reduce el número de características necesarias para establecer el perfil del alumnado que procrastina por cada uno de los tres motivos considerados. Todos los análisis fueron desarrollados utilizando el paquete estadístico SPSS (versión 24).

Resultados

La tabla 2 muestra las correlaciones obtenidas entre los tres grupos de razones para procrastinar y las características del alumnado universitario consideradas en el presente estudio. En lo que respecta a variables demográficas, tanto edad como sexo muestran relaciones significativas con algunas de las razones, aunque de baja intensidad. Destaca la correlación de $-.237$ registrada con la procrastinación por rebeldía, motivo que quedaría asociado en mayor medida a los hombres que a las mujeres.

Entre las variables que hacen referencia a las características académicas de los participantes, una mayor frecuencia de procrastinación se asocia a hacerlo por miedo a la evaluación ($r=.216$) o por pereza ($r=.366$). También son significativas las correlaciones con la planificación del tiempo,

destacando nuevamente la vinculación con la procrastinación por pereza ($r=-.288$). Las correlaciones con el rendimiento académico han resultado ser muy bajas, situándose en niveles próximos a $.100$. No obstante, el signo negativo de estas correlaciones apuntaría en la dirección de un menor rendimiento cuando se elevan las puntuaciones en cada una de las razones, y especialmente en el caso de la pereza ($r=-.131$).

TABLA 2. Correlaciones entre razones para procrastinar y características del alumnado

	Rebeldía	Miedo	Pereza
Sexo	-.237**	-.018	-.136**
Edad	-.121**	-.179**	-.061
Jornada académica	-.059	-.091	-.012
N.º de semestres cursados	-.063	-.133**	.057
Dedicación a los estudios	-.008	-.033	.075
Planificación del tiempo	-.128**	-.125**	-.288**
Procrastinación	.175**	.216**	.366**
Rendimiento académico	-.098*	-.091	-.131**
Buenos hábitos	-.028	-.156**	-.208**
Estabilidad psicológica	-.097*	-.284**	-.229**
Establecimiento de objetivos	.026	.075	.032
Perseverancia	-.211**	-.175**	-.365**
Toma de decisiones	-.247**	-.292**	-.474**
Aprendizaje de los errores	-.200**	-.170**	-.215**

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

Entre las restantes características académicas, el número de semestres cursados por el estudiante muestra cierta relación, aunque débil ($r=-.133$), con el miedo a la evaluación como motivo de procrastinación. El sentido negativo de esta relación indica una ligera tendencia a que esta razón para procrastinar tenga un peso algo mayor en el alumnado de nuevo ingreso y vaya decreciendo a medida que se va avanzando en semestres.

En lo que respecta a las características personales, destacan las correlaciones registradas para las cuatro dimensiones de la autorregulación, con valores que se acercan o superan claramente el nivel .200. Los valores más altos han correspondido a la correlación entre procrastinar por pereza y los factores autorregulatorios de

toma de decisiones ($r=-.474$) y perseverancia ($r=-.365$). También son de signo negativo las correlaciones entre los buenos hábitos o la estabilidad psicológica de los estudiantes con las razones para procrastinar. Destaca la registrada para las variables estabilidad psicológica y procrastinar por miedo a la evaluación ($r=-.284$).

TABLA 3. Regresión de los motivos para procrastinar sobre las características del alumnado

Modelo I. Variable dependiente: procrastinar por rebeldía
($R^2=.138$; $F=8.909$, $p<.001$)

	B	Error típico	Beta	T	Sig.	Tolerancia
(Constante)	4.016	.262		15.350	.000	
Sexo	-.393	.076	-.231	-5.182	.000	.708
Toma de decisiones	-.171	.052	-.162	-3.280	.001	.828
Edad	-.018	.007	-.117	-2.622	.009	.988
Perseverancia	-.127	.052	-.122	-2.465	.014	.800

Variables excluidas: planificación del tiempo, procrastinación, rendimiento académico, estabilidad psicológica y aprendizaje de los errores.

Modelo II. Variable dependiente: procrastinar por miedo a la evaluación
($R^2=.163$; $F=15.272$, $p<.001$)

	B	Error típico	Beta	T	Sig.	Tolerancia
(Constante)	4.424	.385		11.505	.000	
Toma de decisiones	-.192	.064	-.154	-2.985	.003	.708
Estabilidad psicológica	-.228	.054	-.201	-4.213	.000	.828
Edad	-.034	.008	-.186	-4.263	.000	.988
Procrastinación	.083	.035	.116	2.392	.017	.800

Variables excluidas: planificación del tiempo, semestre cursado, buenos hábitos, perseverancia y aprendizaje de los errores.

Modelo III. Variable dependiente: procrastinar por pereza
($R^2=.283$; $F=18.253$, $p<.001$)

	B	Error típico	Beta	T	Sig.	Tolerancia
(Constante)	4.377	.377		11.606	.000	
Toma de decisiones	-.360	.056	-.306	-6.415	.000	.722
Procrastinación	.101	.031	.149	3.194	.002	.759
Perseverancia	-.151	.057	-.130	-2.664	.008	.794
Sexo	-.211	.078	-.110	-2.715	.007	.993
Planificación del tiempo	-.183	.091	-.092	-2.001	.046	.780

Variables excluidas: rendimiento académico, buenos hábitos, estabilidad psicológica y aprendizaje de los errores.

Teniendo en cuenta los resultados anteriores, se procedió a analizar en qué medida las variables estudiadas contribuyen a explicar las razones para procrastinar. El enfoque multivariante adoptado permite valorar el efecto de cada variable independiente en presencia de las restantes. Los tres modelos de regresión múltiple construidos se recogen en la tabla 3. La varianza de la variable dependiente explicada por los modelos, medida a partir del estadístico R^2 , se sitúa en torno al 15% para los dos primeros modelos y asciende hasta el 28,3% en el tercero. De acuerdo con los valores de la prueba F, la varianza explicada por la regresión es significativa ($p < .001$) en los tres modelos. Los valores obtenidos por la tolerancia se encuentran en todos los casos por encima del 0.70, lo que nos permite confiar en la ausencia de problemas de colinealidad entre las variables predictoras.

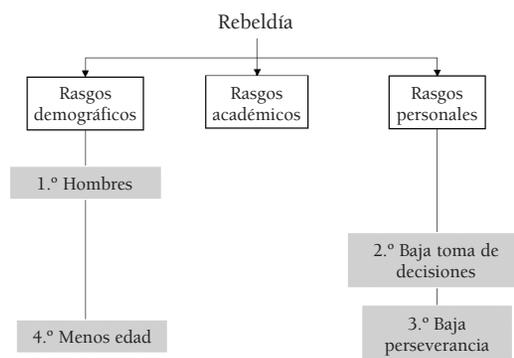
Modelo I: Perfil de estudiantes que procrastinan por rebeldía

A partir del modelo I podemos hacer una aproximación al perfil de los estudiantes que procrastinan por rebeldía. Las variables introducidas en el modelo que cuentan con mayor peso en la explicación de la variable dependiente son el sexo ($\beta = -.231$; $p = .000$) y la toma de decisiones ($\beta = -.162$; $p = .001$). La perseverancia y la edad también se han incluido en el modelo, con efectos significativos ($p = .014$ y $p = .009$, respectivamente). Las otras variables que presentaron correlaciones bivariadas significativas con la procrastinación por rebeldía no han resultado relevantes en presencia de las restantes variables.

Dado que los coeficientes beta permiten cuantificar la intensidad de la relación entre la variable predictora y la procrastinación por rebeldía, nos basamos en este valor para establecer una ordenación de los rasgos que se asocian a ella según su importancia. En la figura 2 hemos representado esta ordenación, incluyendo rasgos demográficos, académicos o personales que se

sitúan a diferentes alturas de acuerdo con el valor del coeficiente beta, y por tanto en función de su vinculación al perfil de alumnado que tiende a procrastinar por rebeldía.

FIGURA 2. Rasgos que se asocian a procrastinar por rebeldía, ordenados según potencia explicativa



Los rasgos que se asocian a la rebeldía trazan un perfil de estudiante varón y joven, con déficit en su conducta autorregulatoria en lo que respecta a la toma de decisiones y la perseverancia en las tareas. En consecuencia, y por oposición a las características señaladas, la rebeldía tiende a ser menos relevante como motivo para procrastinar entre el alumnado femenino y de mayor edad, con mayor capacidad de perseverancia y para la toma de decisiones.

Modelo II: Perfil de estudiantes que procrastinan por miedo a la evaluación

De acuerdo con el modelo II, el factor de miedo a la evaluación como razón para procrastinar tendría a estar más presente entre quienes muestran menor estabilidad psicológica ($\beta = -.201$; $p = .000$) y entre alumnado más joven ($\beta = -.186$; $p = .000$). Completan el perfil del procrastinador por miedo a la evaluación quienes presentan un menor nivel de autorregulación en la dimensión toma de decisiones y una mayor frecuencia de procrastinación académica. No obstante, este último rasgo presenta en el modelo un coeficiente beta de solo .116, resultando significativo

únicamente al nivel $p < .05$. La escala de buenos hábitos o la variable semestres cursados habían mostrado en el análisis bivariado cierta relación de signo negativo con esta razón. Sin embargo, estas variables no han sido incluidas en el modelo, dado que sus efectos no resultan significativos cuando se consideran conjuntamente los efectos de todas las variables.

La figura 3 muestra la jerarquía establecida entre los rasgos asociados a procrastinar por miedo a la evaluación, en función de la importancia atribuida a cada uno de ellos en el modelo.

FIGURA 3. Rasgos que se asocian a procrastinar por miedo a la evaluación, ordenados según potencia explicativa



Las características que se asocian al miedo a la evaluación señalan hacia un perfil de estudiante con inestabilidad psicológica, joven, con déficits en la toma de decisiones y alta frecuencia de procrastinación. En consecuencia, y por oposición a las características señaladas, el miedo a la evaluación tiende a ser menos relevante como motivo para procrastinar entre el alumnado de mayor edad, estable psicológicamente, que presenta poca frecuencia de procrastinación y con cierta capacidad para la toma de decisiones.

Modelo III: Perfil de estudiantes que procrastinan por pereza

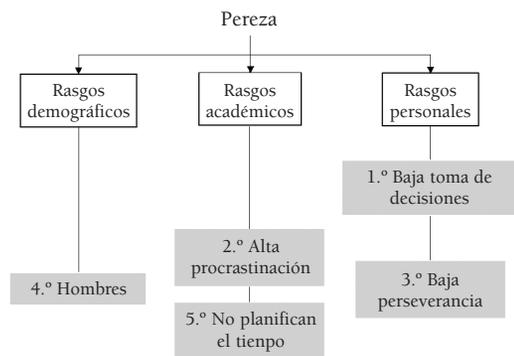
En el modelo III, que representa las razones agrupadas en el factor pereza, el mayor protagonismo

corresponde a la dimensión de toma de decisiones ($\beta = -.306$; $p = .000$) como componente autorregulatorio. Menos importantes son los efectos para las variables frecuencia de procrastinación y sexo, o el factor de perseverancia, aunque en todos los casos resultan estadísticamente significativos ($p < .01$). El signo de los coeficientes de regresión para estas variables es negativo, indicando una relación inversa con la variable criterio.

De acuerdo con estos resultados, las características que se asocian al factor pereza como razón para procrastinar señalan a un estudiante varón, y con un déficit autorregulatorio caracterizado por una baja capacidad para la toma de decisiones y baja perseverancia, que tiende a no planificar el tiempo, lo que redundará en una frecuencia elevada de procrastinación.

Los rasgos asociados a procrastinar por pereza se han representado gráficamente en la figura 4.

FIGURA 4. Rasgos que se asocian a procrastinar por pereza ordenados por su potencia explicativa



Discusión y conclusiones

El objetivo del presente estudio es caracterizar el perfil de los grupos de estudiantes asociados a tres diferentes motivos para procrastinar, atendiendo a características demográficas, académicas y personales relevantes. Teniendo en cuenta los resultados, el papel diferencial de estas características en la explicación de las

razones para procrastinar habría de ser tenido en cuenta a la hora de diseñar intervenciones preventivas con el alumnado para evitar conductas procrastinadoras.

Procrastinar por miedo a la evaluación se asocia a dificultades en la toma de decisiones, inestabilidad psicológica y ser joven, a lo que se añade una mayor intensidad de procrastinación. Este resultado es compatible con evidencias previas que identifican la inmadurez como un factor de riesgo de la procrastinación (Kim y Seo, 2015), aunque no había sido asociado a un tipo de procrastinación específico. También es consistente con estudios en los que se han detectado los denominados procrastinadores ansiosos/preocupados, los cuales deberían ser entrenados en competencias autorregulatorias, pero también en aspectos afectivos y cognitivos (Grunschel, Patzek y Fries, 2013). Desde un punto de vista de la prevención, este tipo de procrastinación por miedo a la evaluación tendría un mayor impacto potencial sobre el rendimiento y la salud de los estudiantes. Específicamente, para este tipo de alumnado se haría necesario una detección precoz, el entrenamiento en la mejora de toma de decisiones y el manejo de creencias irracionales relacionadas con la ansiedad ante la evaluación, por ejemplo, mediante intervenciones para la procrastinación basadas en terapia racional emotiva (McCown, Blake y Keiser, 2012).

Procrastinar por pereza tiende a estar asociado con ser hombre, baja capacidad de toma de decisiones, perseverancia y planificación del tiempo, que redundan en una mayor intensidad de la procrastinación. Este tipo de procrastinación estaría asociado a lo que en la literatura se ha descrito como problemas volitivos (falta de autodisciplina, metas o estructuración) y de habilidades (falta de competencias de estudio) (Klingsieck *et al.*, 2013). Este subgrupo se beneficiaría de un entrenamiento en la adecuada estimación del tiempo para realizar las actividades académicas y estrategias de estudio eficaces, cercano a los entrenamientos para la mejora en

la autorregulación académica disponibles en la literatura (Isbell y Cote, 2009; Strunk y Spencer, 2012), atendiendo a las características de la tarea (complejidad, dificultad, aversión, importancia, tiempo, y novedad).

Procrastinar por rebelión tiende a estar asociado a ser hombre y joven, hallazgo que ya fuera destacado en el trabajo de Mortazavi, Mortazavi y Khosrorad (2015). Adicionalmente, aquí lo hemos asociado a una baja autorregulación, aunque no redundan en una mayor intensidad de la procrastinación. En los programas de intervención que podrían dirigirse específicamente a este subgrupo sería conveniente abordar un entrenamiento en habilidades sociales, ya que se beneficiarían de aprender a trabajar en grupos, el manejo de la presión social y de las relaciones con los tutores y docentes.

Además de los elementos específicos señalados para cada subgrupo, pueden ser de interés para cualquier tipo de procrastinación el entrenamiento en toma de decisiones y la perseverancia, probablemente asociada a una mejora en la tolerancia a la frustración.

Para el desarrollo de programas de intervención efectivos en el manejo de la procrastinación académica, se puede tener en cuenta la detección del tipo de procrastinación dominante en el alumnado objeto de entrenamiento, a fin de adaptarlos a los elementos propios para cada tipo de procrastinación. La combinación entre elementos generales y específicos de intervención puede contribuir a potenciar el impacto positivo de cualquier programa de entrenamiento.

En esta línea, podría fomentarse el estudio de la efectividad de los programas de manejo de la procrastinación, de acuerdo al tipo de procrastinación subyacente y/o los subgrupos poblacionales. Se entendería no solo que cada tipo de procrastinación requiere componentes de intervención diferentes, sino que posiblemente puede haber diferencias en el efecto del entrenamiento, siendo algún tipo de procrastinadores más resistentes

al cambio que otros. Como menciona Klingsieck (2015), la procrastinación no puede explicarse mediante una sola perspectiva, sino que se requiere la integración de diferentes aspectos para abarcar el concepto y su dinámica. En este caso, solo desde el estudio simultáneo de variables sociodemográficas, académicas y personales, se ha podido establecer la integración de las mismas de acuerdo a cada motivo subyacente preponderante.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra la muestra del mismo. Se requerirían estudios con subgrupos poblacionales de otros niveles de escolaridad, edad y países para contrastar si las características asociadas a los tres perfiles descritos se mantienen o variarían. Por otra parte, se podrían explorar otros tipos de análisis de datos que permitieran identificar variables relevantes en modelos complejos.

Referencias bibliográficas

- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Murat_Balkis/publication/236173872_
- Brown, J. M., Miller, W. R. y Lawendowski, L. A. (1999). The Self-Regulation Questionnaire. En L. VandeCreek y T. L. Jackson (eds.), *Innovations in clinical practice: a sourcebook* (vol. 17, pp. 281-289). Sarasota, Florida: Professional Resource Press. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1999-02283-018>
- Garzón, A. y Gil, J. (2017). Propiedades psicométricas de la versión en español de la prueba PASS. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(43), 149-163. doi: 10.21865/RIDEP43_149
- Garzón, A., de la Fuente, J. y Acelas, L. (2019). Características y dimensiones de la procrastinación académica en estudiantes universitarios colombianos. En G. A. Campos Avendaño, M. A. Castaño Hernández, M. Gaitán Ángulo y V. Sánchez Méndez, *Diálogos sobre investigación: avances científicos Konrad Lorenz*. Bogotá: Konrad Lorenz Editores.
- Garzón Umerenkova, A., de la Fuente, J., Martínez-Vicente, J., Zapata Sevillano, L., Pichardo, M. y García-Berbén, A. (2017). Validation of the Spanish Short Self-Regulation Questionnaire (SSSRQ) through Rasch Analysis. *Frontiers in Psychology*, 8(276). doi: 10.3389/fpsyg.2017.00276
- Grunschel, C., Patrzek, J. y Fries, S. (2013). Exploring different types of academic delayers: a latent profile analysis. *Learning and Individual Differences*, 23, 225-233. doi: 10.1007/s10212-012-0143-4
- Isbell, L. M. y Cote, N. G. (2009). Connecting with struggling students to improve performance in large classes. *Teaching of Psychology*, 36(3), 185-188. doi: 10.1080/00986280902959960
- Kim, K. R. y Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: a meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33. doi: 10.1016/j.paid.2015.02.038
- Klingsieck, K. B. (2015). Procrastination: when good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18, 24-34. doi: <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>
- Klingsieck, K. B., Grund, A., Schmid, S. y Fries, S. (2013). Why students procrastinate: a qualitative approach. *Journal of College Student Development*, 54(4), 397-412. doi: 10.1353/csd.2013.0060
- Kroese, F. y de Ridder, D. (2016). Health behavior procrastination: a novel reasoned route towards self-regulatory failure. *Health Psychology Review*, 10(3), 313-325. doi: 10.1080/17437199.2015.1116019
- McCown, B., Blake, I. K. y Keiser, R. (2012). Content analyses of the beliefs of academic procrastinators. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 213-222. doi: 10.1007/s10942-012-0148-6

- Mortazavi, F., Mortazavi, S. y Khosrorad, R. (2015). Psychometric properties of the Procrastination Assessment Scale-Student (PASS) in a student sample of Sabzevar University of Medical Sciences. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 17(9). doi: 10.5812/ircmj.28328
- Natividad, L. (2014). Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, Valencia.
- OMS (2020). *Terminology Information System* [online glossary]. Recuperado de <https://www.who.int/es>
- Onwuegbuzie, A. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19. doi: 10.1080/0260293042000160384
- Özer, B. U., Demir, A. y Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257. doi: 10.3200/socp.149.2.241-257
- Pychyl, T. A. y Flett, G. L. (2012). Procrastination and self-regulatory failure: an introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30, 203-212. doi: 10.1007/s10942-012-0149-5
- Rothblum, E., Solomon, L. y Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394. doi: 10.1037/0022-0167.33.4.387
- Senécal, C., Koestner, R. y Vallerand, R. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619. doi: 10.1080/00224545.1995.9712234
- Simpson, W. K. y Pychyl, T. A. (2009). In search of the arousal procrastinator: investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 906-911.
- Solomon, L. y Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. doi: 10.1037/0022-0167.31.4.503
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.65
- Steel, P. y Ferrari, J. (2012). Sex, education and procrastination: an epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51-58. doi: 10.1002/per.1851
- Steel, P. y Klingsieck, K. (2015). Procrastination. En J. D. Wright (ed.), *The international encyclopedia of the social & behavioral sciences*, 2nd ed., vol. 19, pp. 73-78. Oxford: Elsevier.
- Strunk, K. K. y Spencer, J. M. (2012). A brief intervention for reducing procrastination. *Academic Exchange Quarterly*, 16(1), 91-96.
- Strunk, K., Cho, Y., Steele, M. y Bridges, S. (2013). Development and validation of a 2x2 model of time-related academic behavior: procrastination and timely engagement. *Learning and Individual Differences*, 25, 35-44. doi: 10.1016/j.lindif.2013.02.007
- Sudler, E. (2013). *Academic procrastination as mediated by executive functioning, perfectionism, and frustration intolerance in college students*. Tesis doctoral. St. John's University, Nueva York. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1460826785>
- Tan, C., Ang, R., Klassen, R., Yeo, L., Wong, I., Huan, V. y Chong, W. (2008). Correlates of academic procrastination and students' grade goals. *Current Psychology*, 27(2), 135-144. doi: 10.1007/s12144-008-9028-8
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00358-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00358-6)
- Watson, D. (2001). Procrastination and the five-factor model: a facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30(1), 149-158. doi: 10.1016/s0191-8869(00)00019-2

- Zarick, L. y Stonebraker, R. (2009). I'll do it tomorrow: the logic of procrastination. *College Teaching*, 57(4), 211-215. doi: 10.1080/87567550903218687
- Zimmerman, B. y Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 145-155. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.03.004

Abstract

Demographic, academic and personal traits associated with three types of procrastination in university students

INTRODUCTION. Procrastination involves a self-regulatory deficit, defined by the voluntary and irrational delay on the course of an action, that in turn generates negative consequences for an individual. It is reported in the literature that between 40 and 80% of students present procrastination conducts which negatively impact their performance, as well as their physical and mental health. There are various causes for procrastination that affect students differently in accordance to certain personal and social characteristics. For this study, three students' profiles are categorised, according to the main reason to procrastinate: rebellion, fear of being assessed and laziness. The paper analyzed which traits characterize each reason: demographic traits (gender, age), academic traits (daily routine, semester, dedication, time planning, procrastination frequency, academic performance) and personal traits (good habits, psychological stability and self-regulation – goals, perseverance, decision making and learning from mistakes). **METHOD.** The sample was of 457 university students from different programs and semesters. The relation between the reasons to procrastinate and the demographic, academic and personal traits was explored through bivariate and punctual biserial correlations; and the relative weight of each variable on the three considered types of procrastination was assessed through multiple linear regression. **RESULTS.** It was found that the profile characterized by “rebellion” is associated with young men with low perseverance and decision making; “fear of being assessed” is associated to younger students, with less psychological stability and low capacity to make decisions; the “laziness” profile is associated to men with low general self-regulation. **DISCUSSION.** The implications for the design of preventive academic interventions for the management of procrastination, in accordance to the specific needs of each type of procrastination is discussed.

Keywords: *Motivation, Learning strategies, Time management, University students, Academic achievement.*

Résumé

Caractéristiques démographiques, académiques et personnelles associées à trois types de procrastination chez les étudiantes universitaires

INTRODUCTION. La procrastination implique un déficit d'autorégulation, défini par un retard volontaire et irrationnel pendant le déroulement d'une action, qui génère des conséquences négatives chez l'individu. Selon la littérature, entre 40% et 80% des élèves procrastinent, ce qui a un impact négatif sur leur performance ainsi que sur leur santé physique et mentale. Cette étude

a permis de caractériser trois profils d'étudiants à partir de leur motif principal de procrastination: la rébellion, la peur de l'évaluation et la paresse. Pour cela, on a considéré des facteurs démographiques (sexe, âge), académiques (horaire, nombre de semestres réalisées, dévouement, planification du temps, fréquence de la procrastination, performance académique) et personnels (bonnes habitudes, stabilité psychologique, fixation d'objectifs, persévérance, prise de décisions et capacité d'apprendre des erreurs). **MÉTHODE.** L'échantillon a été composé de 457 étudiants universitaires inscrits dans différents diplômes et cours. La relation entre les raisons de la procrastination et les caractéristiques démographiques, académiques et personnelles a été explorée en utilisant la corrélation de Pearson et le coefficient de corrélation biserial de point. Au moyen d'une régression linéaire multiple, on a évalué l'importance de chaque variable dans l'explication des trois types de procrastination considérés. **RÉSULTATS.** Il a été constaté que la procrastination par rébellion est associée aux jeunes hommes ayant une faible capacité de persévérance et de prise de décisions ; la procrastination par peur de l'évaluation est associée aux étudiants plus jeunes, à la stabilité psychologique plus faible et à la faible capacité de prise de décision ; et la procrastination par paresse est associée aux hommes ayant un faible capacité d'autorégulation. **DISCUSSION.** Les implications pour le design d'interventions préventives pour la gestion de la procrastination dans le contexte académique sont discutées. On a considéré les besoins spécifiques des individus selon les caractéristiques associées à chacune des raisons de procrastination.

Mots-clés : *Motivation, Stratégies d'apprentissage, Gestion du temps, Etudiants universitaires, Performance académique.*

Perfil profesional de los autores

Angélica Garzón Umerenkova (autora de contacto)

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Es profesora asociada de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz (Bogotá, Colombia). Ha trabajado en la investigación de procesos de autorregulación del aprendizaje, procrastinación académica y validación de pruebas objetivas en España y Colombia.

Correo electrónico de contacto: agarzonu@gmail.com

Dirección para la correspondencia: Carrera 9 Bis, n.º 62-43. Bogotá (Colombia).

Javier Gil-Flores

Catedrático de Universidad del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Sevilla. Una parte relevante de su reciente producción científica se centra en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en particular, sobre el modo en que el alumnado universitario afronta el estudio.

Correo electrónico de contacto: jflores@us.es

Jesús de la Fuente Arias

Doctor en Psicología por la Universidad de Granada (España). Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Almería. Actualmente es profesor en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra (Pamplona, España). Su línea de investigación principal son los procesos meta-cognitivos, meta-afectivos y meta-motivacionales, en relación a los procesos meta-comportamentales (autorregulación), en la que ha producido un total de 170 publicaciones. Investigador principal de cuatro proyectos I+D competitivos, de carácter nacional, y autor de la *SRL vs ERL Theory* (2017).

Correo electrónico de contacto: jdlfuente@unav.es

DEBILIDADES DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN ESPAÑOL SEGÚN LOS TUTORES Y DIRECTORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Weaknesses of the Spanish guidance system according to tutors and school heads of Secondary Education

MARÍA JOSÉ MUDARRA SÁNCHEZ, ANA GONZÁLEZ-BENITO Y CONSUELO VÉLAZ-DE-MEDRANO URETA
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2020.01.73215

Fecha de recepción: 30/06/2019 • Fecha de aceptación: 21/01/2020

Autora de contacto / Corresponding author: María José Mudarra Sánchez. E-mail: mjmudarra@edu.uned.es

INTRODUCCIÓN. El objetivo de este trabajo es analizar las principales debilidades del sistema de orientación (SO) según los tutores y directores de centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), identificando su atribución interna o externa y la existencia de patrones de respuesta característicos de cada comunidad autónoma (CA). **MÉTODO.** Se trata de un estudio empírico cualitativo —análisis de contenido y palabras clave— en el contexto de preguntas de un cuestionario respondido por 1.317 profesionales (326 directores y 991 tutores de Educación Secundaria Obligatoria). **RESULTADOS.** La principal debilidad del SO según tutores y directores es la dificultad para atender demandas de orientación explicada por la elevada ratio de orientador-alumnos, la diversidad de tales demandas y por la escasa atención directa al alumnado. No obstante, ambos profesionales no comparten los significados de debilidad. Los problemas conductuales/ actitudinales del alumnado y la falta de información parecen preocupar exclusivamente a los tutores, mientras los directores se centran más en la desorganización y falta de profesionalidad de quienes ejercen funciones orientadoras. Aunque los directores comparten los mismos significados respecto a la principal debilidad del SO, independientemente de su CA, no sucede lo mismo en el caso de los tutores. **DISCUSIÓN.** En consecuencia, es necesario contemplar las perspectivas de los diferentes profesionales en cualquier análisis para tomar decisiones de mejora del SO, ya que los tutores parecen más centrados en todo aquello que repercute en una intervención orientadora directa con el alumnado, mientras que los directores plantean enfoques de intervención más indirectos, así como de gestión del centro y sus recursos personales.

Palabras clave: *Director, Educación secundaria, Orientación educativa, Tutor.*

Introducción

El sistema de orientación (SO) está configurado por dos grandes dimensiones: 1) el “modelo” de intervención, principios teóricos de orden superior que inspiran la orientación y sus metodologías; y 2) la “estructura”, referida a los profesionales de la orientación y su localización en el sistema educativo. La dinámica entre modelo, estructura y sistema es fundamental para analizar los cambios en la política educativa, y su manejo sería de utilidad para unificar la terminología empleada por los investigadores (Vélaz-de-Medrano *et al.*, 2013a).

Las revisiones teóricas nacionales e internacionales sobre “sistemas” y “modelos” de orientación educativa y apoyo a la escuela son más frecuentes que los estudios empíricos sobre la calidad de la intervención, y menos aún aquellos centrados específicamente en las debilidades del SO.

Investigaciones precedentes han resultado ser claves como punto de partida para la presente investigación, ilustrando la valoración de las dificultades más frecuentes que perciben diferentes agentes educativos como los orientadores, los tutores y los directores de los centros educativos para proporcionar orientación educativa en España (Vélaz-de-Medrano *et al.*, 2013c).

Tal como muestran Vélaz-de-Medrano, Blanco-Blanco y Manzano-Soto (2012) en general, los obstáculos recurrentes que, a juicio de estos profesionales, dificultan dar una respuesta suficiente a las necesidades de orientación son: la escasez de tiempo, la falta de horario específico para la acción tutorial (Gallego y Riart, 2006; Montilla y Hernando, 2009; González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014), la complejidad de las necesidades de los alumnos de secundaria y de las demandas de orientación de alumnos y familias (Álvarez, 2003; García Fernández, 2006; Álvarez González, Aguirre y Vacas, 2010; Almirall, 2011), la falta de colaboración de las familias (Monarca y Simón, 2013; Monarca, 2013), las dificultades de coordinación y

colaboración entre profesionales (Oliva, Martín y Vélaz-de-Medrano, 2005a y 2005b; Jariot, 2010), la insuficiente planificación y coordinación entre centros para la orientación de la carrera y la transición entre etapas educativas (Lledó y Martínez, 2005; Antúnez, 2005; Bejarano, 2005; Gimeno, 2006; Do Ceu y Rodríguez, 2010; Olivares, De León y Gutiérrez Arenas, 2010; Vélaz-de-Medrano, 2011), la poca capacidad del SO —de sus recursos internos y externos a los centros— para atender a la diversidad (Alcudia, 2000; Vélaz-de-Medrano, 2011), el escaso uso de los recursos tecnológicos (Pantoja, 2009; Pantoja y Villanueva, 2010; Pantoja, Díaz Linares y Zwierewics, 2010), la falta de difusión y uso compartido de información y de buenas prácticas (Monge, 2010) y la insuficiente formación en orientación familiar y acción tutorial (Sanz Oro y Chica, 2002; Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006; Fuente, 2010).

Además, un estudio realizado en 2013 (Vélaz-de-Medrano, Manzanares, López-Martín y Manzano-Soto) señala que los orientadores perciben en mayor grado que los tutores y directores cómo su insuficiente formación sobre asesoramiento es una dificultad. Sin embargo, no perciben la falta de formación como obstáculo, salvo en el caso del “apoyo a las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje” y en el del “asesoramiento para la innovación y mejora de la calidad” de dicho proceso. La falta de tiempo es considerada la limitación más importante para el desempeño de las funciones referidas a la orientación y asesoramiento a las familias, seguida por la percepción de que las familias demandan respuestas que van más allá de sus funciones, así como su escasa colaboración. Y aunque bastante satisfechos con el desempeño de la función tutorial, valoran como déficits importantes no disponer de suficiente tiempo en el horario para colaborar con los tutores y la insuficiente formación de estos (Cano, Mayoral, Liesa y Castelló, 2013).

Partiendo de la importancia nuclear de la provisión de orientación de calidad en las escuelas, el

objetivo general de este trabajo es mostrar las principales debilidades del SO español a juicio de los tutores y directores de centros de ESO en una muestra de comunidades autónomas (CC. AA.). Ello supone responder algunas cuestiones fundamentales: ¿cómo definen los tutores y directores de ESO la principal debilidad del SO en su CA?, ¿hay elementos clave en su concepto de debilidad?, ¿identifican debilidad del SO de su CA con los obstáculos para la satisfacción de demandas de orientación en sus centros?, ¿sus atribuciones sobre tales debilidades son internas o externas al SO?, ¿existen patrones de respuesta característicos de cada CA sobre las debilidades de su SO?, concretamente, ¿existen diferencias significativas en las debilidades señaladas por los directores en función de su CA?, ¿difieren respecto de la perspectiva de los tutores? Responder estas cuestiones implica, además de identificar los principales significados de debilidad, el establecimiento de relaciones entre categorías y búsqueda de evidencias en el contraste de las siguientes hipótesis:

- H1: las debilidades percibidas son independientes de la dotación de recursos (o, alternativamente, se asocian a la insuficiencia de recursos) y los participantes definen las debilidades como obstáculos coyunturales para satisfacer demandas de orientación (dificultades subsanables).
- H2: sus atribuciones sobre debilidades del SO son independientes de factores internos o externos a sus centros (o, alternativamente, atribuyen la principal debilidad a factores externos, descartando la influencia de factores internos) y entre tutores y directores no hay diferencias en los significados de debilidad, incluso aunque pertenezcan a distintas comunidades.

Método

El presente estudio se enmarca en el contexto de dos proyectos de investigación I+D+i consecutivos titulados “Seguimiento de la evolución

de los distintos modelos institucionales de orientación en las comunidades españolas, análisis de sus fundamentos y evaluación de su eficiencia en el apoyo a la calidad y equidad” (EDU 2008-06389), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, y “Mapa de los sistemas públicos de orientación y apoyo escolar en las comunidades españolas. Finalidades y funcionalidades. Comparación con los sistemas vigentes en la Unión Europea” (EDU2012-37942), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Muestra

La selección de la muestra se llevó a cabo a través de un muestreo aleatorio proporcional al tamaño de las subpoblaciones de nueve comunidades de interés: Andalucía, Cantabria, Cataluña, Castilla-La Mancha, Canarias, Galicia, Madrid, Navarra y País Vasco. La población de referencia fue el total de centros educativos públicos (unidad primaria de muestreo) de ESO de cada CA. Se eligió un tutor de 2.º y otro de 4.º, más uno de Diversificación Curricular y otro de Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) cuando se ofertaban tales enseñanzas en el centro, buscando la máxima representatividad. Se seleccionó un director por centro educativo.

Los tamaños muestrales son proporcionales por comunidad autónoma con un error del 5%, $p=q=0,50$ y un nivel de confianza del 95%. De los 1.613 profesionales de la muestra, 1.317 respondieron a la pregunta abierta sobre la principal debilidad del SO (326 directores y 991 tutores de ES). La tabla 1 presenta el tamaño y la composición final de la muestra estudiada.

Instrumento

El cuestionario empleado ha sido validado mediante un panel de expertos cualificados y por las Consejerías de Educación de las comunidades

TABLA 1. Descripción de la muestra

CC. AA.	Director ESO	Tutor ESO	Total
Andalucía	112	370	482
Canarias	23	73	96
Cantabria	6	20	26
Cataluña	65	166	231
Castilla-La Mancha	29	103	132
Comunidad de Madrid	39	123	162
Galicia	32	75	107
Navarra	5	14	19
País Vasco	15	47	62
Total	326	991	1.317

implicadas en un estudio empírico previo. El cuestionario incluye: a) preguntas de clasificación: figura profesional (tutor, director), CA, provincia, enseñanzas impartidas, tipo de centro, número de unidades del centro, número de alumnos, programas que se ofrecen en el centro y curso en el que ejerce el tutor; y b) preguntas sobre distintas dimensiones de la orientación educativa.

La muestra de significados sobre debilidades del SO (corpus textual) procede de la respuesta a una pregunta abierta dirigida a tutores y directores:

Díganos, por favor, cuál es a su juicio la principal debilidad que tiene el sistema de orientación en su comunidad autónoma (señale solo una, la principal).

Procedimiento

El trabajo de campo se ha llevado a cabo durante los años 2008-2016. Para el análisis de contenido de los datos cualitativos se utilizó la herramienta NVivo (versión 11).

Las unidades de muestreo son los 1.317 cuestionarios de tutores y directores. Las unidades

de registro son sus respuestas acerca de la debilidad principal del SO y la unidad de contenido son las sentencias o párrafos con ideas significativas respecto a nuestro objeto de estudio. En la elaboración del sistema de categorías se utilizó el método de análisis de comparación constante y palabras clave en su contexto (Key-Words in Context KWIC) apropiado cuando los datos son respuestas breves o términos cuya comprensión es de especial interés para los investigadores (Leech y Onwuegbuzie, 2011). Deductivamente se establecieron —mediante autocodificación— cuatro categorías previas: 1) *debilidad*, entendida como debilidad intrínseca al SO que refleja la recurrencia de obstáculos; 2) *obstáculo* coyuntural o dificultad extrínseca al diseño del SO que es posible superar sin necesidad de reformar el SO como tal; 3) *modelo* subyacente al SO; y 4) *estructura* del SO (externa e interna). Distintos tipos de codificación —sustantiva, abierta, selectiva— generaron —inductivamente— nuevas categorías conceptuales refinadas gradualmente mediante consultas de codificación. La integración de todos los datos permitió explorar las respuestas codificadas en función de los atributos de los participantes (curso tutorizado, enseñanzas impartidas, número de unidades del centro, programas

ofertados, tipo de centro) y depurar el sistema de categorías propuesto¹. Así, las matrices de densidad generadas permitieron contrastar hipótesis mediante la detección de asociaciones (¿con qué frecuencia varía algo bajo circunstancias específicas o diferentes?) e indagar sobre la naturaleza de las relaciones (¿de qué modo varía algo bajo circunstancias específicas o diferentes?) a través de consultas de codificación y consultas matriciales (*matrix query*) que proporcionan la frecuencia de respuestas. Los análisis de coocurrencia de códigos dentro de un texto o códigos y atributos demográficos y conglomerados reflejaron la similaridad de codificación adoptando como medida de distancia el índice Sorensen. Además, para el estudio de relaciones significativas entre diversas categorías se llevaron a cabo análisis de independencia entre categorías e identificación de patrones de significados de debilidad del SO (incluidas las atribuciones internas/externas) y análisis de correspondencias simples (método de normalización) sobre sus correspondientes matrices de densidad, calculándose también la independencia entre modalidades mediante el estadístico chi-cuadrado (distancia de Benzecri). El nivel de significación fijado en estos análisis fue .05.

Resultados

Principales debilidades del sistema de orientación según los tutores y directores de Educación Secundaria Obligatoria

Al identificar las 100 palabras más frecuentes referidas a la principal debilidad se encuentra que el término más empleado es “falta”, en 415 ocasiones, lo que supone un 2,57% de porcentaje ponderado. Le siguen, de mayor a menor frecuencia, los términos “recursos” (231 ocasiones; 1,43%), “tutores” (164; 1,02%), “centro” (158; 0,98%), “alumnos” (143; 0,89%), “orientadores” (131; 0,81%), “tiempo” (122; 0,76%), “personal” (121; 0,75%), “orientación” (112; 0,69%), “profesorado” (109; 0,68%), “familias” (102; 0,63%) y “formación” (94; 0,58%). Por

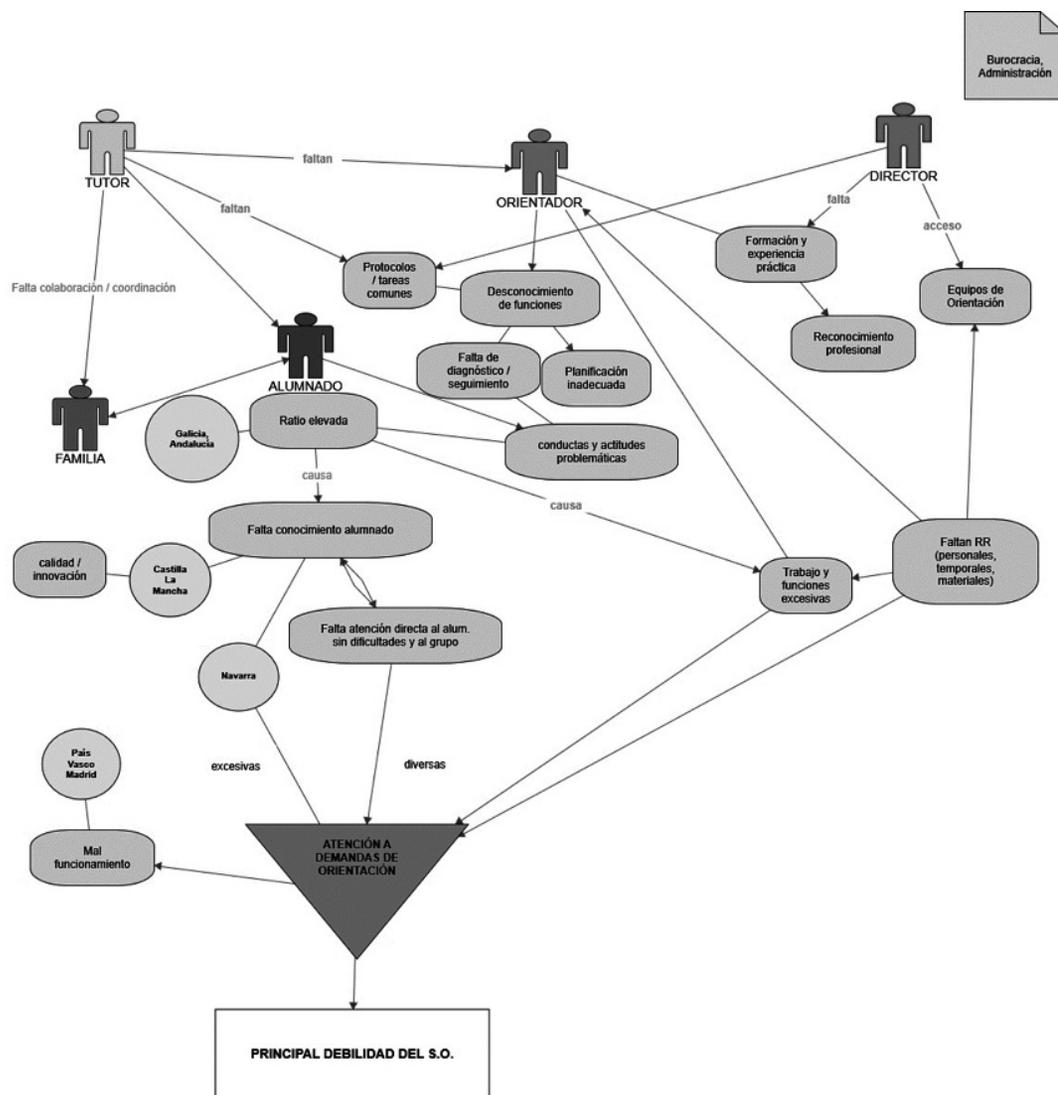
tanto, inicialmente tutores y directores parecen destacar no tanto la necesidad de cambios en el sistema, sino la falta de recursos (temporales y humanos) referidos a sus propios centros, en función de la ratio de alumnos. La tríada tutores-alumnos-familias aparecen estrechamente vinculados, al igual que los términos orientadores-formación-trabajo. Términos menos citados por tutores y directores, pero que también parecen contribuir a la definición de debilidad son “equipos”, “apoyo”, “funciones” o “colaboración”.

Tutores y directores ofrecen un mayor número de respuestas referidas directamente a la “debilidad del sistema” (n=1282; 97,34%) más que referencias a “obstáculos” (n=526; 39,5%), focalizando la principal debilidad más en la “estructura” (n=283; 21,5%) que en el “modelo orientador” subyacente (n=7; 0,53%).

En cuanto a la principal debilidad (figura 1), los temas con mayor peso en el total de los participantes fueron la dificultad para atender las demandas de orientación recibidas (n=203; 15,41%), explicada por la elevada ratio de alumnos por orientador (n=120; 9,1%), pero también por la diversidad de tales demandas (n=77; 5,85%) y la falta de atención directa al alumnado, tan necesaria para conocerlo y atender sus necesidades de orientación (n=64; 4,7%). De hecho, directores y tutores se quejan de la falta de información que facilita el orientador sobre la realidad del alumnado (n=32; 2,43%). En menor medida, tutores y directores señalan la escasez de intervenciones orientadoras dirigidas al grupo-clase y al alumnado sin dificultades específicas (n=13; 1%). Igualmente consideran como debilidad la dificultad de atender debidamente al alumnado con altas capacidades (n=8; 0,61%). La burocracia parece recurrente como una gran debilidad percibida por todos (n=62; 4,7%).

Otro elemento descriptivo de la debilidad del sistema es el elevado número de funciones del orientador (n=46; 3,5%), juzgando excesivo su

FIGURA I. Principales debilidades del sistema de orientación



trabajo (n= 19; 1,44%), considerando que el sistema funciona mal (n=28; 2,13%) o es ineficaz (n=9; 0,7%). En menor medida se perciben como debilidades intrínsecas del sistema la ausencia de diagnóstico (n=12; 0,91%), el enfoque preventivo de la intervención (n=9; 0,68%), la existencia de protocolos comunes de funcionamiento o la dificultad de hacer seguimiento (en ambos casos n=3; 0,23%). Finalmente, algunos tutores y directores manifiestan explícitamente

que no desean opinar al respecto (n=10; 0,76%) y apenas dos encuestados no perciben debilidad alguna, solo posibles mejoras (0,15%).

Los obstáculos subsanables son señalados por el 40% de los participantes (n=526), destacando claramente la necesidad de más profesionales (n=180; 14%), sobre todo orientadores (n=168; 12,75%), y también la falta de tiempo (n= 144; 10,93%), de recursos materiales (n=96; 7,3%) y la

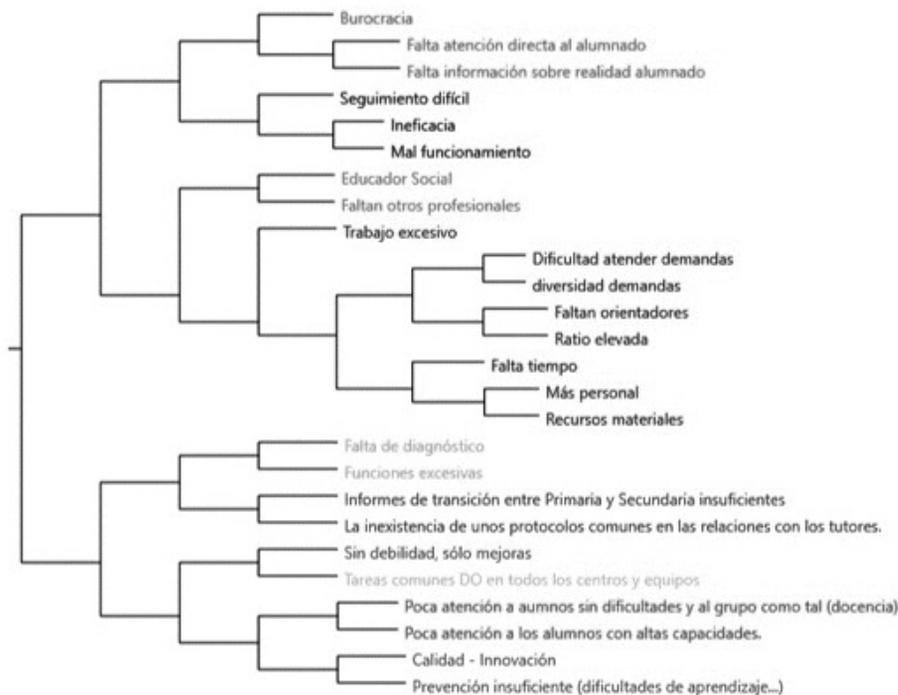
necesidad de mejorar la formación y especialización de los profesionales con responsabilidades en orientación (n=67; 5,1%). Un obstáculo relevante es la falta de coordinación (n=55; 4,2%) y colaboración (n=30; 2,3%) entre los profesionales.

La necesidad de reconocimiento profesional de los orientadores queda reflejada en el 2,43% de las respuestas (n=32), quizá relacionada con la percepción del desconocimiento de sus funciones (n=19; 1,44%). Las conductas y actitudes problemáticas de algunos alumnos suponen un pequeño obstáculo en opinión de tutores y directores (n=15; 1,14%).

Respecto a la estructura del SO, son pocas las referencias directas a la Administración educativa (n=21; 1,6%) y, dentro de estas, principalmente a las limitaciones normativas (n=15; 1,14%). Los obstáculos vinculados a estructuras externas,

como los equipos psicopedagógicos de zona o sector (n= 57; 4,33%), parecen tener menos peso en las respuestas que aquellos referidos a la estructura interna, es decir, al departamento o unidad de orientación del centro (n=154; 11,7%). Entre estos últimos, más que referirse a equipos directivos o al profesorado en general, centran su atención en las dificultades vinculadas a la figura del tutor (n=60; 4,5%) y, muy especialmente, al orientador. Así, los principales obstáculos remiten a la falta de permanencia del orientador en el centro (n=37; 2,8%), reclamando la presencia de al menos un orientador fijo (n=25; 2%) y sobre todo su implicación (n=37; 2,8%) y formación práctica, ya que consideran una auténtica dificultad la falta de experiencia (n=24; 1,82%). Finalmente, la complejidad de los problemas familiares y su colaboración en el proceso de orientación se perciben también como obstáculos (n=51; 4%).

FIGURA 2. Nodos de debilidad y recursos, conglomerados por similitud de codificación



Debilidad y recursos

Tutores y directores no siempre identifican los términos “debilidad” y “recursos”, pues en sus respuestas solo se encuentran 258 coocurrencias entre estos términos (9,6%) y 336 referencias conjuntas (25,5%). Se acepta la hipótesis de independencia entre ambas categorías ($X^2(34)=21.184$; $p=.958$). El análisis de conglomerados basado en la similaridad de su codificación (figura 2) muestra enormes semejanzas entre las subcategorías de recursos “falta de tiempo”, “más personal” y “recursos materiales” y las de “debilidad”, “ratio elevada”, “faltan orientadores”, “diversidad de demandas”, “dificultad de atender demandas” o “trabajo excesivo”. También se observan otras subcategorías de “debilidad” no tan vinculadas a la falta de recursos como la poca atención a alumnos sin dificultades, con altas capacidades y al grupo-clase, o la falta de tareas comunes en los Departamentos de Orientación en todos los centros y equipos, tal vez apuntando que los participantes requieren la redefinición de funciones y protocolos comunes en lugar de recursos.

Debilidad y obstáculos

El análisis de correspondencias arrojó una solución de dos dimensiones en la que la primera y la segunda dimensión explican, respectivamente, el 45,2% y el 25,9% de la inercia total de la nube de puntos (71,1%). Así, las relaciones entre las modalidades de debilidad (filas) y las de obstáculos (columnas) resultaron ser significativas ($X^2(120)=149.150$; $p=.037$). Más aún, la primera dimensión remite a los obstáculos externos vs. Internos, pues está contraponiendo aspectos profesionales “internos”, como son el desconocimiento de sus funciones y su planificación inadecuada (65,4% y 21,5% de contribuciones absolutas, respectivamente), con aspectos externos a ellos que interfieren en su trabajo, como son los problemas derivados del comportamiento y las actitudes negativas de algunos alumnos (7%). La segunda dimensión refleja la

semejanza de opiniones de tutores y directores sobre la insuficiencia de reconocimiento profesional y orientación profesional (contribuciones absolutas en el polo negativo de 22,4% y 24,8%, respectivamente), por un lado, y la falta de recursos materiales y temporales, por otro (21,8%, 18,2% y 4,8%, respectivamente). Es decir, quienes reclaman mayor valoración profesional son también los que denuncian que la orientación ofrecida aún es insuficiente y estos son distintos de quienes centran su opinión sobre la principal debilidad en la ausencia de recursos. Además, destacan dos categorías prototípicas cercanas al origen de coordenadas: “debilidad” y “dificultad para atender demandas” (43% y 22,7%, respectivamente), revelando que la principal debilidad es la dificultad para atender demandas de orientación (figura 3).

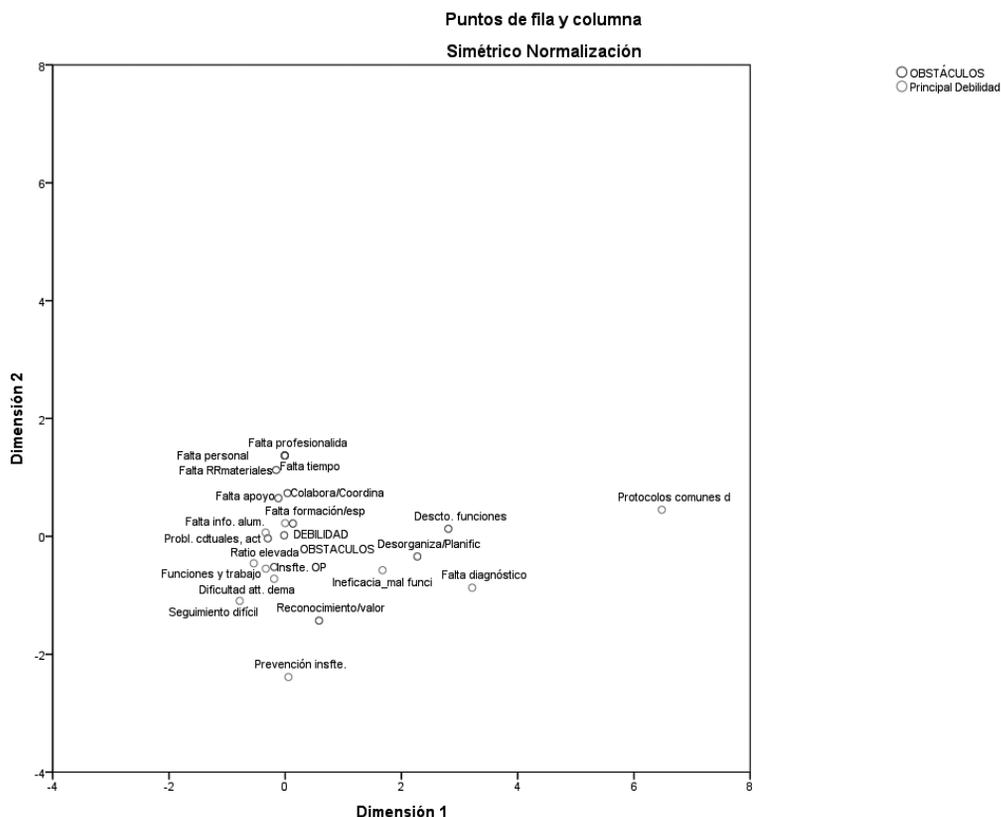
Atribución a factores externos y/o internos de la principal debilidad del sistema de orientación

Se obtuvieron 686 menciones conjuntas de “debilidad” y “factores internos” (91,10%). Aunque casi la mitad aluden a “debilidad” (47,73%), destacan como dificultades para atender demandas de orientación: la acción tutorial desarrollada en su centro (15,8%), la ratio elevada de alumnos (8,93%) y la diversidad de demandas (6,48%). En consecuencia, rechazando la segunda hipótesis planteada, tutores y directores no descartan la influencia de factores internos en las debilidades del sistema.

Respecto a los significados de “debilidad” compartidos por los distintos agentes educativos participantes, el análisis de correspondencias sobre la matriz “debilidad” (categoría ilustrativa) y “agentes educativos” (método de normalización principal por columna) mostró que directores y tutores manifiestan opiniones independientes respecto a la debilidad del SO, aceptándose la hipótesis nula ($X^2(12)=18.090$; $p=.113$).

Los tutores son los únicos que vinculan “debilidad” con “ineficacia del sistema”, “poca atención al alumnado con altas capacidades”, “ausencia de

FIGURA 3. Diagrama de dispersión biespacial entre las categorías fila (debilidad) y columna (obstáculos)



diagnóstico”, “falta de protocolos comunes de funcionamiento y de informes de transición entre primaria y secundaria”. Asimismo, vinculan “debilidad” con la “dificultad del seguimiento de las acciones orientadoras”, más del 75% de los tutores creen que la prevención y la atención al alumnado es insuficiente, y que tienen dificultades para atender a las demandas de orientación. Por su parte, los directores mayoritariamente se quejan de la ausencia de tareas comunes en los Departamentos de Orientación y equipos de los distintos centros.

Sin embargo, directores y tutores presentan patrones de opinión significativamente independientes sobre los obstáculos (análisis de correspondencias sobre la matriz “obstáculos x tipo de agente educativo” que arroja una $X^2(16)=26.422$; $p=.05$). La preocupación de los tutores son los

problemas conductuales/actitudinales del alumnado, la falta de información y formación, la planificación inadecuada y la falta de orientadores, mientras que a los directores les preocupa más la desorganización y la falta de profesionalidad de quienes ejercen funciones orientadoras.

Existencia de patrones de respuesta característicos de cada comunidad autónoma sobre las debilidades de su sistema de orientación

Los directores de las distintas comunidades autónomas parecen compartir los mismos significados de debilidad. Sin embargo, se aprecian relaciones significativas entre la categoría de “tutor” y las variables “CC. AA.” y “debilidad” ($X^2(80)=114.067$;

$p=.007$). Además, tras diversos análisis de correspondencias, se elige una solución tridimensional en que tres ejes explican el 36,4%, 21,2% y 15,2% de la inercia total, resultando estadísticamente significativas las relaciones entre las variables “comunidad” y “debilidad” en el caso de la opinión de los tutores ($X^2(88)=114.067$; $p=.032$).

Los gráficos de dispersión muestran en la *primera dimensión* que son especialmente importantes las categorías de “ratio elevada” y “falta de información sobre el alumnado” (contribuciones absolutas de 26,6% y 23,4%, respectivamente). Al estar en polos opuestos, el primer eje parece contraponer la elevada ratio con la falta de información

sobre el alumnado, lo que supone una relación inversa lógica entre ambas categorías. Este eje contrapone con perfiles de opinión opuestos las comunidades de Castilla-La Mancha y Galicia (contribuciones de 39% y 29,4%, respectivamente). Paralelamente, los tutores gallegos y andaluces parecen identificar como principal debilidad la elevada ratio alumnado-orientador, mientras los tutores castellanomanchegos destacan la falta de información sobre el alumnado (figura 4).

La *segunda dimensión* está definida fundamentalmente por “dificultad de atender las demandas de orientación” —polo positivo— frente a “ineficacia/mal funcionamiento del SO” —polo

FIGURA 4a. Dispersión biespacial: dimensión 1 - dimensión 2

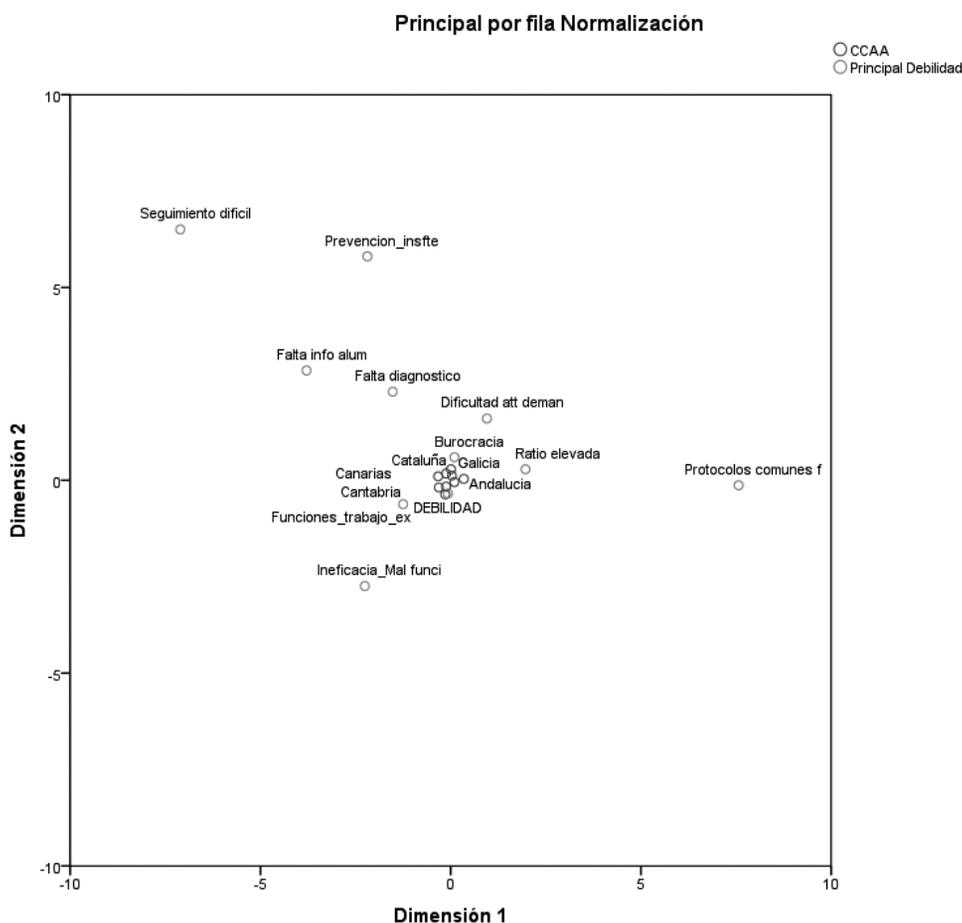
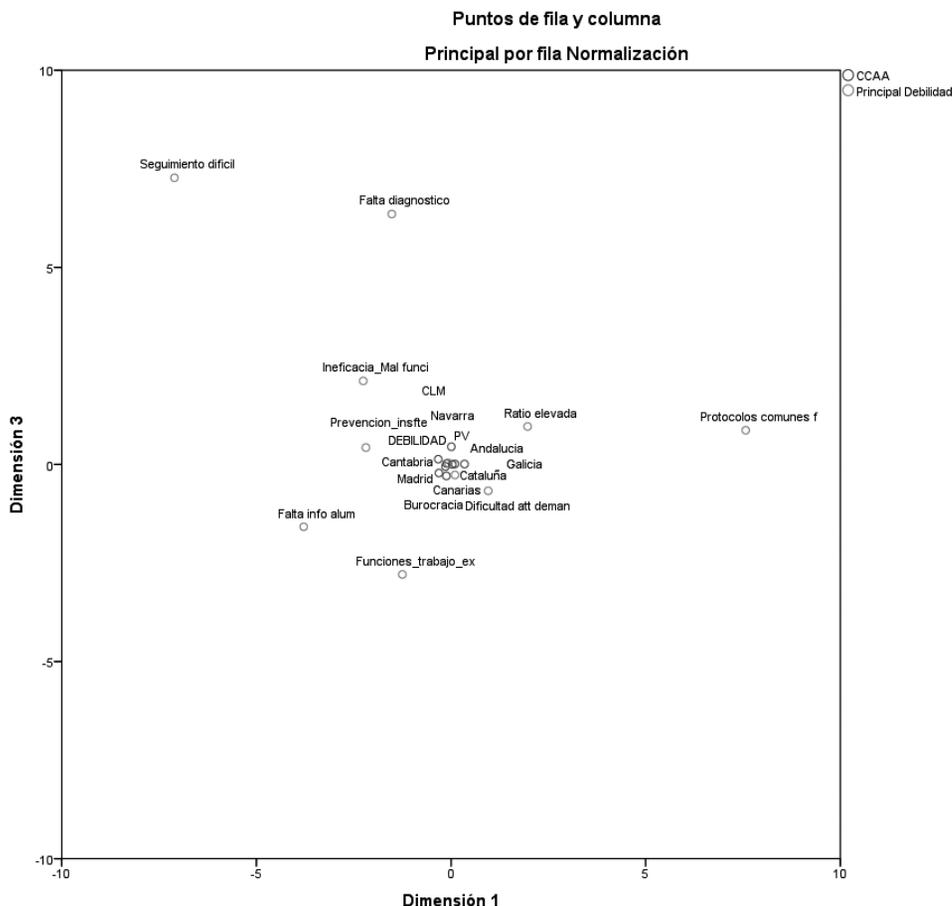


FIGURA 4b. Dispersión biespacial: dimensión 1 - dimensión 3



negativo— (contribuciones absolutas del 26,6% y 16%, respectivamente). A la definición de este segundo eje también contribuye trabajar en el País Vasco y Madrid —polo negativo— frente a trabajar en Cataluña y Navarra —polo positivo— (contribuciones del 29,9%, 18%, 15,6% y 6%). Así, esta dimensión parece oponer la dificultad para atender las demandas de orientación y la falta de información —destacadas especialmente por los tutores navarros— con la ineficacia/mal funcionamiento y debilidad resaltadas por los tutores del País Vasco y Madrid.

La *tercera dimensión* se define en gran medida por las categorías “falta de diagnóstico del alumnado” (polo positivo, contribución del 34,3%)

y las “funciones/trabajo excesivos” (polo negativo, contribución del 29,9%). Teniendo en cuenta que también la definen residir en Navarra (polo positivo, contribución del 22,1%) y residir en Canarias (polo negativo, contribución del 53,6%) puede concluirse que este tercer eje opone los perfiles de opinión canarios y navarros. Para los tutores canarios el exceso de funciones y de trabajo constituye una debilidad esencial, mientras que la falta de diagnóstico del alumnado es una debilidad señalada particularmente por los tutores navarros.

Por otra parte, la proximidad entre las categorías “ratio elevada alumnado-orientador”, “dificultad para atender demandas de orientación”

y “falta de diagnóstico del alumnado” reflejan opiniones semejantes entre los tutores de la muestra: la elevada ratio dificulta poder atender debidamente las demandas de orientación y también la realización de evaluaciones psicopedagógicas como parte de los protocolos comunes de funcionamiento. Se comprende que la multiplicidad de funciones y el trabajo excesivo señalados por los tutores suponen un obstáculo para obtener adecuadamente la información que necesitan. Además, únicamente los tutores de Castilla-La Mancha hacen referencia a la falta de calidad/innovación como un elemento de debilidad del SO.

En definitiva, si bien los directores de las distintas comunidades parecen compartir los mismos significados de debilidad del SO (no se encontraron diferencias significativas en función de la CA de pertenencia), sí existen diferencias significativas en las opiniones que los tutores de las diferentes comunidades tienen con respecto a la principal debilidad del SO.

Conclusiones

De los resultados que combinan significados latentes y manifiestos expresados en las respuestas de tutores y directores se extraen las siguientes conclusiones:

No se ha confirmado el supuesto inicial sobre una definición de debilidad del SO íntimamente asociada a la insuficiente dotación de recursos personales, materiales y temporales, aunque se han encontrado relaciones de proximidad entre “elevada ratio alumnado-SO”, “falta de orientadores”, “diversidad de demandas de orientación”, “dificultad para atender demandas” o “trabajo excesivo”. Se constata cierta tendencia relevante a considerar como principal debilidad del SO la asignación de funciones excesivas a los orientadores, para las cuales no hay suficientes recursos materiales. Se aprecian otras muchas categorías de debilidad no tanto vinculadas a la falta de recursos, sino a la redefinición

de funciones y protocolos comunes o a una mayor coordinación y apoyo.

Se observan relaciones estadísticamente significativas entre los conceptos de “debilidad” y “obstáculo”, distinguiendo ambos términos. Se identifica la principal debilidad del SO como un obstáculo para satisfacer las demandas de orientación, pero distinguen entre obstáculos referidos a su contexto específico y las dificultades intrínsecas del “sistema”. Además, tutores y directores discriminan entre problemas internos, como el desconocimiento de sus funciones por parte del orientador, y su inadecuada planificación de otros externos a ellos, que interfieren en su trabajo, como los problemas derivados del comportamiento y actitudes negativas de algunos alumnos. Curiosamente, se encuentra un grupo de opinión particularmente concienciado sobre la relevancia de la orientación educativa —incluida la orientación profesional— que reclama el reconocimiento profesional, frente a otro grupo de opinión más inquieto por la ausencia de recursos materiales y temporales. De la frecuencia de los términos empleados, se deduce que no reclaman cambios en las características del SO, pues la debilidad se polariza en torno a la “falta de” recursos (temporales, personales...) de sus propios centros. Esta percepción coincide en gran medida con los hallazgos de estudios antecedentes (Gallego y Riart, 2006; Montilla y Hernando, 2009). Más aún, en su concepto de debilidad predominan referencias a debilidades globales intrínsecas al SO, más que referencias a obstáculos coyunturales, superables y extrínsecos al SO. En menor medida asocian la principal debilidad del SO con la estructura y el modelo general de orientación subyacente. Los tutores —más que los directores— tienden a identificar el SO con su propia experiencia y la estructura (ubicación de los profesionales) del SO tal como existe en su contexto cercano. Quizá por ello son pocas las críticas globales al modelo de orientación y, en consecuencia, ofrecen pocas sugerencias para innovar y mejorarlo.

Tutores y directores entienden como principales debilidades del SO la dificultad para atender

a la diversidad y la complejidad de las demandas de orientación. Aunque estudios previos (Alcudia, 2000; Almirall, 2011; Álvarez, 2003; Álvarez *et al.*, 2010; García Fernández, 2006; Vélaz-de-Medrano *et al.*, 2011) ya apuntaban esta tendencia, en el presente trabajo la debilidad es explicada por la elevada ratio de alumnado-SO, que dificulta igualmente una atención directa al alumnado (incluido el que no presenta dificultades de aprendizaje, el de altas capacidades o el grupo-clase), todo ello estrechamente vinculado con la acción tutorial. Ambos identifican la tutoría con las demandas de orientación y perciben al tutor como parte del SO. La figura del orientador, también presente en su identificación de las principales debilidades, surge vinculada al excesivo trabajo y funciones que le aquejan, que exigen una adecuada formación y, sobre todo, una experiencia práctica que particularmente los tutores creen que debiera adquirir a través del contacto directo con los alumnos.

La insuficiente formación en orientación familiar y acción tutorial son obstáculos recurrentes en investigaciones anteriores que, a juicio de los tutores, directores y orientadores, dificultan dar una respuesta suficiente a las necesidades de orientación del alumnado (De la Fuente, 2010; Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006; Sanz y Chica, 2002; Vélaz-de-Medrano *et al.*, 2012). Este estudio muestra que, además, señalan como obstáculos la falta de personal especializado con amplio conocimiento de sus funciones y, en el caso de los centros de infantil y primaria, la falta de un orientador fijo en todos los centros lo que, sin duda, mejoraría su implicación. Sin embargo, en su concepto de debilidad del SO se detectan pocas referencias directas a aspectos estructurales, como el papel de la Administración educativa y de los equipos de orientación, pese a señalar como limitaciones el exceso de burocracia y la regulación normativa del SO.

Ambos participantes asocian ciertos factores internos a la debilidad del SO, particularmente los relacionados con la acción tutorial y la dificultad de atender demandas heterogéneas de orientación

por la elevada ratio alumnado-SO, pero mantienen patrones de opinión significativamente distintos con respecto a la principal debilidad del SO. Mientras los tutores son los únicos en señalar la ineficacia del sistema, la poca atención al alumnado con altas capacidades, la ausencia de diagnósticos y de protocolos comunes de funcionamiento o la dificultad para el seguimiento de las acciones orientadoras, los directores se quejan de la enorme diversidad en las tareas a desempeñar tanto entre departamentos como entre equipos de orientación, en función del centro/equipo al que pertenezcan. Los tutores parecen más preocupados por obstáculos como los problemas manifestados por el alumnado y la falta de información de los orientadores, a quienes reclaman mejor formación y planificación, mientras los directores están más preocupados por la desorganización del SO y la falta de profesionalidad en los responsables de ejercer funciones orientadoras.

Como consecuencia de las diferencias de opinión entre tutores y directores, surge la necesidad de contemplar ambas perspectivas en cualquier análisis que se realice para mejorar el SO. Si bien ambas figuras reflejan inquietud por responder adecuadamente a las necesidades de orientación, los tutores parecen más centrados en todo aquello que repercute en una intervención orientadora directa con el alumnado, mientras que los directores parecen plantear una perspectiva de intervención más indirecta, de gestión de procesos y recursos personales en el centro. Los tutores —con más referentes contextuales sobre sus alumnos— tienen distintas opiniones en función de su CA de pertenencia. De hecho, mientras los tutores gallegos y andaluces parecen identificar como principal debilidad del SO la elevada ratio alumnado-orientador, los tutores castellanomanchegos subrayan la falta de información de los orientadores sobre el alumnado. Mientras los tutores navarros destacan la dificultad de los orientadores para atender las demandas de orientación y la falta de información, los tutores madrileños y vascos inciden en la ineficacia y el mal funcionamiento del sistema. Por su parte, los tutores canarios consideran que el exceso de funciones y

trabajo de los orientadores constituye una debilidad esencial del SO, mientras que la falta de diagnóstico del alumnado es una debilidad señalada particularmente por los tutores navarros. Únicamente los tutores castellanomanchegos hacen referencia a la calidad/innovación como un elemento de debilidad del SO.

Ambos participantes perciben como elemento de debilidad la falta de colaboración/coordiación de las familias con los tutores y la complejidad de las demandas de orientación que plantean, precisamente porque lo interpretan como un elemento potencial imprescindible para el buen funcionamiento del SO. Esta falta de colaboración de las familias ha sido una dificultad también manifiesta en las conclusiones de estudios previos (Monarca y Simón, 2013; Monarca, 2013).

La pérdida de sujetos y las respuestas no válidas por ambiguas o confusas son una limitación metodológica conocida de las preguntas abiertas que dificulta llegar a un conocimiento profundo de las teorías implícitas acerca de cuál es la principal debilidad percibida del SO según los distintos participantes. Solo se ha podido realizar el análisis del

contenido de la respuesta abierta respondida en 1.317 casos (n= 1.613), por ello es preciso ser prudentes en la generalización de los resultados, circunscribiéndolos a la muestra utilizada (centros públicos). No obstante, la información obtenida ha permitido identificar interesantes y diferentes tendencias de opinión entre tutores y directores. Futuras investigaciones, a través de entrevistas en profundidad y grupos de discusión, podrían guiar estrategias de cooperación, protocolos comunes de actuación, clarificación de funciones y detección de necesidades formativas y de prácticas específicas de orientación, contextualizadas en la realidad de los centros.

Finalmente, este trabajo permite realizar una aproximación a la realidad del SO atendiendo a la perspectiva de agentes educativos clave sobre el desarrollo de la acción orientadora. Aspectos como la disminución de la ratio alumnado-orientador y la mayor concreción de las funciones orientadoras son necesidades manifestadas que deberían ser consideradas por las Administraciones para tomar decisiones de mejora de la calidad de las políticas públicas en materia de orientación y apoyo escolar.

Nota

¹ Por su extensión, tanto el sistema de categorías propuesto como las diversas matrices de densidad, distribución de referencias de codificación comunes a diversas categorías y tablas de valores propios, inercia y chi-cuadrado y examen de los puntos fila y columna de los análisis de correspondencias se incluyen en un archivo complementario.

Referencias bibliográficas

- Alcudia, R. (2000). *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Almirall, R. (2011). Abordando la relación familia-escuela desde una perspectiva colaborativa. En E. Martín e I. Solé, *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención* (pp. 91-108). Barcelona: Graó.
- Álvarez, B. (2003). *Orientación familiar: intervención familiar en el ámbito de la diversidad*. Madrid: Sanz y Torres.
- Álvarez, B., Aguirre, E. y Vaca, S. (2010). Interacción familia-escuela. Análisis de contenido sobre el discurso de docentes y familias. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21(2), 320-334. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11535>
- Andréu, J., García, A. y Pérez, A. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Antúñez, S. (2005). El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 23-30.
- Bejarano, R. (2005). Paso de etapa de primaria a secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 20-25.
- Cano, M., Mayoral, P., Liesa, E. y Castelló, M. (2013). Valoración de las funciones del profesor de orientación educativa en Cataluña. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 24(3), 80-97. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11246>
- Do Céu Teveira, M. y Rodríguez-Moreno, M. L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21(2), 335-345. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11536>
- Fernández Sierra, J. y Fernández Larragueta, S. (2006). La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos/as de centro noveles. *Revista de Educación*, 341, 419-440.
- Fuente, R. (2010). Necesidades y recursos formativos de los tutores: paso previo en la elaboración de un programa de orientación y tutoría para la diversidad. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21(3), 571-586. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.3.2010.11543>
- Gallego, S. y Riart, J. (coords.) (2006). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro.
- García Fernández, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de Educación*, 341, 197-212.
- Gimeno, J. (2005). *La transición entre etapas*. Barcelona: Graó.
- González Benito, A. y Vélaz-de-Medrano, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: Editorial UNED.
- Jariot, M. (2010). Cómo implicar al equipo docente en el proceso de orientación. Un ejemplo de superación del enfoque de servicios. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21(1), 45-58. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.1.2010.11508>
- Leech, N. L. y Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative analysis tools: a call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22, 557-584. doi: 10.1037/1045-3830.22.4.557
- Leech, N. L. y Onwuegbuzie, A. J. (2011). Beyond constant comparison qualitative data analysis: using NVivo. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 70-84. doi: <http://doi.org/10.1037/a0022711>
- Lledó, A. I. y Martínez, C. (2005). La transición de primaria a secundaria: un trabajo de colaboración. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 83-92.
- Monarca, H. (2013). Trabajo colaborativo con padres y madres. Ámbito de actuación desde la orientación educativa. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 24(3), 114-123. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11248>
- Monarca, H. y Simón, C. (2013). Orientación educativa y desarrollo de prácticas participativas con las familias. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6(3), 120-133.
- Monge, C. (2010). *Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Montilla, V. C. y Hernando, A. (2009). La orientación en secundaria en la provincia de Huelva desde la perspectiva del profesorado y miembros de equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 353-370.
- NVivo qualitative data analysis software (2017). Version 11. Melbourne: QSR International Pty Ltd.
- Oliva, D., Martín, E. y Vélaz-de-Medrano, C. (2005a). Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 28(2), 115-140.
- Oliva, D., Martín, E. y Vélaz-de-Medrano, C. (2005b). Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria. En C. Monereo y J. I. Pozo (eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 55-68). Barcelona: Graó.

- Olivares, A., De León, C. y Gutiérrez Arenas, P. (2010). El proceso de orientación profesional en los institutos de educación secundaria. El caso de Córdoba. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21(1), 81-92. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.1.2010.11514>
- Pantoja, A. (2009). La acción tutorial ante el reto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En M. Álvarez y M. Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD n.º 39). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Pantoja, A. y Villanueva, C. (2010). Recursos tecnológicos aplicados a la tutoría. En M. Álvarez y M. Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD n.º 40). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Pantoja, A., Díaz Linares, M. A. y Zwierewicz, M. (2010). Experiencias en el uso de las TIC en tutoría. En M. Álvarez y M. Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD n.º 41). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Sanz Oro, R. y Chica Maestre, J. D. (2002). *Programa de formación de tutores para la ESO*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Vélaz-de-Medrano, C. (2011). Orientación académica y profesional en educación secundaria. En E. Martín e I. Solé (eds.), *La orientación educativa: modelos y estrategias de intervención* (pp. 129-149). Barcelona: Graó.
- Vélaz-de-Medrano, C., Blanco-Blanco, A. y Manzano-Soto, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la educación obligatoria: estudio en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación, extraordinario 2012*, 138-173. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-210>
- Vélaz-de-Medrano, C. (dir.), Manzano-Soto, N. y Blanco-Blanco, A. (2013a). *Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: evaluación comparada de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de comunidades autónomas*. Madrid: CNIIE-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Vélaz-de-Medrano (dir.), Manzanares, A., Castelló, M., Rodríguez, M., Arza, N., Martín, E., Insausti, V., Fernández-Rasines, P. y Del Frago, R. (2013b). *Estudio de casos sobre las políticas públicas de orientación educativa en una muestra de seis comunidades autónomas (1990-2010). Castilla-La Mancha, Cataluña, Galicia, Madrid, Navarra y País Vasco*. Madrid: Editorial UNED.
- Vélaz-de-Medrano, C., Manzanares, A., López-Martín, E. y Manzano-Soto, N. (2013c). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación, extraordinario 2013*, 261-292. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-249>

Abstract

Weaknesses of the Spanish guidance system according to tutors and school heads of Secondary Education

INTRODUCTION. The objective of this paper is to analyze the main weaknesses of the guidance system (GS) according to tutors and school heads of Compulsory Secondary Education (ESO) centers, identifying their internal or external attribution and the existence of characteristic response patterns given by each Autonomous Community (AC). **METHOD.** This is a qualitative empirical study –analysis of content and keywords– in the context of questions of a questionnaire answered by 1.317 professionals (326 school heads and 991 tutors from Compulsory Secondary Education). **RESULTS.** The main weakness of the GS according to tutors and principals

is the difficulty in meeting the demands for guidance explained by the high ratio of counselor-students, the diversity of such demands and the lack of direct attention to students. However, both professionals do not share a common understanding of weakness. The behavioral / attitudinal problems of the students and the lack of information seem to concern exclusively the tutors, while the school heads focus more on the disorganization and lack of professionalism of those who exercise the guiding functions. Although the school heads share the same meanings regarding the main weakness of the GS, regardless of their AC, the same does not happen in the case of tutors. **DISCUSSION.** Consequently, it is necessary to contemplate the perspectives of the different professionals in any analysis to make decisions to improve a GS, since tutors seem more focused on everything that affects direct intervention with students, while the school heads propose approaches of indirect intervention as well as the management of the center and its staff resources.

Keywords: *School heads, Compulsory Secondary Education, Educational guidance, Tutors.*

Résumé

Faiblesses du système d'accompagnement scolaire espagnol selon les professeurs principaux et les chefs d'établissement au secondaire

INTRODUCTION. L'objectif de ce travail est d'analyser les principales faiblesses du système d'orientation (SO) selon l'avis des professeurs principaux et les chefs d'établissements d'enseignement *Enseñanza Secundaria Obligatoria* (ESO), l'équivalent au Collège et Lycée du système éducatif français, en identifiant leur attribution interne ou externe et l'existence de schémas de réponse caractéristiques de chaque *Comunidad Autónoma* (CA). **MÉTHODE.** Il s'agit d'une étude empirique qualitative, basée sur l'analyse de contenu et de mots clés, dans le cadre d'un questionnaire qui a été répondu par 1.317 professionnels (326 directeurs et 991 professeurs principaux de l'ESO). **RÉSULTATS.** La principale faiblesse du SO selon les professeurs principaux et les chefs d'établissements est la difficulté de répondre aux demandes d'accompagnement scolaire expliquées par le rapport élevé entre le nombre d'élèves et le nombre de professeurs principaux, la diversité de ces demandes et la faible attention directe aux élèves. Cependant, tous les deux profils professionnels ne donnent pas le même sens au terme 'faiblesse'. Les problèmes de comportement et d'attitude des élèves et la manque d'information semblent concerner exclusivement les professeurs principaux, tandis que les chefs d'établissement se concentrent davantage sur la désorganisation et la manque de professionnalisme de ceux qui exercent des fonctions de guidage. Bien que les chefs d'établissements partagent les mêmes significations concernant la principale faiblesse du SO, quel que soit leur CA, il n'en va pas de même pour les professeurs principaux. **DISCUSSION.** Par conséquent, il est nécessaire de considérer les perspectives des différents professionnels dans toute analyse pour prendre des décisions pour améliorer le SO, car les professeurs principaux semblent plus focalisés sur tout ce qui est liée à une intervention d'accompagnement scolaire directe avec les élèves, tandis que les chefs d'établissements proposent des approches d'intervention plus indirectes, liés à la gestion de l'établissement et du personnel.

Mots-clés: *Chefs d'établissements, Enseignement Secondaire, accompagnement scolaire, professeurs principaux.*

Perfil profesional de las autoras

María José Mudarra Sánchez (autora de contacto)

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (sección Ciencias de la Educación). Sobresaliente *cum laude* por unanimidad (UNED, 2004). Licenciada en Ciencias de la Educación por la UCM (1996) y experto universitario en Estadística para Profesionales (Escuela Universitaria de Estadística, UCM). En la UNED ha sido vicedecana de Estudiantes y Educación Social, coordinadora del Grado en Educación Social y coordinadora de Movilidad de la Facultad de Educación. Docente en dicha universidad desde el 2006 entre otros títulos, en programas de doctorado, másteres (Formación del Profesorado de ES; Orientación Profesional) y el Grado en Educación Social. Directora y docente en títulos propios de especialización UNED (másteres, expertos y enseñanza abierta). Actividad docente presencial en diversos centros universitarios, IES y centros educativos privados, jefe de departamento de orientación en IES (2002). Asistencia técnica en programas de investigación europeos (Leonardo Da Vinci, Erasmus+). Investigadora principal en proyecto de innovación docente Rede-DES: Innovación en el Diagnóstico en Educación Social. Ha sido miembro de 5 grupos de investigación —3 de ellos consolidados—, desarrollando diversos proyectos nacionales e internacionales. Autora de 3 libros además de 8 capítulos de libros y 16 artículos sobre diagnóstico, orientación y atención temprana.

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

Dirección para la correspondencia: UNED, despacho 210. C/ Juan del Rosal, 14. 28040 Madrid (España).

Ana González-Benito

Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Doctora en Educación con mención Doctor Internacional (2018), Máster en Innovación e Investigación en Educación con la especialidad en Diagnóstico y Orientación en la UNED (2011), licenciada en Psicopedagogía en la UNED (2008) y diplomada en Maestro con la especialidad en Educación Primaria en la Universidad Complutense de Madrid (2005). Su campo de investigación se centra en el estudio de la acción tutorial, los sistemas de orientación educativa y las competencias profesionales de los docentes.

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

Consuelo Vélaz-de-Medrano Ureta

Doctora en Educación por la Universidad Complutense con Premio Extraordinario (1996). Catedrática en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la UNED. Directora general de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Docente en el Grado de Pedagogía y Másteres en Investigación e Innovación en Educación, y en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Investigadora principal en 15 proyectos de investigación nacionales e internacionales y en 4 proyectos de Redes de Innovación Docente. Ha realizado asistencias técnicas y estudios sobre educación, desarrollo y orientación psicopedagógica para numerosos organismos (UNESCO, AECID, OEI, OEA, UNICEF, Banco Mundial, Ministerios de Educación iberoamericanos). Ha publicado 64 artículos y 10 libros/capítulos. Es investigadora responsable del Grupo de Investigación sobre Sistemas de orientación psicopedagógica y competencias de los orientadores escolares.

Correo electrónico de contacto: consuelo.velaz@edu.uned.es

ESTUDIO PSICOMÉTRICO DE UNA ESCALA SOBRE DIFICULTADES, SENTIMIENTOS Y EXPECTATIVAS EN EL APRENDIZAJE DEL MAPA MENTAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Psychometric study of a test about difficulties and expectations in the learning of mind map in Higher Education

JUAN MANUEL MUÑOZ-GONZÁLEZ, VERÓNICA MARÍN-DÍAZ Y MARÍA DOLORES HIDALGO-ARIZA
Universidad de Córdoba (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2020.01.71587

Fecha de recepción: 18/03/2019 • Fecha de aceptación: 01/12/2019

Autor de contacto / Corresponding author: Juan Manuel Muñoz González. E-mail: juan.manuel@uco.es

INTRODUCCIÓN. El mapa mental se considera una técnica de aprendizaje que aprovecha todo el potencial del cerebro al combinar elementos como conceptos, relaciones entre ideas, imágenes, colores y formas, permitiendo una construcción del conocimiento mucho más significativa. **MÉTODO.** Este artículo presenta el proceso de adaptación y validación al contexto de estudio de la escala Cuestionario sobre Dificultades y Expectativas en el Aprendizaje del Mapa Mental en Educación Superior, la cual pretende analizar las dificultades que aparecen durante el aprendizaje de la estrategia por parte del alumnado universitario en su formación inicial docente, considerando tanto los sentimientos surgidos durante la dinámica realizada como las expectativas de uso en su futuro profesional una vez adquirido el dominio técnico. En este sentido, se han realizado dos estudios descriptivos por encuesta de carácter transversal. El cuestionario fue administrado, en primer lugar, a una muestra de 206 estudiantes y, en segundo lugar, a un total de 409 discentes de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, así como del Máster de Educación Inclusiva de la Universidad de Córdoba (España). Los datos fueron sometidos a análisis descriptivos, comparativa de medias, correlacionales, estudio de la consistencia interna y de la estructura factorial mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio. **RESULTADOS.** Los resultados muestran que se trata de un instrumento con unos índices de bondad de ajuste altos, así como una validez y fiabilidad que muestran que el modelo es adecuado y coherente con los supuestos teóricos de partida. **DISCUSIÓN.** En definitiva, los resultados muestran un instrumento susceptible de aplicación en contextos de estudio similares.

Palabras clave: *Validación, Cuestionario, Mapa mental, Educación superior.*

Introducción

Trabajar el proceso de aprendizaje es una labor ardua y complicada, circunstancia que provoca que las metodologías que se emplean en las aulas se rediseñen de manera constante. Por otra parte, las ecologías de las clases determinan los modos de proceder de los docentes, encontrándose en algunas ocasiones un elenco de dificultades y/o expectativas que pueden verse determinadas por las herramientas que se empleen para su puesta en marcha. De ahí se desprende que haya que centrarse en tres pilares básicos: qué se aprende, cómo se aprende y por qué se aprende. Este artículo centra su atención en cómo se aprende, es decir, qué elementos pueden utilizar o utilizan los docentes para desarrollar sus metodologías de aula.

El universo de herramientas o recursos que los profesores podemos encontrar hoy en día de cara a la mejora o rediseño de la actuación docente es infinito, por lo que para su selección es necesario tener, entre otras pautas, claridad del objetivo de aprendizaje a lograr, conocimientos del mismo, disponibilidad y posibilidades reales de empleo en función del tipo de alumnado que se tenga. De entre todas estas, los mapas mentales han ido cobrando gran relevancia en los últimos años, como señalan diversas investigaciones y experiencias de innovación docente (Muñoz, 2010; Muñoz, Sampedro y Marín, 2014; Muñoz, Serrano y Marín, 2014; Alvarado, 2015; Fuad *et al.*, 2017; Tarkashvand, 2015). Estos trabajos indican la bondad del empleo de esta técnica en los diversos niveles educativos, además de señalar las ventajas de su uso.

El aprendizaje *per se* requiere del empleo de técnicas que propicien su implementación dentro y fuera del aula, es por ello que la investigación y la innovación docente de las últimas décadas ha centrado su atención en las herramientas que pueden mejorarlo. Desde los inicios de la educación, se ha tratado que el proceso de aprender se alejara de formatos que

propiciaran el uso excesivo de la memoria sin una comprensión y significación en lo que se aprende, de ahí que como defendía ya hace más de dos décadas Ausubel, Novak y Hanesian (1983), haya que inclinarse por un aprendizaje significativo que mueva las estructuras cerebrales que el memorístico no moviliza, y que hace que lo aprendido permanezca en el recuerdo de manera indefinida.

En 1996, Buzan y Buzan publican su obra *El libro de los mapas mentales*, el cual marca un antes y un después en el estudio sobre cómo el cerebro aprende, pues desgrana y pone a disposición de la comunidad docente una herramienta que cataloga de herramienta gráfica potente. Si entendemos que los “mapas mentales son estrategias didácticas que permiten al estudiante recrear una imagen sobre un determinado contenido de forma sintética, que posteriormente puede utilizar para guiar el recuerdo apoyándose en proposiciones verbales” (Alvarado, 2015: 8), nos posicionamos en potenciar el aprendizaje significativo defendido por Ausubel *et al.* (1983), pues, como sostiene Suárez (2017: 2): “Los humanos aprendemos según nuestros cinco sentidos del siguiente modo: mediante el gusto un 1%, a través del tacto un 1,5%, con el olfato el 3,5%, mediante el oído un 11% y finalmente con la vista un 83%”. Esta misma autora señala que cuando se combinan los sentidos —por ejemplo, la vista con otros elementos, como puede ser la estimulación oral— el cerebro retiene un 85% de la información recibida pasadas tres horas, y reduce y consolida el aprendizaje en un 65% pasados tres días desde que se recibió la información, es decir, en el momento en que se produjo el aprendizaje.

El empleo de mapas mentales permite el desarrollo de la creatividad del estudiante (Vázquez-Cano, López y Sarasola, 2015). El alumnado, como sostiene Alvarado (2015), es un aprendiz activo, lo que implica que su autoaprendizaje se estructura en torno a los conocimientos impartidos y en cómo estos son transmitidos.

Ante este escenario, los recursos de los que dispone un profesor en la actualidad, al igual que las formas de enseñar, se van reciclando y ampliando en función de los avances epistemológicos y tecnológicos del momento. De esta manera el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve enriquecido y mediatizado, por lo que disponer de herramientas que ya estén avaladas por la comunidad académica y científica garantizarán que la formación de los estudiantes abarcará todas o una gran parte de las competencias que en estos momentos se demandan a los jóvenes a la hora de incorporarse a la vida activa (Zamora-Musa, Velez, Paez-Logreira, Cobacano-Cano y Martínez, 2017).

Las principales ventajas del empleo de los mapas mentales como técnica de aprendizaje son: ser sentido como una herramienta interesante y entretenida para el alumno en la realización del dibujo en sí mismo (del mapa); permitir a los estudiantes identificar, aclarar, clasificar, resumir, consolidar, resaltar y presentar los elementos estructurales de un tema de manera más simple, ayudando en la revisión del contenido; facilitar el recuerdo, dado que permite generar una asociación clara de las ideas; permitir detectar lagunas en el contenido aprendido o en el proceso de aprendizaje; y, por último, las palabras clave así como las imágenes se recuerdan con menos esfuerzo que los textos (Serrat, 2017).

En consecuencia, y a partir de las investigaciones realizadas por, entre otros autores, Sánchez y López (2016), Simon (2019) y Wette (2017), hay que considerar la necesidad de esclarecer si los docentes se sienten preparados para su utilización dentro de sus metodologías de aula.

Además, hay que señalar que el sentimiento de desconocimiento de un recurso puede hacer, con casi total seguridad, que un profesor no incorpore una herramienta a su dinámica de enseñanza. Al respecto, si se tiene en cuenta que el docente es el primer pilar donde reposan los procesos de enseñanza-aprendizaje, es conveniente determinar si sería o se sentiría cómodo

para, en este caso, emplear la técnica de los mapas mentales (Sánchez y López, 2016). Es por ello que se considera necesario realizar estudios sobre las dificultades y expectativas que los profesores puedan tener sobre esta técnica, más allá del conocimiento o no de las herramientas TIC creadas para la generación de los mapas mentales (Sánchez y López, 2016; Vázquez-Cano, López y Sarasola, 2015).

Por tanto, para continuar investigando sobre el uso de los mapas mentales en la educación —en este caso la superior—, primero se debe realizar un análisis psicométrico que nos permita tener una herramienta estandarizada sobre las dificultades del aprendizaje mediado por mapas mentales en la educación superior, así como de las expectativas que puede llegar a generar en los alumnos universitarios, al igual que ocurre en otros campos, como puede ser el uso problemático de Internet (Marín-Díaz, Sampedro y Vega, 2017) o de la competencia digital (Casillas, Cabezas, Sanches-Ferrerira y Teixeira, 2018) o alfabetización en TIC (Tadesse, Gillies y Campbell, 2018).

En definitiva, este trabajo trata de acercar el estudio psicométrico de una escala que determine las posibles dificultades de utilización del mapa mental como estrategia de aprendizaje y, en consecuencia, las expectativas que genera, así como los sentimientos derivados de dicho proceso.

Dinámica de aprendizaje

Esta investigación ha requerido del diseño de una dinámica en la que los sujetos conocieran, aprendieran y aplicaran los mapas mentales como estrategia de aprendizaje. En este sentido, se pueden destacar varias fases, que se destacan a continuación:

- Primera toma de contacto: es la etapa en la que el docente explica al alumnado en qué consiste la técnica, así como sus

- características a la hora de la elaboración del mapa mental.
- Elaboración manual del mapa mental: consiste en proporcionar a los estudiantes un texto breve y fácil para que puedan llevar a cabo, de manera manual, todo el proceso necesario para la elaboración del mismo, el cual conlleva una lectura exploratoria del texto, selección de la información relevante, conversión de dicha información en conceptos significativos, establecimiento de relaciones entre las diferentes ideas principales y secundarias obtenidas y realización del mapa, respetando la estructura y asignando dibujos o imágenes, colores y formas a las diferentes relaciones y conceptos.
 - Elaboración digital del mapa mental a través del *software* Mindmanager 7: en primer lugar, en esta fase se explica el funcionamiento de dicho programa para que, posteriormente, el alumnado elabore, de manera digital, el mapa realizado a mano en la etapa anterior.

Objetivos

El presente trabajo se centra en el proceso de validación y análisis de las características técnicas del instrumento, creado *ad hoc*, denominado Cuestionario sobre Dificultades y Expectativas en el Aprendizaje del Mapa Mental en Educación Superior. Concretamente, esta investigación persigue constituir un avance en el desarrollo de instrumentos de medida fiables en cuanto a las dificultades y expectativas en lo que al aprendizaje del mapa mental se refiere, ya que no se han encontrado estudios que hayan analizado constructos sobre las dificultades y expectativas en el aprendizaje del mapa mental en educación superior. Los objetivos específicos que se pretenden conseguir son los siguientes:

- Comparar la estructura subyacente del instrumento con la estructura teórica considerada en su versión original.

- Estudiar la validez de constructo a través de un análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC), respectivamente.
- Analizar la fiabilidad del instrumento a través del estudio de su consistencia interna.
- Describir las opiniones del alumnado participante en relación a las dificultades, sentimientos y expectativas surgidos durante el aprendizaje del mapa mental.
- Observar la existencia de diferencias significativas en las dimensiones del cuestionario en función de la edad, sexo y titulación de los estudiantes.
- Conocer las relaciones entre las diferentes dimensiones del cuestionario a través de un análisis de correlación.

Método

El enfoque metodológico elegido es el de una investigación por encuesta transversal, debido a la naturaleza numérica y confiable de los datos recogidos y por seguir una estrategia de investigación deductiva y estructurada. Para ello se han llevado a cabo dos estudios, uno piloto, con la mitad de la muestra y con carácter exploratorio; y otro con la muestra total de la investigación, de carácter confirmatorio (Alaminos y Castejón, 2006).

Población y muestra

La selección de la muestra se ha realizado utilizando un muestreo no probabilístico o de conveniencia (Cuenca y Lozano, 2016), debido a que la metodología de aprendizaje desarrollada en el aula, así como la aplicación del cuestionario solo se pudieron realizar a los grupos de alumnos a los que los docentes de este estudio impartían clase durante el curso 2016-2017.

La muestra del estudio 1, correspondiente al análisis factorial exploratorio, estuvo compuesta

por un total de 206 estudiantes, 118 pertenecientes al segundo curso del Grado de Educación Infantil (57,3%), 69 al segundo curso del Grado de Educación Primaria (33,5%) y 19 al Máster de Educación Inclusiva (9,2%) de la Universidad de Córdoba, España. En cuanto a la relación entre la edad y el sexo del alumnado, el rango de esta estuvo comprendido entre 18 y mayores de 26 años. En este sentido, el 49,5% tenían entre 18-20 años, siendo un 81,4% de sexo femenino y un 18,6% masculino. El 31,1% tenían entre 21-23 años, del cual el 78,1% eran chicas y el 21,9% chicos. Por otra parte, un 9,2% se encontraba en el rango de 24-26 años, el 84,2% eran mujeres y el 15,8% hombres. Finalmente, el 10,2% tenían más de 26 años, del cual el 85,7% eran chicas y el 14,3% chicos.

La muestra del estudio 2, correspondiente al análisis factorial confirmatorio, estuvo conformada por un total de 409 estudiantes, 236 pertenecientes al Grado de Educación Infantil (57,7%), 136 al Grado de Educación Primaria (33,3%) y 37 correspondientes al Máster de Educación Inclusiva (9%). En cuanto a la relación entre la edad y el sexo del alumnado, el rango de esta estuvo comprendido, también, entre 18 y mayores de 26 años. Más de la mitad de los sujetos tenían entre 18-20 años (50,4%), siendo un 85% chicas y un 15% chicos. El 28,6% tenían entre 21-23 años, del cual el 78,6% eran mujeres y el 21,4% hombres. Por otra parte, un 11,7% se encontraba en el intervalo 24-26 años, siendo un 87,5% de género femenino y el 12,5% masculino. Finalmente, el 9,3% tenían más de 26 años, el 83,6% eran mujeres y el 16,4% hombres.

Instrumento

El instrumento utilizado para llevar a cabo esta investigación se ha denominado Cuestionario sobre Dificultades y Expectativas en el Aprendizaje del Mapa Mental en Educación Superior. Se trata de un cuestionario creado *ad hoc*, anónimo, administrado *online*, de preguntas cerradas, politemático y con una escala de respuesta tipo

Likert de seis opciones, que van del total desacuerdo (1) al total acuerdo (6) en las siguientes dimensiones:

- Dificultades surgidas en el aprendizaje del mapa mental: esta dimensión hace referencia a las dificultades surgidas durante el aprendizaje del mapa mental como técnica de estudio y recoge aspectos como problemas de espacio, síntesis, organización de la información, creación de dibujos, así como de cambio metodológico, y engloba un total de 6 ítems.
- Sentimientos vividos durante la dinámica: compuesta por 5 ítems, alude a los sentimientos experimentados por el alumnado durante la dinámica de aprendizaje del mapa mental y recoge aspectos como la angustia, confusión, duda, paciencia y esfuerzo.
- Expectativas de uso del mapa mental en el ámbito educativo: esta última dimensión está formada por 4 ítems que hacen referencia a las expectativas que los estudiantes consideran para su empleo en el contexto educativo, tales como enseñanza, aprendizaje, exposiciones y estudio.

Además, incluye variables independientes de ámbito académico (titulación) y sociodemográfico (edad, sexo). Consta de un conjunto de 15 ítems consignados como afirmaciones y estructurados en tres dimensiones.

Las dimensiones e ítems incluidos en el cuestionario son los representados en la tabla 1.

La aplicación del cuestionario se realizó mediante su diseño *online*, a través del *software* Google Forms, que ha facilitado su cumplimentación, realizándose de manera presencial en las aulas al finalizar la dinámica. Todo el procedimiento ha contado con seguimiento por parte de los investigadores, de manera que se pudieran detectar dificultades de comprensión y se posibilitara la clarificación de dudas durante el proceso de aplicación.

TABLA 1. Dimensiones e ítems del cuestionario

Dimensión	Ítems
Factor 1: Dificultades surgidas en el aprendizaje del mapa mental	1. Surgieron problemas de espacio 2. Surgieron problemas de cantidad de texto 3. Surgieron problemas de estructuración de contenido 4. Tuve problemas de adaptación al método 5. Tuve problemas para realizar dibujos 6. Tuve problemas para sintetizar las ideas en conceptos
Factor 2: Sentimientos vividos durante la dinámica	7. Me sentí dudoso/a 8. Me sentí angustiado/a 9. Me sentí confuso/a 10. Tuve que esforzarme 11. Tuve que tener paciencia
Factor 3: Expectativas de uso del mapa mental en el ámbito educativo	12. La concebí útil para realizar exposiciones 13. La consideré útil para el ámbito de la enseñanza 14. La considero una técnica útil para el aprendizaje 15. La veo como una estrategia útil para el estudio

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El estudio 1 ha consistido, como se ha mencionado anteriormente, en una aplicación piloto del instrumento y ha permitido adaptarlo y contextualizarlo para la población objeto de la investigación. Este pilotaje ofrece la posibilidad de detectar dificultades de comprensión en algunos ítems, así como comprobar el índice de discriminación de los mismos y analizar la estructura factorial del instrumento.

Finalizada la recogida de la información, se ha analizado el contenido de los ítems, no siendo necesario normalizar la muestra, puesto que presentaba valores adecuados ($K-S, p > 0.5$) (Byrne, 2012; Forero, Maydeu-Olivares y Gallardo-Pujol, 2009). En primer lugar, se ha llevado a cabo un análisis factorial exploratorio, utilizando matrices de correlación de Pearson, junto con el procedimiento para determinar el número de factores “implementación óptima del análisis paralelo” (PA) (Timmerman y Lorenzo-Seva, 2011) y el método para la extracción de factores comunes “máxima verosimilitud robusto” (RML) con

criterio de rotación Promin (Lorenzo-Seva, 1999). También se ha analizado su consistencia interna (Merino-Soto, 2016). Para ello, se ha hecho uso de los programas estadísticos SPSS 23 y Factor Analysis (10.8.04).

Una vez analizadas las características del instrumento evidenciadas en el estudio 1, se ha desarrollado un segundo estudio con la muestra total de la investigación. El procedimiento de recogida de información ha seguido las mismas pautas descritas en el estudio 1.

Al igual que en el caso anterior, no fue necesario proceder a la normalización de la muestra, puesto que presentaba valores adecuados ($K-S, p > 0.5$) (Byrne, 2012; Forero, Maydeu-Olivares y Gallardo-Pujol, 2009). En este, se utilizaron modelos de ecuaciones estructurales con el programa AMOS 23.0, valorándose el ajuste del modelo mediante los siguientes estadísticos: la prueba χ^2 /grados de libertad (Schumacker y Lomax, 2004), el índice de bondad de ajuste comparativo (CFI), el índice de ajuste incremental (IFI), el índice de ajuste normado (NFI), el índice de Tucker-Lewis (TLI) (Byrne, 1994, 2001; Hu y Bentler, 1999), la

raíz del residuo cuadrático promedio (RMR), la raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA) (Hu y Bentler, 1998) y el índice de validación cruzada esperada (ECVI).

A continuación, se analizó la validez y fiabilidad del instrumento con ayuda del *software* AMOS 23, mediante los índices recomendados en la literatura: fiabilidad compuesta (CR), varianza promedio extraída (AVE), varianza máxima compartida al cuadrado (MSV) y el coeficiente de confiabilidad H (MaxR[H]). Con ayuda de estos índices se establecieron la fiabilidad, la validez convergente y la validez discriminante.

Finalmente, sobre la muestra total, utilizando el *software* SPSS y AMOS en su versión 23, se llevó a cabo un estudio descriptivo y comparativo sobre las diferencias en cuanto al sexo y la titulación y las diferentes dimensiones que componían el cuestionario validado, así como un estudio correlacional.

Resultados

Estudio 1

El análisis factorial exploratorio (en adelante, AFE) permitió comparar la estructura subyacente del instrumento con la estructura teórica considerada en su versión original, proporcionando claves importantes para estudiar la validez de constructo y mejorar el cuestionario de acuerdo con los resultados obtenidos. Así pues, se comprobaron los criterios sobre su viabilidad: determinante de la matriz de correlaciones de .000; KMO= .868; prueba de esfericidad de Bartlett con una significación de 0.000; y raíz del residuo cuadrático promedio: RMSR= .0382. Una vez comprobados los criterios, se procede a aplicar el AFE al cuestionario en su versión original (de 15 ítems y 3 dimensiones) ajustando a 3 los factores a extraer.

El análisis evidencia que los factores extraídos explican un 65,73% de la varianza. Las comunalidades, por su parte, oscilan entre el .310

en el ítem 10 y .837 en el ítem 8, encontrándose todas las variables por encima de .3 (Costello y Osborne, 2005). Estos resultados instan a mantener la totalidad de los ítems del cuestionario. Observando la matriz de factores rotados y el peso de cada ítem por factor (ver tabla 2), se puede apreciar su importante correspondencia con las distintas dimensiones consideradas en el estudio en todo el conjunto de ítems con cargas superiores a .3.

TABLA 2. Matriz de factores rotados

Variable	F 1	F 2	F 3
V 1	.660		
V 2	.700		
V 3	.842		
V 4	.526		
V 5	.636		
V 6	.596		
V 7		.786	
V 8		.969	
V 9		.915	
V 10		.353	
V 11		.359	
V 12			.810
V 13			.906
V 14			.842
V 15			.717

Fuente: elaboración propia.

Para garantizar la fiabilidad del instrumento, se ha analizado su consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach (Merino-Soto, 2016) tanto de manera general ($\alpha = .844$) como en los tres factores extraídos ($\alpha = .838$ en el factor 1; $\alpha = .855$ en el segundo; y $\alpha = .869$ en el tercero). En todos los casos los resultados obtenidos evidencian una fiabilidad alta.

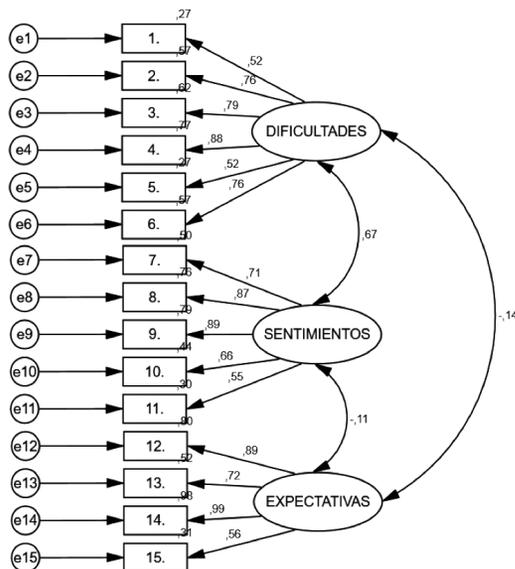
Estudio 2

Con la intención de contrastar y confirmar el modelo extraído a través del AFE, se ha realizado

un análisis factorial confirmatorio (en adelante, AFC) con máxima verosimilitud como método de estimación.

Los resultados obtenidos mostraron, en un principio, todos los ítems con cargas factoriales estandarizadas con valores superiores a .4, lo que instó a mantener la totalidad de las variables integradas en la escala. Además, los índices de modificación no señalaron la existencia de covarianzas entre errores asociados a ítems pertenecientes a distintos factores, obteniéndose los siguientes resultados (figura 1).

FIGURA 1. Modelo de 3 factores (AFC)



Para valorar la bondad del ajuste del modelo identificado, se consideró la prueba χ^2 /grados de libertad, el índice de bondad de ajuste comparativo (CFI), el índice de ajuste incremental (IFI) y el índice de ajuste normado (NFI), el índice de Tucker-Lewis (TLI), la raíz del residuo cuadrático promedio (RMR), la raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA) y el índice de validación cruzada esperada (ECVI), mostrando los siguientes valores (ver tabla 3).

El conjunto de índices aporta valores adecuados (χ^2 con una probabilidad de .000, valores inferiores a .06 en el caso de RMSEA y superiores a .95 en el caso de CFI, IFI, NFI e NNFI (Byrne, 2005; Arias, 2008), lo que permiten confirmar el modelo de factores propuesto y garantizar, con él, la validez de constructo del instrumento.

En cuanto a los coeficientes de validez y fiabilidad derivados del análisis de las cargas de regresión estandarizadas y las correlaciones obtenidas con AMOS 23, los resultados se pueden considerar adecuados (ver tabla 4), teniendo en cuenta el número de ítems que componen cada factor (fiabilidad: CR > .7; validez convergente: CR > AVE; AVE > .5; validez discriminante: MSV < AVE).

Por último, se ha analizado la consistencia interna, tanto de manera general como por dimensiones, obteniendo los resultados representados en la tabla 5.

TABLA 3. Índices de ajuste del modelo

	χ^2	df	p	X ² /df	CFI	IFI	NFI	NNFI (TLI)	SRMR	RMSEA	ECVI
Valores	131.849	70	.000	1.88	.980	.980	.958	0.969	.046	.047	.642

Fuente: elaboración propia.

TABLA 4. Coeficientes de validez y fiabilidad del modelo de 3 factores

	CR	AVE	MSV	MaxR (H)	Expectativas	Dificultades	Sentimientos
Expectativas	0.877	0.651	0.020	0.982	0.807		
Dificultades	0.859	0.513	0.452	0.984	-0.143	0.716	
Sentimientos	0.860	0.558	0.452	0.986	-0.108	0.672	0.747

Fuente: elaboración propia.

TABLA 5. Consistencia interna del instrumento

Dimensión	Fiabilidad
Factor 1: Dificultades surgidas en el aprendizaje del mapa mental	$\alpha = .870$ (n=6)
Factor 2: Sentimientos vividos durante la dinámica	$\alpha = .825$ (n=5)
Factor 3: Expectativas de uso del mapa mental en el ámbito educativo	$\alpha = .879$ (n=4)
Total	$\alpha = .840$ (n=15)

Fuente: elaboración propia.

Como se muestra en la tabla 5, en todas las dimensiones del instrumento se logran coeficientes superiores a .600, índice considerado aceptable (Thorndike, 1997), lo que permite afirmar que, tanto en su conjunto como en sus distintas dimensiones, se trata de un instrumento con elevada consistencia interna.

Análisis descriptivo

En el análisis descriptivo realizado, se ha evidenciado una tendencia generalizada hacia el desacuerdo en las dimensiones relacionadas con

las dificultades y los sentimientos surgidos durante la dinámica de aprendizaje del mapa mental como técnica de estudio, con medias situadas entre 2,5 y 3 puntos; y hacia el acuerdo en el caso de las expectativas de uso del mapa mental en el ámbito educativo con una media próxima a los 5 puntos, como puede apreciarse en la tabla 6.

En este sentido, el análisis resalta la dimensión “expectativas de uso del mapa mental en el ámbito educativo”, con la media más elevada (4.51), lo que pone de manifiesto que la

TABLA 6. Estadísticos descriptivos por dimensiones

Dimensiones	M.	Me.	DT	Min.	Máx.
Dificultades surgidas en el aprendizaje del mapa mental	2.58	3	1.01	1	5
Sentimientos vividos durante la dinámica	2.94	3	1.06	1	6
Expectativas de uso del mapa mental en el ámbito educativo	4.51	5	.69	1	6

Fuente: elaboración propia.

aplicabilidad de la técnica en el ámbito educativo es alta en el conjunto de personas encuestadas. Observando los porcentajes, la dimensión presenta la opción de respuesta 5, con el mayor porcentaje (41,1%).

La dimensión “dificultades surgidas en el aprendizaje del mapa mental” muestra unas puntuaciones más bajas, con una mediana de 3 y una media de 2.58, indicando que los discentes consideran que el aprendizaje de la técnica supone algún grado de dificultad. A diferencia de la dimensión anterior, los porcentajes con la opción 2 y 3 son los mayores, acumulando un 69,2% de las respuestas.

Por último, la dimensión “sentimientos vividos durante la dinámica” muestra una media de 2.94 y una mediana de 3 puntos, resultados muy próximos respecto a los obtenidos en la dimensión anterior. Esta tendencia se evidencia también en los porcentajes, siendo las opciones de respuesta 2 y 3 las que aglutinan los valores más elevados (27,1% y 39,9%, respectivamente). Estas puntuaciones muestran que los estudiantes, en su conjunto, manifiestan una opinión de desacuerdo en cuanto a vivir ese tipo de sentimientos durante el aprendizaje del mapa mental.

Por otra parte, en cuanto a las diferencias que el sexo, la edad y la titulación establecían en relación a las tres dimensiones consideradas en el estudio, la prueba *t* de Student para muestras independientes, en el primer caso, y la prueba ANOVA, en el segundo y tercer caso, señalaron que no existían diferencias estadísticamente significativas en ninguna dimensión.

Análisis correlacional

En este apartado, abordaremos el estudio correlacional entre las 3 dimensiones del cuestionario. Los datos resultantes de la aplicación de la prueba de correlación de Pearson, realizada para comprobar la relación entre las 3 dimensiones de la escala pueden verse en la tabla 7.

En función de los datos obtenidos, podemos afirmar que existe relación entre la dimensión 1 (dificultades surgidas en el aprendizaje del mapa mental) con la dimensión 2 (sentimientos vividos durante la dinámica) y la dimensión 3 (expectativas de uso del mapa mental en el ámbito educativo) ($R=.640$ y $p=.000$; $R=-.126$ y $p=.493$), dado el nivel de significatividad bilateral al $n.s.=.01$ y $n.s=.05$, respectivamente. La relación entre las mismas es alta en el primer caso

TABLA 7. Resultados de las correlaciones bivariadas de los ítems de las 3 dimensiones del cuestionario

	Dificultades	Sentimientos	Expectativas
Dificultades	R	1	.640**
	P		.000
	N	349	349
Sentimientos	R	.640**	1
	P	.000	.000
	N	349	349
Expectativas	R	-.126*	1
	P	.000	.000
	N	409	409

Nota: **: la correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral); *: la correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).
Fuente: elaboración propia.

y baja en el segundo, tal y como señalan Mateo (2004) y Pérez, García, Gil y Galán (2009).

Por el contrario, podemos afirmar que no existe relación alguna entre la dimensión 2 (sentimientos vividos durante la dinámica) y la dimensión 3 (expectativas de uso del mapa mental en el ámbito educativo) ($R=-.060$ y $p=.000$).

Discusión y conclusiones

El aprendizaje de nuevas estrategias para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación en general y en la superior en particular se encuentra marcado por las experiencias previas vividas fundamentalmente por el alumnado. Así, el tratar de fomentar el aprendizaje significativo puede llegar a ser una ardua labor. Es por ello que se debe consultar al estudiante universitario su postura (sentimientos, emociones, visiones, creencias...) sobre determinados recursos que en otros niveles académicos se han presentado como valedores y elementos cardinales de procesos de formación exitosos (Alvarado, 2015).

De este modo se ha tratado de consensuar un instrumento que ayude a la comunidad educativa universitaria a determinar si, en este caso, el empleo de mapas mentales es fructífero en su campo docente.

Como ya indicaron Buzan y Buzan (1996), los mapas mentales tienen la principal característica de hacer más significativo, aún si cabe, el proceso de aprendizaje de los contenidos trabajados. Los estudios realizados en torno al empleo de esta técnica en educación (Muñoz, 2010; Muñoz, Serrano y Marín, 2014; Suárez, 2017) han puesto de relieve las grandes posibilidades que brinda para la interiorización del contenido a aprender. En este sentido y poniendo el acento en la enseñanza universitaria comprobamos que se obtienen las mismas indicaciones (Díaz, 2013; Tarkashvand, 2015).

En consecuencia, es necesario, como ya hemos señalado anteriormente, construir y validar un instrumento que mida las posibilidades educativas del empleo de los mapas mentales desde la perspectiva de los protagonistas receptores del empleo de las técnicas o metodologías de aprendizaje.

El estudio psicométrico de la escala propuesta ha arrojado tres factores que coinciden con las dimensiones establecidas previamente, tanto en el AFE como en el AFC. Estos están relacionados con la naturaleza de las dificultades a la hora de aprender la técnica (falta de espacio, problemas de cantidad de texto y estructuración del contenido, adaptación al método y a la hora de realizar los dibujos, es decir, el propio mapa, y de sintetizar las ideas en conceptos); un segundo factor referido a los sentimientos de duda, angustia, confusión, esfuerzo y paciencia; y un tercero referido a las expectativas de uso de los mapas en la educación (es útil para realizar exposiciones, en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje, así como ser una técnica útil para el aprendizaje) en línea con el trabajo de Muñoz, Serrano y Marín (2014) y Muñoz, Sampedro y Marín (2014).

En lo que se refiere al primer factor o dimensión, los participantes han manifestado no encontrar estas dificultades recogidas, confirmando las aportaciones de Escudero Quintana y Delfín (2013).

Wu y Chen (2018) reflejaron que el mapa mental era y es un método organizativo y estructurado, que sirve para presentar la información. En esta línea se observa que la dimensión tercera obtenida en este estudio, la cual versa sobre la utilidad educativa de la técnica, coincide con los datos de investigaciones similares (Muñoz, 2010; Muñoz, Serrano y Marín, 2014). En ella los participantes reflejan que es útil en el ámbito de la enseñanza y en el aprendizaje, junto con el proceso de estudio, además de para realizar exposiciones (Pérez, Molina, Solbes, Calderón y Martín, 2006; Luke, lloy, Boyd y den Exter, 2014; Tarkashavand, 2015).

Al igual que en otros trabajos relativos a estudios psicométricos de instrumentos (Marín-Díaz, Sampedro y Vega, 2017), este ha demostrado ser válido para determinar los sentimientos, expectativas, así como para determinar las dificultades que el estudiante de educación superior puede presentar al ser introducido en la técnica del mapa mental como estrategia de aprendizaje. Estos datos se encuentran en la línea de los aportados por Sánchez y López (2016), si bien estos autores apuntaron que el empleo de los mapas mentales con alumnos universitarios va más allá de lo aquí expuesto, pues su trabajo refleja la posibilidad de desarrollo de un pensamiento crítico, el cual permitirá el logro de determinadas competencias profesionales, como es la búsqueda y selección de la información de manera crítica (Gallegos, Villegas y Barek, 2011).

Como vemos, al igual que en otros trabajos (Kalyanasundaram, Abraham, Ramachandran, Jayaseelan, Bazroy, Singh y Purty, 2017) no hay, según el alumnado, dificultades para aprender la técnica propiamente dicha y que sea aplicada en la educación superior (Sánchez y López, 2017). Por lo que se puede inferir que esta herramienta podría ser empleada tanto por docentes para el desarrollo de su metodología de aula como por estudiantes en pro de una mejora de su proceso de aprendizaje.

Atendiendo al género vemos que, como en el trabajo de Tarkashvand (2015) y de Fuad, Zubaidah, Mahanal y Suarsini (2017), este no es una variable que establezca diferencias significativas, validando así el empleo de los mapas en la educación superior. Es por ello que se presenta como una herramienta que puede promover el aprendizaje coeducativo y convergente.

Con respecto a la titulación se ha comprobado que esta tampoco es un elemento que permita discernir diferencias en el empleo de la técnica, pues se pueden encontrar en la literatura trabajos en los que se ha presentado la misma circunstancia. Dada su divergencia el universo poblacional que puede verse beneficiado por su empleo es pues infinito.

En definitiva, el análisis de este instrumento ha mostrado que este se revela como una herramienta válida para determinar las dificultades, los sentimientos y las expectativas del alumnado universitario en torno al uso de la técnica del mapa mental como estrategia de aprendizaje.

Limitaciones del estudio

Llevar a cabo investigaciones en el campo de las Ciencias de la Educación es una tarea compleja en lo que a tamaños muestrales, efectos del estudio y repercusión del mismo se refiere. Este artículo presenta como principal limitación su muestra, dado que se ha centrado en el ámbito de las Ciencias Sociales, en concreto en Educación, sesgando así la posibilidad de universalizar los datos a otras poblaciones como estudiantes de la rama de Ciencias de la Salud, por ejemplo.

Por otra parte, este trabajo demanda no solo la continuación con la ampliación de la muestra, sino también el estudio de la figura del profesorado universitario, dado que las metodologías y recursos empleados en el desarrollo de sus clases no solo vendrá determinado por la disponibilidad de los recursos, sino también por los conocimientos que tengas de estos.

Referencias bibliográficas

Alaminos, A. y Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoy: Marfil.

- Alvarado, L. J. (2015). Estilos de aprendizaje y mapas mentales en estudiantes de secundaria. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8(16), 1-24.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Buzan, T. y Buzan, B. (1996). *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic concepts, applications, and programming*. Londres: LEA.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural Equation Modeling with Mplus: basic concepts, applications, and programming*. Nueva York: Taylor & Francis Group.
- Casillas, S., Cabezas, M., Sanches-Ferrerira, M. y Teixeira, F. L. (2018). Estudio psicométrico de un cuestionario para medir la competencia digital de estudiantes universitarios (CODIEU). *EKS, Education in the Knowledge Society*, 19(3), 61-81. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/eks2018193681>
- Costello, A. B. y Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Cuenca, A. y Lozano, S. (2016). *La enseñanza de la investigación. Diálogo entre la teoría y el oficio del investigador en trabajo social*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Díaz, C. (2013). Mapas mentales y estilos de aprendizaje: aportes a la enseñanza/aprendizaje en un espacio formativo de ingeniería. *World Engineering Education Forum 2013*. Cartagena, Colombia. Septiembre 24 a 27. Recuperado de https://www.academia.edu/4854523/MAPAS_MENTALES_Y_ESTILOS_DE_APRENDIZAJE_APORTES_A_LA_ENSE%C3%91ANZA_APRENDIZAJE_EN_UN_ESPACIO_FORMATIVO_EN_INGENIER%C3%8DA
- Escudero, J., Quintana, J. T. y Delfin, A. (2013). Los mapas mentales: una herramienta de aprendizaje y creatividad. *Ciencia Administrativa*, 2, 49-55.
- Forero, C. G., Maydeu-Olivares, A. y Gallardo-Pujol, D. (2009). Factor analysis with ordinal indicators: a Monte Carlo study comparing DWLS and ULS estimation. *Structural Equation Modeling*, 16, 625-641. doi: <https://doi.org/10.1080/10705510903203573>
- Fuad, N. M., Zubaidah, S., Mahanal, S. y Suarsini, E. (2017). Improving Junior High Schools' critical thinking skills based on test three different models of learning. *International Journal of Instruction*, 10(1), 101-116. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125163.pdf>
- Gallegos, E., Villegas, E. C. y Barak, M. M. (2011). Elaboración de mapas mentales en jóvenes y adultos. *REMO*, VIII, 21, 40-44.
- Hu, L. T. y Bentler, P. M. (1998). Fit indexes in covariance structure modeling: sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424-453.
- 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*, 6(H1), 1-55.
- Kalyanasundaram, M., Sherin, B. A., Ramachandran, D., Jayaseelan, V., Bazroy, J., Singh, Z. y Purty, A. J. (2017). Effectiveness of mind mapping technique in information retrieval among medical college students in puducherry - A pilot study. *Indian Journal of Community Medicine*, 42(1), 19-23. doi: 10.4103/0970-0218.199793
- Lorenzo-Seva, U. (1999). Promin: a method for oblique factor rotation. *Multivariate Behavioral Research*, 34, 347-356.
- Lorenzo-Seva, U. y Van Ginkel, J. R. (2016). Multiple imputation of missing values in exploratory factor analysis of multidimensional scales: estimating latent trait scores. *Anales de Psicología*, 32(2), 596-608. doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.215161>

- Luke, H., Lloyd, D., Boyd, W. y den Exter, K. (2014). Improving conservation community group effectiveness using mind mapping and action research. *Conservation and Society*, 12(1), 43-53. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/pdf/26393141.pdf>
- Marín-Díaz, V., Sampedro, B. E. y Vega, E. (2017). Estudio psicométrico de la aplicación del *Internet Addiction Test* con estudiantes universitarios españoles. *Contextos Educativos*, Núm. Extraordinario 20(2), 147-161. doi: <http://doi.org/10.18172/con.3067>
- Mateo, J. (2004). La investigación "ex post-facto". En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de investigación educativa* (pp. 196-230). Madrid: La Muralla.
- Merino-Soto, C. (2016). Diferencias entre coeficientes alfa de Cronbach, con muestras y partes pequeñas: un programa VB. *Anales de Psicología*, 32(2), 587-588. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.2.203841>
- Muñoz, J. M. (2010). *Los mapas mentales como técnica para integrar y potenciar el aprendizaje holístico en la formación inicial de maestros/as*. Tesis doctoral. Córdoba, Universidad de Córdoba. Recuperado de <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/2745>
- Muñoz, J. M., Serrano, R. y Marín, V. (2014). Innovación educativa sobre aprendizaje colaborativo y el uso de mapas mentales en la formación inicial docente. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 193-212.
- Muñoz, J. M., Sampedro, B. E. y Marín, V. (2014). Los mapas mentales, una técnica para potenciar las relaciones interpersonales. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 401-414. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/issue/view/TP24>
- Pérez, A., Molina, B. L., Solbes, I., Calderón, S. y Martín, G. (2016). Los mapas conceptuales como estrategia de aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Innovación Educativa*, 26, 233-243. doi: <http://dx.doi.org/10.15304/ie.26.3449>
- Pérez, R., García, J. L., Gil, J. A. y Galán, A. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Sánchez, M. y López, O. (2016). Aplicación del software CmapTools en los estudiantes universitarios para desarrollar el pensamiento crítico. *INNOEDUCA. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2(1), 54-63. doi: <http://dx.doi.org/10.20548/innoeuca.2016.v2i1.1037>
- Schumacker, R. E. y Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Serrat, O. (2017). Drawing mind maps. *Knowledge Solutions*, 65, 605-607. doi: https://doi.org/10.1007/978-981-10-0983-9_65
- Simon, J. (2019). PowerPoint and concept maps: a great double act. *Accounting Education*, 24(2), 146-151. doi: <https://doi.org/10.1080/09639284.2015.1036583>
- Suárez, J. (2017). Importancia del uso de recursos didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias biológicas para la estimulación visual del estudiantado. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-18. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.22>
- Tadesse, T., Gillies, R. M. y Campbell, C. (2018). Assessing the dimensionality and educational impacts of integrated ICT literacy in the higher education context. *Australasian Journal of Educational Technology* 34(1), 88-101. doi: <https://doi.org/10.14742/ajet.2957>
- Tarkashvand, Z. (2015). Male learners' vocabulary achievement through concept mapping and mind mapping: differences and similarities. *Educational Research and Review*, 10(7), 790-798. doi: <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2158>
- Thorndike, R. M. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education* (6.^a ed.). Nueva York: McMillan.
- Timmerman, M. E. y Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, 16, 209-220.

- Vázquez-Cano, E., López, E. y Sarasola, J. L. (2015). Analysis of social worker and educator's areas of intervention through multimedia concept maps and online discussion forums in Higher Education. *Electronic Journal of e-Learning*, 13(5), 333-346.
- Wette, R. (2017). Using mind maps to reveal and develop genre knowledge in a graduate writing course. *Journal of Second Language Writing*, 38, 58-71. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.09.005>
- Wu, T. T. y Chen, A. C. (2018). Combining e-books with mind mapping in a reciprocal teaching strategy for a classical Chinese course. *Computers & Education*, 116, 64-80. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.08.012>
- Zamora-Musa, R., Velez, J., Paez-Logreira, H., Coba, J., Cano-Cano, C. y Martínez, O. (2017). Implementación de un recurso educativo abierto a través del modelo del diseño universal para el aprendizaje teniendo en cuenta evaluación de competencias y las necesidades individuales de los estudiantes. *Revista Espacios*, 38. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a17v38n05/17380503.html>

Abstract

Psychometric study of a test about difficulties and expectations in the learning of mind map in Higher Education

INTRODUCTION. The mind map is considered a learning technique that exploits the full potential of the brain due to the combination of elements such as concepts, relationships between ideas, images, colors and shapes, allowing the knowledge construction more significant. **METHOD.** This article presents the process of adaptation and validation to the context of study of the scale “Questionnaire of difficulties and expectations in the learning of Mind Map in Higher Education”, which tries to analyze the difficulties experienced by the students during the learning of the strategy, in their initial teacher training, considering both the feelings that appear during the dynamics carried out, and the expectations of its use in their professional career, once they have acquired a technical domain. Two descriptive studies have been carried out by a cross-sectional survey. The questionnaire was administered, in first place, to a sample of 206 students, and in second place, to a total of 409 students from Childhood and Primary Education degrees, as well as the Master of Inclusive Education of the University of Córdoba (Spain). The data were subjected to a descriptive analysis, a comparison of means, correlations, a study of internal consistency and the factorial structure through an exploratory and confirmatory factorial analysis. **RESULTS.** The results showed that the questionnaire had a high goodness-of-fit index, as well as validity and reliability results that showed that the model was appropriate and coherent with the starting theoretical assumptions. **DISCUSSION.** Ultimately, the results indicated that the questionnaire was amenable for its use in similar studies within the same context.

Keywords: *Validation, Questionnaire, Mind map, Higher Education.*

Résumé

Étude psychométrique d'une échelle sur les difficultés, les sentiments et les attentes dans l'apprentissage de la carte mentale dans l'enseignement supérieur

INTRODUCTION. La carte mentale est considérée une technique d'apprentissage profitant de tout le potentiel du cerveau à travers la combinaison d'éléments comme les concepts, les rapports

entre ideas, les images, les couleurs et les formes. Cette combinaison permet une construction beaucoup plus significative de la connaissance. **MÉTHODE.** Cet article présente le processus d'adaptation et de validation du contexte de l'étude de l'échelle «Questionnaire sur les difficultés et attentes dans l'apprentissage de la Carte Mentale dans l'Enseignement Supérieur». Celle-ci a pour but l'analyse des difficultés apparues pendant l'apprentissage de la stratégie de la part des étudiants universitaires dans sa formation initiale comme enseignants, considérant ainsi tant les sentiments issus pendant la dynamique menée comme les perspectives d'utilisation dans leur avenir professionnel, une fois acquis la maîtrise technique. Dans ce sens-là, pour chaque enquête de caractère transversale deux études descriptives ont été réalisées. D'abord, le questionnaire a été administré à un échantillon de 206 étudiants et, ensuite, à un total de 409 étudiants des Études Universitaires («Grado») en Éducation Maternelle et en Éducation Primaire, ainsi que le Master en Éducation Inclusive de l'Université de Cordoue (Espagne). Les données ont été soumis à des analyses descriptives, une comparative des moyennes et des corrélationnelles, l'étude sur la consistance interne et la structure factorielle via une analyse factorielle exploratoire et confirmatif. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent qu'il s'agit d'un instrument ayant des indices de bonté d'ajustement élevés, ainsi que la validité et fiabilité démontrent que le modèle est adéquat et cohérent avec les hypothèses de départ. **DISCUSSION.** En définitive, les résultats montrent un instrument susceptible d'application en contextes d'études similaires.

Mots-clés: *Validation, Questionnaire, Carte mentale, Education supérieure.*

Perfil profesional de los autores

Juan Manuel Muñoz González (autor de contacto)

Doctor por la Universidad de Córdoba y profesor ayudante doctor de la Universidad de Córdoba en el Área de Didáctica y Organización Escolar. Su línea de investigación se centra en la tecnología educativa, concretamente en el diseño de recursos didácticos digitales, gamificación, así como en estrategias de aprendizaje holístico, como los mapas mentales.

Miembro del grupo de investigación EDMETIC (Educación Mediática y TIC).

Correo electrónico de contacto: juan.manuel@uco.es

Dirección para la correspondencia: Dpto. Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba. Avda. San Alberto Magno, s/n, 14004 Córdoba (España).

Verónica Marín Díaz

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada y profesora titular de la Universidad de Córdoba en el Área de Didáctica y Organización Escolar. Su línea de investigación se centra en la tecnología educativa, concretamente en la formación inicial docente de las herramientas web 2.0, los videojuegos y las redes sociales.

Directora del grupo de investigación EDMETIC (Educación Mediática y TIC).

Correo electrónico de contacto: ed1madiv@uco.es

María Dolores Hidalgo Ariza

Doctora por la Universidad de Córdoba y profesora sustituta interina de la Universidad de Córdoba en el Área de Teoría e Historia de la Educación. Su línea de investigación se centra en las desigualdades de género en educación, concretamente en el estudio de roles y estereotipos de género, así como en el análisis de la brecha digital de género e investigación de las redes sociales con perspectiva de género.

Miembro del grupo de investigación EDMETIC (Educación Mediática y TIC).

Correo electrónico de contacto: lola.hidalgo@uco.es

HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNADO DE 8 A 12 AÑOS: PERFIL DIFERENCIAL EN FUNCIÓN DEL SEXO

Social skills in pupils from 8 to 12 years old: differential profile according to sex

ALICIA PEÑALVA-VÉLEZ^(1,2), M.^A ASUNCIÓN VEGA-OSÉS⁽¹⁾ Y JOSÉ J. LÓPEZ-GOÑI^(1,3)

⁽¹⁾ Universidad Pública de Navarra (España)

⁽²⁾ I-Communitas. Institute for Advanced Social Research (España)

⁽³⁾ IdiSNA, Instituto de Investigación Sanitaria de Navarra (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2020.01.71503

Fecha de recepción: 13/03/2019 • Fecha de aceptación: 14/01/2020

Autor de contacto / Corresponding author: José J. López Goñi. E-mail: josejavier.lopez@unavarra.es

INTRODUCCIÓN. La competencia social es un concepto multidimensional y evaluable, que se va desarrollando a lo largo de la infancia, e implica el desarrollo de comportamientos y habilidades relacionados con la puesta en práctica de procesos de convivencia e interacción. Su desarrollo se vincula al dominio de habilidades sociales básicas o comportamientos interpersonales prosociales. Por todo ello los objetivos de este estudio son dos: 1) valorar la estructura factorial de The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters en una muestra de alumnado de educación primaria y 2) determinar las diferencias en función del género entre el alumnado de 4.º-6.º curso de primaria. **MÉTODO.** Para lograr ambos objetivos se evaluó una muestra de 436 niños y niñas de tres centros públicos mediante un cuestionario diseñado para evaluar el grado de adecuación de la conducta social (MESSY). Se realizaron análisis descriptivos para todos los ítems del cuestionario valorado. Con el propósito de valorar la consistencia interna se calculó el alfa de Cronbach y se realizó un análisis factorial. **RESULTADOS.** Se obtuvieron valores de alfa entre 0,693 (4.º) y 0,842 (6.º). Se explicó un 45,9% de la varianza total con un modelo de cinco factores: habilidades sociales, competitividad/arrogancia, cordialidad/amistad, agresividad y soledad. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas. **DISCUSIÓN.** A partir de los datos se recomienda que las intervenciones sobre competencias sociales deben reforzar los comportamientos sociales positivos y canalizar la competitividad hacia el espíritu de superación, y no hacia la arrogancia. Se ha de atender a los comportamientos agresivos físicos directos en niños y a la violencia verbal y de exclusión social en niñas. El 4.º curso (10 años) parece un momento crucial para promover las habilidades emocionales, especialmente entre las niñas, y los comportamientos cordiales en los niños.

Palabras clave: Competencias sociales, Competencias emocionales, Género, Educación primaria, Habilidades socioemocionales.

Introducción

La competencia social es un concepto multidimensional y evaluable, que incluye aspectos conductuales, afectivos y cognitivos (Ashiabi, 2007). Se va desarrollando a lo largo de la infancia como resultado de los procesos de convivencia, de actividad compartida, de comunicación y de modulación emocional (Gómez-Ortiz, Romera-Félix y Ortega-Ruiz, 2017; Romera, Ortega-Ruiz y Monks, 2008). Implica el desarrollo de aquellos comportamientos y habilidades que los escolares deben poner en práctica en su vida social según las características del contexto en el que deben desenvolverse (Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz, 2017). En este sentido, Bisquerra (2009) describe la competencia social como la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Para su desarrollo es necesario dominar habilidades sociales básicas como la capacidad de comunicación efectiva, el respeto, las actitudes prosociales o la asertividad.

Las habilidades sociales o manifestaciones sociales observables (Caballo, 2005) se conciben como un conjunto de comportamientos interpersonales necesarios para interactuar y relacionarse de manera efectiva con los demás (Merrell y Gimpel, 2014; Monjas y González, 2000). Son unas habilidades predominantemente conductuales que: 1) posibilitan la expresión adecuada de sentimientos, deseos y opiniones; 2) favorecen el manejo adecuado de la crítica; 3) minimizan las probabilidades de conflictos interpersonales (Caballo, 2005; Monjas y González, 2000; Oros y Fontana Nalesso, 2015); y 4) posibilitan las relaciones con los demás de una manera efectiva y haciéndolas mutuamente satisfactorias. En definitiva, las habilidades sociales, que son adquiridas (Oros y Fontana Nalesso, 2015), posibilitan un adecuado comportamiento social adaptativo (Reyna y Brussino, 2009) y se relacionan con el bienestar académico, emocional y social de los niños y las niñas (Craig, Brown, Upright y Derosier, 2016).

Las primeras edades son críticas en el desarrollo de las habilidades sociales, ya que se aprenden en la interacción con los demás (Caballo, 2005; Monjas y González, 2000; Oros y Fontana Nalesso, 2015), y, por ello, es fundamental incorporarlas al currículo escolar (Monjas, De Benito, Elices Simón, Francia y García, 2009). En concreto se trata de facilitar el aprendizaje del alumnado: 1) en la resolución de conflictos; 2) en la decodificación de las principales claves sociales en la identificación de los problemas, sus causas y consecuencias; 3) en la clarificación de metas; y 4) en la generalización de alternativas de acción que pueda practicar en su vida cotidiana (López, de Dicastillo, Iriarte y González-Torres, 2006). Por lo tanto, su adquisición logrará en el alumnado la expresión adecuada de sentimientos, deseos u opiniones, favoreciendo el manejo acertado de las críticas, minimizando los conflictos interpersonales y permitiendo las relaciones interpersonales efectivas y satisfactorias (Oros y Fontana Nalesso, 2015).

La inclusión de las habilidades sociales en el contexto educativo tiene un efecto preventivo y potenciador de la convivencia puesto que disminuye los problemas de relación entre compañeros, las conductas agresivas, el aislamiento y la falta de solidaridad (Romera, Cano, García-Fernández y Ortega-Ruiz, 2016; Romera *et al.*, 2008). Además, se ha encontrado que las habilidades sociales son un elemento crucial en la salud socioemocional de niños, niñas y adolescentes (Ipiña, Molina y Reyna, 2011; Justicia-Arráez, Pichardo y Justicia, 2015; Lacunza, Castro-Solano y Contini, 2009). Tanto es así que en la escuela, una intervención basada en la adquisición y entrenamiento de habilidades sociales, de interacción y de autocontrol emocional podría mejorar la salud psicológica no solo del alumnado, sino también del profesorado (Justicia-Arráez *et al.*, 2015; Peñalva-Vélez, López-Goñi y González, 2017; Peñalva-Vélez, López-Goñi y Landa-González, 2013; Peñalva-Vélez, López-Goñi, Vega-Oses y Azpiroz, 2015; Peñalva-Vélez, López-Goñi y García-Manso, 2016; Salmurri y Skoknic, 2005).

La enseñanza de las habilidades sociales debe planificarse considerando las diferencias que se dan entre chicos y chicas en su adquisición. Por ejemplo, en las niñas son fundamentales las emociones positivas, mientras que en los niños es más importante la empatía. Las niñas se relacionan entre sí de una manera más emocional, y los niños se basan algo más en una capacidad cognitiva de autoconciencia, teniendo en cuenta la perspectiva del otro (Oros y Fontana Nalesso, 2015). También es diferente la expresión violenta de los conflictos. Mientras los chicos suelen estar más orientados a la acción y sus manifestaciones comportamentales son más físicas con predominio de agresiones verbales y físicas directas (Albaladejo-Blázquez, Ferrer-Cascales, Reig-Ferrer y Fernández-Pascual, 2013), las chicas suelen presentar conductas relacionadas con violencia indirecta y psicológica, como aislar socialmente o extender rumores y menospreciar (Córdoba-Alcaide, Del Rey-Alamillo y Ortega-Ruiz, 2016; Dobarro, 2011; Romera, Del Rey y Ortega-Ruiz, 2011). Asimismo, las chicas suelen mantener esas conductas con el paso de los años, a diferencia de los chicos que suelen reducirlas (Albaladejo-Blázquez *et al.*, 2013; Martínez-Otero, 2017; Oliva-Zárate, 2013). Aunque, en líneas generales, en la adolescencia, las chicas suelen presentar una conducta social más apropiada (Méndez, Hidalgo e Inglés, 2002).

Hasta la fecha, muy pocos estudios han valorado las habilidades sociales en las edades anteriores (3-12 años) a la educación secundaria (12-16 años) o en las diferencias entre niños y niñas (Romera *et al.*, 2008). La mayoría de los estudios se han realizado en educación secundaria (Gómez-Ortiz, Romera-Félix *et al.*, 2017). Además, una de las dificultades en la investigación es la ausencia de instrumentos desarrollados para educación primaria en español (Fernández *et al.*, 2010). Un instrumento que podría usarse en estas edades es The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) de Matson, Rotatori y Helsel (1983). Este es un cuestionario diseñado para evaluar el grado de adecuación de la conducta social. Para ello valora mediante un

inventario de 62 conductas tanto las habilidades y competencias adecuadas como los problemas del comportamiento social. Aunque las propiedades psicométricas en muestras anglófonas se consideran adecuadas (Helsel y Matson, 1984; Kazdin, Matson y Esveldt-Dawson, 1984; Matson, Macklin y Helsel, 1985; Matson y Ollendick, 1988; Spence y Liddle, 1990), los estudios con muestras castellanohablantes muestran que es necesario seguir investigando. En el estudio de Méndez, Hidalgo e Inglés (2002) se contó con una muestra española de 634 niños y niñas de entre 2 y 17 años. En él propusieron una solución factorial de cuatro factores que explicaría el 33,28% de la varianza. El coeficiente alfa varió entre las diferentes subescalas entre el 0,63 y el 0,91. En el trabajo de Ipiña y Molina (2011) se valoró una muestra argentina de 578 niños y niñas de entre 7 y 13 años. En este caso propusieron una solución de cinco factores que explicaría el 22,8% de la varianza. En cuanto a la fiabilidad interna, el coeficiente alfa osciló entre el 0,43 y el 0,85. En cualquier caso, la varianza explicada es muy baja en ambos casos. Por otro lado, las muestras empleadas tenían unos rangos amplios de edad, y por ello se justifican nuevos estudios como el que aquí se presenta para valorar la adecuación del instrumento a muestras hispanohablantes específicas.

Por lo tanto, los objetivos del presente estudio han sido: 1) valorar la adecuación del MESSY para su uso en una muestra de alumnado de educación primaria (fiabilidad y estructura factorial) y 2) determinar las diferencias en función del género entre el alumnado de 4.º a 6.º curso de primaria.

Material y método

Participantes

Participaron un total de 436 niños y niñas de 4.º, 5.º y 6.º curso de educación primaria de tres centros públicos ubicados en tres pequeñas localidades de la Comunidad Foral de Navarra. Tanto las localidades como los centros participantes son

muy semejantes en el tamaño (pueblos de menos de 10.000 habitantes y centros de 400 alumnos), el estatus socioeconómico de las familias (renta per cápita entre 12.344 y 14.380 euros) y la procedencia geográfica de las mismas (un porcentaje de población extranjera del 7,9%, algo menor al porcentaje medio de Navarra que es el 9,1%). Exactamente la mitad del alumnado eran niñas ($n = 218$) y la otra mitad niños.

Instrumento

The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) de Matson, Rotatori y Hessel (1983) es un cuestionario diseñado para evaluar el grado de adecuación de la conducta social. Para ello se presentan 62 conductas, con cuatro alternativas de respuesta (nunca, a veces, a menudo y siempre) y se valoran tanto las habilidades y competencias apropiadas como los problemas del comportamiento social. En el estudio de Ipiña *et al.* (2011), que se ha tomado como referencia por tener una mayor homogeneidad en las edades de la muestra, se encontraron los cinco factores siguientes:

- Habilidades sociales apropiadas (24 ítems). Este factor evalúa conductas como expresividad emocional, tener amigos, compartir, etc. Algunos ejemplos de ítems son: “miro a la gente cuando hablo con ella” y “me dirijo a la gente y entablo conversación”.
- Asertividad inapropiada (16 ítems). Explora conductas agresivas, de burla o abuso de los demás. Algunos ejemplos de ítems son: “cojo cosas que no son mías sin permiso” y “pego cuando estoy furioso”.
- Impulsividad (5 ítems). Algunos ejemplos de ítems son: “me enfado fácilmente” e “interrumpo a los demás cuando están hablando”.
- Sobreconfianza (6 ítems). Este factor explora conductas de sobrevaloración del yo. Algunos ejemplos de ítems son: “me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo” y “creo que lo sé todo”.

- Celos/soledad (4 ítems). Explora conductas como sentirse solo o no tener amigos. Algunos ejemplos de ítems son: “me siento celoso/a con otras personas” y “me gusta estar solo/a”.

De las dos versiones con las que cuenta el MESSY (para profesorado y alumnado), en esta investigación solo se empleó la versión dirigida al alumnado.

Procedimiento

El equipo investigador, tras diseñar el estudio, seleccionó varios centros de características semejantes para participar en la investigación. Para ello, se siguió un muestreo de conveniencia, en el que se buscó que los centros participantes fueran de titularidad pública y que las características geográficas, de tamaño, así como la extracción social de las familias fueran similares. La dirección de los tres primeros centros con los que se contactó aceptó la participación, por lo que no se contactó con más centros. Posteriormente, la dirección de cada uno de los centros se encargó de solicitar el permiso para la participación, de la distribución de los cuestionarios, de recogerlos y hacérselos llegar al equipo investigador. El alumnado rellenó el cuestionario dentro del horario escolar, y en todo momento se aseguró la confidencialidad de las respuestas. No se produjo ningún rechazo entre el alumnado para cumplimentar los cuestionarios.

Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos para todos los ítems del cuestionario valorado. Con el objetivo de explorar la estructura factorial del MESSY, se hicieron diferentes análisis factoriales de componentes principales (con 4, 5 y 6 factores) con rotación Varimax. Tras valorar los diferentes modelos, se seleccionó como más adecuado el análisis factorial de

5 componentes porque presentaba una mayor coherencia teórica. Tras obtener los cinco factores, se transformaron con el método Anderson-Rubin (Anderson y Rubin, 1956), que asegura la ortogonalidad de los factores estimados. Las puntuaciones resultantes tienen una media de 0, una desviación típica de 1 y no correlacionan entre sí.

Con el propósito de valorar la consistencia interna se calculó el alfa de Cronbach para la escala en su conjunto y para cada uno de los factores encontrados. Valores entre .70 y .80 se consideran buenas estimaciones de fiabilidad (Kaplan y Sacuzzo, 2016), mientras que es aceptable un criterio menor (alrededor de .60) en escalas con escaso número de ítems y que cumplen los criterios señalados por Loewenthal (2001) (buena evidencia de validez, razones teóricas o prácticas o la escala es breve).

En las comparaciones entre niños y niñas se empleó la *t* de Student, considerándose una $p < .05$ como significativa y se calculó el tamaño del efecto mediante el estadístico *d* de Cohen. Para ello se ha realizado el cociente entre la diferencia de medias de ambos grupos y la desviación típica de la muestra total (Cohen, 1988). En la valoración de la magnitud del tamaño del efecto se han tenido en cuenta las recomendaciones generales de Cohen (1988), que consideran los siguientes criterios: $d = 0,20$ (efecto pequeño), $d = 0,50$ (efecto moderado) y $d = 0,80$ (efecto grande). También se ha considerado que valores en torno a 0,30 pueden ser relevantes para la práctica educativa (Borg, Gall y Gall, 1993). Todos los análisis se realizaron con el programa estadístico SPSS vs. 15.0 para Windows.

Resultados

Análisis factorial del MESSY y coeficiente de fiabilidad

La medida de adecuación muestral KMO fue de 0,946 y el test de Bartlett fue significativo

($X^2(1891) = 12718,54; p < ,000$). El análisis arrojó un modelo de 5 factores que explica el 45,9% de la varianza total. En la tabla 1 se exponen las saturaciones de cada uno de los ítems que conforman dichos factores. En el primer factor hay saturaciones tanto positivas, indicativas de habilidades sociales inapropiadas, como negativas (habilidades sociales apropiadas). Por tanto, puntuaciones altas en el primer factor indican patrones de comportamiento social desadaptativo. El segundo factor incluye conductas relacionadas con la competitividad y la arrogancia. El tercer factor contempla conductas de cordialidad y amistad, mientras que el cuarto factor engloba conductas agresivas. Por último, el quinto factor incluye conductas en solitario y pensar que los demás critican a uno mismo. Se obtuvo un valor alfa de Cronbach de ,685 para todos los sujetos. En el caso del alumnado de 4.º, el alfa fue de ,693, en el de 5.º ,792 y en el de 6.º curso ,842. En la tabla 2 se presenta el valor de alfa de Cronbach para cada uno de los factores.

Comparaciones por sexo de los diferentes factores

En la tabla 2 se presentan las comparaciones entre niños y niñas, tanto globalmente como por cursos. En cuanto a la muestra total, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas en tres de los cinco factores analizados. Los niños puntúan más alto en las escalas de competitividad/arrogancia y de agresividad, y las niñas en cordialidad/amistad. En el caso de los niños, además, el tamaño del efecto es de 0,30.

En cuanto a la comparación por cursos, en 4.º curso los niños puntúan más en competitividad y arrogancia. En 5.º curso solo en agresividad, pero con un tamaño del efecto muy alto ($d = 0,70$). Por último, en 6.º curso los niños puntúan más alto en habilidades sociales inapropiadas y las niñas en cordialidad/amistad.

TABLA 1. Saturaciones del análisis de componentes principales sobre los cinco factores (MESSY)

Factor 1 Habilidades sociales (inapropiadas) (27,8%)		Factor 2 Competitividad/ arrogancia (5,9%)		Factor 3 Cordialidad/ amistad (5,0%)		Factor 4 Agresividad (4,2%)		Factor 5 Soledad (3,0%)			
Ítem	Saturación	Ítem	Saturación	Ítem	Saturación	Ítem	Saturación	Ítem	Saturación		
15	0,87	47	-0,73	18	0,63	55	0,57	53	0,56	48	0,76
22	0,83	44	-0,73	60	0,56	12	0,56	2	0,55	25	0,55
30	0,82	54	0,71	21	0,55	43	0,56	62	0,53	38	0,43
10	-0,82	41	0,70	29	0,48	23	0,54	7	0,53		
59	-0,81	51	0,69	6	0,44	31	0,50	61	0,53		
39	0,81	32	-0,68	17	0,44	46	0,42	3	0,40		
16	-0,80	34	-0,67	5	0,43	9	0,40				
26	0,80	58	0,65	35	0,42	42	0,32				
13	-0,78	49	0,62	4	0,41						
28	-0,77	40	-0,62	27	-0,36						
8	0,77	1	-0,57	14	0,36						
24	-0,76	45	0,52								
56	-0,75	19	0,49								
11	0,75	20	-0,47								
36	0,75	37	-0,40								
33	0,73	50	-0,38								
52	-0,73	57	0,36								
Alfa de Cronbach	,83			,78		,69		,73		,39	

Discusión

El principal hallazgo de esta investigación es que se han encontrado cinco factores (habilidades sociales, competitividad/arrogancia, cordialidad/amistad, agresividad y soledad) que aglutinan los 62 comportamientos recogidos en la escala MESSY con importantes diferencias entre niños y niñas (tanto en la muestra en su conjunto como en los diferentes cursos) en alumnado de primaria. Estos factores, y sus diferencias desde una perspectiva de género, aportan importantes evidencias que deben tenerse en cuenta a la hora de planificar el desarrollo de las habilidades sociales en la infancia desde una perspectiva educativa. Esto facilitará el desarrollo de una adecuada competencia social permitiendo crear y mantener interacciones exitosas con los iguales, desarrollar

comportamientos ajustados a cada contexto y un ajuste psicosocial adecuado (Gómez-Ortiz, Romera *et al.*, 2017). Para ello resultará necesario identificar qué áreas prioritarias deben desarrollarse de manera específica en función del género del alumnado. Esto incidirá de manera diferencial tanto en el planteamiento de los objetivos formativos como en la selección de contenidos a trabajar y de actividades a desarrollar.

Se ha conseguido explicar el 45,9% de la varianza total con un modelo de 5 factores diferente a los encontrados hasta el momento (Ipiña *et al.*, 2011; Méndez *et al.*, 2002; Trianes *et al.*, 2002). El porcentaje de varianza explicada es muy superior a la informada en los estudios previos, aunque inferior al 60%, valor recomendado en este tipo de estudios. Una de las causas de esta

TABLA 2. Comparación por sexo y curso en factores

	Niños (n = 201)		Niñas (n = 203)		t	(g.l.)	d
	M	(D.T.)	M	(D.T.)			
Total							
Habilidades sociales (inapropiadas)	0,09	(1,02)	-0,10	(0,97)	1,9	402	0,19
Competitividad/arrogancia	0,14	(0,99)	-0,15	(0,98)	2,9**	402	0,30
Cordialidad/amistad	-0,13	(1,01)	0,13	(0,98)	2,6**	402	-0,26
Agresividad	0,17	(1,07)	-0,17	(0,89)	3,4**	386,9	0,34
Soledad	-0,11	(0,97)	0,11	(1,02)	2,1*	402	-0,22
	Niños (n = 126)		Niñas (n = 120)		t	(g.l.)	d
4.º curso	M	(D.T.)	M	(D.T.)			
Habilidades sociales (inapropiadas)	0,39	(1,18)	0,16	(1,17)	1,5	244	0,23
Competitividad/arrogancia	0,06	(1,00)	-0,24	(0,96)	2,4*	244	0,30
Cordialidad/amistad	-0,06	(1,08)	0,15	(1,03)	1,6	244	-0,21
Agresividad	0,15	(1,07)	-0,15	(1,00)	2,3*	244	0,30
Soledad	-0,12	(1,01)	0,16	(1,02)	2,1*	244	-0,28
	Niños (n = 36)		Niñas (n = 47)		t	(g.l.)	d
5.º curso	M	(D.T.)	M	(D.T.)			
Habilidades sociales (inapropiadas)	-0,40	0,28	-0,38	0,28	0,4	81	-0,02
Competitividad/arrogancia	0,43	1,07	0,14	1,13	1,2	81	0,29
Cordialidad/amistad	-0,27	0,79	0,00	0,90	1,4	81	-0,27
Agresividad	0,48	1,25	-0,22	0,76	2,9**	54,2	0,70
Soledad	0,07	0,91	0,24	1,11	0,8	80,6	-0,17
	Niños (n = 39)		Niñas (n = 36)		t	(g.l.)	d
6.º curso	M	(D.T.)	M	(D.T.)			
Habilidades sociales (inapropiadas)	-0,40	0,28	-0,59	0,26	3,0**	73,0	0,19
Competitividad/arrogancia	0,11	0,81	-0,23	0,78	1,9	73,0	0,35
Cordialidad/amistad	-0,23	0,95	0,22	0,92	-2,1*	73,0	-0,45
Agresividad	-0,07	0,86	-0,19	0,62	0,7	68,9	0,12
Soledad	-0,23	0,91	-0,25	0,84	0,1	73,0	0,02

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

diferencia puede encontrarse en la edad de los participantes incluidos en esta muestra. El alumnado que ha sido valorado en este trabajo se encuentra en primaria (4.º, 5.º y 6.º curso), por tanto, está en un momento evolutivo anterior al del resto de estudios. En este sentido, el primer factor (habilidades sociales) explica tanto el porcentaje de varianza como todos los

factores encontrados en estudios previos con alumnado de mayor edad (Ipiña *et al.*, 2011; Méndez *et al.*, 2002). Este resultado avalaría la hipótesis de que en primaria las conductas sociales más generales se agrupan en un único factor en el que las conductas favorables y desfavorables saturan de forma negativa y positiva, respectivamente. Con este hallazgo se fortalece

la impresión de que en edades tempranas es mejor reforzar los comportamientos positivos puesto que por sí mismos son incompatibles con los negativos. Esta es una cuestión clave, ya que la disciplina es inherente a la convivencia, y si se entiende como el conjunto de estrategias encaminadas a la socialización y el aprendizaje (Ramo y Cruz, 1997) debería tener una finalidad formativa, de fomento de la convivencia y de establecimiento consensuado de normas (Álvarez-García, Dobarro, Rodríguez, Núñez y Álvarez, 2013), más allá del simple castigo o persecución de los comportamientos negativos. Desde una perspectiva de género, las niñas presentan en mayor medida comportamientos sociales apropiados, especialmente en el 6.º curso. Esta diferencia con los niños puede deberse a las diferencias madurativas que se dan entre niños y niñas desde el nacimiento hasta la pubertad, momento en que la brecha en el desarrollo parece comenzar a desaparecer (Mathiesen, Castro Yáñez, Merino, Mora Mardones y Navarro Saldaña, 2013).

Por otro lado, se han identificado dos factores relacionados con la competitividad/arrogancia (factor 2) y la agresividad (factor 4). En estos dos factores los niños puntúan más alto que las niñas. Un aspecto a destacar del segundo factor es que los comportamientos competitivos se combinan con los comportamientos arrogantes. Una de las asignaturas pendientes de la educación emocional es canalizar la competitividad para que se convierta en un comportamiento prosocial, para que la desconexión moral sea sustituida por la empatía o el desarrollo de la conciencia sobre los efectos negativos de las conductas contrarias a la convivencia. La competitividad puede ser parte del espíritu de superación y de la voluntad de logro. No tiene por qué asociarse con la arrogancia. Para ello habría que diseñar intervenciones específicas que se basen en metodologías de trabajo cooperativo que permitan al alumnado aprender las dinámicas de cooperación entre iguales (Torrego, 2014). Además, estas intervenciones deben atender a las diferencias individuales asociadas

a necesidades educativas especiales o específicas puesto que, por ejemplo, se ha encontrado que los niños con un nivel intelectual más bajo presentan una mayor impulsividad y sobreconfianza que las niñas (Trianes, Sánchez, Blanca y García, 2003).

Por su parte, el cuarto factor agrupa los principales comportamientos amenazadores y de agresión hacia los demás. Si bien el porcentaje de varianza explicada (4,2%) es menor que los anteriores, es coherente con patrones de conducta violentos hacia los demás. El mayor tamaño del efecto se encuentra en 5.º curso, concretamente en la agresividad. Ambos factores confirman los datos encontrados en estudios previos que señalan que las conductas violentas de alumnos y alumnas son diferentes. Mientras los chicos dicen agredir o ser agredidos sobre todo mediante acciones físicas directas, entre las chicas lo habitual es la violencia verbal y la exclusión social (Dobarro, 2011). Esta diferente expresión de la violencia, que se manifiesta desde la infancia, podría deberse en gran medida a los diferentes procesos de socialización que se dan en función del género (Oliva-Zárate, 2013).

Por lo que respecta a los comportamientos cordiales/amistosos (factor 3), estos se dan en mayor medida en las niñas, y en 6.º curso se encuentra un gran tamaño del efecto. En este sentido se han señalado causas como la diferente socialización o los diferentes requerimientos sociales para niños y niñas (Garaigordobil, 2014; Salmurri y Skoknic, 2005). Quizá por ello en este curso se encuentran las mayores diferencias, tal y como ya encontraron Wilgensbuch y Merrel (1999), avalando la hipótesis de que las chicas obtienen un mayor nivel de amistad que los chicos (Sosa Baltasar, 2014).

El quinto factor (soledad) es mayor en las niñas. Este dato confirma hallazgos previos que encuentran peores puntuaciones en habilidades emocionales y bienestar emocional en las niñas que en los niños (Salmurri y Skoknic, 2005).

Efectivamente, aunque las niñas presentan mayores niveles de atención a las emociones que los niños, desarrollan estrategias de afrontamiento inadecuadas, con una menor capacidad de autorregulación ante situaciones de estrés. Dado que la mayor diferencia se encuentra en 4.º curso, este sería un momento crucial para comenzar con el trabajo en el desarrollo de competencias emocionales, teniendo en consideración la necesidad de reforzar unos u otros aspectos en función del género del alumnado (Salmurri y Skoknic, 2005).

Se debe ser cauto en la generalización de los resultados de esta investigación. Por un lado, se trata de un estudio transversal, y estudios posteriores deberían valorar la evolución de los factores encontrados a lo largo de los diferentes cursos. Por otro lado, en este estudio se ha realizado un muestreo de conveniencia (no probabilístico). Aunque se ha realizado en tres centros escolares semejantes entre sí, sería necesario replicar la investigación en centros con diferentes características. Finalmente, del análisis de las propiedades de la escala MESSY se deriva que es necesario seguir investigándola por cuanto que no hay unanimidad sobre su composición factorial. Además, en los tres trabajos

en que se ha abordado su fiabilidad, una de las escalas presentaba un alfa de Cronbach inferior a ,60. Probablemente el empleo de muestras amplias y homogéneas en los diferentes grupos de edad es una prometedora línea de investigación para avanzar en el conocimiento del desarrollo de las habilidades sociales.

En resumen, se han encontrado diferencias en los comportamientos sociales en el alumnado de primaria, tanto desde una perspectiva de género como desde los diferentes cursos escolares. Resulta necesario tener en cuenta estas diferencias a la hora de planificar intervenciones educativas que busquen el trabajo específico de desarrollo de las competencias sociales del alumnado desde las primeras edades. En este sentido, se recomienda que las intervenciones refuercen los comportamientos sociales positivos y que canalicen la competitividad hacia el espíritu de superación, y no hacia la arrogancia. Además, se ha de atender a los comportamientos agresivos físicos directos en los niños y hacia la violencia verbal y de exclusión social en las niñas. El 4.º curso de primaria (10 años) parece un momento crucial para promover habilidades emocionales especialmente entre las niñas, y los comportamientos cordiales en los niños.

Referencias bibliográficas

- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A. y Fernández-Pascual, M. D. (2013). ¿Existe violencia escolar en Educación Infantil y Primaria?: una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología*, 29, 1060-1069.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2013). Consensus on classroom rules and its relationship with low levels of school violence. *Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 199-217. doi: <http://doi.org/10.1174/021037013806196229>
- Anderson, T. W. y Rubin, H. (1956). Statistical inference in factor analysis. *Proceedings of the Third Berkeley Symposium on Mathematical Statistics and Probability*, 5, 111-150.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the Preschool classroom: its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207. doi: <http://doi.org/10.1007/s10643-007-0165-8>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Borg, W. R., Gall, J. O. y Gall, M. D. (1993). *Applying educational research. A practical guide* (3rd. ed.). Nueva York: Longman.
- Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Córdoba-Alcaide, F., Del Rey-Alamillo, R. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Conflictividad: un estudio sobre problemas de convivencia escolar en Educación Primaria. *Temas de Educación*, 22(2), 189-205.
- Craig, A. B., Brown, E. R., Upright, J. y Derosier, M. E. (2016). Enhancing children's social emotional functioning through virtual game-based delivery of social skills training. *Journal of Child and Family Studies*, 25(3), 959-968.
- Dobarro, A. (2011). Revisión de los principales estudios sobre la incidencia de la violencia escolar en Asturias. *Magister, Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 77-89.
- Fernández, M., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández, E., Justicia, F., García, T., García Berbén, A., Justicia, A. y Alba, G. (2010). Análisis factorial confirmatorio de las subescalas del PKBS-2 para la evaluación de las habilidades sociales y los problemas de conducta en educación infantil. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1229-1252.
- Garaigordobil, M. (2014). Conducta prosocial: el papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 146-157.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, 27-38.
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: medición del constructo y su relación con los roles del bullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44. doi: [http://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30042-4](http://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30042-4)
- Helsel, W. J. y Matson, J. L. (1984). The assessment of depression of children: the internal structure of the Children's Depression Inventory (CDI). *Behavior Research and Therapy*, 22, 289-298.
- Ipiña, M. J., Molina, L. y Reyna, C. (2011). Propiedades psicométricas de la escala MESSY (versión autoinforme) en niños argentinos. *Revista de Psicología*, 29(2), 245-264.
- Justicia-Arráez, A., Pichardo, C. y Justicia, F. (2015). Efecto del programa Aprender a Convivir en la competencia social y en los problemas de conducta del alumnado de 3 años. *Anales de Psicología*, 31(3), 825-836.
- Kaplan, R. M. y Sacuzzo, D. P. (2016). *Psychological testing: principles, applications and issues*. Belmont, Massachusetts: Wadsworth.
- Kazdin, A. E., Matson, J. L. y Esveldt-Dawson, K. (1984). The relationship of role-play assessment of children's social skills to multiple measures of social competence. *Behaviour Research and Therapy*, 22(129-140), 129.
- Lacunza, A. B., Castro-Solano, A. C. y Contini, N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Psicología*, 27(1), 3-28.
- Loewenthal, K. M. (2001). *An introduction to psychological tests and scales*. Nueva York: Psychology Press Ltd.
- López de Dicastillo, N., Iriarte, C. y González-Torres, M. C. (2006). La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor. *Estudios sobre Educación*, 11, 127-147.
- Martínez-Otero, V. (2017). Acoso y ciberacoso en una muestra de alumnos de educación secundaria. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 21(3), 277-298.
- Mathiesen, M. E., Castro Yáñez, G., Merino, J. M., Mora Mardones, O. y Navarro Saldaña, G. (2013). Diferencias en el desarrollo cognitivo y socioemocional según sexo. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 199-211.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F. y Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research Therapy*, 21(49), 335-340.

- Matson, J. L., Macklin, G. F. y Helsel, W. J. (1985). Psychometric properties of the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) with emotional problems and self concept in deaf children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 16, 117-123.
- Matson, J. L. y Ollendick, T. H. (1988). *Enhancing children's social skills*. Nueva York: Pergamon Press.
- Méndez, F. X., Hidalgo, M. D. e Inglés, C. J. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(1), 30-42.
- Merrell, K. W. y Gimpel, G. (2014). *Social skills of children and adolescents: conceptualization, assessment, treatment*. Nueva York: Psychology Press.
- Monjas, M. I., De Benito, M. P., Elices Simón, J. A., Francia, M. V. y García, B. (2009). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I. y González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Oliva-Zárate, L. (2013). La violencia escolar desde la infancia hasta la juventud. *Revista Costarricense de Psicología*, 32(2), 137-154.
- Oros, L. B. y Fontana Nalesso, A. (2015). Niños socialmente hábiles: ¿cuánto influyen la empatía y las emociones positivas? *Interdisciplinaria*, 32(1), 109-125.
- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J. J. y González, J. B. (2017). Emotional skills and teachers training for inclusive education in network society. *Contextos Educativos-Revista de Educacion*, 20, 201-215. doi: <http://doi.org/10.18172/con.3011>
- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J. J. y Landa-González, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales [Emotional competencies of teaching students: possible professional implications]. *Revista de Educación*, 362, 690-712. doi: <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246>
- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J. J. y García-Manso, M. I. (2016). El desarrollo de las competencias emocionales en alumnado de secundaria: perfiles diferenciales en función del sexo. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 223-242. doi: <http://doi.org/10.6018/j/253301>
- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J. J., Vega-Oses, A. y Azpiroz, C. S. (2015). School climate and teacher's perceptions after the implementation of a program of school coexistence. *Estudios sobre Educación*, 28, 9-28. doi: <http://doi.org/10.15581/004.28.9-28>
- Ramo, Z. y Cruz, J. E. (1997). *La convivencia y la disciplina en los centros educativos. Normas y procedimientos*. Madrid, España: Escuela Española.
- Reyna, C. y Brussino, S. (2009). Propiedades psicométricas de la escala de comportamiento preescolar y jardín infantil en una muestra de niños argentinos de 3 a 7 años. *Psykhé*, 18(2), 127-140.
- Romera, E., Cano, J. J., García-Fernández, C. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales. *Comunicar*, 24(48), 71-79.
- Romera, E., Del Rey, R. y Ortega-Ruiz, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno *bullying* en países pobres. *Psicothema*, 23(4), 624-629.
- Romera, E., Ortega-Ruiz, R. y Monks, C. (2008). Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 193-202.
- Salmurri, F. y Skoknic, V. (2005). Efectos conductuales de la educación emocional en alumnos de educación básica. *Revista Psicológica de la Universidad de Chile*, 14(1), 9-28.
- Sosa Baltasar, D. M. (2014). *Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescentes*. Universidad de Extremadura.
- Spence, S. H. y Liddle, B. (1990). Self-report measures of social competence for children: an evaluation of social skills for youngsters and the list of social situation problems. *Behavioral Assessment*, 12, 317-336.

- Torrego, J. C. (2014). *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M. e Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: profesores, iguales y autoinformes. *Anales de Psicología*, 18(2), 197-214.
- Trianes, M. V., Sánchez, A. M., Blanca, M. J. y García, J. (2003). Competencia social en alumnos con necesidades educativas especiales: nivel de inteligencia, edad y género. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(3), 325-338.
- Wilgenbusch, T. y Merrell, K. W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: a meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14(2), 101-120. doi: 10.1037/h0089000

Abstract

Social skills in pupils from 8 to 12 years old: differential profile according to sex

INTRODUCTION. Social competence is a multidimensional and evaluable concept, which is developed throughout childhood, and involves the development of behaviours and skills related to the implementation of processes of coexistence and interaction. Its development is linked to the mastery of basic social skills and/or of prosocial interpersonal behaviours. Therefore, the objectives of this study are two: 1) to assess the factor structure of The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters in a sample of Primary School pupils, and 2) to determine the differences according to gender among the 4th and 6th grade pupils of Primary School **METHOD.** To achieve both objectives, a sample of 436 children from three public schools was evaluated through a questionnaire designed to assess the degree of adequacy of social behaviour (MESSY). Descriptive analyses were carried out for all the items of the assessed questionnaire. In order to assess the internal consistency, the Cronbach's alpha was calculated and a factorial analysis was carried out. **RESULTS.** Alpha values were obtained between 0.693 (4th graders) and 0.842 (6th graders). A total of 45.9% of the total variance was explained with a 5-factor model: social skills, competitiveness / arrogance, cordiality / friendship, aggression and loneliness. Statistically significant differences were found between boys and girls. **DISCUSSION.** From the data, it is recommended that interventions on social competences should reinforce positive social behaviours and channel competitiveness towards the spirit of overcoming, and not towards arrogance. We must address the direct physical aggressive behaviours in boys and verbal violence and social exclusion in girls. The 4th grade (pupils of the age of 10) seems a crucial moment to promote emotional skills especially among girls, and cordial behaviours in boys.

Keywords: *Social competences, Emotional competencies, Gender, Primary education, Socio-emotional skills.*

Résumé

Compétences sociales des étudiants de 8 à 12 ans: profil différentiel par sexe

INTRODUCTION. La compétence sociale est un concept multidimensionnel et susceptible d'évaluation qui se développe tout au long de l'enfance et qui implique le développement des

comportements et des compétences liées à la mise en œuvre de processus de coexistence et d'interaction. Son développement rejoint à la maîtrise des compétences sociales de base ou des comportements interpersonnels prosociaux. C'est pour cela que les objectifs de cette étude sont: 1) évaluer la structure factorielle du questionnaire The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters dans un échantillon d'élèves du primaire, et 2) déterminer les différences parmi les sexes entre les élèves de la quatrième à la sixième année. **MÉTHODE.** Pour atteindre ces deux objectifs, un échantillon de 436 enfants de trois établissements publics a été évalué à l'aide d'un questionnaire conçu pour évaluer le degré d'adéquation du comportement social (MESSY). Des analyses descriptives ont été effectuées pour tous les éléments du questionnaire évalué. Afin d'évaluer la cohérence interne, l'alpha de Cronbach a été calculée et une analyse factorielle a été effectuée. **RÉSULTATS.** Des valeurs alpha compris entre 0,693 (4ème) et 0,842 (6ème) ont été obtenus. 45,9% de la variance totale a été expliquée par un modèle à 5 facteurs: compétences sociales, compétitivité, arrogance, cordialité, amitié, agressivité et solitude. Des différences statistiquement significatives ont été trouvées entre les garçons et les filles. **DISCUSSION.** D'après les données, il est recommandé que les interventions sur les compétences sociales renforcent les comportements sociaux positifs et orientent la compétitivité vers l'esprit d'auto-amélioration, et non vers l'arrogance. Les comportements agressifs physiques directs chez les garçons et la violence verbale et l'exclusion sociale chez les filles, doivent être traités. La 4ème année (10 ans) semble un moment crucial pour promouvoir les compétences émotionnelles, en particulier chez les filles, et les comportements cordiaux, chez les garçons.

Mots-clés: *Compétences sociales, Compétences émotionnelles, Genre, Education primaire, Compétences socio-émotionnelles.*

Perfil profesional de los autores

José J. López Goñi (autor de contacto)

Profesor titular en el Departamento de Ciencias de la Salud de la Universidad Pública de Navarra en el Área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Miembro del grupo de investigación Psicología Clínica y Psicopatología de la Universidad Pública de Navarra y del IdiSNA, Instituto de Investigación Sanitaria de Navarra.

Correo electrónico de contacto: josejavier.lopez@unavarra.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Ciencias de la Salud. Universidad Pública de Navarra. Campus de Arrosadía, s/n, Edificio de los Magnolios, 31006 Pamplona, Iruñea (Navarra).

Alicia Peñalva-Vélez

Profesora contratada doctora en el Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra, en el Área de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del grupo de investigación Didácticas de las Ciencias Sociales y del Instituto I-Communitas. Institute for Advanced Social Research, de la Universidad Pública de Navarra. Directora académica del Curso de Experto Universitario en Convivencia, Ciberconvivencia y Acoso Escolar de la Universidad Pública de Navarra.

Correo electrónico de contacto: alicia.penalva@unavarra.es

M.^a Asunción Vega-Osés

Orientadora educativa del CI Politécnico de Estella. Profesora asociada del Departamento de Ciencias de la Salud de la Universidad Pública de Navarra en el Área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Coordinadora académica del Curso de Experto Universitario en Convivencia, Ciberconvivencia y Acoso Escolar de la Universidad Pública de Navarra.
Correo electrónico de contacto: masuncion.vega@unavarra.es

ACOSO ESCOLAR: ADOLESCENTES VÍCTIMAS Y AGRESORES. LA IMPLICACIÓN EN CICLOS DE VIOLENCIA

Bullying: adolescent victims and aggressors. Implication in cycles of violence

MARTA RUIZ-NAREZO, ROSA SANTIBÁÑEZ GRUBER Y TERESA LAESPADA MARTÍNEZ
Universidad de Deusto (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2020.71909

Fecha de recepción: 04/04/2019 • Fecha de aceptación: 01/12/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Marta Ruiz-Narezo. E-mail: marta.ruiznarezo@deusto.es

Fecha de publicación *online*: 21/01/2020

INTRODUCCIÓN. Se analizan, desde una perspectiva ecológico-sistémica, las asociaciones múltiples entre la conducta de acoso escolar o *bullying* y otras conductas de riesgo violentas, teniendo en cuenta el género y el itinerario educativo. **MÉTODO.** Se trata de un estudio descriptivo y relacional de corte transversal que analiza los resultados obtenidos de la aplicación de un cuestionario, anónimo y de autorregistro a una muestra de 433 personas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Formación Profesional Básica (FPB) de 4 centros educativos del Gran Bilbao. **RESULTADOS.** Existen diferencias en el acoso escolar en función del género, observándose una mayor prevalencia entre los chicos de ESO, y no contemplando diferencias significativas con el alumnado de FPB. Existe también vinculación, tanto en chicos como en chicas, en la victimación y reproducción de la violencia escolar, siendo en muchos casos agresores/as y víctimas al mismo tiempo. Además, se ha observado que ser víctima de acoso escolar está asociado con la implicación en otras conductas violentas como el maltrato en las relaciones de pareja o la conducta antisocial, así como con la violencia ejercida en el ámbito escolar, observándose diferencias en función del género. **DISCUSIÓN.** Se discuten los datos obtenidos con otros estudios realizados y se incorpora el concepto de “ciclos de violencia” en los que se dan cita tanto los roles como las conductas de riesgo violentas. De tal manera que una misma persona se implica en diversas conductas violentas, *bullying*, *ciberbullying*, violencia con sus parejas o conductas antisociales o infractoras y con diversos roles (agresor/a y víctima), siendo un área de estudio que podría enmarcar diferentes intervenciones socioeducativas con los adolescentes al contemplarles no únicamente como víctimas o agresores/as, sino ante la posibilidad de encontrarnos frente a las denominadas víctimas-agresoras (doble rol) y la implicación de las mismas en diversos tipos de violencias.

Palabras clave: *Adolescencia, Conductas de riesgo, Acoso escolar, Violencia.*

Introducción y estado de la cuestión

La violencia escolar o *bullying* es un fenómeno de relevancia en nuestro entorno. Científicos y asociaciones de renombre mundial, como Amnistía Internacional (2019), están centrando su atención en el estudio, conocimiento y lucha contra este fenómeno. Este artículo tiene como objetivo analizar la conducta violenta en el ámbito escolar en la adolescencia, tanto en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como en Formación Profesional Básica (FPB). Más concretamente, se pregunta cuál es su incidencia, y si cuando la conducta escolar violenta tiene lugar las personas se implican en uno o en diferentes roles (víctima y/o agresor) y en otras conductas de riesgo. Además, se analiza de manera transversal el papel del género en este fenómeno. Esta investigación forma parte de un estudio más amplio, el proyecto de investigación Bizkume¹, en el que se han analizado las asociaciones del clima familiar, escolar y el rendimiento académico con seis conductas de riesgo desde una perspectiva ecológico-sistémica (Espelage, 2014; Jiménez y Estévez, 2017; Ruiz-Narezo, González de Audikana, Fonseca y Santibáñez, 2014).

Como su propio nombre indica, las conductas de riesgo ponen en peligro la salud o el bienestar de la propia persona o de alguien de su entorno. Su definición operativa ha ido evolucionando y se ha adaptado a distintas formas y manifestaciones. El término “violencia escolar”, en concreto, ha evolucionado desde que Olweus (1978) comenzase a describirlo. En 2003 aparece una definición de la conducta de acoso escolar entendida como una forma de intimidación, insulto y/o agresión.

Pizzi (2008), continuando con la idea de Olweus (1993), confirmaba que la violencia escolar se manifiesta principalmente entre el alumnado de 7 a 16 años e incluye al agresor y la víctima, con gran desigualdad entre la persona agresora y la agredida. En estos años, los autores han ido estableciendo diversas clasificaciones, tipologías

y matizaciones en sus definiciones (Díaz-Aguado, 2006; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010; Instituto Vasco de Investigación Educativa, 2017; Vidales-Bolaños y Sádaba-Chalezquer, 2017) coincidiendo en que la agresión, la intencionalidad de dañar y el carácter reiterado son las principales características. Es posible diferenciar entre el acoso físico, el verbal y el relacional, según Díaz-Aguado (2006) y Díaz-Aguado *et al.* (2010). En 2015 se incorpora a los tesauros el término *ciberbullying* (APA, 2015; Vidales-Bolaños y Sádaba-Chalezquer, 2017), añadiendo la utilización de dispositivos móviles y de las redes sociales sobre una víctima que no puede defenderse (Buelga y Pons, 2012; Buelga, 2013).

Domínguez, Álvarez y Vázquez (2017) ponen de relieve el poco éxito que las soluciones propuestas para la gestión del conflicto han tenido en el pasado, y aluden a las dificultades que están afrontando las nuevas iniciativas. Reiteran la necesidad de abordar la violencia escolar como un proceso multifactorial y no como un fenómeno individual, idea que comparten Palmero, Guerrero, Gómez, Campi y Gorayeb (2010) y con un enfoque preventivo Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste (2010) y Pérez Serrano (2008).

Los expertos son conscientes de las limitaciones que tienen las explicaciones excesivamente simplistas, añadiendo, además de los elementos individuales, variables de contexto social, familiar, escolar y comunitario (García, Romera y Ortega, 2015; Postigo, González, Montoya y Ordóñez, 2013). Atienden, por un lado, al propio adolescente y sus características (Méndez y Cerezo, 2011) y, por otro, al entorno, a la familia (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Piñero y Cerezo, 2010), al centro educativo (Benítez y Justicia, 2006; Pérez Serrano, 2008), a la comunidad (Gázquez *et al.*, 2010), así como al grupo de iguales (Salmivalli, 2010). A nadie se le escapa que el fenómeno del acoso escolar es complejo. Según Postigo *et al.* (2013), se trata de un fenómeno social, más que individual,

donde además de la víctima y el agresor/a, hay más personas implicadas. Por ello, los estudios más recientes sobre violencia de diversa índole en la adolescencia (Justicia *et al.*, 2006; Musaleb y Castro, 2016; Organización Mundial de la Salud, 2016; Ríos, 2006; Rubio-Garay, Carrasco, Amor y López-González, 2015; Save the Children, 2016) se realizan desde aproximaciones ecológico-sistémicas, superando la mera yuxtaposición o suma de factores individuales y sociales e incorporando interacciones múltiples, tanto entre variables como entre contextos, atendiendo a la persona adolescente y al entorno que le rodea (Bertalanffy, 1968; Bronfenbrenner, 1979; Jessor y Jessor, 1977) y manteniendo una visión evolutiva y transicional del fenómeno (Voas y Kelley-Baker, 2008). En este último sentido, Espelage (2014) considera clave para comprender los episodios de acoso escolar la incorporación al modelo de los contextos “espaciales” y el “cronosistema”. Los equipos de Sentse, Kretschmer y Salmivalli (2015) y de Jiménez y Estévez (2017), por su parte, proponen incluir también la perspectiva de género. El primer equipo con su investigación longitudinal en Finlandia y el segundo en México permiten anticipar la complejidad del fenómeno, de las interacciones, los matices y la necesidad de profundizar en estas investigaciones.

Este estudio se propone avanzar en varias de estas interacciones múltiples y complejas. Por una parte, en los cambios de rol de víctima a agresor, así como en la conexión existente entre el acoso escolar y otras conductas violentas; conducta antisocial y violencia en las relaciones de pareja adolescente, todo ello mediado por las variables individuales y contextuales; itinerario educativo y género, clima familiar y clima escolar. La principal hipótesis defiende que existen relaciones entre las diferentes conductas de riesgo y que la persona no siempre se mantiene en el mismo rol de agresor o de víctima. A pesar de que algunas de las investigaciones caracterizan a los adolescentes en roles fijos de agresor/agresora o víctima, otros aluden a la posibilidad de un cambio de rol (Cuadrado y Fernández,

2009; García, Romera y Ortega, 2015; Ortega y Mora-Merchán, 2008). Así, por ejemplo, en el estudio de Ortega y Mora-Merchán (2008) aparecen hasta cuatro roles diferentes: junto al de víctima, agresor y espectador, aparece el de “víctima agresiva” como una tipología mixta. Si, por ejemplo, una persona recibe una agresión puede responder a la misma o puede, en otro contexto, cambiar de rol e iniciar una nueva agresión. De manera semejante, Cuadrado y Fernández (2009) aluden a dos tipos de víctimas, las víctimas-agresivas y las víctimas pasivas o sumisas. Las víctimas-agresivas serían las que cambiarían de rol, y los estudios sobre su incidencia son muy poco consistentes, con una gran variación en los resultados, encontrando una prevalencia que varía desde un 0,4% hasta un 28,6% que, según los autores, es debida a razones metodológicas, a los instrumentos utilizados y, también, al origen sociocultural de la población estudiada. Resulta de interés el estudio realizado por Cerezo (2014) en la Región de Murcia² que defiende la idea de que los procesos de interacción en el aula vienen marcados por la popularidad del alumnado y que, por tanto, en función de dicha popularidad o impopularidad pueden encontrarse en situaciones de acoso escolar, ya sea desde la perspectiva agresora (145 alumnos), víctima (129 alumnos) o la doble perspectiva víctima-agresora (13 alumnos). Las víctimas muestran un perfil claro de personas aisladas o rechazadas, mostrando conformidad con autores como Del Barrio *et al.* (2008) y García-Bacete y González (2010), entre otros. Aludiendo al tercer perfil, el de víctima y agresor/a, en palabras de Cerezo (2014: 39):

En cuanto al grupo de víctimas-agresoras, estas son claramente rechazadas, incluso más que las víctimas, lo que afianza su condición bivalente como agresor y como víctima, sus expectativas de ser elegido son muy bajas y muy altas las de ser rechazado, lo que les sitúa en clara desventaja social.

Este trabajo asume que los cambios estarán influenciados y mediados por variables como

el clima familiar, el clima escolar y el género, mostrando conformidad con los estudios mencionados anteriormente y con los equipos de Sentse *et al.* (2015) y de Jiménez y Estévez (2017) al proponer incluir no solo la perspectiva ecológico-sistémica, sino también la perspectiva de género. En este sentido, destacamos los siguientes objetivos e hipótesis de esta investigación (tabla 1):

TABLA 1. Objetivos e hipótesis de la investigación

Objetivos	Hipótesis
Objetivo 1: analizar la violencia escolar adolescente en función del itinerario educativo	Hipótesis 1: existen diferencias significativas en función del itinerario educativo en las conductas de violencia escolar, observándose una mayor incidencia en FPB que en ESO
Objetivo 2: analizar la violencia escolar adolescente en función del género	Hipótesis 2: existen diferencias significativas en función del género en las conductas de violencia escolar, observándose una mayor incidencia entre los chicos frente a las chicas
Objetivo 3: identificar las diversas asociaciones entre conductas violentas y cambios de rol (víctima/agresor)	Hipótesis 3: existen asociaciones entre las diferentes conductas de riesgo violentas y el rol adquirido en las mismas (víctima y/o agresor/a)

Método

Diseño

Se trata de un diseño de investigación descriptivo y relacional de corte transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2007), que aplica un cuestionario, anónimo y de autorregistro, de 40 preguntas cerradas a una muestra de 433 personas de entre 12 a 18 años.

Selección de la muestra

La muestra está constituida por todos los centros, cuatro, de iniciativa pública con niveles de ESO y FPB de un municipio del Bilbao metropolitano. Se trata de un muestreo no probabilístico a propósito (León y Montero, 2015). El municipio ha sido escogido por sus características de contexto social: indicadores de vulnerabilidad tales como la población inmigrante, los niveles de paro, la utilización de servicios sociales por parte de la población general o la participación en el modelo lingüístico A (100% del currículum en castellano) en dos de los centros, el modelo B (50% castellano y 50% euskera) en uno de los centros o el D (100% en euskera) en el otro centro. Es importante por ello recordar que la generalización de los resultados del estudio será mayor en aquellos entornos que compartan las características de este municipio.

Variables e instrumento

El cuestionario consta de 40 preguntas que agrupan 288 ítems con las que se recopila información de variables descriptivas, escolares y familiares, así como de conductas de riesgo adolescente. De todas estas escalas, se han seleccionado las relativas a la conducta de violencia en el ámbito escolar, siendo analizadas desde un doble rol: el de víctima y el de agresor/a. Las dos versiones de la pregunta (rol de víctima, rol de agresor/a) proponen hasta cuatro situaciones que se ordenan gradualmente desde los insultos y la agresión *online* hasta la agresión física, estando dichas preguntas fundamentadas en los estudios previos desarrollados por Olweus (1998, 2007), utilizados por el Instituto Deusto de Drogodependencias, en los informes de *Drogas y escuela* que desde el año 1981 viene desarrollando. En la tabla 2 mostramos las variables analizadas, así como su autoría y los coeficientes de fiabilidad alfa de Cronbach obtenidos en las escalas de medición.

TABLA 2. Herramienta utilizada

Conducta violencia escolar		Autoría	Alfa de Cronbach
Violencia rol víctima	Se han burlado de mí, me han insultado Me han robado, roto o estropeado cosas	Instituto Deusto de Drogodependencias (IDD) (2014) basado en Olweus (1998, 2007)	,797
	Me han golpeado o pegado, dado patadas o encerrado en algún lugar para molestarme Por Internet o por el móvil (e-mail, redes sociales, WhatsApp, SMS, MMS...) me han amenazado, insultado o acosado (incluido el acoso sexual)		
Violencia rol agresor/a	Me he burlado o he insultado a algún compañero/a He robado, roto o estropeado cosas a algún compañero/a	Instituto Deusto de Drogodependencias (IDD) (2014) basado en Olweus (1998, 2007)	,800
	He golpeado o pegado, dado patadas o encerrado a algún compañero/a en algún lugar para molestarle Por Internet o por el móvil (e-mail, redes sociales, WhatsApp, SMS, MMS...) he amenazado, insultado o acosado a algún compañero/a (incluido el acoso sexual)		

Como observamos en la tabla 2, las pruebas de fiabilidad de las escalas de la investigación muestran mediante el alfa de Cronbach (α) que los coeficientes de fiabilidad obtenidos fueron adecuados, siendo mayores de ,797.

Análisis de datos

Siguiendo los objetivos de esta investigación realizamos pruebas de contraste de hipótesis para ver las diferencias entre las muestras analizadas. En la prueba de Kolmogórov-Smirnov se observa que los datos no siguen una distribución normal en la escala analizada, mostrando una significación asintótica bilateral de ,000. Posteriormente, se presentan los datos de incidencia recogidos con respecto a la conducta de acoso escolar mediante la realización de un análisis descriptivo, completándolos con una prueba *t* de Student. Para cuantificar la diferencia entre las medias y apreciar mejor su magnitud, se calculó el tamaño del efecto. Se siguieron las consideraciones de Cohen (1988), quien para interpretar los resultados del tamaño del efecto

considera: valores pequeños (de .20 a .49), moderados (.50 a .79) y grandes (>.80). Finalmente, se realiza el análisis de regresión múltiple, fundamentado en los datos obtenidos en la prueba Spearman. Todos los análisis estadísticos se han realizado con el programa SPSS versión 23.

Cuestiones éticas

El estudio se ha desarrollado respetando la normativa vigente y los principios de ética en todo lo referente a la protección y evitación de riesgos a los participantes y el respeto a la autonomía. Asimismo, se tuvieron en cuenta los principios metodológicos, éticos y jurídicos propios y obligatorios en este tipo de investigación. En cada una de las mediciones realizadas, una vez seleccionados los centros educativos, se informó de los objetivos a los equipos directivos y a las familias, a quienes se solicitó del consentimiento informado, con la información sobre la investigación, un correo electrónico y un teléfono para cualquier duda. Una vez obtenido este,

en la aplicación de los instrumentos, realizada de manera colectiva en las aulas, se insistió en la confidencialidad y anonimato de las respuestas. Las sesiones tuvieron una duración media de 55 minutos y se realizaron sin la presencia del profesorado habitual. Los resultados descriptivos globales se devolvieron a las AMPAS y/o a los equipos directivos de los cuatro centros participantes.

Resultados

En primer lugar, se presenta una breve descripción de la muestra constituida por todos los centros de iniciativa pública con niveles de ESO y FPB de un municipio del Bilbao metropolitano, que permite contextualizar los resultados. En la siguiente tabla se muestran las principales características de la muestra en función del sexo y del itinerario educativo.

TABLA 3. Muestra analizada

	FPB		ESO		Total
	N	%	N	%	
Chicos	58	60,4	163	48,4	221
Chicas	34	35,4	167	49,5	201
No indican sexo	4	4,1	7	2,1	11
TOTAL	96	100	337	100	433

En relación a la edad, se observa que los chicos y chicas matriculados en FPB se sitúan entre los 16 y 19 años, y entre los 12 y 16 años en el caso de los chicos y chicas matriculados en ESO. Esta distribución responde a la lógica del sistema formativo que mantiene una correlación casi perfecta con la edad. Los datos relativos al origen del alumnado muestran, en cambio, diferencias significativas tanto entre los chicos como entre las chicas (χ^2 chico: 30,4, sig. 0,00 y χ^2 chica: 23,25, sig. 0,00) con una prevalencia superior de alumnado inmigrante de ambos sexos en el itinerario de FPB.

A continuación, mostraremos los datos obtenidos en relación a la victimación e implicación como agresor/a en conductas de acoso escolar, tanto físicas como verbales. Si observamos los datos de la muestra general, es posible indicar que en torno a un 17,5% afirma haber sufrido agresiones de carácter verbal (burlas, insultos), mientras que un 11,9% confiesa que le han robado, roto o estropeado cosas. Asimismo, un 7,6% confirma que la han golpeado o pegado, dado patadas o encerrado en algún lugar para molestarle y un 6,4% indica haber sufrido amenazas, insultos y acoso por Internet o por móvil. Existe un elevado porcentaje que no refiere haber sufrido ninguna de estas conductas de violencia escolar. Si aludimos al rol victimario, alrededor de un 25,6% de la muestra afirma haber realizado agresiones de carácter verbal (burlas, insultos), mientras que un 7,3% confiesa haber robado, roto o estropeado cosas. Un 8,5% confirma haber golpeado o pegado, dado patadas o encerrado en algún lugar para molestar y un 4,7% indica haber realizado amenazas, insultos y actos de acoso por Internet o por móvil. Nuevamente se observa un elevado porcentaje que no refiere haber participado en ninguna de estas conductas de violencia escolar.

En la tabla 4 se presenta una descripción relativa a la implicación y participación en conductas de violencia escolar en función del sexo y del itinerario educativo para, posteriormente, en las tablas 5 y 6 explorar la existencia de diferencias significativas en función del sexo y del itinerario educativo.

Respecto al rol víctima en agresiones físicas o verbales por parte de los compañeros/as, en torno al 70-75% no se reconoce como tal en ninguna de las formas. Esta tendencia se mantiene en ambos sexos y ambos itinerarios educativos. En contraste, entre un 23-30% sí indica haberse visto implicado en al menos una o incluso en varias conductas de violencia escolar “1 o 2 veces durante este curso”. En relación al rol agresor/a los datos difieren, alcanzando un 41-42% el porcentaje de alumnado de FPB que se

TABLA 4. Victimación y victimario en conductas de agresiones físicas o verbales por parte de los compañeros/as

		Chicos		Chicas	
		FPB	ESO	FPB	ESO
Víctima (recibido)	Ninguna implicación en conductas de violencia escolar	72%	74%	77%	71%
	Implicación en al menos una o varias conductas de violencia escolar	28%	26%	23%	29%
Agresor/a (ejercido)	Ninguna implicación en conductas de violencia escolar	58%	68%	59%	81%
	Implicación en al menos una o varias conductas de violencia escolar	42%	32%	41%	19%

reconoce como autor de violencia escolar, siendo los datos ligeramente inferiores en ESO, y observándose diferencias en función del sexo, al contar los chicos con un 32% y las chicas con un 19%.

Con relación al tamaño del efecto, según las estimaciones de Cohen (1988), las diferencias entre los grupos fueron pequeñas (de .20

a .49) para las variables *violencia escolar ejercida* y *violencia escolar sufrida* en ambos itinerarios educativos. Solo se observan diferencias significativas (.001) en función del género en la variable *violencia escolar ejercida*, es decir, confesarse como agresor/a, entre el alumnado de ESO, con una implicación mayor de los chicos frente a las chicas (tablas 5 y 6).

TABLA 5. T de Student en acoso escolar (ejercido y recibido) en función del sexo en alumnado de FPB

		FPB				
		N	M	SD	Sig.	d de Cohen
Agresor/a violencia escolar	Chico	57	0,7193	0,934	0,107	0,297
	Chica	34	0,4412			
Víctima violencia escolar	Chico	54	0,4444	0,876	0,523	0,139
	Chica	31	0,3226			

TABLA 6. T de Student en acoso escolar (ejercido y recibido) en función del sexo en alumnado de ESO

		ESO				
		N	M	SD	Sig.	d de Cohen
Agresor/a violencia escolar	Chico	160	0,5813	0,874	0,001	0,366
	Chica	165	0,2606			
Víctima violencia escolar	Chico	156	0,6282	1,189	0,446	0,085
	Chica	152	0,5263			

En la tabla 7 se presentan las relaciones entre distintas conductas de riesgo y los roles de víctima (recibido) y agresor/a (ejercido) en la conducta de acoso o violencia escolar. Ser víctima de acoso escolar correlaciona con declararse persona agresora en otras conductas o ámbitos de la vida del alumnado de ambos itinerarios educativos. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), las graduaciones presentadas corresponden a correlaciones positivas débiles (+0,25) y correlaciones positivas medias (+0,50).

Los chicos de FPB muestran correlaciones entre ser víctima de acoso escolar y ejercer, a su vez, conductas de acoso escolar (,378**) y sufrir maltrato en las relaciones de pareja (,429**). Los chicos de ESO muestran correlaciones significativas con el maltrato en la pareja, tanto el ejercido (,467**) como el recibido (,346**). Las chicas de FPB también muestran correlaciones significativas en el maltrato ejercido hacia la pareja (,415*) y el sufrido en la misma (,367*). Por último, las chicas de ESO muestran correlación con el acoso escolar ejercido (,488**).

Se detectan, además, múltiples asociaciones entre las diversas conductas de riesgo analizadas y el rol de agresor/a en las conductas violentas en el ámbito escolar, al observarse correlaciones significativas en los chicos de FPB en relación al maltrato sufrido en la pareja (,407**), además del sufrido en el ámbito escolar (,378**), como indicábamos con anterioridad. Los chicos de ESO muestran, del mismo modo, correlaciones con el acoso escolar recibido (,475**) y la violencia en la pareja, tanto sufrida (,284**) como ejercida (,382**). Entre las chicas de FPB se observa la correlación existente entre el ejercicio de violencia escolar y el maltrato en la pareja, tanto sufrido (,620**) como ejercido (,619**). Por último, entre las chicas de ESO se observa correlación con el acoso escolar recibido (,488**), así como con el maltrato sufrido (,214*) y ejercido en la pareja (,299**). En resumen, existe una vinculación, principalmente entre el alumnado de ESO, tanto en chicos como en chicas, en la reproducción y victimación de actos de violencia escolar, siendo en múltiples casos agresores/as y víctimas al mismo tiempo.

TABLA 7. Asociaciones de la conducta de acoso escolar. Prueba Spearman

	Chicos		Chicas	
	FPB	ESO	FPB	ESO
Bullying recibido (víctima)	Bullying ejercido (,378**) n=53			Bullying ejercido (,488**) n=151
	Maltrato pareja recibido (,429**) n=48	Maltrato pareja ejercido (,467**) n=87	Maltrato pareja ejercido (,415*) n=30	Maltrato pareja recibido (,367*) n=30
Bullying ejercido (agresor/a)	Bullying recibido (,378**) n=53	Bullying recibido (,475**) n=154		Bullying recibido (,488**) n=151
	Maltrato pareja recibido (,407**) n=51	Maltrato pareja ejercido (,382**) n=89	Maltrato pareja ejercido (,619**) n=33	Maltrato pareja ejercido (,299**) n=109
		Maltrato pareja recibido (,284**) n=89	Maltrato pareja recibido (,620**) n=33	Maltrato pareja recibido (,214*) n=109

Nota: *significación inferior a 0,005; **significación inferior a 0,001.

Finalmente, se propone realizar un análisis de regresión múltiple entre los chicos y las chicas participantes de la muestra para identificar aquellas variables dependientes que pueden predecir la aparición de la conducta de acoso escolar, tanto desde el rol de víctima (recibido) como de victimario (ejercido). De forma previa al contraste, se realiza una serie de análisis de regresión múltiple exploratorios, tomando como referencia las conductas más repetidas entre los chicos y chicas de ambos itinerarios educativos, viniendo definida por los resultados previos hallados en las correlaciones de Spearman³. Concretamente, se ha utilizado el método de pasos sucesivos o *stepwise*. De los modelos resultantes, se ha escogido el que más varianza explica (tabla 8).

TABLA 8. Modelos de regresión obtenidos en función del género

		Chicos	Chicas
<i>Bullying</i> recibido	Constante	,405	0,271
	MPE	,375	
	CA	-,073	
	BE	0,341	0,957
<i>Bullying</i> ejercido	Constante	-0,072	-0,028
	CA	0,153	0,073
	BR	0,439	0,436

Nota: MPE= maltrato pareja ejercido, CA= conducta antisocial, BE= bullying ejercido (agresor/a), BR= bullying recibido (víctima).

Con respecto a la variable “*bullying*” recibido en el ámbito escolar —rol víctima—, en los chicos obtenemos el siguiente modelo que es explicativo de un 41,8% de la varianza. En el modelo obtenido, la varianza de la variable dependiente (“*bullying*” recibido) se muestra por la conducta violenta en las relaciones de pareja ejercida (,375), la conducta antisocial (-,073) y el “*bullying*” ejercido (,341), de forma que a mayor “*bullying*” recibido mayor implicación en conductas violentas ejercidas en las relaciones de pareja y en el propio ámbito escolar y una

menor implicación en conductas antisociales, con una constante ,405.

En la ecuación con los coeficientes beta tipificados, se indica que el mayor peso de la predicción lo tiene la conducta de maltrato en las relaciones de pareja ejercido con $\beta=0,497^4$.

Podemos apreciar que, en el caso de las chicas, el “*bullying*” recibido es explicado en un 43,2% por la variable “*bullying*” ejercido (,957), obteniendo un modelo de regresión simple más parsimonioso.

Con respecto a la variable “*bullying*” ejercido en el ámbito escolar —rol agresor—, en los chicos obtenemos un modelo que explica un 51,1% de la varianza. En dicho modelo, la variable dependiente (“*bullying*” ejercido) se desarrolla por la conducta antisocial (0,153) y el “*bullying*” recibido (0,439), de forma que a mayor “*bullying*” ejercido mayor implicación en conductas antisociales y conductas de *bullying* desde el rol víctima con una constante de -0,072. En la ecuación con los coeficientes beta tipificados observamos que el mayor peso del modelo se sitúa en la conducta antisocial con $\beta=0,588^5$.

En el caso de las chicas, el “*bullying*” ejercido es explicado en un 47,9% de la varianza por un modelo explicativo compuesto por las mismas conductas que entre los chicos, situándose la variable dependiente (“*bullying*” ejercido) reflejada por la conducta antisocial (0,073) y el “*bullying*” recibido (0,436), de forma que a mayor *bullying* ejercido mayor implicación en conductas antisociales y conductas de *bullying* desde el rol víctima con una constante de -,028. En la ecuación con los coeficientes beta tipificados observamos que el mayor peso se sitúa en el “*bullying*” recibido con $\beta=0,634^6$.

Discusión y conclusiones

Son diversas las conclusiones que se pueden extraer del estudio realizado atendiendo a los objetivos e hipótesis planteadas.

Para el logro de los dos primeros objetivos, en la investigación se han ido desgranando, de manera transversal, los resultados en función del género y el itinerario educativo. Una primera conclusión se refiere a la existencia de diferencias en el acoso escolar en función del género, observándose una mayor prevalencia entre los chicos de ESO, quienes se reconocen en su rol de agresor en un 32% frente al 19% de las chicas. No existen, en cambio, diferencias significativas en función del género en las agresiones ni recibidas ni ejercidas hacia los compañeros/as en FPB. Los datos del estudio de Díaz Aguado, Martínez y Martín (2013) muestran resultados similares, así como los de Armas (2007), Cerezo (2014), Jiménez y Estévez (2017), Pizzi (2008) y Sentse *et al.* (2015), que aludían tanto al rol victimario como al de víctima y a la prevalencia de los chicos frente a las chicas en las conductas de corte violento en el ámbito escolar.

En relación a las diferencias en función del itinerario educativo, los datos muestran una incidencia superior entre el alumnado de ESO frente al alumnado de FPB. Este resultado es novedoso y de interés dado que no se han encontrado estudios similares que incluyan este nivel educativo, sino que se encuentran centrados únicamente en la ESO.

Respecto al tercer objetivo propuesto, ha quedado probada la existencia de asociaciones entre las conductas de riesgo analizadas. Concretamente, quedan probadas las asociaciones entre el acoso escolar o *bullying* y la participación en otras conductas de riesgo principalmente violentas, tal y como ya mostraban Bender y Lösel (2011), así como el cambio de rol en las mismas. Se podría afirmar que existe un “ciclo de violencia” que pone de manifiesto cómo ser víctima de violencia escolar, a su vez, promueve un cambio de rol en otro contexto, pasando a convertirse en agresor/a como si se produjera un ciclo en forma de espiral, cuestión que el propio Olweus ya detectaba en sus estudios (2007). Las faltas de respeto entre el alumnado tienen un corte recíproco; verse

involucrado en conductas violentas tanto como víctima o como victimario parece condicionar que se reproduzca esta conducta con el rol contrario en otros contextos, con otras personas y también con otras conductas de riesgo analizadas, especialmente con conductas relativas a la violencia de diversa índole. En dicho ciclo de violencia se dan cita tanto los roles como las conductas de riesgo violentas. De tal manera que, además del cambio de rol (agresor/a o víctima), una misma persona se sitúa implicada en diversas conductas violentas: *bullying* y *ciberbullying*, violencia con sus parejas o conductas antisociales o infractoras. Y lo hemos denominado ciclo de violencia porque los cambios de roles y los cambios de conductas se retroalimentan entre sí.

En lo relativo al cambio de rol, estos resultados coinciden con las investigaciones realizadas por Cuadrado y Fernández (2008), Cerezo (2014) y Ortega y Mora-Merchán (2008), donde se alude a la existencia de lo que denominan víctimas-agresivas (Cuadrado y Fernández, 2008; Ortega y Mora-Merchán, 2008) y víctimas-agresoras (Cerezo, 2014), considerando a las mismas como personas en situación de desventaja social y con un perfil de aislamiento y rechazo que impulsa su percepción de ser tanto víctima como agresor/a en conductas violentas. En esta investigación, además de este intercambio de roles, se han encontrado intercambios y relaciones con la activación de otras conductas de riesgo violentas. Por tanto, si aludimos al término “ciclo de violencia”, parece relevante recordar como hace medio siglo Bandura (1965) defendía la existencia de la causalidad recíproca, de forma que la conducta es explicada en interacción con el entorno. También Chauv (2003) indicaba que la violencia en el contexto del menor aumenta la violencia ejercida por el mismo, afirmando que existe relación entre la violencia sufrida y la necesidad de ejercer violencia, ya sea en el mismo ámbito o en otros ámbitos de su vida. La violencia llama a la violencia y la persona juega el doble papel o rol de víctima y agresora de manera sucesiva.

No menos importante es resaltar la importancia de los resultados que indican una prevalencia similar entre chicos y chicas de FPB y una ligera prevalencia superior de los chicos en ESO en la conducta de acoso, datos similares a los aportados por Álvarez-García, Barreiro-Collazo y Núñez (2017), en los que participan variables como el clima familiar, escolar (Ortega-Barón, Buelga y Cava, 2016) y el rendimiento académico, así como la interacción existente con otras conductas violentas. De estos resultados se deriva la necesidad de realizar intervenciones globales y preventivas que contemplen no solo a todos los sistemas implicados, sino también a todas las variables que participan (Pérez Serrano, 2008), incorporando la diversidad de roles también como parte de la misma persona. Parece necesario contar con todas esas personas que afirman no ser ni agresor/a ni víctima pero que, sin embargo, son con frecuencia espectadoras de este fenómeno y

es importante hacerles ser conscientes del rol que juegan y de los diferentes contextos que generan en función de la actitud y posición que adoptan.

Finalmente, hay que recordar algunas de las limitaciones de este estudio, al considerar que para testar y verificar las explicaciones complejas y holísticas es necesario profundizar en estudios con muestras más amplias y numerosas. La tendencia es, sin duda, la de incorporar las diversas conductas en sus distintos roles, con variables individuales en los diferentes contextos (familiar, escolar, iguales, social). Resulta especialmente relevante el contexto escolar en el desarrollo de conductas de violencia escolar (Domínguez *et al.*, 2017; Postigo *et al.*, 2013), así como incluir la visión temporal, tal y como vienen realizando los últimos estudios en la materia (Espelage, 2014; Jiménez y Estévez, 2015; Sentse *et al.*, 2015).

Notas

¹ Esta investigación se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación Bizkume (201113-5738), enmarcada en el programa Bizkailab, cofinanciado por la Diputación Foral de Bizkaia y la Universidad de Deusto (FPI-UD 201215).

² Este estudio contaba con una muestra de 1.478 escolares de ESO de entre 11 y 18 años. El 47,8% eran chicos, mientras que el 48,4% eran chicas. Era una muestra representativa de los escolares de secundaria de la Región de Murcia, según indica Cerezo (2014: 32).

³ Se hace referencia a las correlaciones de Spearman presentadas en la tabla 7. Asociaciones de la conducta de acoso escolar. Prueba Spearman.

⁴ $ZBR_H = 0,497.ZMPE - 0,342.ZCA + 0,413.ZBE$

⁵ $ZBE_H = 0,588.ZCA - 0,363.ZBR$

⁶ $ZBE_M = 0,217.ZCA - 0,634.ZBR$

Referencias bibliográficas

- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A. y Núñez, J. (2017). Ciber agresión entre adolescentes: prevalencia y diferencias de género. *Comunicar*, XXV, 50, 89-97. doi: <https://doi.org/10.3916/C50-2017-08>
- American Psychological Association (APA) (2015). *PsycINFO*. Thesaurus (subjects). doi: <https://doi.org/10.1037/e384842004-026>
- Amnistía Internacional (2019). *Hacer la vista... ¡gorda!: el acoso escolar en España, un asunto de derechos humanos*. Madrid: Amnistía Internacional.
- Armas, M. (2007). *Prevención e intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid: Wolters Kluwer.

- Bandura, A. (1965). Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0022070>
- Bender, D. y Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behavior in adulthood. *Criminal Behavior and Mental Health*, 21(2), 99-106. doi: <https://doi.org/10.1002/cbm.799>
- Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 81-93.
- Bertalanffy, L. (1968). *General system theory: foundations, development, applications*. Nueva York: George Braziller. doi: <http://dx.doi.org/10.1126/science.164.3880.681>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buelga, S. (2013). El ciberbullying: cuando la red no es un lugar seguro. En E. Estévez, *Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y profesionales* (pp. 121-140). Madrid: Síntesis.
- Buelga, S. y Pons, J. (2012). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil e Internet. *Psycho Social Intervention*, 1, 91-101. doi: <https://doi.org/10.5093/in2012v21n1a2>
- Cerezo, F. (2014). Diferencias en estatus social entre roles en "bullying": un análisis sociométrico. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 29-42.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y ciclo de violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Estados Unidos: Routledge Academic.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2009). Funcionalidad y niveles de integración de las TIC para facilitar el aprendizaje escolar de carácter constructivista. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 9, 22-34.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A. y De Dios, M. J. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: national trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 657-677.
- Díaz-Aguado, M. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Prentice Hall.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R. y Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones Ministerio de Educación y Observatorio Estatal de la Convivencia.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R. y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164>
- Domínguez, J., Álvarez, E. y Vázquez, E. (2017). Dimensiones predictivas del constructo violencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 337-351. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.259471>
- Espelage, D. (2014). Ecological theory: preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory Into Practice* 53(4), 257-264. doi: <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
- García, C. M., Romera, E. M. y Ortega, R. (2015). Explicative factors of face-to-face harassment and cyberbullying in a sample of primary students. *Psicothema*, 27(4), 347-353.
- García-Bacete, F. J. y González, J. (2010). *Evaluación de la competencia social entre iguales*. SOCIO-MET. Madrid: TEA.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Carrión, J. J. y Santiuste, V. (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en educación secundaria en España. *Universitas Psychologica*, 9(2), 371-380. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-2.eacv>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6.ª ed. México: McGraw-Hill.
- Instituto Deusto de Drogodependencias (IDD) (2014). *Las drogas entre los escolares de Euskadi veinticinco años después*. Bilbao: Publicaciones Deusto.
- Instituto Vasco de Investigación Educativa (ISEI-IVEI) (2017). *Maltrato entre iguales 2016*. Vitoria-Gasteiz: Instituto Vasco de Investigación Educativa.
- Jessor, R. y Jessor, S. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: a longitudinal study of youth*. Nueva York: Academic Press.
- Jiménez, T. y Estévez, E. (2017). School aggression in adolescence: examining the role of individual, family and school variables. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17, 251-260. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.07.002>
- Justicia, F., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández de Haro, E., García, T. y Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 131-150.
- León, O. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. Madrid: McGraw Hill Education.
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2011). Bullying y variables interpersonales en la adolescencia relacionadas con el riesgo para el consumo de drogas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 2(1), 89-97.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Musaleb, B. y Castro, O. (2016). Qué se sabe del bullying. *Revista de Medicina Clínica Las Condes* 26(1), 14-23.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington, D. C.: Hemisphere (Wiley).
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2007). *Olweus Bullying Questionnaire. Standard school report*. América del Norte: Hazelden.
- Organización Mundial de la Salud (2016). *Growing up unequal. HBSC 2016 study (2013/2014 survey)*. Copenhague: OMS.
- Ortega, R. y Mora-Merchán J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 515-528. doi: <https://doi.org/10.1174/021037008786140922>
- Ortega-Barón, J., Buelga, S. y Cava, M. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar*, 46, V XXIV, 57-65. doi: <https://doi.org/10.3916/C46-2016-06>
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Carpi, A. y Gorayeb, R. (2010). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Pérez Serrano, G. (2008). La educación como respuesta a los retos que plantea la escuela. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 15-29. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28865>
- Piñero, E. y Cerezo, F. (2010). Las buenas relaciones entre hermanos como factor de protección de dinámica bullying en estudiantes de educación secundaria. En J. J. Gázquez y M. C. Pérez (eds.). *Investigación en convivencia escolar: variables relacionadas* (pp. 415-420). Granada: GEU.

- Pizzi, F. (2008). La violencia en los centros educativos de Italia: el fenómeno del bullying. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 31-40. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28866>
- Postigo, S., González, R., Montoya, I. y Ordóñez, A. (2013). Theoretical proposal in bullying research: a review. *Anales de Psicología*, 29(2), 413-425. doi: 10.6018/analesps.29.2.148251
- Ríos, J. A. (2006). *La pareja: modelos de relación y estilos de terapia. Aproximación sistémica*. Madrid: CCS.
- Rubio-Garay, F., Carrasco, M. A., Amor, P. J. y López-González, M. A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica (*Related factors to adolescent's dating violence: a critical review*). *Anuario de Psicología Jurídica*. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.apj.2015.01.001>
- Ruiz-Narezo, M., González de Audikana, M., Fonseca, I. y Santibáñez, R. (2014). Conductas de riesgo en adolescentes. Diferencias entre chicos y chicas. En *Actas de Congreso Internacional Infancia en contextos de riesgo* (pp. 2733-2744). Huelva: FUNIBER.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120. doi: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Save the Children (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Madrid: Save the Children y AECID.
- Sentse, M., Kretschmer, T. y Salmivalli, C. (2015). The longitudinal interplay between bullying, victimization, and social status: age-related and gender differences. *Social Development* 24(3), 659-677. doi: <https://doi.org/10.1111/sode.12115>
- Vidales-Bolaños, M. y Sádaba-Chalezquer, C. (2017). Adolescentes conectados: la medición del impacto del móvil en las relaciones sociales desde el capital social. *Comunicar*, 53, XXV, 19-28. doi: <https://doi.org/10.3916/C53-2017-02>
- Voas, R. y Kelley-Baker, T. (2008). Licensing teenagers: nontraffic risks and benefits in the transition to driving status. *Traffic Injury Prevention*, 9(2), 89-97. doi: <https://doi.org/10.1080/15389580701813297>

Abstract

Bullying: adolescent victims and aggressors. Implication in cycles of violence

INTRODUCTION. An ecological and systems approach was used as a framework for analyzing the multiple associations between bullying and other adolescent violent risk behaviors, accounting for gender and educational streaming. **METHOD.** This cross-sectional study –both of a descriptive and relational nature–, analyzed the results obtained from an anonymous, self-reporting questionnaire administered to a sample of 433 adolescents from 4 High Schools and Vocational Training Centres in metropolitan Bilbao. **RESULTS.** There were differences in bullying according to gender, with a higher prevalence among boys at High School, and no significant differences amongst students of Basic Vocational Training. There was also a link found both with boys and girls in the victimization and reproduction of school violence, being in many cases both aggressors and victims at the same time. Furthermore, being a victim of bullying shows associations with involvement in other violent behaviors such as teen dating violence and antisocial behavior, as well as with violence in the school environment, with differences according to gender. **DISCUSSION.** Data obtained were discussed in the context of other studies. The concept of the cycle of violence was incorporated, where roles and behaviors entailing the risk of violence

interchange. The same person tends to be involved in different violent behaviors; bullying, cyberbullying, partner violence, and antisocial or infracting behavior in different roles (aggressor and victim). An interesting area of study that could frame various socio-educational interventions with adolescents is that of considering them not only as victims or aggressors, but also as the possibility of so-called aggressive victims (double role) and their involvement in different types of violence.

Keywords: *Adolescents, Behavior problems, Bullying, Violence.*

Résumé

Harcèlement scolaire: adolescents victimes et adolescents agresseurs. L'implication dans les cycles de violence

INTRODUCTION. D'un point de vue écologique-systémique les différentes associations entre la conduite de harcèlement scolaire ou bullying et autres conduites violentes sont analysées en tenant compte le sexe et le parcours scolaire des adolescents. **MÉTHODE.** Il s'agit d'une étude descriptive et relationnelle de coupe transversale qui analyse les résultats obtenus à partir de l'application d'un questionnaire anonyme et d'auto-registre à un échantillon de 433 élèves de Collège et BEP de 4 établissements scolaires de la zone du Grand Bilbao. **RÉSULTATS.** Il existe des différences dans le harcèlement scolaire en fonction du sexe, observant une plus grande prévalence parmi les élèves de Collège et n'observant pas de différences significatives avec les élèves de BEP. Il existe également un lien, aussi bien chez les garçons que chez les filles, dans la victimisation et reproduction de la violence scolaire, étant souvent à la fois agresseurs/euses et victimes. En outre, on a observé qu'être victime de harcèlement scolaire est associé à l'implication d'autres conduites violentes comme la maltraitance dans les relations de couple ou la conduite antisociale, ainsi que la violence exercée dans le domaine scolaire, observant des différences en fonction du sexe. **DISCUSSION.** Les données d'autres études réalisées sont débattues et le concept de cycles de violence, où se donnent rendez-vous aussi bien les rôles que les conduites de risque violente, est incorporé. De sorte qu'il est possible comprendre comme une même personne s'implique dans différentes conduites violentes : bullying, cyberbullying, violence sur le couple ou conduites antisociales ou d'infractions, tout en manifestant différents rôles (agresseur/euse et victime), étant un domaine d'étude qui pourrait encadrer différentes interventions socioéducatives en concevant les adolescents non seulement comme victimes ou agresseurs/euses, mais plutôt d'un point de vue permettant apprécier leur double rôle (victime-agresseur) et leur implication dans les différents types de violence.

Mots-clés: *Adolescence, Conduites de risque, Harcèlement scolaire, Violence.*

Perfil profesional de las autoras

Marta Ruiz-Narezo (autora de contacto)

Profesora del Departamento de Pedagogía Social y Diversidad de la Universidad de Deusto. Graduada en Educación Social, máster en Drogodependencias y Otras Adicciones y doctora en Innovación

Educativa y Aprendizaje a lo Largo de la Vida por la Universidad de Deusto. Miembro del equipo INTERVENCIÓN: Calidad de Vida e Inclusión Social, equipo reconocido por el Gobierno vasco (IT1118-16). Su campo de investigación se centra en la adolescencia y en las conductas de riesgo en dicha etapa vital.

Correo electrónico de contacto: marta.ruiznarezo@deusto.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Psicología y Educación. Avenida de las Universidades, 24. 48007 Bilbao, Bizkaia.

Rosa Santibáñez Gruber

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Deusto y diplomada en Criminología por la Universidad del País Vasco. Catedrática de Pedagogía Social y Diversidad en la Universidad de Deusto desde el 2010 e investigadora principal del equipo INTERVENCIÓN: Calidad de Vida e Inclusión Social, equipo reconocido por el Gobierno vasco (IT1118-16). Sus líneas de investigación y publicaciones se centran principalmente en colectivos desfavorecidos y exclusión social, así como en el desarrollo de estrategias de intervención educativa para la inclusión social. Actualmente es vicerrectora de Investigación y Tránsferencia de la Universidad de Deusto.

Correo electrónico de contacto: rosa.santibanez@deusto.es

Teresa Laespada Martínez

Doctora en Sociología por la Universidad de Deusto. Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología. Profesora titular de la Universidad de Deusto en la Facultad de Psicología y Educación. Ha sido directora del Instituto Deusto de Drogodependencias, directora del máster de Drogodependencias y Otras Adicciones y miembro de diversos comités científicos de revistas científicas. En la actualidad es la diputada foral de Empleo, Inserción Social e Igualdad de la Diputación Foral de Bizkaia.

Correo electrónico de contacto: laespada@deusto.es

LA MOVILIDAD TEMPORAL INTERNACIONAL. APROXIMACIÓN A SUS EFECTOS EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES DEY EN LENGUAS EXTRANJERAS

Temporary international mobility. Approximation to its impact on the professional development of foreign language and subject teachers

FRANCISCO JAVIER SANZ TRIGUEROS Y CARMEN GUILLÉN DÍAZ
Universidad de Valladolid (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2020.01.72054

Fecha de recepción: 10/04/2019 • Fecha de aceptación: 14/01/2020

Autor de contacto / Corresponding author: Francisco Javier Sanz-Trigueros. E-mail: franciscojavier.sanz.trigueros@uva.es

INTRODUCCIÓN. El contenido de este artículo se inscribe en las dinámicas europeas de desarrollo profesional que, subsidiariamente, afectan al sector profesional emergente de especialistas de la enseñanza bilingüe. Se centra la atención en uno de los principios europeos comunes para la formación y cualificación profesional de los docentes: *la movilidad internacional*. Su alcance nacional y las referencias oficiales la vinculan a los programas de desarrollo profesional continuo, situando su calidad postulada como objeto de estudio institucional. Con el objetivo de dar cuenta de su valor para el desarrollo profesional docente, se analizan 83 relatos de vida preceptivos, escritos por beneficiarios de una movilidad temporal internacional. **MÉTODO.** Adoptando un enfoque autobiográfico, descriptivo-interpretativo, se realiza el tratamiento cualitativo de las informaciones textuales mediante la técnica del análisis de contenido. Son categorías de análisis tres cualidades de la calidad que deben presidir esa movilidad. Desde sus definiciones se identifican indicadores de efectos precisos en las dimensiones personal, social y académica subyacentes al desarrollo profesional. **RESULTADOS.** Los datos son interpretados en términos de relación o grado de conformidad alto, medio, bajo o nulo entre los descriptores de las tres cualidades de la calidad retenidas: lo previsto, lo deseado, lo realizado, lo logrado y lo percibido. Sus intersecciones y cuantificación caracterizan los efectos más significativos de esa movilidad en las dimensiones indicadas. **DISCUSIÓN.** Con los resultados se emiten inferencias en torno a las cualidades indagadas, confirmando el valor de la movilidad como procedimiento para dotar al docente de la capacidad de asumir las nuevas funciones y tareas que conlleva hoy la enseñanza bilingüe; y como producto, condición *sine qua non* en las perspectivas añadidas de garantizar el reconocimiento y cualificación de las competencias requeridas y de seguir estudiando la actualización y otras facetas de sus efectos, atendiendo a otros agentes beneficiarios.

Palabras clave: *Cualificaciones docentes, Desarrollo profesional, Enseñanza bilingüe, Movilidad profesional, Relatos de vida.*

Introducción

La mundialización y la libre circulación de ciudadanos en el espacio europeo y otros contextos internacionales son factores determinantes en el mundo de las profesiones, cuyo estudio presenta gran interés ante la necesidad de atender a la demanda de nuevos empleos y a las posibilidades de inserción e integración profesional.

Afecta, sin duda, dentro del sector profesional de docentes del gran grupo 2 (International Standard Classification of Occupations) de *profesionales científicos e intelectuales*, al colectivo que se ocupa de la enseñanza *de y en* lenguas extranjeras (LE). Colectivo cuyo estatus profesional emergente se articula en torno a las determinaciones europeas y a las responsabilidades relativas a una educación plurilingüe e intercultural, núcleo de la construcción de un espacio europeo de educación. Se trata de un estatus híbrido y bivalente, para el que se potencia además —en situaciones docentes propias de las secciones lingüísticas (bi/trilingües)— su contribución a promover valores europeos, individuales y sociales. Igualmente, concierne a este colectivo el reto que la Comisión de las Comunidades Europeas (2009: 9) vincula con insistencia a la promoción de la movilidad transnacional, junto a la empleabilidad de los individuos, con el objetivo de establecer una “auténtica identidad europea”. Es así como la presidencia del Comité Económico y Social Europeo apela a un reconocimiento efectivo de la misma, en consonancia con el precepto de la European Commission (2005: 5): “*priority should be given to developing greater trust and transparency of teacher qualifications within Europe to allow for mutual recognition and increased mobility*”.

Con las propuestas inteligentes planteadas por la European Commission (2015) para el horizonte 2050 —que reportan condiciones favorables para impulsar la movilidad de profesionales—, se dispone de iniciativas y recursos

docentes. Cabe citar, entre otros, los proporcionados en Egli Cuenat *et al.* (2015), desde el proyecto Plurimobil, y en Bedyńska (coord.) (2007), desde el proyecto Gulliver; ambos bajo la égida del Centro Europeo de Lenguas Modernas (Graz).

Se busca optimizar las garantías que ofrecen mecanismos como los proyectos europeos: The European Commission’s Mobility Scoreboard, los Sistemas de Transferencia de Créditos Europeos, el Marco Europeo de Cualificaciones a lo largo de la vida, Europass, el Suplemento Europeo al Título, el certificado Youthpass o la Carta Europea de Calidad para la Movilidad. Todos ellos en pro de cualificar la movilidad desde dispositivos sectoriales, conforme a los principios de transparencia y transferibilidad.

Estado de la cuestión

La *movilidad* se consolida como contribución de alto valor en el seno del panorama sociológico actual de la modernidad líquida (Bauman, 2000), dado que la circulación de ciudadanos en el espacio internacional y europeo supone una constante para el capital humano. Su significación nos remite a las ideas de conectividad social y adaptación a una migración encapsulada (Pinto-Baleisan y Delage, 2017) que, si bien se confronta a obstáculos diversos, se orienta a una (auto)realización personal, social y profesional. Se instituye como paradigma (Kaufmann, 2014; Sheller y Urry, 2006), cuya complejidad epistemológica es revisada en Barañano Cid (2016) desde las aportaciones de la sociología global de flujos y de la sociología de las movilidades (Urry, 2000).

La atención a la *movilidad internacional* en el ámbito de la formación de profesores surge como objeto de estudio de pleno derecho, especialmente cuando la European Commission (2005) la dota del carácter de principio europeo común, relativo a las competencias y cualificaciones de los docentes. Se concibe como parte

integrante de todo desarrollo profesional docente continuo (Gravells, 2010; Vaillant, 2014), corroborada por los planes de acción y estudios como los que recogió el informe de Busquet, Solé, Strubell, Vilaró y Williams (2006). En él se apuntaba la carencia de trabajos sobre la movilidad dedicada a la mejora de las competencias, así como sobre las experiencias vitales de los profesores considerando, según Goldring, Taie y Riddles (2014) y Vagi y Pivovarova (2016), tres posicionamientos: los docentes que no emprenden la movilidad (*stayers*), los que la emprenden (*movers*) y los que abandonan (*leavers*).

En este sentido, los diferentes trabajos inciden en que la movilidad internacional del docente:

- Por una parte, debe ser componente central de todo programa de formación inicial y continua, orientada al desarrollo profesional (DP) y reconocida en los países implicados. Consenso que se apoya en la preocupación expresada por Gassner, Kerger y Schratz (2010: 22):

A further important step will be to implant teacher mobility in continuous professional development activities and to ensure that these activities are adequately recognised [...]. The new quality of mobility could foreshadow a more open exchange of teachers on the educational labour market in Europe.

- Por otra parte, lleva al profesional a articular una identidad compleja de socialización (Blanchet y Chardenet [dirs.], 2011; Thamin, 2007), dado que esa movilidad —siguiendo a Schratz (2014: 20)—, se muestra como “*an added value of expanding teacher professional identity with the European dimension*”. Una identidad que se vería fortalecida por la eliminación de barreras, ya propuesta en la tercera recomendación del informe de The National Commission on Teaching & America's Future (1996).

Supone la internalización de esa experiencia y una externalización del saber adquirido en el contexto educativo. Contribuye a internacionalizar no solo la profesión docente, sino además el perfil profesional de quienes se ocupan de la enseñanza *de y en* LE.

Es así como, para este sector profesional de docentes citado, cabe contemplar el alcance de la movilidad de aquellos que la emprenden (*movers*) en función de las perspectivas siguientes:

- a) La incidencia potencial en la entidad profesional (Guillén Díaz, 2012) y en el sistema de la personalidad que, ante la subjetivación de la profesión, nos remite a esa área competencial ineludible en el mundo del empleo: los *professional values*, pilar del desarrollo del capital humano. Vinculados a la ética profesional, abarcan la disposición positiva hacia el propio DP (Kelly, Grenfell, Allan, Kriza y Mcevoy, 2004), atendido estratégicamente a través de las relaciones complejas entre sus tres dimensiones consustanciales y complementarias:

- La *dimensión personal/afectiva* (Dpa): integra aspectos de orden emocional, apreciativo y motivacional propios del yo individual (visión de sí mismo como individuo social y profesional docente).
- La *dimensión sociocultural/intercultural* (Dsi): integra aspectos relacionales y contextuales propios de los contactos entre individuos con lenguas y culturas diferentes a la propia.
- La *dimensión académica/institucional* (Dai): integra aspectos competenciales propios de las funciones y tareas docentes en contexto.

- b) El reconocimiento apropiado de las cualificaciones profesionales de estos docentes especialistas, como ocurre para cualquier otra profesión, mediante la puesta en

marcha de un procedimiento de regulación institucional (Instituto Nacional de las Cualificaciones, 2007), y conforme al Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida (European Commission, 2008).

Es una condición entendida en la lógica del DP docente continuo por un aprendizaje formal, no formal, informal y por la experiencia (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 2013). Consecuentemente, entronca con el elemento número 9 del perfil profesional propuesto por Kelly *et al.* (2004: 37)¹: “A European-level evaluation framework for initial and in-service teacher education programmes, enabling accreditation and mobility”.

- c) La atención a la excelencia profesional que, según plantea Cook (2012) para la profesión docente, se asocia al paradigma de la calidad (Birzea, Cecchini, Harrison, Krek y Spajić-Vrkaš, 2005). En este sentido, es oportuno recurrir a las cualidades de la *calidad postulada* de esa movilidad internacional, para dar cuenta de su valor realizando una reflexión evaluativa y reorientarla en su caso, a corto y largo plazo.

Se trata pues de considerar las cualidades que numerosos expertos coinciden en establecer como fundamentales; entre otros, Bouchard y Plante (2002), Heyworth (2013), desde el ámbito de la enseñanza de lenguas, o Van der Maren (2006), desde el ámbito de la investigación científica cualitativa. Retenemos aquí la *adecuación*, la *pertinencia* y la *eficacia*, al coincidir sus definiciones en la idea de relación o grado de conformidad alto, medio, bajo o nulo entre lo previsto, lo deseado, lo realizado, lo logrado y lo percibido:

- La *adecuación*: configurada por la relación entre condiciones de realización (lo previsto) y resultados obtenidos (lo logrado), en términos de coherencia y asociada a las dimensiones *personal/afectiva*,

sociocultural/intercultural y académica/institucional.

- La *pertinencia*: configurada por la relación entre intenciones o expectativas (lo deseado) y necesidades satisfechas (lo percibido), en términos de utilidad y asociada a las dimensiones citadas.
- La *eficacia*: configurada por la relación entre actuaciones realizadas (lo realizado) y resultados obtenidos (lo logrado), en términos de capacidades de mejora y asociada a las dimensiones citadas.

El contexto de los planes de acción en España

Es un hecho manifiesto que las acciones institucionalizadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el exterior, y destinadas a docentes de los niveles obligatorios y posobligatorios, tienen su respaldo ya con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En el artículo 103, punto 2, se establece que “en colaboración con las comunidades autónomas, favorecerá la movilidad internacional de los/as docentes, los intercambios puesto a puesto y las estancias en otros países” (BOE: 106, 17185).

En el curso 2009-2010, se inicia el Programa de Estancias Profesionales adjudicadas en régimen de concurrencia competitiva, por criterios de valoración establecidos. Desde 2013-2014, se consolidan a través de: centros docentes de titularidad del Estado español y de titularidad mixta, secciones españolas en centros de titularidad de otros Estados y en escuelas europeas, agrupaciones y aulas de lengua y cultura españolas, asesores técnicos, centros de convenio, auxiliares de conversación, profesores visitantes, secciones bilingües en centros de titularidad de otros Estados y secciones bilingües internacionales de español. Están relacionadas con cursos de formación especializada (en Inglaterra, Francia y Alemania) y con programas complementarios de diferentes tipos (en estancias de inmersión o el denominado *job shadowing*², Escuelas Oficiales de Idiomas, etc.).

TABLA 1. La acción educativa exterior de 2004 a 2015 por número de países, de docentes y de centros

Cursos académicos	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Número de países	24	24	28	28	28	29	29	31	28	27	27
Personal docente	1.287	1.299	1.297	1.298	1.342	1.343	1.306	1.314	1301	1.263	1.258
Centros y secciones	82	83	85	85	86	83	82	82	81	80	81

Nota: datos y cifras adaptados del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015).

Las acciones en el extranjero³ revelan su importancia, según la *Nota estadística sobre la educación en el exterior* del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), que trasladamos a la tabla 1, desglosando cursos académicos, número de países, docentes y centros.

Se puede indicar que experimentan una relevante evolución, ya que, indagando en los datos y cifras extraídos de la adjudicación inicial de fondos de la convocatoria de 2014 del programa Erasmus+: Participantes y Movilidad, se contabilizan:

- 1.273 docentes beneficiarios pertenecientes a la educación escolar.
- 4.314 de educación superior, para formación o docencia.

Y en la convocatoria de 2015:

- 1.785 docentes beneficiarios pertenecientes a la educación escolar.

- 5.240 de educación superior, para formación o docencia, revelando asimismo un incremento considerable.

En la tabla 2, las cifras globales de experiencias de utilización de LE y programas de movilidad muestran que se sigue incrementando la participación de los docentes, aunque con ligero descenso en 2014-2015, atribuible a razones de tipo presupuestario.

Es una realidad la intensificación de la apuesta por fomentar la *movilidad temporal internacional* de los docentes que desempeñan su actividad en la enseñanza obligatoria⁴. Una de las evidencias más recientes es la convocatoria de 100 plazas, en el marco del Programa de Estancias Profesionales del curso 2018-2019, con la novedad de ser ofrecidas a todo docente funcionario, independientemente de su especialidad.

TABLA 2. Docentes participantes en experiencias de utilización de LE y programas de movilidad, por cursos académicos

Cursos académicos	Docentes participantes en programas de movilidad
2013-2014	1.315
2014-2015	1.273
2015-2016	1.785
2016-2017	2.150
2017-2018	2.802

Nota: tomado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017).

Interesa acceder al valor que supone esa movilidad para el DP docente, aunque escape a una medida exacta, pero se estima factible utilizar (a pequeña escala) como evidencias útiles, los indicadores de sus efectos en las dimensiones personal, social y académica subyacentes al mismo.

A este respecto, constituye un lugar tangible y oportuno el blog de *Experiencias docentes de estancias profesionales*, alojado en la web del Ministerio de Educación y Formación Profesional, Cultura y Deporte (2018a, 2018b, 2018c). Surge del objetivo oficial de estimular a compartir con la comunidad educativa estas experiencias y de potenciar su impacto, de forma que en él encontramos publicadas entradas que adoptan la forma de relatos de vida⁵.

De corte narrativo-autobiográfico en la perspectiva de autores como Burrick (2010) y Delory-Momberger (2005), constituyen aportaciones escritas testimoniales, para las que se apela a la memoria episódica. Se convierten en un potente instrumento, que sitúa a estos docentes en la reflexividad y distanciación respecto del DP propio, del yo hermenéutico.

Método

Interrogantes planteados

Ante los factores institucionales expuestos y las opciones de movilidad temporal internacional de los docentes (*movers*), son varios los interrogantes que orientan este estudio:

¿En qué medida esa movilidad tiene efectos en el DP de los docentes de y en LE que la emprenden?

¿Qué aporta a este colectivo profesional docente, contemplada a través de las dimensiones del DP y desde las cualidades de la calidad que la han de presidir?

¿Se pueden caracterizar sus efectos en otros aspectos y componentes competenciales docentes?

Focalizamos así nuestro objeto de estudio en los efectos de la movilidad temporal internacional en aspectos personales, sociales y académicos del DP de esos docentes.

Objetivos

El carácter tentativo de estos interrogantes conduce a la formulación del siguiente objetivo general:

- Describir el valor que la movilidad temporal internacional supone para el DP de los docentes *de y en* LE desde las cualidades de la calidad.

Se articula en los objetivos operativos de:

- Identificar indicadores de los efectos de esa movilidad, a través de las manifestaciones escritas vinculadas a las dimensiones subyacentes al DP docente.
- Caracterizar los efectos de esa movilidad en el DP de los docentes.

Muestra documental

Para la búsqueda de informaciones sobre los efectos de la movilidad en el DP de esos docentes especialistas, disponemos de los documentos alojados en el citado blog de *Experiencias docentes en estancias profesionales* (web del Ministerio de Educación y Formación Profesional, Cultura y Deporte, 2018a, 2018b, 2018c). Son de gran accesibilidad e inmediata consulta. Responden a las sugerencias para narrar aspectos de orden personal/afectivo, sociocultural /intercultural y académico/institucional, correspondientes al desempeño de su profesión en un contexto sociocultural y docente exolingüe (guía en anexo de las convocatorias).

Con el riguroso procedimiento de anonimización aplicado, se selecciona una muestra significativa de 83 relatos de vida de docentes, en su

totalidad especialistas *de* y *en* LE y participantes, entre 2013-2014, en el Programa de Movilidad —secciones bilingües en centros de titularidad de otros Estados—, por resolución favorable de solicitudes reguladas desde el Real Decreto 1027/1993 (y sucesivas resoluciones). Haciendo abstracción del género, de niveles educativos y países de destino, un 75,6% pertenece a docentes situados en la etapa de DP denominada de “transición” (de 6 a 12 años de ejercicio profesional) y un 24,4% en la de “estabilización y compromiso” (de 12 a 18 años de ejercicio profesional) (Sanz Trigueros, 2018).

Análisis de datos

Desde el paradigma cualitativo (Wellington, 2015; Yin, 2016), y ante la oportunidad que autores como Blanchet y Chardenet (dirs.) (2011) ofrecen en el seno de la investigación en “Didáctica de las Lenguas-Culturas”, se adopta un enfoque autobiográfico, descriptivo-interpretativo. En virtud de los interrogantes y objetivos formulados, y según el método deductivo, se establece un sistema categorial de referencia con las cualidades de la calidad ya definidas más arriba: *adecuación*, *pertinencia* y *eficacia*.

De sus definiciones se configuran los componentes epistemológicos distribuidos en la tabla 3, que sustentan el análisis de los relatos de vida de la muestra seleccionada. O en otros términos, constituyen los ejes organizadores del

análisis para identificar —en las informaciones textuales vinculadas a las dimensiones del DP— índices semánticos de las relaciones o grado de conformidad con lo deseado, lo realizado, lo logrado y lo percibido por esos docentes beneficiarios de la movilidad.

Se aplica la técnica global del análisis de contenido (Bardin, 2002), procediendo por varias lecturas en profundidad para identificar las manifestaciones explícitas relativas a aspectos de las dimensiones del DP docente aludidas. En un segundo momento, se registran los fragmentos de enunciado que contienen índices semánticos que los vinculan a los descriptores de esas cualidades de la calidad tomadas como categorías de análisis. Conforme a las especificaciones de la tabla 3:

- De la cualidad *adecuación*: índices semánticos/significaciones de condiciones de realización (lo previsto) y de resultados obtenidos (lo logrado).
- De la cualidad *pertinencia*: índices semánticos/significaciones de intenciones o expectativas (lo deseado) y de necesidades satisfechas (lo percibido).
- De la cualidad *eficacia*: índices semánticos/significaciones de actuaciones (lo realizado) y de resultados obtenidos (lo logrado).

Cada unidad de registro se acompaña del código atribuido, compuesto por iniciales de las

TABLA 3. Componentes epistemológicos para el análisis del valor de la movilidad temporal internacional en el DP de los docentes *de* y *en* LE

Relación o grado de conformidad (alto, medio, bajo o nulo)	Resultados obtenidos (lo logrado)	Necesidades satisfechas (lo percibido)
Condiciones de realización (lo previsto)	Adecuación	
Intenciones o expectativas (lo deseado)		Pertinencia
Actuaciones realizadas (lo realizado)	Eficacia	

Fuente: elaboración propia.

dimensiones Dpa, Dsi y Dai y el número de unidad de registro: [Dpa3], [Dsi45], [Dai12], etc. Son previamente validadas, por consulta entre pares, para proceder a aplicar la regla de cuantificación de frecuencia (Bardin, 2002).

En las tablas 4, 5 y 6, utilizadas como soportes para el análisis, se presentan a título ilustrativo algunos datos resultantes. Cada tabla,

correspondiente a una categoría de análisis, permite distribuir las unidades de registro por dimensiones de DP docente, dedicando las correspondientes columnas a la derecha a consignar la frecuencia. Cada número frecuencia está precedido de Dpa/, Dsi/ y Dai/ y seguido de A para adecuación; P para pertinencia; y E para eficacia: Dpa/23A; Dsi/10A, etc.

TABLA 4. Datos ilustrativos desde la categoría de análisis: *adecuación*

Categoría de análisis	Unidades de registro	Frecuencia	Unidades de registro	Frecuencia	Unidades de registro	Frecuencia
	Indicadores <i>Dimensión personal/afectiva</i>		Indicadores <i>Dimensión sociocultural/intercultural</i>		Indicadores <i>Dimensión académica/institucional</i>	
Adecuación (A)	"...He aprendido a ser extranjero..." [Dpa3] "...La experiencia de vivir y trabajar en... te cambia la vida" [Dpa21] "...Me ha servido para experimentar eso que llaman 'choques culturales'" [Dpa92] "Entre las ventajas que me está aportando participar en este programa destaco..."[Dpa49] ...	Dpa/24A	"Las experiencias compartidas con ellos: ...mi primer partido de hockey en el lago próximo a la escuela, los torneos... y la infinita belleza de los bosques de..." [Dsi4] "...Aunque la lengua... fuera el principal escollo a la hora de moverme por la ciudad..." [Dsi57] "...Con una mente abierta y positiva dispuesta a sacar lo mejor de cada situación" [Dsi91] ...	Dsi/47A	"Estos años...me han permitido crecer profesionalmente" [Dai30] "...Sin duda han cambiado en cierta manera mi forma de enseñar y de entender la educación" [Dai55] "A nivel laboral también he crecido" [Dai4] "...Me ha brindado la gran oportunidad de conocer el sistema educativo... y adquirir una experiencia en un programa de integración de lenguas" [Dai35] ...	Dai/41A

TABLA 5. Datos ilustrativos desde la categoría de análisis: *pertinencia*

Categoría de análisis	Unidades de registro	Frecuencia	Unidades de registro	Frecuencia	Unidades de registro	Frecuencia
	Indicadores <i>Dimensión personal/afectiva</i>		Indicadores <i>Dimensión sociocultural/intercultural</i>		Indicadores <i>Dimensión académica/institucional</i>	
Pertinencia (P)	<p>“...Y sobre todo la voluntad de querer comunicarme...” [Dpa15]</p> <p>“...He continuado aprendiendo en el camino de la enseñanza” [Dpa34]</p> <p>“...Abrí una cuenta bancaria y asumí el reto de enseñar...” [Dpa42]</p> <p>“...Implicarme en la vida diaria del centro, participando en actividades...” [Dpa36]</p> <p>...</p>	Dpa/32P	<p>“...Los compañeros siempre te ayudan cuando necesitas algo...” [Dsi15]</p> <p>“...Bastantes actividades culturales a las que acudí: el festival de cine, el de ópera, el de la gelatina de carne...” [Dsi40]</p> <p>“...Me han permitido conocer más la cultura y costumbres del país...” [Dsi84]</p> <p>...</p>	Dsi/51P	<p>“...Aprendiendo de las experiencias de diferentes expertos y de las de los mismos compañeros” [Dai55]</p> <p>“...Enfrentarme a tareas como impartir clases de Historia o colaborar en diversos proyectos educativos” [Dai17]</p> <p>...He tenido la suerte de colaborar y coordinar el grupo de teatro, con mucho trabajo y esfuerzo conjunto” [Dai28] ...</p>	Dai/53P

TABLA 6. Datos ilustrativos desde la categoría de análisis: *eficacia*

Categoría de análisis	Unidades de registro	Frecuencia	Unidades de registro	Frecuencia	Unidades de registro	Frecuencia
	Indicadores <i>Dimensión personal/afectiva</i>		Indicadores <i>Dimensión sociocultural/intercultural</i>		Indicadores <i>Dimensión académica/institucional</i>	
Eficacia (E)	<p>“...Al principio cuesta un poco acostumbrarse al cambio...” [Dpa29]</p> <p>“... Vivir durante tres años en otro país te aporta una nueva perspectiva” [Dpa46]</p> <p>“...Me resultó curioso que...” [Dpa101]</p> <p>“...Una estancia muy gratificante personalmente” [Dpa38]</p> <p>“...Como si volviese a ser el profesor sin experiencia que se sorprende de cualquier hecho” [Dpa90]</p> <p>...</p>	Dpa/19E	<p>“...Nos llevó a dos lugares fundamentales para mí: el club de inglés y l’Alliance Française” [Dsi40]</p> <p>“...Me sentí como en casa rápidamente” [Dsi61]</p> <p>“Sería imperdonable estar en... y no disfrutar del riquísimo patrimonio histórico y artístico de su capital” [Dsi79]</p> <p>“En... la gente es muy agradecida si utilizas su idioma...” [Dsi68]</p> <p>...</p>	Dsi/32E	<p>“...Lo que sin duda ha enriquecido y enriquece mi trabajo” [Dai87]</p> <p>“...Ha resultado una experiencia muy positiva en mi vida laboral y personal...” [Dai63]</p> <p>“Esta experiencia ha hecho que valore todavía más la importancia de combatir las barreras lingüísticas [...] cuando trabajamos en un contexto bilingüe” [Dai82]</p> <p>“...Un cierto agobio por las exigencias...” [Dai22]</p> <p>...</p>	Dai/31E

Resultados

Los valores de los resultados del análisis (gráfico 1) muestran los efectos cuantificables de la movilidad en las dimensiones del DP de estos docentes (*personal/afectiva*, *sociocultural/intercultural* y *académica/institucional*) desde las cualidades de la calidad (*adecuación*, *pertinencia* y *eficacia*).

La interpretación de los resultados permite caracterizar los efectos de esa movilidad, articulados en cada una de las dimensiones del DP docente, como sigue:

Efectos de la movilidad en la *dimensión personal/afectiva del desarrollo profesional docente*: se observa que los menores valores de efectos de la movilidad corresponden a la *dimensión personal/afectiva* por una relación o grado de conformidad:

- Bajo relativo, entre lo previsto y lo logrado (adecuación).
- Medio relativo, entre lo deseado y lo percibido (pertinencia).
- Bajo relativo, entre lo realizado y lo logrado (eficacia).

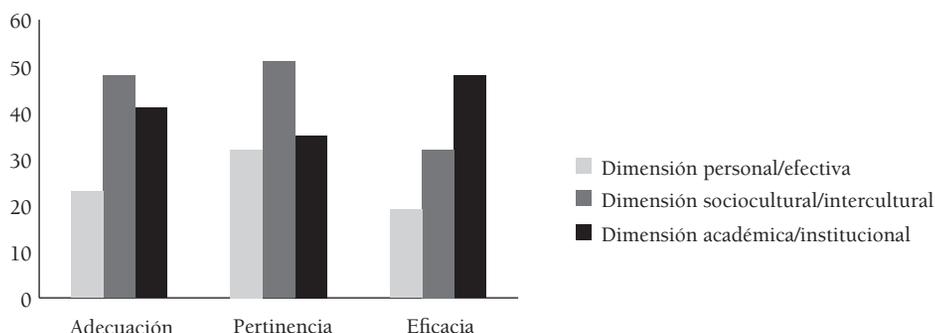
Efectos de la movilidad en la *dimensión sociocultural/intercultural del desarrollo profesional docente*: se observan los más altos valores de efectos de la movilidad en esta *dimensión sociocultural/intercultural* por una relación o grado de conformidad:

- Alto relativo, entre lo previsto y lo logrado (adecuación).
- Alto relativo, entre lo deseado y lo percibido (pertinencia).
- Medio relativo entre lo realizado y lo logrado (eficacia).

Efectos de la movilidad en la *dimensión académica/institucional del desarrollo profesional docente*: se observan los valores más homogéneos de efectos de la movilidad en esta *dimensión académica/institucional* por una relación o grado de conformidad:

- Medio relativo, entre lo previsto y lo logrado (adecuación).
- Medio relativo, entre lo deseado y lo percibido (pertinencia).
- Medio relativo, entre lo realizado y lo logrado (eficacia).

GRÁFICO 1. Valores de los efectos de la movilidad sobre las dimensiones profesionales desde las cualidades de la calidad



Discusión

Al observar las interrelaciones de los descriptores de las cualidades de la calidad, acciones que marcan los resultados, procedemos a la caracterización de estos efectos de la movilidad, acompañados de las inferencias que emitimos como sigue:

En la *dimensión personal/afectiva del desarrollo profesional docente*:

- La adecuación adolece de coherencia en cuanto a la duración de la estancia (lo previsto), pues si bien el periodo de adaptación se logra, es cierto que exige acostumbrarse con relativa rapidez a la estructura y al funcionamiento del sistema educativo del país visitado. Demanda pues, una mayor duración de las estancias.
- La pertinencia está marcada por la utilidad cuando interpretamos que la apropiación de la nueva cultura se produce sin confrontarse a choques culturales de grave repercusión, y la toma de conciencia de las diferencias culturales, en concepciones y costumbres, se produce por asimilación, por contacto directo con la propia idiosincrasia del país (lo deseado). Se refrenda (lo percibido), y las expresiones de agradecimiento surgen ante la hospitalidad y la atención a sus necesidades iniciales de instalación, adaptación e incluso funcionamiento en el trabajo.
- La eficacia está orientada más a la toma de decisión de la movilidad internacional como un gran acierto, que a capacidades de mejora.

En la *dimensión sociocultural/intercultural del desarrollo profesional docente*:

- La adecuación está marcada por la coherencia en cuanto a la socialización con personas diversas (lo previsto), pues se logra el intercambio de experiencias compartidas en actividades de ocio; posiblemente favorecida además por la

añoranza de encontrar referencias culturales del país de origen.

- La pertinencia está marcada por la utilidad cuando interpretamos que:
 - La participación y acceso al patrimonio natural, histórico, artístico y cultural, así como a las formas y niveles de vida, suelen ser los aspectos culturales comúnmente reseñados (lo deseado).
 - Las concepciones etnocentristas negativas parecen reducirse, tendiendo a gozar del privilegio que supone este tipo de experiencia y extraer el máximo partido de ella (lo percibido).
- La eficacia está orientada a las relaciones cordiales y afables, mantenidas con los profesionales del centro donde se realiza la estancia (lo realizado), sin ser un denominador común la capacidad de mejora (lo logrado).

En la *dimensión académica/institucional del desarrollo profesional docente*:

- Tanto la adecuación marcada por la coherencia entre lo previsto y lo logrado como la pertinencia por la utilidad (lo deseado y lo percibido) y la eficacia orientada a las capacidades de mejora, corresponden al hecho de que:
 - La inmersión lingüístico-cultural se complementa con clases del idioma, con la colaboración en actividades extracurriculares y/o formativas y con la participación en seminarios y grupos de trabajo.
 - La satisfacción con los estudiantes del país extranjero se hace patente, y de forma directa, al referirse a la comprensión, trato y disciplina de estos en situaciones concretas de enseñanza.

El alcance de la significatividad que encierran estos efectos en el DP de los docentes especialistas de

la enseñanza *de* y *en* LE coincide, en gran manera, con lo recogido en European Commission (2014) para el caso concreto de la educación superior.

La estabilización de tales efectos, como se revela del informe de Eurydice (2018), haría necesaria la regulación efectiva de esta movilidad. Es lo que garantizaría la actualización del repertorio competencial y facilitaría la apropiación de aptitudes y actitudes docentes avanzadas.

Conclusiones

En este orden de cosas, cabe concluir que:

- Esta aproximación a los efectos de la movilidad internacional sobre el DP de los docentes *de* y *en* LE nos permite dar cuenta de su valor, *a priori*, en torno a dos ejes de capacidades de mejora:
 - a) Los componentes instrumentales: la LE y la metodología didáctica.
 - b) La promoción de valores europeos, individuales y sociales.
- La movilidad, asumida como componente central de todo programa de DP docente, y desde su carácter de principio común, se revela de forma interdependiente como:
 - Un factor integral y transformador sobre las funciones de cognición y adaptación de todo docente en general y, de todo docente *de* y *en* LE, en particular.
 - Una condición *sine qua non* para gestionar la competencia intercultural en la enseñanza y aprendizaje *de* y *en* LE.
 - Una respuesta a los retos y exigencias derivados de las dinámicas europeas en

materia de excelencia educativa; a la internacionalización de las instituciones educativas como se reclama en European Commission (2018); y al fortalecimiento de las instituciones docentes.

- Un deber, entendido desde el ángulo ético y deontológico, para asumir responsabilidades y compromisos con impacto en la mejora de funciones y tareas profesionales.
 - Una garantía, a su vez, de desarrollo profesional docente continuo en el seno del aprendizaje a lo largo de la vida para estar a la altura de las expectativas de educación y formación planteadas para el horizonte 2030.
- La actualización y profundización de este estudio demandaría:
 - a) Tomar la movilidad temporal internacional como indicador clave del DP docente continuo de este colectivo, como así se revela de las acciones clave 1 y 2, recogidas en Education Exchanges Support Foundation (2017).
 - b) Ampliar el potencial de sus efectos —directa o transversalmente—:
 - Atendiendo a otros agentes beneficiarios (directores de centros, coordinadores de programas bilingües, formadores de formadores, alumnos, etc.).
 - Continuando con la movilidad virtual internacional promovida igualmente, en tanto que asciende a casi medio millón la cifra de docentes que han participado de sus ventajas (Agence Erasmus+ France/ Education & Formation, 2017).

Notas

¹ A lo cual concurre la propuesta de un metamarco de cualificación que contiene el trabajo de Sanz Trigueros (2018).

² Se suele tomar prestado el concepto de aprendizaje por observación (a otro profesional) con la connotación del vocablo anglófono *shadowing* de reproducir hábitos, en este caso, del experto acompañante.

³ Certificadas por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), ante el cumplimiento de los requisitos establecidos por Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente.

⁴ Gestionada la financiación y promoción de iniciativas por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación de la Unión Europea, a través de la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado.

⁵ Son parte ineludible de la documentación que se ha de presentar para la justificación y percepción de la ayuda.

Referencias bibliográficas

- Agence Erasmus+ France/ Education & Formation (2017). How to develop the European and international dimension of your school. Erasmus+ France. Recuperado de https://www.etwinning.fr/fileadmin/documents/guides/Guide_eTwinning_dans_Erasmus__2017.pdf
- Barañano Cid, M. (2016). El paradigma de las movilidades: contribuciones y limitaciones. En XII Congreso Español de la Sociología, Grandes Transformaciones Sociales, Nuevos Desafíos para la Sociología. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://www.fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/4355.pdf>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bedyńska, M. (coord.) (2007). *Gulliver – To get to know each other leads to better mutual understanding*. Graz: European Centre for Modern Languages. Council of Europe.
- Birzea, C., Cecchini, M., Harrison, C., Krek, J. y Spajić-Vrkaš, V. (2005). *Outil pour l'assurance de la qualité de l'Education à la citoyenneté démocratique à l'école*. París: Conseil de l'Europe/Unesco/CEPS.
- Blanchet, P. y Chardenet, P. (dirs.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. París: Éditions des Archives Contemporaines. Agence Universitaire de la Francophonie.
- Bouchard, C. y Plante, J. (2002). La qualité: mieux la définir pour mieux la mesurer. *Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale*, 11-12, 219-236. Recuperado de http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cese/comfr/ulg/cahiers11_11.pdf
- Burrick, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches Qualitatives, Hors Série*, 8, 7-36. Recuperado de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v8/HS8_Burrick.pdf
- Busquet, J., Solé, D., Strubell, M., Vilaró, S. y Williams, G. (2006). *Cerner et lever les obstacles à la mobilité des professeurs des langues étrangères. Rapport final*. Un rapport pour la Commission Européenne. Direction Générale de L'éducation et de la Culture. Recuperado de http://www.labeuropeolingue.it/download/politiche/Lingua%20e%20mobilit%C3%A0/Rapporto%20ostacoli%20mobilit%C3%A0%20formatori%20lingua_fr.pdf
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2013). *The role of qualifications in governing occupations and professions*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Recuperado de www.cedefop.europa.eu/files/6120_en.pdf
- Comisión de las Comunidades Europeas (2009). *Libro Verde. Fomentar la movilidad en la formación de los jóvenes, COM (2009) 329 final*, publicado el 8 de julio de 2009. Recuperado de <http://todo-fp.es/dam/jcr:32f74dd7-a0e1-49c9-87d6-efb266eb8403/green-paper--movilidades-pdf.pdf>

- Cook, J. A. (2012). *Essays on teacher mobility*. Tesis doctoral. University of North Carolina. Recuperado de <https://cdr.lib.unc.edu/indexablecontent/uuid:cd2d7734-b043-4a61-98da-a05ff37c3f40>
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. París: Economica.
- Education Exchanges Support Foundation (2017). *Impact and sustainability of the Erasmus+ Programme Key Action 1 mobility projects for school education staff. Research report*. Lituania: European Commission. Recuperado de <http://erasmus-plus.lt/uploads/files/impact-sustainability-of-the-erasmus-programme-ka1-mobility-projects-for-school-education-staff.pdf>
- Egli Cuenat, M., Brogan, K., Cole, J., Czura, A., Muller, C., Szczepanska, A., Bleichenbacher, L., Höchle Meier, K. y Wolfer, B. (2015). *Plurilingual and intercultural learning through mobility. Practical resources for teachers and teacher trainers – Handbook*. Graz: European Centre for Modern Languages. Council of Europe.
- European Commission (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Bruselas: Directorate-General for Education and Culture (DGEAC). Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- European Commission (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eaceqf/files/leaflet_en.pdf
- European Commission (2015). *The knowledge future: intelligent policy choices for Europe 2050. A report to the European Commission*. Bruselas: Directorate-General for Research and Innovation, European Commission.
- European Commission (2018). *Study to evaluate the progress on quality assurance systems in the area of higher education in the Member States and on cooperation activities at European level*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture Higher Education. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/80cf98f3-1e01-11e9-8d04-01aa75ed71a1/language-en>
- Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: acceso, progresión y apoyo*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1>
- Gassner, O., Kerger, L. y Schratz, M. (2010). *The first ten years after Bologna*. Bucarest: Editura Universității din București. Recuperado de http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Akt_-_ENTEP_Book.pdf#page=97
- Goldring, R., Taie, S. y Riddles, M. (2014). *Teacher attrition and mobility: results from the 2012-13 teacher follow-up survey* (NCES 2014-077). Washington, DC: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubsearch>.
- Gravells, A. (2010). *Delivering employability skills in the lifelong learning. Learning sector*. Exeter, Reino Unido: Sage Publishing.
- Guillén Díaz, C. (2012). El área de didáctica de la lengua y la literatura: identidad y entidad de una disciplina específica. Algunas actualizaciones de orden institucional y académico. *Enunciación*, 1(17), 158-176.
- Heyworth, F. (2013). Applications of quality management in language education. *Language Teaching*, 46(3), 281-315. doi: <https://doi.org/10.1017/S0261444813000025>
- Instituto Nacional de las Cualificaciones (2007). *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Kauffmann, V. (2014). Mobility as a tool for sociology. *Sociologica*, 8(1), 1-17. doi: 10.2383/77046
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. y Mcevoy, W. (2004). *European profile for language teacher education. A frame of reference. Final report*. Southampton: University of Southampton.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, n.º 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Nota: Estadística sobre la acción educativa en el exterior. Curso 2014-2015*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Subdirección General de Promoción Exterior Educativa. Gobierno de España.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Datos y cifras. Curso escolar 2017/2018*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadística y Estudios. Gobierno de España.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018a). Blog de experiencias docentes en estancias profesionales. Madrid: Gobierno de España. Recuperado de <http://blog.intef.es/estancias-profesionales/category/docentes/experiencias/>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018b). *Programa de secciones bilingües españolas (experiencias 2013)*. Madrid: Gobierno de España. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/convocatorias-de-trabajo-y-formacion/paraespanoles/seccionesbilingues/experienciassbb2011.pdf?documentId=0901e72b80b0f273>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018c). *Programa de profesores en secciones bilingües de español en centros educativos de Europa central, oriental y China*. Madrid: Gobierno de España. Recuperado de https://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/055065/ficha/055065-2018/docs-informativos/Experiencias_profesores.pdf
- National Commission on Teaching & America's Future (1996). *What matters most: teaching for America's future*. Nueva York: The National Commission on Teaching & America's Future.
- Pinto-Baleisan, C. y Delage, M. (2017). Mobilité internationale étudiante et mobilité sociale: ressources et liens sociaux. *EchoGéo*, 40. doi: <https://doi.org/10.4000/echogeo.14989>
- Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior. (BOE n.º 187, de 6 de agosto de 1993, pp. 23941-23948).
- Sanz Trigueros, F. J. (2018). *Desarrollo profesional y adaptabilidad del docente de y en lenguas extranjeras en las dinámicas europeas. Un estudio para sus cualificaciones en la enseñanza obligatoria* (tesis doctoral). Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/31398>
- Schratz, M. (2014). The European teacher: transnational perspectives in teacher education policy and practice. *CEPS Journal*, 4, 11-27. Recuperado de https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10057/pdf/cepsj_2014_4_Schratz_European_teacher.pdf
- Sheller, M. y Urry, J. (2006). The new mobilities paradigm. *Environment and Planning A*, 38(2), 207-226. doi: <https://doi.org/10.1068/a37268>
- Thamin, N. (2007). *Dynamiques des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité* (tesis doctoral). Université Stendhal. Recuperado de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00288974/document>
- Urry, J. (2000). Mobile sociology. *The British Journal of Sociology*, 51(1), 185-203.
- Vagi, R. y Pivovarova, M. (2016). "Theorizing teacher mobility": a critical review of literature. *Teachers and Teaching*, 23(7), 781-793. doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1219714>
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Educar*, 50, 55-66. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.690>
- Valeeva, R. A. y Amirova, L. A. (2016). The development of professional mobility of teachers in supplemental education system. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(9), 2265-2274. doi: 10.12973/ijese.2016.603a
- Van Der Maren, J. M. (2006). Les recherches qualitatives: des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. En L. Paquay, M. Crahay y J. M. de Ketele (dirs.), *L'analyse qualitative*

- en éducation. *Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 50-64). Paris-Bruselas: De Boeck.
- Wellington, J. (2015). *Educational research: contemporary issues and practical approaches*. Londres: Bloomsbury Publishing.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish*. Londres: The Guilford Press.

Abstract

Temporary International mobility. Approximation to its impact on the professional development of foreign language and subject teachers

INTRODUCTION. This article is part of the European dynamics of teacher professional development that, in a subsidiary way, affect the emerging professional sector specialized in bilingual teaching. The focus is on a key factor: *international mobility*, as one of the common European principles for competences and qualifications of teachers. The notional scope of mobility and the official background link it to the programmes of continuing professional development by placing its postulated quality as an institutional object of study. In order to give account of the value of mobility for the professional development of these teachers, 83 mandatory life stories written by temporal mobility beneficiaries are analysed. **METHOD.** Qualitative analysis of the handled textual information is developed with the technique of content analysis according to an interpretive, descriptive and autobiographical approach. Three properties of quality which must govern the international mobility are taken as categories of analysis. From the definition of each criterion, indicators of the significant effects of mobility in the personal, social and academic dimensions of the professional development are identified. **RESULTS.** Data are interpreted in terms of the high, medium, low or zero matching degree among the descriptors of the three properties of quality retained: the expected, the desired, the realized, the achieved and the perceived. Its intersections and quantification characterize the most significant effects of mobility in the specified dimensions. **DISCUSSION.** With the results, inferences are emitted in accordance with the qualities investigated. This allows to confirm the value of mobility as a procedure to provide the teacher with the ability to assume the new functions and tasks that bilingual education entails; and as a product, *sine qua non* condition, in the added perspectives of guaranteeing the recognition and qualification of competences and of updating the study with other facets of mobility effects from other stakeholders.

Keywords: *Bilingual education, Occupational mobility, Personal narratives, Professional development, Teacher qualifications.*

Résumé

La mobilité temporelle internationale. Une approche à ses effets sur le développement professionnel des enseignants de et en langues étrangères

INTRODUCTION. Cette contribution est inscrite dans les dynamiques européennes en matière de développement professionnel, affectant conséquemment le secteur professionnel émergent des spécialistes de l'enseignement bilingue. On attire l'attention sur l'un des principes

européens communs concernant la formation et qualification professionnelles des enseignants: la mobilité internationale. Sa portée notionnelle et les références officielles l'associent aux programmes de développement professionnel continu, et situent sa qualité postulée comme un objet d'étude institutionnelle. Dans l'objectif de rendre compte de la valeur qu'une mobilité temporelle internationale constitue par le développement professionnel des enseignants, on analyse 83 récits de vie de réalisation obligatoire dont les auteurs sont des bénéficiaires de ce type de stage à l'étranger. **MÉTHODE.** Suivant une approche autobiographique, descriptive et interprétative, les informations textuelles écrites sont traitées qualitativement au moyen de la technique de l'analyse de contenu; étant les catégories d'analyse trois qualités de la qualité censées caractériser cette mobilité. C'est à partir de leurs définitions que l'on identifie des indicateurs des effets précis sur les dimensions personnelle, sociale et académique sous-jacentes au développement professionnel. **RÉSULTATS.** Les données sont interprétées en termes de relation ou degré de conformité haut, moyen, bas ou nul aux descripteurs de ces trois qualités de la qualité retenues: le prévisionnel, le désirable, le réalisé, les réussites et les perceptions. Leurs intersections et quantification montrent les effets les plus significatifs de ce type de mobilité sur les dimensions indiquées. **DISCUSSION.** Avec les résultats on réalise des inférences articulées autour des qualités cherchées, en confirmant la valeur de la mobilité comme un procédé visant douer l'enseignant de la capacité d'envisager les nouvelles fonctions et tâches qu'implique aujourd'hui une éducation bilingue; et comme un produit, condition *sine qua non*, dans les perspectives ajoutées de garantir la reconnaissance et la qualification des compétences requises, et de donner suite à l'étude de l'actualisation et d'autres facettes de ses effets, prenant en compte d'autres agents bénéficiaires.

Mots-clés: *Qualifications des enseignants, Développement professionnel, Enseignement bilingue, Mobilité professionnelle, Récits de vie.*

Perfil profesional de los autores

Francisco Javier Sanz-Trigueros (autor de contacto)

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valladolid y profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Desarrolla su investigación en torno al desarrollo profesional de docentes *de y en* lenguas extranjeras y a la construcción de procesos de cualificación, difundiendo en publicaciones y reuniones científicas especializadas. Es miembro del Grupo de Investigación Reconocido Q-ESE de la Universidad citada y responsable de intercambio bilateral.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5740-7002>

Correo electrónico de contacto: franciscojavier.sanz.trigueros@uva.es

Dirección para la correspondencia: PRAS - Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social. Paseo de Belén, 1. Campus Miguel Delibes, 47011 Valladolid (España).

Carmen Guillén-Díaz

Doctora en Filología Francesa por la Universidad de Valladolid y Premio Extraordinario de doctorado. Profesora titular de Universidad. Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Con docencia en

formación inicial y continua del profesorado de lenguas y en formación a la investigación. Su línea de investigación se centra en la profesionalización y desarrollo profesional de los docentes, concretada en la dirección de tesis doctorales defendidas, en la dirección de trabajos de investigación tutelados y en libros y artículos en revistas especializadas.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3239-824X>

Correo electrónico de contacto: ccmc@dyl.uva.es / c.guillendiaz@gmail.com

PERFILES DOCENTES EN EL CONTEXTO DE LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL DE LA ESCUELA

Teacher profiles in a context of digital transformation at school

MARÍA JOSÉ SOSA DÍAZ Y JESÚS VALVERDE BERROCOSO
Universidad de Extremadura (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2020.72965

Fecha de recepción: 06/11/2019 • Fecha de aceptación: 19/01/2020

Autora de contacto / Corresponding author: María José Sosa Díaz. E-mail: mjosososa@unex.es

Fecha de publicación *online*: 20/02/2020

INTRODUCCIÓN. La figura del docente tiene un papel fundamental en la integración de las TIC en los centros educativos, y la construcción de perfiles del profesorado ha sido utilizada en la investigación educativa sobre el uso pedagógico de las tecnologías digitales. Sin embargo, no existe aún un modelo teórico explicativo que aúne todos los factores y variables que permita implementar estrategias de integración de las TIC en las aulas, centradas en las necesidades y características del profesorado. Es por tal motivo que la presente investigación identifica diferentes perfiles del profesorado y aporta evidencias sobre factores que influyen en el modo de utilización de las tecnologías en la práctica docente. **MÉTODO.** Se ha realizado una investigación longitudinal con un estudio de casos múltiples, utilizando la entrevista semiestructurada como principal método de recogida de datos y el procedimiento de comparación constante de la teoría fundamentada como técnica para el análisis de datos. En este estudio han participado cuatro centros de educación primaria e infantil y coordinadores TIC, profesorado, miembros de equipos directivos, familias y asesores TIC (n=57). **RESULTADOS.** Se concluye el estudio con un modelo teórico explicativo conformado por cuatro perfiles de profesorado respecto al uso de las tecnologías en el aula: “reacio”, “aprendiz”, “gestor” y “e-innovador”. **DISCUSIÓN.** Los factores de la implementación de las tecnologías en la práctica docente identificados y coincidentes con otros estudios son la competencia digital docente, la formación permanente, las actitudes hacia las TIC, la autoconfianza, la colaboración con personal experto en TIC y la presión percibida desde el contexto escolar.

Palabras clave: *Competencias digitales docentes, Perfiles, Tecnologías de la información y la comunicación, Tecnología educativa, Usos educativos de la tecnología, Organización escolar, Estudios de caso, Estudios longitudinales.*

Introducción

Fundamento teórico

Según el informe *TIC en educación* (European Commission, 2019), España supera la media de la Unión Europea en los indicadores relacionados con el equipamiento TIC en los centros escolares, con algunas diferencias según el nivel educativo. Sin embargo, se encuentra en la media, o por debajo de la media europea, en cuanto al uso de las TIC para actividades de aprendizaje dentro y fuera del aula. Los obstáculos percibidos por el profesorado para el uso de las tecnologías digitales son: 1) de acceso (insuficiente equipamiento); 2) pedagógicos (insuficiente nivel de competencias, falta de apoyo técnico-educativo, carencia de materiales didácticos, ausencia de modelos para la educación digital); y 3) actitudinales (resistencia del profesorado y/o familias, bajo interés del docente, ausencia de percepción de beneficios, no se identifica como una meta del centro educativo). Además, se identifican problemas con la organización temporal y espacial de las escuelas, así como la negativa influencia de la presión para preparar a los estudiantes para la evaluación. Por otra parte, el informe internacional TALIS analiza las prácticas docentes del profesorado de educación primaria con relación a tres dimensiones: 1) precisión y adecuación (claridad) de la enseñanza; 2) enriquecimiento de la enseñanza y 3) activación cognitiva. Para la segunda dimensión se indaga sobre el empleo de las TIC por parte de los estudiantes en el aula con el fin de desarrollar proyectos o realizar ejercicios (OECD, 2019). En España, un 42% de los docentes de primaria manifiestan que utilizan esta práctica de manera frecuente. Por otra parte, la inclusión del uso de las tecnologías digitales en la formación inicial de los maestros ha experimentado un aumento importante en los últimos años. Aproximadamente, el 90% del profesorado de primaria incorporado en los últimos cinco años afirma haber recibido formación sobre la utilización de las TIC para la educación en sus estudios universitarios. No

obstante, solo la mitad de los docentes de la muestra global recibieron formación inicial sobre la integración de las TIC en su práctica docente. La segunda necesidad formativa más relevante que reclama el profesorado de educación primaria tiene que ver, precisamente, con el desarrollo de la competencia docente digital (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2019). A partir de los resultados de TALIS se evidencia que, en la muestra de docentes españoles, la disponibilidad de *software* educativo incrementa la probabilidad de un uso frecuente de las TIC en las escuelas. Las características demográficas (edad, sexo, experiencia docente) son irrelevantes para explicar el uso de las TIC. Sin embargo, la necesidad percibida de formación en TIC es la variable más significativa para la integración de las tecnologías en la práctica docente. También se incrementa la probabilidad de uso de las tecnologías digitales si el docente posee un enfoque constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje o si existe una cultura de colaboración entre docentes (Gil-Flores, Rodríguez-Santero y Torres-Gordillo, 2017).

La investigación educativa ha identificado diferentes variables de estudio para comprender la influencia de estos factores sobre la integración curricular de las tecnologías digitales (tabla 1).

Con el objetivo de promover la integración curricular de las TIC y mejorar la competencia digital docente, la investigación educativa ha identificado en el profesorado diversos perfiles, que agrupan las variables o factores antes señalados, para definir diferentes modos de comprender y usar las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A través de la agrupación de docentes con características similares se visualizan las causas o factores más determinantes en el modo de utilización de cada uno de los grupos. A la hora de definir los perfiles de los docentes hacia las TIC, muchos investigadores se han centrado en características individuales, como sus actitudes hacia las

TABLA 1. Factores asociados con el uso de las TIC en la educación

Dimensiones	VARIABLES	Referencias
Contexto escolar	Disponibilidad y acceso a equipamientos	Salemink, Strijker y Bosworth (2017) Hu, Gong, Lai y Leung (2018) Naik, Chitre, Bhalla y Rajan (2020)
	Ratio estudiantes-profesor	Erdogdu y Erdogdu (2015)
	Liderazgo institucional	Christensen <i>et al.</i> (2018) Bhattacharjee y Muddgal (2019) Håkansson Lindqvist y Pettersson (2019) Wu, Yu y Hu (2019)
	Integración curricular de las TIC	Voogt (2010) Hennessy, Ruthven y Brindley (2005)
	Apertura al cambio	Tondeur, Valcke <i>et al.</i> (2008)
	Políticas educativas	Tondeur, van Keer <i>et al.</i> (2008) Vanderlinde, van Braak y Dexter (2012)
	Cultura organizativa	Demiraslan y Usluel (2008) Zhu (2015)
Profesorado	Características demográficas (edad, sexo, formación-experiencia previa)	Sánchez-Mena, Martí-Parreño y Aldás-Manzano (2017) Teo, Fan y Du (2015) Liu, Ritzhaupt, Dawson y Barron (2017)
	Nivel educativo	Dara Tafazoli, Parra y Abril (2019)
	Competencia digital	Pettersson (2018) Rolf, Knutsson y Ramberg (2019)
	Actitudes hacia las tecnologías digitales	Drossel, Eickelmann y Gerick (2017) Ursavas, Yalçın y Bakir (2019) Njiku, Maniraho y Mutarutinya (2019)
	Autoeficacia percibida	Hall y Trespalacios (2019) Birisci y Kul (2019)
	Enfoque pedagógico	Ipek y Ziatdinov (2017) Badia e Iglesias (2019)

Fuente: elaboración propia.

tecnologías, su autoeficacia percibida en el uso de las TIC o sus competencias digitales. Existen evidencias de una correlación positiva entre estas variables y el uso en la práctica docente de tecnologías digitales (Tondeur *et al.*, 2019).

Una de las variables más utilizadas para la creación de perfiles del profesorado son sus actitudes ante las tecnologías y sus reflexiones sobre las implicaciones educativas que tiene el uso de estas herramientas en la educación (Prestidge, 2012; Scherer *et al.*, 2018).

Tilve y Álvarez (2009) consideran que el profesorado se puede dividir en tres grupos diferenciados según su actitud y disposición para formarse en el uso de las TIC: “entusiastas”, “apocalípticos” y “perdidos”.

Gewerc y Montero (2013), por su parte, señalan dos tipologías de profesorado en función de sus actitudes hacia las tecnologías: “docentes entusiasmados con las TIC” y “docentes noveles en TIC”. Suárez *et al.* (2010) definen cuatro perfiles, subrayando la relevancia de las competencias

digitales: “incompetencia digital”, “iniciación”, “adopción” e “innovación”. Diversos estudios (Morales, 2006; Agyei y Voogt, 2011; Farjon, Smits y Voogt, 2019) utilizan como base el modelo WSTP de Knezek y Christensen (2003, 2008, 2016) para analizar las influencias de las actitudes y creencias hacia las tecnologías (*will*), la competencia digital docente (*skill*), el acceso a la tecnología (*tool*) y la enseñanza con tecnologías digitales (*pedagogy*) en la integración de las TIC en la práctica docente. Recientemente, Farjon *et al.* (2019) incluyen la “experiencia” en el uso de la tecnología como una cuarta variable, configurando el modelo WEST. Se trata de un modelo predictivo de la integración de las TIC en la práctica docente que ha evidenciado una explicación del 60% de la varianza sobre un conjunto de variables y medidas previamente estudiadas y validadas por la comunidad científica.

Schibeci *et al.* (2008) sostienen que estos perfiles no deben ser considerados estáticos, puesto que describen etapas del desarrollo profesional en sus experiencias educativas con las TIC. Siguiendo este proceso evolutivo, Donnelly *et al.* (2011) distinguen cuatro tipos de docentes con relación a la integración de las TIC en su práctica de aula. Para definir cada uno de estos tipos de profesorado, identifican dos dimensiones. Por un lado, la dimensión “empoderamiento-fatalismo”, que define dos tipologías de docentes: los que creen que las TIC ofrecen la oportunidad de innovar para mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos y los que consideran que, al utilizar las TIC en el aula, se pierde el control del proceso formativo. Por otro lado, la dimensión “aprendizaje-evaluación”, que se orienta hacia las metodologías docentes y al proceso de evaluación, e identifica otra doble tipología de profesorado: aquellos que desarrollan metodologías centradas en el estudiante y el aprendizaje y los que aplican metodologías centradas en el docente y los resultados de evaluación. El cruce entre las dos dimensiones generan cuatro perfiles diferenciados de docentes: “tradicionalista centrado en el contenido” (fatalismo+evaluación); “adoptante selectivo”

(empoderamiento+evaluación); “usuario inadvertido” (fatalismo+evaluación); y “adaptadores creativos” (empoderamiento+aprendizaje). Este modelo considera estos perfiles como etapas de desarrollo profesional por las que pueden pasar los docentes sin que exista una línea de evolución predeterminada, ya que esta depende de diferentes factores internos y externos.

Hao y Lee (2015), a partir del modelo TPACK (Mishra y Koehler, 2006), definen siete etapas relacionadas con la innovación y la tecnología educativa, cuyo recorrido no es necesariamente lineal y excluyente: 0) “conciencia”, el profesorado muestra escasa participación en la innovación con las TIC; 1) “informativa”, los docentes están interesados en aprender sobre las características generales de las tecnologías; 2) “personal”, el profesorado se centra en su competencia digital para implementar la innovación en la práctica docente; 3) “gestión”, los docentes se interesan por el proceso correcto de implementación de la innovación TIC; 4) “consecuencia”, el centro de interés se sitúa en los resultados de aprendizaje que alcanzan los estudiantes, como el efecto del uso de las TIC en el proceso de enseñanza; 5) “colaboración”, los docentes se interesan por saber cómo colaborar y coordinarse con otros profesores para mejorar su práctica educativa con las TIC; y 6) “reenfoque”, los docentes valoran los supuestos beneficios de la innovación y se centran en explorar posibles mejoras o alternativas a la innovación realizada.

Otras investigaciones utilizan diversas variables para el establecimiento de los perfiles. Mama y Hennessy (2013) exploran la relación entre las creencias, las competencias digitales y las prácticas de los docentes con las TIC, identificando cuatro tipos o niveles de uso de la tecnología en el aula, que se relacionan con cuatro perfiles del profesorado: a) “inclusivos”, profesores con altas competencias TIC, que utilizan estas herramientas frecuentemente para uso personal. Consideran que las TIC satisfacen las necesidades de los estudiantes, fomentan el aprendizaje

autónomo y permiten aplicar diferentes enfoques de enseñanza. Creen que las TIC van a tener un importante impacto en los roles docentes y desarrollan estrategias constructivistas y centradas en el estudiante; b) “potenciales”, docentes con un nivel básico de competencia digital, que muestran interés en desarrollar sus habilidades tecnológicas e introducen, paulatinamente, prácticas educativas con las TIC, ya que consideran que las tecnologías pueden hacer más atractivas las clases e incrementar la motivación de los estudiantes; c) “accidentales”, docentes con un alto nivel de competencia digital, pero que hacen un uso ocasional de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sin introducir cambios sustanciales en su metodología didáctica. Principalmente hacen uso de las tecnologías digitales para realizar funciones de gestión académica; y d) “hostiles”, se caracterizan por una actitud negativa hacia las TIC y un bajo nivel de competencia digital docente. Son resistentes al cambio, perciben la tecnología como una amenaza, les genera ansiedad y no aceptan su introducción en la práctica docente.

Admiraal *et al.* (2017) reconocieron cinco perfiles de docentes basados en sus creencias sobre tecnología y pedagogía: 1) “profesores TIC centrados en el alumno”, mayoritariamente hombres, con una experiencia docente de entre 6 a 20 años, que pueden ser definidos como “innovadores”; 2) “profesores críticos TIC”, orientados hacia el alumno y con el mismo grado de experiencia que el tipo 1, pero con una baja identificación con las ideas preponderantes acerca de las tecnologías digitales en la educación; 3) “profesores incómodos con las TIC”, con actitud negativa y percepción baja de autoeficacia con las tecnologías, mayoritariamente mujeres, mayores de 50 años y con experiencia profesional dilatada; 4) “profesores con dificultades en la enseñanza centrada en el alumno”, se perciben con un alto grado de autoeficacia en el uso de las TIC pero con unas creencias pedagógicas que dan más protagonismo al rol docente transmisor. Es una tipología de mayoría masculina y conformada por profesorado joven

e inexperto; y 5) “profesores ultracríticos”, desfavorables a la innovación basada en el uso de las TIC dentro de un enfoque centrado en el alumno, formado mayoritariamente por hombres con más de 30 años de experiencia profesional o de muy reciente incorporación a la docencia (menos de un año), sostienen que los resultados del aprendizaje dependen de la motivación y los conocimientos previos de los estudiantes, no de la metodología de enseñanza.

Klement (2018) corrobora la tipología de Rogers (2003) para valorar el grado de interés y el nivel de uso de las TIC en la práctica docente. Se evidencia la existencia de cinco categorías de docentes: 1) “innovadores audaces”, que asumen riesgos en el uso educativo de las tecnologías digitales y son difusores de nuevas propuestas educativas; 2) “primeros adoptantes”, que son respetados como modelos y asesores por otros profesionales de la educación ya que disminuyen el grado de incertidumbre sobre las posibilidades reales de las tecnologías en la práctica docente; 3) “mayoría precoz”, conformado por los docentes con actitudes positivas hacia la innovación, pero que necesitan de un tiempo más prolongado para la implementación de la transformación digital y no adoptan el rol de líderes de estos procesos; 4) “mayoría rezagada”, que mantiene una actitud de escepticismo y cautela, exige un nivel muy reducido de incertidumbre y solo adopta las tecnologías cuando la mayoría ha iniciado estos procesos educativos innovadores; y 5) “tradicionales”, que fundamentan su práctica docente en el mantenimiento de las costumbres académicas, recelan de cualquier propuesta de cambio y poseen una visión muy conservadora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tondeur *et al.* (2019) identifican dos perfiles de docentes TIC teniendo en consideración las actitudes, la autoeficacia y la competencia digital docente: “bajo perfil TIC” y “alto perfil TIC”. Destacan la importancia de considerar un enfoque holístico a la hora de comprender los procesos de integración curricular de las tecnologías

digitales por parte del profesorado. No basta solo con la capacitación técnica en el uso de las TIC; otras habilidades como la capacidad de innovación, de colaboración entre docentes y de investigación sobre la práctica son tan relevantes como una idónea competencia para la

TABLA 2. Perfiles/etapas del profesorado en el proceso de integración de las tecnologías digitales en la práctica docente

criterio	Perfiles / etapas	Referencia
Actitud hacia la formación para el uso de las TIC	Entusiastas Apocalípticos Perdidos	Tilve y Álvarez (2009)
Competencia digital del docente	Incompetencia digital Iniciación Adopción Innovación	Suárez <i>et al.</i> (2010)
Integración de las TIC en las prácticas de aula: dimensión “empoderamiento-fatalismo” y dimensión “aprendizaje-evaluación”	Tradicionalista centrado en el contenido Adoptante selectivo Usuario inadvertido Adaptadores creativos	Donnelly <i>et al.</i> (2011)
Actitud general hacia las tecnologías	Docentes entusiasmados con las TIC Docentes noveles en TIC	Gewerc y Montero (2013)
Creencias, competencias digitales y prácticas con TIC	Inclusivos Potenciales Accidentales Hostiles	Mama y Hennessy (2013)
Innovación y tecnología educativa bajo el modelo TPACK	Conciencia Informativa Personal Gestión Consecuencia Colaboración Reenfoque	Hao y Lee (2015)
Creencias sobre tecnología y pedagogía	Profesores TIC centrados en el alumno Profesores críticos con las TIC Profesores incómodos con las TIC Profesores con dificultades en la enseñanza centrada en el alumno Profesores ultracríticos	Admiraal <i>et al.</i> (2017)
Actitud hacia la innovación	Innovadores audaces Primeros adoptantes Mayoría precoz Mayoría rezagada Tradicionales	Klement (2018)
Actitudes, autoeficacia y competencia digital docente	Bajo perfil TIC Alto perfil TIC	Tondeur <i>et al.</i> (2019)
Uso de tecnologías digitales Confianza Formación específica Acceso a recursos	Activo Seguro Apoyado	European Commission (2019)

Fuente: elaboración propia.

utilización de las tecnologías digitales. Los docentes con un perfil alto poseen una combinación de conocimientos, actitudes y competencias que son idóneas para la innovación educativa con las TIC. Para la comprensión de las diferencias entre centros educativos e integración curricular de las tecnologías digitales deberíamos comprobar si, en la composición de los equipos docentes, existe una representación adecuada de perfiles altos que puedan ofrecer modelos, experiencias y prácticas que mejoren las actitudes, la autoeficacia y las competencias digitales de los docentes con perfil bajo.

Por último, el informe *TIC en educación* (European Commission, 2019) identifica tres perfiles de docentes en función del uso de las tecnologías digitales (“ser activo”), la confianza en su propia competencia digital (“estar seguro”) y haber recibido formación específica y tener acceso a recursos digitales (“ser apoyado”): a) muy activos digitalmente, seguros y con apoyos; b) muy activos digitalmente, seguros y con un bajo nivel de apoyo; y c) poco activos digitalmente, inseguros y con falta de apoyos. Los primeros (a) se caracterizan por usar ordenadores e Internet durante sus prácticas docentes con fines de enseñanza y aprendizaje; invertir más tiempo en formación continua; integrar voluntariamente las TIC en sus asignaturas; percepción de escasos obstáculos para usar las TIC en la enseñanza; alta confianza en el uso de las TIC y en el aula y una actitud muy positiva hacia el uso de las TIC; tener un mayor nivel de acceso a una amplia gama de diferentes equipos digitales y a la infraestructura TI para su propio uso a través del centro educativo.

La mayoría de los docentes aducen el atractivo y la eficacia de las tecnologías digitales como los principales argumentos para su uso educativo. Además, prefieren utilizar las TIC en modelos pedagógicos centrados en el profesor, caracterizados por metodologías didácticas de transmisión de conocimientos. Se observa una

incoherencia entre lo que los profesores piensan acerca de los usos didácticos de las tecnologías y lo que realmente practican en sus aulas. Las observaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje evidencian prácticas más tradicionales de las que los docentes dicen implementar (Heitink, Voogt, Verplanken, van Braak y Fisser, 2016). Finalmente, se puede afirmar que los modelos sobre perfiles docentes ante la incorporación de las TIC en educación son abundantes y permiten visualizar la realidad docente en los centros escolares. Sin embargo, no existe aún un modelo teórico explicativo que permita implementar estrategias de integración de las TIC en las aulas, centradas en las necesidades y características del profesorado.

Método

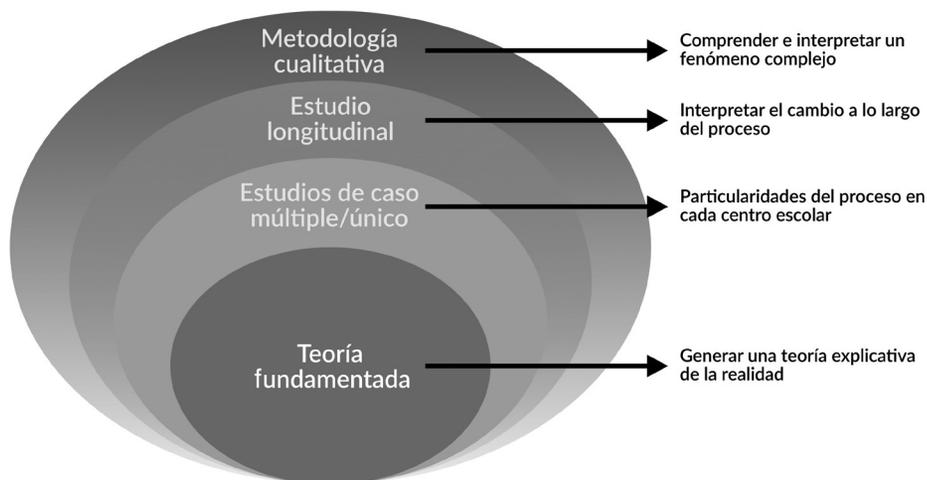
Objetivos

La finalidad de esta investigación es explorar, identificar y analizar diferentes perfiles de profesorado, y aportar de esta manera evidencias sobre factores que influyen en los procesos de integración educativa de las tecnologías digitales en la práctica docente del profesorado de educación infantil y primaria.

Diseño de la investigación y participantes

Se opta por una investigación cualitativa, multi-método, plural y longitudinal, que implica una aproximación interpretativa y naturalista del fenómeno educativo (figura 1) (Denzin y Lincoln, 2005; Flick, 2004; Hernández *et al.*, 2006). Se han estudiado cuatro centros educativos a lo largo de seis años, evaluando repetidamente el proceso de integración de las TIC en tres momentos diferentes, mediante estudios de caso múltiples (estudios 1 y 3) y estudio de caso único (estudio 2), para explorar todos los factores de manera pormenorizada (Cohen y Manion, 2002; Yin, 2009; Stake, 1998).

FIGURA 1. Decisiones del enfoque metodológico de la investigación



Fuente: elaboración propia.

Según la clasificación de Stake (1998), se han desarrollado tres tipos de estudios de caso, dependiendo del momento y la fase realizada. En la primera fase se llevó a cabo un “estudio colectivo intrínseco”, donde se analizaron cuatro centros educativos, con el objetivo de indagar sobre las especificidades y aspectos generales de la integración curricular de las TIC. En la segunda fase se desarrolló un “estudio intrínseco de caso”, para explorar los factores que estaban influyendo en la integración de las tecnologías a nivel de profesorado. En la última fase, se implementa un “estudio colectivo extrínseco” de los cuatro centros educativos, con el objetivo de formular y confirmar las generalizaciones y teorías (figura 2).

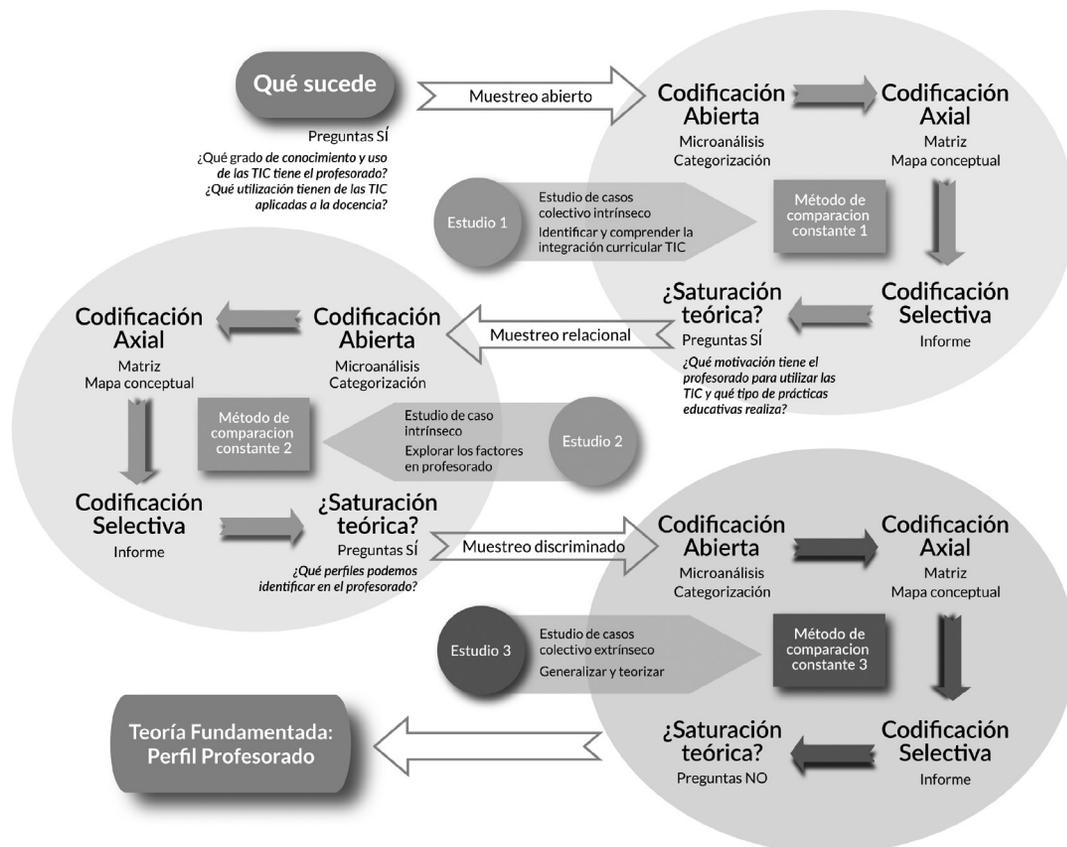
El diseño de investigación es iterativo, formulando sucesivamente preguntas de investigación que deben explorarse para lograr conformar la teoría (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006). Este proceso ha estado pautado por el “muestreo teórico” (Strauss y Corbin, 2002), diferente en cada momento, según el objetivo que ha ido emergiendo del análisis: 1) “muestreo abierto”, para recolectar toda la información posible; 2) “muestreo relacional”, para buscar incidentes, dimensiones y relaciones de los conceptos

emergidos; 3) “muestreo discriminado”, para comprobar y saturar las categorías.

Para la recolección de información, en cada una de las fases de la investigación se usó la entrevista semiestructurada acompañada de un guion de preguntas abiertas, que responden a la necesidad de indagación que los investigadores determinaron al obtener los resultados de las fases anteriores. A lo largo de la investigación han participado coordinadores TIC (n=9), profesorado (n=20), miembros de equipos directivos (n=11), estudiantes (n=5), familias (n=9) y asesores TIC (n=3). Se realizaron un total de 57 entrevistas a lo largo de los tres estudios de investigación. Los centros educativos de educación infantil y primaria pertenecen al ámbito rural y urbano (ver anexo).

En el análisis de los datos recogidos, ha sido clave el procedimiento de “comparación constante” de la teoría fundamentada, pues interesaba conocer e interpretar este fenómeno desde una perspectiva comprensiva, holística y profunda (Strauss y Corbin, 2002). Por ello el análisis se ha llevado a cabo en cuatro fases (Abela *et al.*, 2007: 53): 1) “codificación abierta”, microanálisis de los datos e identificación de

FIGURA 2. Diseño de la investigación: estudios y fases



Fuente: elaboración propia.

categorías; 2) “codificación axial”, construcción de la estructura de las categorías y desarrollo de sus propiedades a través de la elaboración de matrices y mapas conceptuales; 3) “codificación selectiva”, escritura teórica de un informe para delimitar la teoría que comienza a desarrollarse; y 4) “saturación teórica”, en la cual se evidencia si emergen nuevas preguntas o ideas que amplíen la investigación para tomar decisiones al respecto (figura 2). Después de la depuración de las categorías a lo largo de la investigación, en la dimensión de “profesorado y TIC” se identificaron nueve categorías (tabla 3).

En la descripción de los resultados, las ideas de análisis se apoyan en citas literales y referencias

que aluden a las intervenciones de los participantes en la investigación. Las referencias se componen de tres códigos que indican quién, qué y cuándo se ha realizado tal afirmación. De manera que, en primer lugar, se establece el código del participante, en segundo lugar, el código de la categoría y, por último, el código del estudio de investigación realizado (ver anexo).

Resultados

El profesorado es uno de los principales agentes en la integración educativa de las TIC ya que es el responsable de su uso en el aula (Coor_cp02, RESPROF, E3; Dir_cp03, RESPROF, E3; Dir_cp01,

TABLA 3. Sistema de categorías “profesorado y TIC”

Código	Categoría
EXPETIC	Experiencia educativa con las TIC
PRACAULA	Prácticas educativas con apoyo de las TIC en el aula
RESPROF	Responsabilidades del profesorado en la introducción de las TIC en los centros
FORMATIC	Formación para el uso educativo de las TIC
MOTIC	Razones y motivos por los que utiliza las TIC
TICPROFES	Percepción global de las relaciones TIC profesorado
PROCLAU	Propuestas al claustro de profesores para mejorar la integración educativa de las TIC
PROINNO	Identificación como profesor innovador y criterios para su definición
CONPROY	Conocimiento de convocatorias de proyectos de innovación autonómicos y estatales

Fuente: elaboración propia.

RESPROF, E3). No obstante, en los centros se puede encontrar gran diversidad de uso de las TIC por parte de los docentes, que se pueden agrupar en cuatro tipologías o perfiles de profesorado según su utilización y características personales (ED02, TICPROFES, E1).

Hay gente que sí las usa, gente que no las usa, gente que no las va a usar nunca, gente que poco a poco van entrando (C02, TICPROFES, E1).

Tanto las actitudes hacia las TIC como las competencias docentes digitales son las variables que la investigación ha evidenciado como determinantes en la integración de las tecnologías digitales en la práctica docente. Como se muestra en la figura 3, las actitudes positivas y negativas del docente influyen en cómo se aproxima a las TIC. En este caso, los perfiles de “aprendiz” y “e-innovador” muestran actitudes positivas, considerando y viendo las posibilidades educativas que tienen las tecnologías en el aula (MP01, TICPROFES, E1). Y los perfiles de “reacio” y “gestor” evidencian actitudes negativas hacia el uso de las TIC, que incluyen emociones como el miedo o la aversión hacia lo tecnológico (P05-P06, TICPROFES, E1).

Yo creo que esencialmente son factores, es decir, que si tú en tu vida personal tienes integrada las

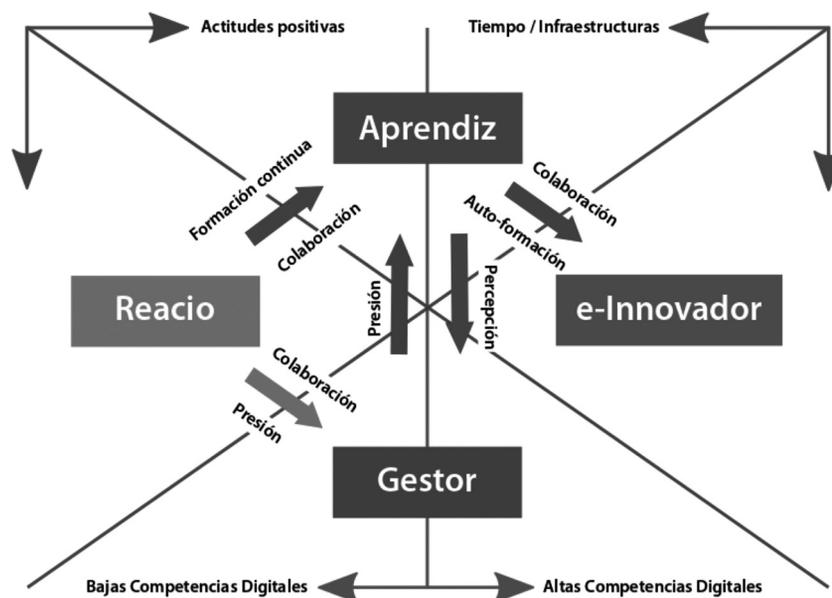
nuevas tecnologías y tienes curiosidad y te gusta buscar, te gusta hacer eso, luego lo llevas al trabajo ¿sabes? no tienen el interés [...], ¿de qué depende que un profesor utilice más las nuevas tecnologías o no?, pues básicamente de eso, ¿sabes? (Coor_cp02, TICPROFES, E3).

Por otro lado, las competencias digitales de los docentes también influyen en el uso de las TIC en el aula. El profesorado “reacio” tiene un nivel de competencia digital muy bajo (AsCPRI, PROCLAU, E2), el perfil de “e-innovador” se caracteriza por un elevado desarrollo competencial (Dir_cp01, TICPROFES, E3), y por último, los perfiles “aprendiz” y “gestor” se caracterizan por un nivel medio en su competencia digital (P11, MOTIC, E1). No obstante, estos perfiles no son cerrados, y un mismo docente puede evolucionar de uno a otro, o no progresar debido a diferentes factores como la formación, el tiempo (disponible y dedicado), las infraestructuras, la colaboración entre docentes o la presión que ejerce la administración educativa y las familias sobre los docentes para que incorporen las TIC en el aula.

Profesorado “reacio”

Este perfil permite identificar a aquellos docentes que no usan las tecnologías y que se

FIGURA 3. Perfiles de docentes hacia la integración curricular de las tecnologías digitales



oponen a aplicarlas en su práctica docente. Se trata, con frecuencia, de profesionales con una larga trayectoria docente, pero con escasos conocimientos tecnológicos, por lo que las TIC a menudo les provocan temor, inseguridad o indiferencia (P05-P06, TICPROFES, E1). Estos docentes perciben que el uso de las tecnologías en el aula conlleva mucho tiempo de formación y un aumento significativo de su carga de trabajo, especialmente la preparación de las clases, así como la necesidad de aplicar nuevas metodologías (Coor_cp02, MOTIC, E3; Coor_cp01, TICPROFES, E3). De manera que, anclados en su “zona de confort” y con una carrera profesional en sus últimas fases, se sienten desmotivados hacia el desarrollo de competencias digitales docentes (Dir_cp03, TICPROFES, E3).

La mentalidad de algunos compañeros, ¿no? Que vienen y dicen “bueno, ah, los ordenadores”. [...] Es que te da miedo. No has cogido nunca una cosa de estas y entonces dices, a ver si me lo cargo, a ver si hago algo. [...] ya te decía que en algunas edades sobre todo en

edades más avanzadas pues ellos dicen: “yo ya a que voy a...”, “yo no me voy a romper ahora la cabeza en tal y cual...” (P05-P06, TICPROFES, E1).

Se observa que las causas del rechazo hacia las TIC se deben, principalmente, a la inseguridad que les provoca en su desempeño profesional. Estos profesores evitan utilizar las tecnologías digitales en su práctica docente para no evidenciar sus carencias (AsCPR1, PROCLAU, E2; ProfINF3, MOTIC). Sobre todo, manifiestan temor al fracaso debido a un funcionamiento incorrecto de los equipamientos, su incapacidad para resolver problemas técnicos o dudas por parte de los estudiantes (Coor_cp03, TICPROFES, E3).

A lo largo de los tres estudios de investigación se aprecia una evolución de las actitudes del profesorado ante el uso de las tecnologías y el nivel de competencia para su manejo (ProfPR11, MOTIC, E2; Dir_cp01, TICPROFES, E3). Se evidencia cómo los docentes están cada vez más concienciados con la necesidad

de aprender y utilizar las TIC en el aula (JefeEQD, TICPROFES, E2), pese a que finalmente esta intención no se vea traducida en el uso real de las tecnologías digitales (profINF2, MOTIC, E2).

Profesorado “aprendiz”

Estos docentes manifiestan una predisposición positiva hacia el uso de las TIC en el aula, pero aún carecen de competencias digitales en un nivel avanzado. Debido a su limitada habilidad y conocimiento, el uso de las tecnologías en la práctica docente es esporádico y se utiliza, fundamentalmente, como apoyo a una metodología didáctica centrada en el docente y basada en la clase expositiva (Coor_cp04, TICPROFES, E3). Los recursos tecnológicos más utilizados por este perfil de profesorado poseen un carácter transmitivo y unidireccional: páginas web docentes (blogs) y la pizarra digital interactiva, que es una herramienta mejorada de la tecnología educativa convencional y que se integra, sin dificultad, en el aula clásica (Dir_cp04, TICPROFES, E3).

No obstante, conocedores de sus carencias en el desarrollo de prácticas de aula con TIC solicitan y desarrollan una formación didáctica específica (Coor_cp02, TICPROFES, E3). Los motivos que llevan a los docentes a introducirse en el mundo de las tecnologías y realizar los cursos de formación son diversos. Los más señalados son: a) de carácter personal, una motivación por desarrollar su competencia digital independiente de su práctica docente (P02, EXPETIC, E1; C02, MOTIC, E1); y b) de carácter profesional, que surge de la necesidad de actualizar sus competencias docentes para ofrecer una enseñanza adaptada a las nuevas generaciones de estudiantes (P11, MOTIC, E1; P05-P06, EXPETIC, E1). Por tanto, el profesorado que tiene creencias y actitudes positivas hacia las TIC, es más probable que acabe utilizándolas en su práctica educativa (P11, MOTIC, E1; Coor_cp02, TICPROFES, E3).

Profesorado “gestor”

Existen profesores que solo utilizan las TIC para funciones de gestión académica. Este tipo de profesorado en algún caso también puede utilizar las TIC dentro de la docencia, pero siempre como una práctica esporádica y basada en la realización de actividades digitales sin objetivo educativo (Coor_cp02, TICPROFES, E3).

Este tipo de profesorado tiene una actitud y creencias negativas hacia las tecnologías en la educación y solo las utiliza con fines de gestión, como comunicación de calificaciones, información sobre evaluaciones o control de la asistencia, que son actividades obligatorias establecidas por la inspección y administración educativa (Dir_cp03, TICPROFES, E3; CoorTIC, TICPROFES, E2).

Pero me ha sorprendido, de verdad, hay que darle la oportunidad, no hay que tener esa etiqueta de que la gente no entra en las TIC porque la gente mayor.. utiliza por ejemplo Rayuela, a mí me ha sorprendido todo el claustro (DirEQD, TICPROFES, E2).

Muchos profesores afirman que han debido afrontar el rechazo que les causan las TIC y aprender a utilizar herramientas digitales (CoorTIC, TICPROFES, E2) principalmente por la “presión” que ha ejercido la administración y otros miembros de la comunidad educativa. Así, por ejemplo, la administración a través de la obligación de uso de distintas herramientas de gestión (Dir_cp03, TICPROFES, E3), el alumnado con su interés por el uso de una determinada herramienta (Dir_cp01, TICPROFES, E3) o las familias por exigir la posibilidad de comunicarse *online* (Coor_cp03, RESFA, E3).

Profesorado con liderazgo “e-innovador”

Una característica del profesorado con liderazgo “e-innovador” es la realización de prácticas educativas “disruptivas”, basadas en metodologías

didácticas activas que desarrollan las competencias digitales en el alumnado. Aunque también integran las herramientas tecnológicas para uso de la gestión de la docencia, para la comunicación con la comunidad educativa y la evaluación de los estudiantes (Dir_cp01, PROINNO, E3). Además, encontramos que este profesorado combina la realización de cursos de formación con la autoformación, considerándose muchos de ellos como autodidactas (P08, FORMATIC, E1).

Normalmente, este tipo de profesorado se caracteriza por mostrar un interés especial por el uso de las TIC y también por sus elevadas competencias digitales docentes (Dir_cp01, TIC-PROFES, E3). Los casos analizados muestran que la actitud de estos docentes hacia la tecnología es muy positiva, pero a la vez crítica. El profesor líder “e-innovador” considera que las tecnologías ofrecen múltiples ventajas y destacan las potencialidades para motivar al alumnado hacia el aprendizaje (AsCPRI, PROCLAU, E2), pero siempre desde una visión crítica de las TIC, considerando también las limitaciones y problemas que generan en su práctica (Coor_cp04, PROINNO, E3). Por ello, este profesorado líder “e-innovador” no utiliza las tecnologías sin una reflexión anticipada sobre las necesidades, la herramienta digital, el contexto, el objetivo o la metodología que debe seguir (Coor_cp04, PROINNO, E3). Busca información y crea sus propios recursos didácticos (P05-P06, PROINNO, E1), por lo que las actividades educativas con TIC se adaptan a las necesidades del estudiante y del contexto (Coor_cp04, PROINNO, E3).

La primera propuesta que puse fue esa, de hacer algo distinto a lo que ya había hecho, ¿no? Y algo que partiera sobre, de nuestra necesidad. Yo la verdad que mi programación si tú la ves... El cambio, me gusta modificar sobre lo que no nos ha venido bien o lo que nos ha venido, o sea desde ese punto de vista de innovación, sí, y desde luego utilizado mucho los recursos informáticos (P05-P06, PROINNO, E1).

Un profesor con liderazgo “e-innovador” se preocupa por transmitir y compartir con sus compañeros todo aquello que aprende y trabaja con las nuevas herramientas y materiales para el desarrollo de contenidos curriculares (P13, PROINNO, E1). Según evidencian los casos estudiados, este grupo es reducido en número y solo llegan a esta etapa aquellos profesores más motivados por aprender nuevos conocimientos y formas de trabajar (P11, PROINNO, E1; P07, PROINNO, E1).

Sobre todo, ganas de entrar en el aula, y ganas de hacer, de eso de hacer cosas nuevas, tener siempre inquietudes por hacer cosas nuevas (P08, PROINNO, E1).

Desarrollo de los perfiles del profesorado según factores externos

La formación inicial y permanente del profesorado es una variable muy relevante para la integración curricular de las tecnologías digitales (figura 3). En primer lugar, la formación continua puede hacer que un docente que sea “reactivo” a utilizar las tecnologías cambie de actitud y comience a formarse, de manera que aumentará sus competencias digitales y se convertirá en un docente “aprendiz”. La participación en estas actividades de desarrollo profesional aporta una mayor seguridad a estos docentes que acuden a la formación con unas competencias digitales insuficientes para utilizar las tecnologías en sus clases (ProfINF3, MOTIC, E2).

Tú puedes hacer un curso como el que hicimos en CPR el año pasado, creo que fue utilizar el Google, ¿no? Para hacer páginas web y tal. A lo mejor eso no te resulta útil, pero bueno, sí que te abre la posibilidad de saber que existe esa herramienta ahí y que la puedes utilizar para hacer una página web. [...] En el momento que estás aprendiendo un programa, ya te está dando pistas, ¿no? Para abrirte un poco la mente, informáticamente hablando (ProfINF3, EXPETIC, E2).

La participación en un proyecto de innovación también se evidencia como un motivo habitual en el inicio del aprendizaje de las TIC. Estas experiencias de formación son de especial relevancia pues permiten el desarrollo de competencias digitales y descubrir posibilidades reales de uso de las TIC en la práctica docente, así como sus utilidades didácticas en un contexto cercano y significativo para el profesorado (P09, EXPETIC, E1).

No obstante, el hecho de realizar cursos de formación o participar en proyectos de innovación no implica que el profesorado realmente llegue a utilizar las tecnologías digitales en sus clases. Para que los docentes lleguen a emplear de manera integrada las tecnologías en sus clases es imprescindible que los docentes tengan la posibilidad de poner en práctica los conceptos y procesos aprendidos.

Exactamente, simplemente una aplicación práctica con los problemas con los alumnos. Porque si tú vas a un curso, lo aprendes y lo dejas ahí apalancado no aprovechas nada. Entonces si luego tú eso te lo aplazas de alguna manera, de inyectado en la clase, pues entonces es cuando ya lo asientas ¿no? [...] Y acabas realmente controlando (ProfPRI3, FORMATIC, E2).

Solo aquel profesorado que completa la formación recibida con el aprendizaje autónomo llega a utilizar las herramientas TIC dentro del aula (P08, FORMATIC, E1). Se reafirma la idea de que el desarrollo de cursos de formación continua no garantiza la introducción de las TIC en la docencia por sí solo, puesto que debe ir acompañada de la actitud del docente por seguir aprendiendo de forma autodidacta (CoorTIC, FORMATIC, E2; ProfINF2, FORMATIC, E2).

En segundo lugar, la presión de la administración y de las familias sobre los docentes puede hacer que los grupos con actitudes negativas utilicen las TIC. Puede ser una oportunidad para que los docentes con perfiles “reacio” y

“gestor” perciban las ventajas y potencialidades de las tecnologías para la enseñanza y el detonante para fomentar su aprendizaje, evolucionando a un perfil de “aprendiz” (P01, EXPETIC, E1). No obstante, la presión no garantiza que el profesorado se vea motivado a conocer otras herramientas TIC e intentar usar las tecnologías dentro de su práctica docente. En algunos casos ha generado una mayor actitud negativa hacia las tecnologías (JefeEQD, MOTIC, E2). Por tanto, se corre el riesgo de que el profesorado “aprendiz”, que se ha visto presionado por parte de la administración educativa, tras una mala experiencia cambie su percepción y acabe desmotivándose. Con lo cual solo utilizará aquellos aspectos o herramientas establecidas como obligatorias, pasando a un perfil “gestor” (Dir_cp03, TICPROFES, E3).

Disponer de suficiente tiempo para la planificación docente y la adquisición de competencias digitales básicas también son elementos clave. Por un lado, el claustro que no dispone de suficiente tiempo en su horario laboral tiene que ocupar su espacio de ocio para la planificación docente y la formación, por lo que necesita una mayor motivación intrínseca por las tecnologías (Coor_cp03, TICPROFES, E3; Coor_cp04, TICPROFES, E3). Por otro lado, los docentes reclaman que los recursos tecnológicos en un centro deben estar operativos y accesibles para garantizar su empleo por la totalidad del claustro (ProfINF1, MOTIC, E2). Disponer de malas infraestructuras tecnológicas en los centros puede mermar la autoconfianza en el uso de la TIC y cuentan con un mejor pretexto para no realizar el esfuerzo de utilizarlas (Coor_cp01, TICPROFES). Estos dos factores son transversales a todos los perfiles, impiden que los perfiles de profesorado “reacio” o “gestor” pierdan el miedo a que haya una incidencia técnica, el “aprendiz” dedique tiempo a formarse adecuadamente y el “e-innovador” desarrolle su práctica educativa como le gustaría.

No te asustes, cacharrea y prueba a mandar archivos adjuntos, que no te sale, ya te diremos,

[...] Eso le falta todavía a la gente, ¿sabes? Te enreda tu miedo, tener confianza, saber que estos son solo aparatos (CoorTIC, TICPROFES, E2).

No obstante, la colaboración, ayuda y el aprendizaje conjunto con iguales suele ser el factor más importante para que los profesores pierdan el temor y la inseguridad que mostraban al comienzo (DirEQD, MOTIC, E2). De manera que aquellos que eran más reacios a la incorporación de las TIC comienzan a interesarse por su uso, desarrollando competencias digitales básicas y aumentando su autoconfianza de forma paulatina (ProfPRII, EXPETIC, E2). En este sentido, el perfil de docente “e-innovador”, con liderazgo entre sus compañeros y capacidad para compartir sus propias experiencias y conocimientos, es un elemento clave y motivador del claustro.

En el momento que hay colaboración, que hay conocimiento de lo que se está haciendo en el otro, por favor, hacer contagio y favorecer la innovación educativa porque al final, oye, vas convenciendo, se exponen las experiencias: “mira, yo he hecho esto y a mí me va bien” y cada uno así en normal, más personas que se van atreviendo a presentar las cosas que van haciendo (DirEQD, EXPETIC, E2).

En este sentido, es muy relevante la labor de los coordinadores TIC, que desarrollan funciones de difusión de la utilidad educativa de las TIC, y son agentes responsables de la dinamización para la participación en proyectos de innovación o en cursos de formación. Pero, sobre todo, destacan por su labor como *coach*. Se subraya que el profesorado con liderazgo “e-innovador” conoce muy bien cuáles son las dificultades y las necesidades de sus compañeros, y entienden cuáles son sus carencias, percepciones y miedos, por lo que es el más adecuado para, desde una relación de igual a igual, asesorar y ayudar a otros docentes.

En el día a día estás viendo quién te está reclamando “oye, mira, que es que estoy utilizando

esto y es que ya que yo no sé qué hacer y por dónde buscar y tal”, está teniendo el interés, ¿no?, está teniendo ese cosquilleo, ¿no?, pues, ese sí está en el perfil (Coor_cp02, TICPROFES, E3).

Por ejemplo, es habitual que el profesorado “aprendiz” recurra a la ayuda y colaboración del coordinador TIC como líder “e-innovador”. Así pues, la ayuda y promoción de los coordinadores TIC es la mejor manera de “enganchar” a otros compañeros que están descubriendo las posibilidades de las tecnologías (P14-P15, PROCLAU, E1).

Bueno, concretamente hablo de “x” (coordinador TIC, E1), y porque en fin, ha trabajado así, y está bastante metido en el tema, ¿no? Él ha enganchado a más gente (ED4, TICPROFES, E1).

Por tanto, en contextos educativos con climas de colaboración y comunicación entre el profesorado es más probable que perfiles como “reacio”, “aprendiz” y “gestor” se encuentren con la ayuda de otros compañeros que les hagan cambiar de actitud hacia las tecnologías, que les ayuden a desarrollar sus competencias digitales, a participar en proyectos de innovación y autoformarse, en definitiva a promover la cultura digital y un modelo educativo innovador en los centros.

Yo creo que nosotros mismos entre los compañeros debíamos, me parece a mí, hacer eso o ayudarnos unos a otros. Nos ponemos por grupo y lo que uno sabe se lo enseña a otro. Lo que tú has trabajado con los niños, yo he trabajado esto, me ha venido muy bien, como una puesta en común de lo que hacemos y yo creo que haciendo una puesta en común de lo que hacemos se haría mucho más, se trabajaríamos mucho más con las TIC (ProfINF3, PROCLAU, E2).

Conclusiones

El desarrollo de integración de las TIC en la docencia es un proceso complejo y prolongado en

el tiempo. Según los factores evidenciados en esta investigación, se pueden distinguir cuatro perfiles de profesorado respecto al uso educativo de las tecnologías digitales, según características individuales como sus actitudes hacia las tecnologías y sus competencias digitales (Tondeur *et al.*, 2019): 1) “reacio” representa a docentes que no usan las tecnologías en las aulas, debido principalmente a sus bajas competencias digitales y actitudes negativas hacia las TIC (Admiraal *et al.*, 2017; Suárez *et al.*, 2010); 2) “aprendiz” destaca por su motivación a formarse en el uso de las TIC en el aula, sin embargo no tiene las competencias necesarias y suele integrar las tecnologías de forma esporádica, como apoyo a sus prácticas educativas tradicionales (Gewerc y Montero, 2013; Klement, 2018; Mama y Hennessy, 2013); 3) “gestor” muestra unas actitudes y creencias negativas hacia las tecnologías y las utiliza principalmente para tareas administrativas de carácter académico (Tilve y Álvarez, 2009); y 4) “e-innovador” son docentes autodidactas con una actitud positiva hacia las TIC y altas competencias digitales (Klement, 2018; Tondeur *et al.*, 2019). Realiza un uso didáctico de las tecnologías digitales en las materias que imparte de forma habitual tras una reflexión previa de las necesidades del alumnado y la metodología más adecuada (Badia e Iglesias, 2019; Donnelly *et al.*, 2011; Mama y Hennessy, 2013).

Estos perfiles no son estáticos. Un mismo docente puede, a lo largo de su carrera profesional, desarrollar distintas experiencias profesionales que le lleven a adoptar diferentes perfiles (Donnelly *et al.*, 2011; Hao y Lee, 2015). Entre los factores más determinantes se encuentran la competencia digital docente, las actitudes hacia las TIC, la formación permanente, la autopercepción y autoconfianza, la presión percibida en el contexto escolar o la colaboración con personal experto en TIC.

Las *competencias docentes digitales* son un aspecto muy importante en el hecho de utilizar las tecnologías o no en el aula, influirá en la confianza

para utilizar las herramientas digitales en la práctica educativa y la capacidad de reflexión para decidir el modelo didáctico a implementar (Suárez *et al.*, 2010; Mama y Hennessy, 2013; Pettersson, 2018; Rolf *et al.*, 2019; Tondeur *et al.*, 2019). En este sentido, una *adecuada formación inicial y continua* del profesorado en el uso de las TIC es fundamental, ya que favorece la adquisición de las competencias y determinará en gran medida de qué manera realizará el uso de las TIC en el aula (Prestidge, 2012; Scherer *et al.*, 2018).

La *actitud del docente hacia las TIC* también es un factor primordial a la hora de utilizar las herramientas tecnológicas en la práctica educativa (Ursavas *et al.*, 2019; Njiku *et al.*, 2019). Si a un docente le resulta atractivo el mundo tecnológico tenderá a desarrollar las competencias digitales necesarias para utilizar las tecnologías en el aula, se preocupará por estar continuamente actualizado y tendrá una motivación intrínseca mayor para aplicarlas en su práctica docente (Gewerc y Montero, 2013; Klement, 2018). Sin embargo, las actitudes y creencias sobre las TIC pueden cambiar respecto a distintos factores extrínsecos como:

- a) Una adecuada o mala infraestructura y el mantenimiento de las TIC influye en la percepción de seguridad o temor ante la posibilidad de tener un problema técnico (Salemink *et al.*, 2017; Hu *et al.*, 2018; Naik *et al.*, 2020).
- b) La disponibilidad de tiempo dentro del horario laboral puede aumentar o disminuir la posibilidad de adquirir formación y de realizar labores para la planificación de las actividades TIC (Wachira y Keengwe, 2010).
- c) La presión moderada de la comunidad educativa, así como de familia, alumnos y administración fuerza a percibir las ventajas y potencialidades de las tecnologías para el aprendizaje.

Pero, sin duda, el factor externo más importante que influye en el profesorado es el clima escolar

de colaboración docente, que promoverá el aprendizaje colectivo y la solidaridad con aquellos profesores con menos competencias digitales (Gil-Flores *et al.*, 2017; Zhu, 2015). La ayuda del profesorado “e-innovador” a aquellos menos expertos, en la que destaca la labor del coordinador TIC, promueve el desarrollo de competencias digitales básicas y actitudes más positivas hacia las tecnologías, ganando en autoconfianza de manera paulatina. Así pues, el perfil de docente “e-innovador” con liderazgo entre sus compañeros y capacidad para compartir sus propias experiencias y conocimientos es un elemento clave y motivador del claustro. Por tanto, como puede verse en el modelo teórico que muestra los distintos tipos de profesorado en relación con el uso de las tecnologías, se puede

concluir que la colaboración docente es la mejor oportunidad de formación y desarrollo profesional del profesorado (Gil-Flores *et al.*, 2017).

Agradecimientos

Plan Integral de Educación Digital (PIED) para la mejora de los resultados de aprendizaje en educación primaria y secundaria. Ayudas destinadas a la realización de proyectos de investigación en los centros públicos de I+D+i de la comunidad autónoma de Extremadura. Junta de Extremadura. Consejería de Economía, Ciencia y Agenda Digital. Unión Europea. Fondo Europeo de Desarrollo Regional. Una manera de hacer Europa. Ref: IB18088.

Referencias bibliográficas

- Abela, J. A., García-Nieto, A. y Pérez, A. M. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Admiraal, W., Louws, M., Lockhorst, D., Paas, T., Buynsters, M., Cviko, A., Janssen, C., de Jonge, M., Nouwens, S., Post, L., van der Ven, F. y Kester, L. (2017). Teachers in school-based technology innovations: a typology of their beliefs on teaching and technology. *Computers & Education*, 114, 57-68. doi: <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.06.013>
- Badia, A. e Iglesias, S. (2019). The Science teacher identity and the use of technology in the classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 28(5), 532-541. doi: <http://doi.org/10.1007/s10956-019-09784-w>
- Bhattacharjee, J. y Muddgal, A. (2019). School leadership for sustaining pedagogical innovation such as inquiry based learning in ICT implementation: an experimental evaluation of a high school in India. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 8(3), Special issue, 435-437. doi: <http://doi.org/10.35940/ijrte.C1091.1083S19>
- Birisci, S. y Kul, U. (2019). Predictors of technology integration self-efficacy beliefs of preservice teachers. *Contemporary Educational Technology*, 10(1), 75-93.
- Christensen, R., Eichhorn, K., Prestridge, S., Petko, D., Sligte, H., Baker, R., Alayyar, G. y Knezek, G. (2018). Supporting learning leaders for the effective integration of technology into schools. *Technology, Knowledge and Learning*, 23(3), 457-472. doi: <http://doi.org/10.1007/s10758-018-9385-9>
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Dara Tafazoli, M., Parra, E. G. y Abril, C. A. H. (2019). Attitude towards computer-assisted language learning: do gender, age and educational level matter? *Teaching English with Technology*, 19(3), 22-39.
- Demiraslan, Y. y Usluel, Y. K. (2008). ICT integration processes in Turkish schools: using Activity Theory to study issues and contradictions. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4), 458-474.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Londres: SAGE Publications.

- Donnelly, D., MacGarr, O. y O'Reilly, J. (2011). A framework for teachers' integration of ICT into their classroom practice. *Computers & Education*, 57, 1469-1483. doi: <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.02.014>
- Drossel, K., Eickelmann, B. y Gerick, J. (2017). Predictors of teachers' use of ICT in school – the relevance of school characteristics, teachers' attitudes and teacher collaboration. *Education and Information Technologies*, 22(2), 551-573. doi: <http://doi.org/10.1007/s10639-016-9476-y>
- Erdogdu, F. y Erdogdu, E. (2015). The impact of access to ICT, student background and school/home environment on academic success of students in Turkey: an international comparative analysis. *Computers & Education*, 82, 26-49. doi: <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.023>
- European Commission (2019). *2nd survey of schools: ICT in education : objective 1 : benchmark progress in ICT in schools, final report*. Recuperado de http://publications.europa.eu/publication/manifestation_identifier/PUB_KK0119079ENN
- Farjon, D., Smits, A. y Voogt, J. (2019). Technology integration of pre-service teachers explained by attitudes and beliefs, competency, access, and experience. *Computers & Education*, 130, 81-93. doi: <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.11.010>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la metodología cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gewerc, A. y Montero, L. (2013). Cultura, formación y desarrollo profesional. La integración de las TIC en las instituciones educativas. *Revista de Educación*, 362. doi: <http://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-362-163>
- Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J. y Torres-Gordillo, J. J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: the role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68, 441-449. doi: <http://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.057>
- Håkansson Lindqvist, M. y Pettersson, F. (2019). Digitalization and school leadership: on the complexity of leading for digitalization in school. *International Journal of Information and Learning Technology*, 36(3), 218-230. doi: <http://doi.org/10.1108/IJILT-11-2018-0126>
- Hall, A. B. y Trespalacios, J. (2019). Personalized professional learning and teacher self-efficacy for integrating technology in K-12 classrooms. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(4), 221-235. doi: <http://doi.org/10.1080/21532974.2019.1647579>
- Hao, Y. y Lee, K. S. (2015). Teachers' concern about integrating web 2.0 technologies and its relationship with teacher characteristics. *Computers in Human Behavior*, 48, 1-8. doi: <http://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.028>
- Heitink, M., Voogt, J., Verplanken, L., van Braak, J. y Fisser, P. (2016). Teachers' professional reasoning about their pedagogical use of technology. *Computers & Education*, 101, 70-83. doi: <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.009>
- Hennessy, S., Ruthven, K. y Brindley, S. (2005). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: commitment, constraints, caution, and change. *Journal of Curriculum Studies*, 37(2), 155-192. doi: <http://doi.org/10.1080/0022027032000276961>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hu, X., Gong, Y., Lai, C. y Leung, F. K. S. (2018). The relationship between ICT and student literacy in Mathematics, Reading, and Science across 44 countries: a multilevel analysis. *Computers & Education*, 125, 1-13. doi: <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.021>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:047dfc41-acf6-444a-8e4e-4e5916343a88/talis2018-online-20190807.pdf>

- Ipek, I. y Ziatdinov, R. (2017). New approaches and trends in the Philosophy of Educational Technology for learning and teaching environments. *European Journal of Contemporary Education*, 6(3), 381-389.
- Klement, M. (2018). Teachers and ICT tools: typology of teachers in terms of their approaches to and views on modern technologies. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 8(1), 127-132.
- Knezek, G. y Christensen, R. (2008). The importance of information technology attitudes and competencies in Primary and Secondary Education. En J. Voogt y G. Knezek (eds.), *International handbook of information technology in Primary and Secondary Education* (pp. 321-331). Boston, Massachusetts: Springer US. doi: http://doi.org/10.1007/978-0-387-73315-9_19
- Knezek, G. y Christensen, R. (2016). Extending the will, skill, tool model of technology integration: adding pedagogy as a new model construct. *Journal of Computing in Higher Education*, 28(3), 307-325. doi: <http://doi.org/10.1007/s12528-016-9120-2>
- Knezek, G., Christensen, R. y Fluke, R. (2003). Testing a will, skill, tool model of technology integration. Presentado en Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), Chicago, Illinois. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED475762>
- Liu, F., Ritzhaupt, A. D., Dawson, K. y Barron, A. E. (2017). Explaining technology integration in K-12 classrooms: a multilevel path analysis model. *Educational Technology Research and Development*, 65(4), 795-813. doi: <http://doi.org/10.1007/s11423-016-9487-9>
- Mama, M. y Hennessy, S. (2013). Developing a typology of teacher beliefs and practices concerning classroom use of ICT. *Computers & Education*, 68, 3-38780. doi: <http://doi.org/dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.05.022>
- Morales, C. (2006). *Cross-cultural validation of the will, skill, tool model of technology integration*. University of North Texas. Recuperado de https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc5256/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf
- Naik, G., Chitre, C., Bhalla, M. y Rajan, J. (2020). Impact of use of technology on student learning outcomes: evidence from a large-scale experiment in India. *World Development*, 127. doi: <http://doi.org/10.1016/j.worlddev.2019.104736>
- Njiku, J., Maniraho, J. F. y Mutarutinya, V. (2019). Understanding teachers' attitude towards computer technology integration in education: a review of literature. *Education and Information Technologies*, 24(5), 3041-3052. doi: <http://doi.org/10.1007/s10639-019-09917-z>
- OECD (2019). *TALIS 2018. Results (volume I): teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing.
- Pettersson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts - a review of literature. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1005-1021. doi: <http://doi.org/10.1007/s10639-017-9649-3>
- Prestridge, S. (2012). The beliefs behind the teacher that influences their ICT practices. *Computers & Education*, 58(1), 449-458. doi: [10.1016/j.compedu.2011.08.028](http://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.028)
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). Nueva York: Free Press.
- Rolf, E., Knutsson, O. y Ramberg, R. (2019). An analysis of digital competence as expressed in design patterns for technology use in teaching. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 3361-3375. doi: <http://doi.org/10.1111/bjet.12739>
- Salemink, K., Strijker, D. y Bosworth, G. (2017). Rural development in the digital age: a systematic literature review on unequal ICT availability, adoption, and use in rural areas. *Journal of Rural Studies*, 54, 360-371. doi: <http://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2015.09.001>
- Sánchez-Mena, A., Martí-Parreño, J. y Aldás-Manzano, J. (2017). The effect of age on teachers' intention to use educational video games: a TAM approach. *Electronic Journal of E-Learning*, 15(4), 355-366.

- Scherer, R., Tondeur, J., Siddiq, F. y Baran, E. (2018). The importance of attitudes toward technology for pre-service teachers' technological, pedagogical, and content knowledge: comparing structural equation modeling approaches. *Computers in Human Behavior*, 80, 67-80. doi: 10.1016/j.chb.2017.11.003
- Schibeci, R., MacCallum, J., Cumming-Potvin, W., Durrant, C., Kissane, B. y Miller, E. J. (2008). Teachers' journey towards critical use of ICT. *Learning Media and Technology*, 33(4), 313-327. doi: 10.1080/17439880802497065
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Suárez, J., Almerich, G., Gargallo, B. y Aliaga, F. M. (2010). Las competencias en TIC del profesorado y su relación con el uso de los recursos tecnológicos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18(10), 1-33.
- Teo, T., Fan, X. y Du, J. (2015). Technology acceptance among pre-service teachers: does gender matter? *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(3), 235-251.
- Tilve, M. D. y Álvarez, Q. (2009). Un estudio de caso sobre un proyecto de innovación con TIC en un centro educativo de Galicia: ¿acción o reflexión? *Bordón*, 61(1), 95-108.
- Tondeur, J., Valcke, M. y Braak, J. V. (2008). A multidimensional approach to determinants of computer use in Primary Education: teacher and school characteristics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6), 494-506. doi: <http://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00285.x>
- Tondeur, J., van Keer, H., van Braak, J. y Valcke, M. (2008). ICT integration in the classroom: challenging the potential of a school policy. *Computers & Education*, 51(1), 212-223. doi: <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.003>
- Tondeur, J., Scherer, R., Baran, E., Siddiq, F., Valtonen, T. y Sointu, E. (2019). Teacher educators as gatekeepers: preparing the next generation of teachers for technology integration in education. *British Journal of Educational Technology*, 50(3). doi: 10.1111/bjet.12748
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. M. (2006). *Teoría fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ursavas, Ö. F., Yalçın, Y. y Bakir, E. (2019). The effect of subjective norms on preservice and in-service teachers' behavioural intentions to use technology: a multigroup multimodel study. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2501-2519. doi: <http://doi.org/10.1111/bjet.12834>
- Vanderlinde, R., van Braak, J. y Dexter, S. (2012). ICT policy planning in a context of curriculum reform: disentanglement of ICT policy domains and artifacts. *Computers & Education*, 58(4), 1339-1350. doi: <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.007>
- Voogt, J. (2010). Teacher factors associated with innovative curriculum goals and pedagogical practices: differences between extensive and non-extensive ICT-using Science teachers. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(6), 453-464. doi: <http://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00373.x>
- Wachira, P. y Keengwe, J. (2010). Technology integration barriers: urban school Mathematics teachers perspectives. *Journal of Science Education and Technology*, 20(1), 17-25. doi: 10.1007/s10956-010-9230-y
- Wu, B., Yu, X. y Hu, Y. (2019). How does principal e-leadership affect ICT transformation across different school stages in K-12 education: perspectives from teachers in Shanghai. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1210-1225. doi: <http://doi.org/10.1111/bjet.12766>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Zhu, C. (2015). Organisational culture and technology-enhanced innovation in higher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(1), 65-79. doi: <http://doi.org/10.1080/1475939X.2013.822414>

Anexo

ESTUDIO	Centros		AMPA	Coord. TIC		Equipo directivo	Estudiantes		Profesorado		Asesor/a TIC
	Código	Tipo		Contexto	Código		Etapas	Código	Etapas	Código	
E1	CP_01	CEIP	Urbano	MP01	C01	Primaria	ED01	1.º ciclo	P01	Infantil	Asesor/a TIC
								primaria			
	CP_02	CRA	Rural	MP02	C02	Primaria	ED02	2.º ciclo	P03	Primaria	Asesor/a TIC
								primaria			
E1	CP_03	CEIP	Rural	MP03	C03	Infantil	ED03	Apoyo	P05	AL-PT	Asesor/a TIC
	CP_04	CP	Urbano	MP04	CO4	Primaria	ED04	2.º ciclo	P07	Primaria	Asesor/a TIC
E2	CP_01	CEIP	Urbano	AMPAP	CoorTIC	Primaria	DirEQD	JefeEQD	P09	Primaria	Asesor/a TIC
	CP_02	CRA	Rural	SecAMPA	Coor_cp02	Primaria	Dir_cp02	SecEQD	P11	Primaria	Asesor/a TIC
E2	CP_03	CEIP	Urbano	AMPA2	Coor_cp03	Primaria	Dir_cp03	Dir_cp03	P13	Primaria	Asesor/a TIC
	CP_04	CP	Urbano	AMPA3	Coor_cp04	Infantil	Dir_cp04	Dir_cp04	P15	Infantil	Asesor/a TIC
E3	CP_01	CEIP	Urbano	PreAMPA	Coor_cp01	Infantil	Dir_cp01	Dir_cp01	ProfINF1	Infantil	Asesor/a TIC
	CP_02	CRA	Rural	SecAMPA	Coor_cp02	Primaria	Dir_cp02	Dir_cp02	ProfINF3	Infantil	Asesor/a TIC
E3	CP_03	CEIP	Rural	AMPA2	Coor_cp03	Primaria	Dir_cp03	Dir_cp03	ProfPR2	Primaria	Asesor/a TIC
	CP_04	CP	Urbano	AMPA3	Coor_cp04	Infantil	Dir_cp04	Dir_cp04	ProfPR3	Primaria	Asesor/a TIC

Abstract

Teacher profiles in a context of digital transformation at school

INTRODUCTION. The figure of the teacher has a fundamental role in the integration of ICT in schools. The elaboration of teaching profiles has been used in educational research on the pedagogical use of digital technologies. However, there is not yet an explanatory theoretical model that unites all the factors and variables. A model that allows the implementation of ICT integration strategies in the classrooms and which is focused on the needs and characteristics of the teaching staff. This research identifies the different teacher profiles and provides evidence on factors that influence the way in which the different technologies are used in the teaching practice. **METHOD.** A longitudinal investigation was carried out with a multiple case study using the semi-structured interview as the main method of data collection and the constant comparison procedure of the Grounded Theory as a technique for data analysis. In this study, four Pre-Primary and Primary Education schools have participated together with a team of ICT coordinators, teachers, management staff, families and ICT advisors (n=57). **RESULTS.** The study concludes with an explanatory theoretical model composed of four profiles of teachers, regarding their use of technologies in the classroom: reluctant, apprentices, managers and e-innovators. **DISCUSSION.** The most important factors in the implementation of technologies in the teaching practice are identified –which also coincide with other studies. These are the following: digital teaching competence, inservice teacher education, attitudes towards ICT, self-perception and self-confidence, collaboration with expert ITC staff or the perceived pressure in the school context.

Keywords: *Teacher competencies, Profiles, Information technology, Educational technology, Technology uses in education, School administration, Case studies, Longitudinal studies.*

Résumé

Profils des enseignants dans le cadre de la transformation numérique de l'école

INTRODUCTION. L'enseignant a un rôle très important dans l'implémentation des TIC dans les établissements scolaires. La construction de profils d'enseignants a été employée dans la recherche éducative à propos de l'utilisation pédagogique des technologies numériques. Néanmoins, il n'existe encore un modèle théorique explicative intégrant tous les facteurs et les variables qui permet l'implémentation de stratégies pour l'introduction des TIC dans les salles de classe basses sur les besoins et les caractéristiques des enseignants. Il est pour cela que cette recherche identifie différents profils d'enseignants au même temps qui apporte des évidences sur facteurs qui exercent une influence importante dans la façon d'employer les technologies dans les pratiques d'enseignement. **MÉTHODE.** Il a été mis en œuvre une recherche longitudinale au moyen d'un étude de cas multiples basée sur des entretiens semi-structurées, en tant que méthode principale pour l'obtention de données, et la comparaisons permanente de la théorie ancrée (Grounded Theory pour les anglophones) pour l'analyse de données. Dans cette étude ont participé quatre établissements d'enseignement maternel et primaire, ainsi que coordinateurs TIC, enseignants, membres de l'équipe de direction, familles et experts-conseillers TIC (n=57). **RÉSULTATS.** L'étude conclut par un modèle théorique explicative façonné par quatre profils d'enseignants par rapport à l'application des technologies dans la salle de classe: "réticent", "apprenti", "gestionnaire"

et “e-innovateur”. **DISCUSSION.** Les facteurs d’implémentation des technologies dans la pratique d’enseignement identifiés et coïncidant avec ceux des autres études sont la compétence numérique des enseignants, la formation permanente, les attitudes ver les TIC, l’auto confiance, la collaboration avec des experts en TIC et la pression perçue dans le cadre scolaire.

Mots-clés: *Compétences numériques des enseignants, Profils, Technologies de l’information et la communication, Technologie éducative, Applications éducatives de la technologies, Organisation scolaire, Etudes de cas, Etudes longitudinales.*

Perfil profesional de los autores

María José Sosa Díaz (autora de contacto)

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Extremadura. Profesora contratada doctor en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura. Miembro del grupo de investigación Nodo Educativo (SEJ035) y directora del máster título propio en Pedagogías Activas y Emergentes de la Universidad de Extremadura. Su línea de investigación se centra en la integración de las tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo, innovación educativa y utilización de metodologías activas y educación integral.

Correo electrónico de contacto: mjosesosa@unex.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura. Avda. de la Universidad s/n. 10003 Cáceres (España).

Jesús Valverde Berrocoso

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Salamanca. Profesor titular de universidad en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura. Coordinador del grupo de investigación Nodo Educativo (SEJ035) y del máster en Educación Digital de la Universidad de Extremadura. Editor de la *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* (RELATEC). Miembro de la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D).

Correo electrónico de contacto: jevabe@unex.es

RECENSIONES /
BOOK REVIEW

FERRACES M. J., GODÁS, A. Y GARCÍA ÁLVAREZ, J. (2019). *Cómo realizar un estudio científico en ciencias sociales, de la educación y de la salud*. Madrid: DyKinson, 164 pp.

En la sociedad actual, condicionada por la globalización y las constantes transformaciones, ciencia y tecnología se alían para ofrecer soluciones a problemáticas comunes, precisando de una ciudadanía científicamente capacitada. La posesión de la competencia científica permite, a su vez, la aplicación de conocimientos en diferentes dimensiones profesionales, requiriendo del diseño y puesta en práctica de procedimientos de investigación para la obtención de resultados de impacto significativo a nivel social, medioambiental y económico.

En este sentido, las instituciones de educación superior han ido adquiriendo nuevas responsabilidades en relación al desarrollo de dicha competencia, con la intención de contribuir al desarrollo técnico y científico en la sociedad del conocimiento. Tanto alumnado como profesorado precisan de una mayor preparación en metodología de investigación para dar soporte al desarrollo de investigaciones autónomas. Pero, en general, no siempre se alcanzan unos mínimos deseables en dicha formación, siendo el nivel de competencia adquirido por el alumnado, en ocasiones, bajo o muy bajo, debido a la escasa profundización realizada desde las programaciones académicas universitarias en materia de métodos de investigación, apoyada, además, en recursos bibliográficos y didácticos de proyección poco práctica.

Ante este panorama se presenta el presente libro titulado *Cómo realizar un estudio científico en Ciencias Sociales, de la Educación y de la Salud* que, tal como recoge en su

introducción, está pensado como un manual práctico dirigido a estudiantes universitarios de pregrado o posgrado que han de realizar trabajos de investigación científica (trabajos de fin de grado, de fin de máster o tesis doctorales) en disciplinas afines a las ciencias sociales, de la educación y de la salud, ofreciendo a lo largo de sus páginas tanto aspectos teóricos como ejemplos en los que se describen los procedimientos básicos a la hora de realizar una investigación. Asimismo, se aclara que en el libro no se abordan todas las estrategias de investigación, centrándose en solo una parte del diseño experimental y cuasiexperimental, exponiendo de manera comprensible los diseños más utilizados a la hora de realizar un estudio de carácter científico.

Los autores del libro —cuentan entre ellos con doctorados en el ámbito de la psicología y de la pedagogía— tienen experiencia en la formación universitaria en metodología de investigación y el desarrollo de proyectos de investigación en los citados ámbitos, lo que dota a la obra de rigor en la materia.

Partiendo de la finalidad ya descrita, la obra se desarrolla a lo largo de cinco capítulos, que tal como se señala en la propia introducción, van desde los diseños unifactoriales hasta los diseños factoriales mixtos, donde se han considerado también los factores inter e intragrupo. Cabe destacar que cada capítulo se apoya en tres ejemplos prácticos acompañados de las soluciones, con la finalidad de que quien use el manual pueda comprobar los

resultados y facilitar así la adquisición de conocimientos al respecto.

En cuanto al contenido de cada uno de los capítulos, en el primero de ellos se realiza una breve aproximación a la investigación cualitativa y cuantitativa, situando ya al lector en la utilización de la estrategia experimental y cuasiexperimental, característica de esta obra.

El capítulo dos incluye los diseños intergrupos unifactoriales, que son aquellos en los que se manipula una única variable independiente, acompañados de un ejemplo desarrollado, incluido un informe tipo, y otros dos para su práctica y comprobación de resultados por parte del lector.

A continuación, el capítulo tercero aborda los diseños intergrupos factoriales, en los cuales se analiza el efecto de dos o más variables independientes sobre una variable dependiente, apoyado nuevamente en tres ejemplos prácticos.

El capítulo cuatro se dedica a los diseños intragrupo unifactoriales, caracterizados por utilizar un único grupo de participantes, que recibe todas las condiciones experimentales, con la finalidad de obtener diferencias en las puntuaciones de la variable dependiente sin la intervención de las diferencias individuales.

Finalmente, el capítulo cinco reúne un conjunto de casos prácticos sobre los diseños intragrupo factoriales (factores intragrupo) y mixtos

(factores inter e intragrupo), abordando también el análisis con una variable dependiente dicotómica.

Cerrando los contenidos del libro se encuentra, además de las correspondientes referencias bibliográficas (no muy numerosas y sobre obras, en general, clásicas), un rico apartado de anexos que incluye tres ejemplos de artículos en revistas científicas (el primero de ellos comentado), y un ejemplo de valoración crítica de un artículo científico, que resultan muy ilustrativos al lector a la hora de proceder a elaborar publicaciones de este tipo. Con ello, los autores potencian el propósito general de la obra, que no es otro que configurarlo a modo de guía práctica, tal como enfatizan ya desde su introducción.

En conclusión, el libro resultará muy útil para dar soporte a la realización de investigaciones, sobre todo en trabajos de carácter académico, basadas en la utilización del método científico en función del criterio cuantitativo, centrado en la utilización de la estrategia experimental y cuasiexperimental. Y así se aborda de una manera muy práctica y sintética (sin entrar en el uso concreto de aplicaciones informáticas de análisis estadístico), por lo que no se ha de esperar en este manual grandes profundizaciones teóricas en relación con la metodología de la investigación en ciencias sociales, de la educación y de la salud.

Miguel Anxo Nogueira Pérez
Universidade de Santiago de
Compostela

GARCÍA CARRASCO, J. Y CANAL BEDIA, R. (2018). *Así somos los humanos: plásticos, vulnerables y resilientes*. Salamanca: Fahrenhause, 550 pp.

Este es un libro interdisciplinar. Los profesores Joaquín García Carrasco, que ha sido catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Salamanca, y Ricardo Canal Bedia, profesor titular, director y coordinador de grupos de investigación en torno al autismo y trastornos del neurodesarrollo, han unido sus reflexiones, prácticas y experiencias en esta publicación. En este sentido parece que los autores hubieran seguido el sabio consejo del profesor Rodríguez Adrados: “Mi experiencia siempre ha sido esta: la de combinar saberes diferentes de donde nacen intuiciones nuevas, ideas generales y profundización de la propia especialidad”.

De esta combinación, de esta fructífera relación, ha surgido este trabajo: un libro con vocación de investigación, estudio y ensayo. Los autores parten de un nuevo punto de vista o “esquémata”, como ellos mismos dicen; el de buscar una teoría y práctica de la educación que, superando los *paradigmas* al uso, considere una antropología más biológica y vital que social y cultural, y que al tener como punto de partida la pobreza y la limitación humana tanto física como mental y social, *subrayen la plasticidad, la vulnerabilidad y la resiliencia* como elementos constitutivos de la evolución y desarrollo humanos, de todo humano.

Este es un libro integrador, inclusivo, global. Las coordenadas científicas anteriores y los planteamientos pedagógicos clásicos entendían la educación como una ayuda intencional a la pobreza y limitación

real para lograr la mayor riqueza posible. Los autores, sin desdecirse de esta visión, amplían su punto de vista. Parten de Herbart y del concepto de educabilidad, no como capacidad para ser educado o formado, sino como plasticidad. Como puro e ineludible cambio. El punto de partida no es solo una antropología cultural, sino también biológica y mental. El protagonista no es el educador (aunque también), sino el educando: la naturaleza humana y sus cambios; *plasticidad*, la variación de esos cambios, positivos o negativos; *vulnerabilidad* y la posibilidad de conducirlos hacia el equilibrio, la autonomía y la libertad; *resiliencia*. El índice, la columna vertebral por la que circula el libro, ya nos dice mucho de su contenido.

Los autores, a lo largo de once profundos capítulos, van tejiendo sus argumentos y justificando un título tan sustantivo como descriptivo: *Así somos los humanos: plásticos, vulnerables y resilientes*.

Los cuatro primeros capítulos están dedicados a apuntalar su punto de vista. La necesidad vital de la educación (1) los lleva a concebir la educación como un trabajo de búsqueda de calidad de vida posible “dentro de los límites de la plasticidad, previendo la vulnerabilidad y confiando siempre en la resiliencia, la capacidad de recuperación posible” (p. 33). Esta es la tesis de los autores, su marco de referencia tanto para una nueva teoría de la educación como para la formación de profesores. Los tres capítulos siguientes tratan sobre la plasticidad, la primera vertiente que fundamenta su teoría;

la plasticidad como imperativo ineludible y como singularidad (2), la plasticidad del cerebro (3) y la consecuente plasticidad de la mente y de las funciones mentales de los seres humanos (4).

A la vulnerabilidad con su arquitectura mental, a la toma de conciencia de la vulnerabilidad y a la conciencia vulnerada dedican los autores los tres capítulos siguientes (5, 6 y 7). Es esta, la vulnerabilidad, otra de sus vertientes, otra de las estructuras conceptuales y vitales irrenunciables, de la que no se puede prescindir, ya que posibilita describir muchas riquezas y algunas tragedias. Estas últimas no están lo suficientemente consideradas —según los autores— en la pedagogía tradicional, más centrada en “la normalidad” y en la “culturalidad” que en la diferencia y la vitalidad.

Los capítulos 8 y 9 son puente y síntesis. “La plasticidad evolutiva del comportamiento social” (8) retoma la clásica cuestión aprendizaje individual y/o social; y “La toma de conciencia del dominio vital y humano y de sus vínculos” (9) sintetiza muchos de los argumentos anteriores para arribar al último de los conceptos clave: *la resiliencia*. A la resiliencia, en sus aspectos teórico y práctico, los autores dedican los dos últimos capítulos: “Hacer daño, quedar damnificado” (10) y “Sentir que se puede, siempre, seguir: dar de sí” (11) son el final de esta aventura, tal vez ensayo intelectual y vital. Muchos de los testimonios ejemplificadores aquí aportados son

tan ilustrativos como sobrecogedores. Parece como si volviéramos a una nueva “pedagogía del héroe”, más cercana al hombre común que al héroe homérico.

Este es un libro atrevido. Si se sabe leer, supone un cambio, una revolución. Parte de Herbat, sí, pero se desdice de sus interpretaciones. Es cierto que la ciencia (episteme) se construye desde “universales”, desde lo que los autores denominan “esquémata”, es decir, esquemas, guiones. Y tal vez esto explique que muchos hayan unido la educación a la enseñanza y esta a la cultura y a la formación intelectual, pues es el lugar común desde el que se ha elaborado una muy extendida teoría de la educación, fundamentalmente, en el ámbito anglosajón. No es esta la perspectiva en la que se sitúan los autores. Ellos unen la educación a la vida, la vida a la evolución personal y a sus imponderables (plasticidad, vulnerabilidad y resiliencia), y la persona a la formación humana entendida como libertad posible.

No podemos sino recibir con agradecimiento y entusiasmo este trabajo, que en plena consonancia con las inquietudes sociales de nuestro tiempo y con los retos e interpelaciones que plantean a la educación actual amplían el “ángulo de visión”, la perspectiva y elevan al ser humano a su más profunda dignidad: dignidad biológica, dignidad mental y dignidad ética.

Silvia Sánchez Serrano
Universidad Complutense de
Madrid

MESÍAS LEMA, J. M. (2019). *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Barcelona: Graó, 221 pp.

La necesidad de reflexionar sobre la educación artística —su presente y su futuro— es urgente y necesario al igual que lo son otras maneras de enseñar arte. Así lo afirma y reivindica José María Mesías Lema en su libro *Educación artística sensible: cartografía contemporánea para arteducadores*, una obra que invita a la reflexión sobre el papel activo de las artes en el sistema educativo a partir de la experiencia docente e investigadora del autor. La cartografía que Mesías Lema propone posee un carácter dinámico, identificando el propio libro con un artefacto artístico que invita a (re)pensar el papel actual del arte contemporáneo y sus procesos creativos en y para la educación.

Bajo esta perspectiva, *Educación artística sensible* se articula en torno a los modos de *hacer, entender e investigar* en educación artística y el papel del arteducador, concepto con el que se identifica el autor y define como “mediadores entre el arte y la educación que manejan ambos campos no por separado sino interconectados” (Mesías Lema, 2019: 45). El libro, enriquecido con multitud de referentes artísticos y citas visuales de prácticas artísticas llevadas a cabo con arteducadoras, se posiciona como un recurso pedagógico crítico en tiempos de una crisis globalizada. A lo largo de sus páginas se pone de manifiesto la posibilidad de canalizar y transformar la realidad social a través de prácticas artísticas. Una transformación que, como Mesías-Lema especifica, no es radical, sino que posibilita encuentros y diferentes miradas a través de experiencias sensibles, al mismo tiempo

que estas se acompañan de reflexiones, críticas y conocimientos profundos de procesos y obras artísticas.

Esta manera de *hacer y entender* la educación artística se aleja del imaginario colectivo que atribuye al arte plástico y visual significados simplistas o peyorativos. En relación con la sensibilidad que emana de las prácticas artísticas, Mesías Lema señala que es una experiencia estética poderosa y útil para generar una verdadera formación estética, como se argumenta a través de los numerosos proyectos e intervenciones realizados con arteducadoras en formación o en activo y que se citan visualmente. La mirada que se propone en el libro también se distancia de manera rotunda de estereotipos hacia el arte contemporáneo y a la educación artística en general. Es por estos motivos por los que, de manera explícita y reivindicativa, Mesías Lema alude a la falta de la formación del docente, que conlleva unas prácticas artísticas en el aula reproductivas y alejadas de la verdadera noción artístico-creativa.

En su praxis como arteducador, Mesías Lema subvierte el aula, asemejándola a un laboratorio de experiencias estéticas que repercutan en la faceta activista de la educación artística. Así, es necesario modificar los espacios en su totalidad o a pequeña escala para que inspiren y posibiliten los procesos creativos del alumnado. Como se puede visualizar a través de los múltiples proyectos citados y detallados en el libro, las alumnas y arteducadoras con las que trabaja el autor son

creadoras de su propio modelo docente a partir de una deconstrucción previa de sus experiencias artísticas e historias de vida, un proceso aderezado e influido por un espacio subvertido y potente.

Los valores pedagógicos presentes en el libro tras experiencias artísticas sensibles son innumerables. Experiencias que comienzan con una idea creativa y desembocan en una reflexión para una posterior acción pedagógica y su documentación visual. Uno de esos valores pedagógicos sobre los que Mesías Lema incide es el artivismo que, al igual que su antecedente, el arte público, es una práctica comprometida con la sociedad y con un fuerte sentido de la ética y del procomún. En este devenir artista, el autor se apoya en la teoría de las cinco pieles del artista Hundertwasser para ejemplificar diversas microacciones performativas, como las realizadas en India como miembro del colectivo Communiars en el año 2017. Proyectos artistas que inciden en la cooperación y en la inclusión a través de proyectos artísticos.

Haciendo alusión a la manera de *investigar* en educación artística, el autor pone de manifiesto la importancia de la documentación de los procesos artísticos, y señala su relevancia como un proceso epistemológico propio y adecuado para trabajar e investigar por y para la educación artística. Por ello la metodología denominada “Investigación artística basada en las artes y sus instrumentos”, como la imagen y la fotografía, es adecuada y pertinente para hacer investigación artística.

De manera global, el carácter dinámico del libro se manifiesta en nuestra aproximación a él, no existiendo una lectura lineal, sino que constantemente el lector sentirá la necesidad de manipular, desmedrar o volver una y otra vez sobre sus páginas. Es lo que pretende Mesías Lema cuando se autodefine como un provocador de aprendizajes sensibles. En definitiva, su libro nos invita a realizar un recorrido personal y experiencial sirviendo como fuente de inspiración y de esperanza al mismo tiempo. La necesidad de una cartografía contemporánea dirigida a docentes, artistas o cualquier persona interesada en la educación artística como vehículo de expansión y transformación es real en tiempos de precarización del potencial creativo, de relegación de las artes en general y su apertura, en muchos casos, a artes reproductivas, infantilizadas y vacías en pensamiento crítico.

El devenir de las prácticas artísticas contemporáneas exige rigor, calidad y compromiso. Como señala el autor en su tajante y contundente epílogo, la educación artística debe ser humana, reflexiva sobre lo social y político, y posibilitadora de nuevas formas de participación democrática, generando valores y compromisos. Desde esta lectura se exige una desvinculación del arte como un recurso lúdico y de esparcimiento. *Educación artística sensible: cartografía contemporánea para arteducadores* es una guía inspiradora, provocadora y sensible hacia el potencial del arte como base de la educación.

Julia Mañero Contreras
Universidad de Sevilla

CASTRO ZUBARRETA, A., EZQUERRA MUÑOZ, M. P. Y ARGOS GONZÁLEZ, J. (2017). *Fundamentos teóricos de la Educación Infantil*. Santander: Editorial Universidad de Cantabria, 150 pp.

La escasez de manuales en las asignaturas universitarias suele ser un denominador común a las diferentes titulaciones, sobre todo en Educación, y más específicamente en el área de Teoría de la Educación. De ahí que esta obra cuente con diversos focos de utilidad que le otorgan un valor extra a su potencial educativo: 1) se trata de un manual para la asignatura de Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil del Grado de Educación Infantil; 2) el lenguaje y contenido se encuentra adaptado a las capacidades lectoras de los alumnos de primero; 3) su estructura de seis capítulos agrupados en tres bloques y la fragmentación de cada capítulo en varios subapartados no masificados de contenidos ni de citas favorece el seguimiento del contenido por parte de los estudiantes; y 4) son escasos los teóricos de la educación que mantienen una línea de especialización en Educación Infantil, y los autores de este trabajo aportan este aval de calidad al libro reseñado. El resultado de todo ello es la creación de un libro de lectura ágil, que plasma grandes convergencias teóricas imprescindibles para el buen hacer pedagógico del docente de infantil. Un manual esencial para todos aquellos docentes de universidad que impartimos en el Grado de Educación Infantil.

El primero de los bloques, denominado “La educación infantil en el marco educativo actual”, se inicia con la aproximación al concepto de la educación desde un enfoque etimológico y de la diversidad de definiciones, lo que permite extraer los rasgos característicos (perfeccionamiento, procesual, intencional,

integral, comunicativa, individualizada y social), los fines y valores que orientan la acción educativa (hacia dónde, el qué y el para qué de la educación) y algunas consideraciones para poder trabajar los valores (coherencia, reflexión, autocontrol, moral, derechos, juego, etc.).

Posteriormente, se delimita a la etapa de la Educación Infantil, sus inicios asistenciales y su actual consolidación y especificación en el itinerario escolar de las nuevas generaciones en las edades más tempranas, recurriendo para ello al análisis de este ciclo en la totalidad de las normativas educativas. Se apuesta por una etapa en la que se priorice una visión de la infancia centrada en el desarrollo de las capacidades y no de las necesidades.

“La educación infantil: agentes y contextos” constituye el núcleo temático del segundo bloque. Reconociendo el papel protagonista de las familias, los autores parten de la definición y delimitación de los rasgos que caracterizan este agente educativo, y resaltan su papel en la transmisión de valores. A continuación se expone la corresponsabilidad entre los distintos agentes señalando, por un lado, la necesidad de colaboración entre familia y escuela, así como los aspectos esenciales para promover la participación, y por otro lado, la relación de la escuela con el entorno sociocomunitario, la necesidad de tejer redes, de fomentar la pedagogía de la exploración, reconocer el derecho a la ciudad de los niños, etc.

El cuarto capítulo de este libro se destina al centro escolar como

contexto y al maestro como agente educativo. Respecto al centro escolar se establecen los rasgos que configuran la etapa de la educación infantil y sus fines educativos (autonomía, identidad y competencias), mientras que en lo referente al docente de infantil señala su origen histórico asociado a lo asistencial y a la mujer (feminización de la titulación), para centrarse en el proceso de construcción de la identidad docente.

Finalmente, el tercer bloque recoge algunos elementos generadores de consistencia pedagógica como son la transición entre la etapa de infantil y primaria y el proyecto educativo del centro como referente de sentido y coherencia pedagógica. Resulta excepcional el modo en que los autores subrayan la cuestión de la articulación como aspecto clave para la continuidad, evitando la asistematicidad, siendo necesaria la coordinación docente vertical además de la horizontal, así como la recogida y análisis de la

percepción que muestran todos los miembros de la comunidad escolar, incluido el propio infante, de este tránsito. El volumen de referencias nacionales e internacionales refleja el gran dominio de los autores en este aspecto.

En lo que respecta al proyecto educativo, los autores manifiestan la necesidad de reconstruir el sentido pedagógico del mismo, rompiendo con el rol administrativo poco operativo en el que se encuentra actualmente, y ofrecen orientaciones y aspectos a considerar para dotar de sentido y funcionalidad al mismo: el texto como pretexto para el encuentro, intercambio de subjetividades, establecimiento de acuerdos formalizados, como crisol de otros textos, como referente ético y compromiso de la praxis pedagógica, y como referente útil para valorar logros y expectativas.

M.^a Ángeles Hernández Prados
Universidad de Murcia

POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA *BORDÓN*

- 1) *Bordón* acepta trabajos científicos de temática multidisciplinar dentro del campo de la educación. Los trabajos presentados podrán utilizar cualquier método científico aceptado en nuestras ciencias. *Bordón* y la SEP protegen la investigación no empírica (teórica, filosófica e histórica) siempre que se destaque por su rigor científico en el tratamiento del tema en cuestión.
- 2) Todos los trabajos, con independencia de su naturaleza, deben incluir: una revisión significativa y actualizada del problema objeto de estudio que abarque el panorama internacional (como orientación y con las excepciones justificadas por el tema de estudio, al menos el 30% de las referencias serán de los cinco últimos años. Además, un porcentaje significativo de las citas provendrán de otras revistas científicas de impacto de ámbito internacional), así como una descripción precisa de la metodología adoptada. Igualmente deben incluir los hallazgos principales, discutir las limitaciones del estudio y proporcionar una interpretación general de los resultados en el contexto del área de investigación.
- 3) En el resumen debe presentarse una síntesis de los aspectos citados ajustándose al formato IMRyD¹ (Introducción, Método, Resultados y Discusión), tal y como se especifica en las normas de colaboración. El equipo editorial ha decidido adoptar el formato IMRyD porque permite dotar de sistematicidad a los resúmenes en todos artículos publicados en *Bordón*, adoptando un formato internacional multidisciplinar para comunicar resultados de la investigación. Por otra parte, favorece enormemente la capacidad de citación de cada artículo particular y de la revista en general. Responde, finalmente, a las recomendaciones de la FECYT para las publicaciones con sello de calidad, como es *Bordón*.
- 4) Se aceptarán trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico. Se considerarán igualmente estudios empíricos así como trabajos de revisión y meta análisis sobre la investigación realizada en relación con un problema o área particular:

1 El equipo editorial es consciente de que no todas las metodologías de estudio se ajustan, por su naturaleza y por tradición, a este formato de resúmenes, por lo que es flexible en su utilización en determinados casos. No obstante, toda investigación, más allá de su metodología y planteamientos epistemológicos, parte de un problema o unos objetivos para llegar a unos resultados que no necesariamente son cuantificables, pero sí identificables, y para ello se ha debido utilizar algún método (que no necesariamente corresponde con el método experimental ni con métodos estadísticos; por ejemplo, la Historia, la Teoría, la Filosofía, etc., tienen sus propios métodos de investigación). Así, de modo general y aplicable a cualquier área científica, la INTRODUCCIÓN busca identificar el planteamiento del tema objeto de estudio, los objetivos o preguntas que lo guían. El MÉTODO, los métodos, fuentes, instrumentos o procedimientos utilizados para responder a los objetivos. Los estudios empíricos incluirán siempre en este apartado el tamaño de la muestra, los instrumentos y las técnicas de análisis. Los RESULTADOS aportarán los hallazgos principales que puedan atraer a la lectura del artículo a un potencial investigador que esté realizando una búsqueda bibliográfica en bases de datos. La DISCUSIÓN confrontará los resultados o conclusiones a los que se ha llegado con los obtenidos por otros autores, teorías o posiciones, señalando las fortalezas y límites propios.

- Los trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico deben mostrar que han sido conducidos con sistematicidad y rigor, conforme a la metodología propia de este tipo de estudios.
- Los trabajos de revisión deben adoptar los estándares convencionales de una revisión sistemática reproducible tanto como sea posible. En todo caso las revisiones tienen que:
 1. Justificar la revisión en el contexto de lo que ya se conoce sobre el tema.
 2. Plantear de forma explícita la/s pregunta/s que se desean contestar.
 3. Describir la metodología usada: fuentes de información (p.e. bases de datos), criterios de elegibilidad de estudios, estrategia de búsqueda, trabajos finalmente incluidos y excluidos con detalles de las razones, etc.

Serán rechazados los trabajos teóricos que propongan un mero resumen de la literatura sobre un tema sin objetivos específicos de indagación ni precisiones metodológicas.

- Los estudios empíricos (ya sean cuantitativos o cualitativos) deberán especificar con claridad la muestra utilizada y el método de selección de la misma, los instrumentos utilizados y sus características psicométricas cuando sea pertinente, así como las fuentes de recogida de información. Siempre que sea factible, se indicará el tamaño del efecto además de los datos de significación estadística. Los estudios descriptivos y correlacionales de enfoque cuantitativo basados en muestras pequeñas, sesgadas o de carácter local (por ejemplo, estudiantes universitarios de una única titulación o universidad) tienen menores probabilidades de ser considerados para su publicación. En todo caso deberán incluir una justificación suficiente sobre su aportación al conocimiento del problema estudiado; de otro modo, serán desestimados. Igualmente se desestimarán trabajos que supongan meras réplicas de trabajos existentes si no se justifica convenientemente su necesidad y el valor añadido que aportan al área de investigación.

NORMAS PARA LOS AUTORES

REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN

DE COLABORACIONES

1. Todos los artículos publicados en la revista Bordón son previamente valorados por dos revisores externos según el sistema de revisión por pares (doble ciego). En caso de discrepancia, el Editor podrá solicitar la revisión a un tercer evaluador.
2. Los trabajos deben ser originales y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación. El incumplimiento de esta norma se considera falta muy grave e implicará la imposibilidad de volver a publicar en Bordón en el futuro.
3. Ética de publicación: dadas las relaciones históricas de la Sociedad Española de Pedagogía y la revista Bordón con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), la Sociedad Española de Pedagogía adopta el Código de Buenas Prácticas Científicas aprobado por el CSIC en marzo de 2010. Así, los artículos publicados en Bordón deben atenerse a los principios y criterios éticos de este Código (disponible en español e inglés en <http://www.csic.es/web/guest/etica-en-la-investigacion>).
4. Idioma de publicación: Bordón acepta artículos originales en español e inglés, publicándose en el idioma de envío. Excepcionalmente se aceptarán artículos originales en portugués; los autores interesados en publicar en portugués deberán ponerse en contacto previamente con la Secretaría de la revista.
5. Los trabajos deben ser enviados exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RE-CYT, de la Fundación de Ciencia y Tecnología: <http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login>. Los nuevos usuarios (autores, revisores) disponen de unas orientaciones en la web de la revista que les ayudará a registrarse adecuadamente en la plataforma.
6. Los autores redactarán el artículo de forma que los revisores no puedan deducir por las autocitas quiénes son los autores del mismo; por ejemplo, se evitarán expresiones del tipo “como dijimos anteriormente (Pérez, 2015)” o “según nuestro trabajo (Pérez, 2015)”, etc. También se eliminarán las etiquetas de identificación del archivo que crea por defecto el formato Word en el menú [archivo - preparar - inspeccionar un documento - propiedades del documento].
7. El equipo editorial comprobará si los artículos cumplen con los criterios formales y si se ajustan a la política editorial de Bordón. En caso positivo, los artículos pasarán al proceso de evaluación por pares de acuerdo con los criterios de evaluación de la revista Bordón (ver ficha de evaluación). En caso contrario, los artículos podrán ser directamente desestimados.
8. Una vez evaluado el artículo, el Director de Bordón o persona en quien delegue informará al autor de contacto de la decisión de los revisores, pudiendo solicitarse modificaciones o correcciones tanto de forma como de contenido para proceder a su publicación. Los autores tendrán un plazo máximo de un mes para enviar las modificaciones sugeridas.
9. La extensión de los trabajos, que deberán ser enviados en formato Word, no sobrepasará las 6.500 palabras en total, exceptuando únicamente las traducciones del resumen y de las palabras clave.
10. En un documento independiente se enviará la hoja de datos que se subirá a la plataforma como fichero complementario en el que NO se accionará la orden “Mostrar fichero a los revisores”, con los siguientes datos:
 1. Título del artículo.
 2. Autores, en el orden en el que aparecerán en la publicación.

3. Para cada autor: nombre y apellidos, filiación, categoría o puesto de trabajo, dirección postal, teléfono, e-mail y breve currículum vitae de los últimos cinco años (máximo 5 líneas).
4. Autor con el que se establecerá la correspondencia sobre el proceso de evaluación.
11. Se enviará el artículo en un documento cuyas páginas estén numeradas consecutivamente, que debe ajustarse a la estructura siguiente.
 1. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL
 2. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN INGLÉS
 3. RESUMEN EN ESPAÑOL (entre 250 y 300 palabras y en formato IMRyD). Se rechazarán los artículos que no cumplan esta norma. Tanto en español como en inglés, se seguirá el formato IMRyD (Introducción, Método, Resultados y Discusión/Introduction, Method, Results, Discussion), con la flexibilidad indicada en la política editorial. Estas palabras se indicarán como apartados en MAYÚSCULAS dentro del resumen, seguidas de un punto y seguido.
 4. PALABRAS CLAVE: Las palabras clave (entre 4 y 6) serán extraídas originalmente del y se traducirán al español.
 5. RESUMEN EN INGLÉS (ABSTRACT).
 6. KEYWORDS, extraídas del Tesauro de ERIC.
 7. TEXTO DEL ARTÍCULO.
 8. NOTAS (si existen).
 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.
 10. Las TABLAS, GRÁFICOS o CUADROS, cuando puedan ir en formato Word, deberán ir en el lugar que le correspondan dentro del artículo, con su correspondiente título y leyenda y numerados correlativamente. Cuando sea necesario utilizar otros formatos (tipo imagen jpg, tif, etc.), se enviarán en archivos aparte, indicando en el texto el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida y en escala de grises.
 11. SOLO a los artículos que resulten finalmente aceptados, se les pedirá traducción del título, resumen y palabras clave al FRANCÉS, que deberán entregar en el plazo de una semana.
12. Al RESUMEN, en su caso, podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado español.
13. Las NOTAS ACLARATORIAS al texto, numeradas correlativamente, se indicarán con superíndices y se incluirán al final del texto bajo el epígrafe de Notas.
14. Las referencias en el texto, las referencias bibliográficas finales, las citas textuales, etc., seguirán el formato de la última edición de las normas APA. Recuérdese la obligatoriedad de incluir el DOI siempre que exista.
15. Las pruebas de imprenta de los artículos aceptados para su publicación se enviarán al autor de contacto para su corrección. Las pruebas deberán ser devueltas en un plazo de tres días a la editora de la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.
16. Cada autor recibirá un ejemplar electrónico de la revista en la que haya salido publicada su colaboración, estando obligado a respetar el periodo de embargo de la revista.
17. Las RECENSIONES DE LIBROS, cuya fecha de publicación no podrá ser anterior al año previo de la fecha de envío (es decir, si se envía en 2014 no podrá haberse publicado el libro antes de 2013), también deben ser enviadas exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT seleccionando la sección de reseñas (no como artículo). Deberán ajustarse a la siguiente estructura:
 1. Apellidos del autor del libro, Iniciales (Año de publicación). Título del libro. Ciudad de publicación, Editorial, número de páginas del libro.
 2. TEXTO de la reseña del libro (extensión máxima de 900 palabras).
 3. NOMBRE Y APELLIDOS del autor de la reseña.
 4. Filiación del autor de la reseña.
 5. Datos del autor de la reseña (nombre, correo electrónico, dirección postal y puesto de trabajo).
18. El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes, en cumplimiento de las normas descritas anteriormente.
19. Aceptado un artículo para su publicación, tendrán prioridad en la fecha de publicación aquellos artículos en los que todos los autores sean miembros de la Sociedad Española de Pedagogía o que se hagan miembros en el plazo de un mes una vez recibida la carta de aceptación.

- ◆ BUENAS PRÁCTICAS EN LA ORGANIZACIÓN, GESTIÓN Y DIRECCIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS / *BEST PRACTICE IN THE ORGANIZATION, MANAGEMENT, AND DIRECTION OF EDUCATIONAL CENTERS*
Manuel Castillo García, Manuel Jesús Ramos Corpas y Gonzalo del Moral Arroyo
- ◆ MEDIDA DE LA COMPETENCIA PARA PROGRAMAR AICLE Y DIAGNÓSTICO DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE / *MEASURING TEACHERS' COMPETENCE TO PLAN CLIL AND DIAGNOSIS OF TEACHERS' TRAINING NEEDS*
Magdalena Custodio Espinar y José Manuel García Ramos
- ◆ RASGOS DEMOGRÁFICOS, ACADÉMICOS Y PERSONALES ASOCIADOS A TRES TIPOS DE PROCRASTINACIÓN EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO / *DEMOGRAPHIC, ACADEMIC AND PERSONAL TRAITS ASSOCIATED WITH THREE TYPES OF PROCRASTINATION IN UNIVERSITY STUDENTS*
Angélica Garzón Umerenkova, Javier Gil-Flores y Jesús de la Fuente Arias
- ◆ DEBILIDADES DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN ESPAÑOL SEGÚN LOS TUTORES Y DIRECTORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA / *WEAKNESSES OF THE SPANISH GUIDANCE SYSTEM ACCORDING TO TUTORS AND SCHOOL HEADS OF SECONDARY EDUCATION*
María José Mudarra Sánchez, Ana González-Benito y Consuelo Vélaz-de-Medrano Ureta
- ◆ ESTUDIO PSICOMÉTRICO DE UNA ESCALA SOBRE DIFICULTADES, SENTIMIENTOS Y EXPECTATIVAS EN EL APRENDIZAJE DEL MAPA MENTAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR / *PSYCHOMETRIC STUDY OF A TEST ABOUT DIFFICULTIES AND EXPECTATIONS IN THE LEARNING OF MIND MAP IN HIGHER EDUCATION*
Juan Manuel Muñoz-González, Verónica Marín-Díaz y María Dolores Hidalgo-Ariza
- ◆ HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNADO DE 8 A 12 AÑOS: PERFIL DIFERENCIAL EN FUNCIÓN DEL SEXO / *SOCIAL SKILLS IN PUPILS FROM 8 TO 12 YEARS OLD: DIFFERENTIAL PROFILE ACCORDING TO SEX*
Alicia Peñalva-Vélez, M.ª Asunción Vega-Osés y José J. López-Goñi
- ◆ ACOSO ESCOLAR: ADOLESCENTES VÍCTIMAS Y AGRESORES. LA IMPLICACIÓN EN CICLOS DE VIOLENCIA / *BULLYING: ADOLESCENT VICTIMS AND AGGRESSORS. IMPLICATION IN CYCLES OF VIOLENCE*
Marta Ruiz-Narezo, Rosa Santibáñez Gruber y Teresa Laespada Martínez
- ◆ LA MOVILIDAD TEMPORAL INTERNACIONAL. APROXIMACIÓN A SUS EFECTOS EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES DE Y EN LENGUAS EXTRANJERAS / *TEMPORARY INTERNATIONAL MOBILITY. APPROXIMATION TO ITS IMPACT ON THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE AND SUBJECT TEACHERS*
Francisco Javier Sanz Trigueros y Carmen Guillén Díaz
- ◆ PERFILES DOCENTES EN EL CONTEXTO DE LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL DE LA ESCUELA / *TEACHER PROFILES IN A CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION AT SCHOOL*
María José Sosa Díaz y Jesús Valverde Berrococo

Indexed in
SCOPUS



B

Bordón, desde 1949