



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 JULIO-SEPTIEMBRE
VOLUMEN 72 • N.º 3
MADRID (ESPAÑA)

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

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 72
Número, 3
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 Aragona

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

Gonzalo Jover Olmeda. Presidente

Luis Lizasoain Hernández. Vicepresidente primero

María José Fernández Díaz. Vicepresidenta segunda

Ernesto López Gómez. Secretario general

Coral González Barberá. Vicesecretaria

Miquel Martínez Martín. Tesorero

Aurelio José González Bertolín. Vocal Profesional

Elea Giménez Toledo. Vocal por el CCHS (CSIC)

Arturo Galán González. Vocal como Editor Jefe

de *Bordón. Revista de Pedagogía*

COMITÉ CIENTÍFICO / SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

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

Contenido

ARTÍCULOS / ARTICLES

- 9 Relación entre las creencias del profesorado y puntuaciones del alumnado en creatividad y aptitudes escolares. Un estudio comparado
The relationship between teachers' beliefs and students' scores regarding creativity and school skills. A comparative study
Beatriz Berrios Aguayo, Cristina Arazola Ruano y Antonio Pantoja Vallejo
- 25 Capitalismo académico: distinciones conceptuales y procesos contradictorios a propósito del caso chileno
Academic capitalism: conceptual distinctions and contradictory processes in reference to the Chilean case
José Joaquín Brunner, Liliana Pedraja-Rejas y Julio Labraña Vargas
- 45 El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: manejo y actitud hacia las TIC
University professors in the Knowledge Society: management and attitude towards ICT
Sonia Casillas-Martín, Marcos Cabezas-González, María Soledad Ibarra-Saiz y Gregorio Rodríguez Gómez
- 65 La colaboración familia-escuela: revisión de una década de literatura empírica en España (2010-2019)
Family-school collaboration: review of a decade of empirical literature in Spain (2010-2019)
Inmaculada Egido
- 85 Estudio del *blended learning* en el gobierno universitario español: tecnocracia digital *versus* conocimiento científico
Study of blended learning process in Spanish university governance: digital technocracy versus scientific knowledge
L. Belén Espejo Villar, Luján Lázaro Herrero y Gabriel Álvarez-López
- 105 Una semana sin *smartphone*: usos, abuso y dependencia del teléfono móvil en jóvenes
A week without a smartphone: uses, abuse and dependence on mobile phone among young people
Eugenia González-Cortés, Alba Córdoba-Cabús y Marisol Gómez
- 123 Educación inclusiva y TIC: un análisis de las percepciones y prácticas docentes
Inclusive education and ICTs: an analysis of teachers' perceptions and practice
Aida Sanahuja Ribés, Lidón Moliner Miravet y Francisco José Alegre Ansuategui

- 139 Formación dirigida a profesionales especializados en intervención familiar: programas basados en la evidencia científica
Training for professionals specializing in family interventions: Evidence-Based Programmes
Lidia Sánchez-Prieto, Belén Pascual Barrio, Carmen Orte Socias y Lluís Ballester Brage
- 157 Influencia del perfil de procrastinación activa en el rendimiento académico del alumnado de Ciencias de la Educación
The influence of active procrastination: a profile on Educational Sciences students' academic achievement
Arminda Suárez Perdomo y Luis Feliciano-García

RECENSIONES / BOOK REVIEW

- 173 Fuentes, J. L. (coord.) (2019). *De la teoría a la práctica en el compromiso cívico*
Prado Martín-Ondarza
- 175 Esteban, F. (2019). *La universidad light. Un análisis de nuestra formación universitaria*
Ernesto Colomo Magaña
- 176 Nubiola, J. (2020). *Pensadores de frontera*
Cintia Carreira Zafra
- 178 Sangrà, A. (coord.) (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*
Pablo Rivera-Vargas

POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA BORDÓN

NORMAS PARA LA REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES

ARTÍCULOS /
ARTICLES

RELACIÓN ENTRE LAS CREENCIAS DEL PROFESORADO Y PUNTUACIONES DEL ALUMNADO EN CREATIVIDAD Y APTITUDES ESCOLARES. UN ESTUDIO COMPARADO

The relationship between teachers' beliefs and students' scores regarding creativity and school skills. A comparative study

BEATRIZ BERRIOS AGUAYO, CRISTINA ARAZOLA RUANO Y ANTONIO PANTOJA VALLEJO
Universidad de Jaén (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2020.74834

Fecha de recepción: 22/10/2019 • Fecha de aceptación: 01/07/2020

Autor de contacto / Corresponding author: Antonio Pantoja Vallejo. E-mail: apantoja@ujaen.es

INTRODUCCIÓN. La actitud del docente en el aula es un determinante del rendimiento posterior del alumnado. Por ello, las creencias que los docentes crean sobre el aprendizaje del alumnado suponen un factor influyente en el rendimiento de los mismos. En la presente investigación se plantea como objetivo principal conocer la existencia o no de la influencia de las creencias del profesorado sobre las aptitudes para el aprendizaje del alumnado y su nivel creativo. **MÉTODO.** Se seleccionó una muestra aleatoria estratificada por género y edad de la población total, acogiendo una muestra de 433 alumnos de 2.º y 3.º ciclo de educación primaria de toda la provincia de Jaén (España). Como instrumentos de evaluación según el objetivo planteado, se analizaron las creencias de 43 docentes mediante la escala de Renzulli, encargada de atender al rendimiento del alumnado percibido por el profesorado. Para determinar las aptitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje, se utilizó el test de aptitudes escolares (TEA) y para el analizar el nivel creativo, el test de Torrance. **RESULTADOS.** Los resultados mostraron que existe una relación significativamente positiva entre las creencias de los docentes y el rendimiento del alumnado, así como una relación predictiva de la primera sobre la segunda. **DISCUSIÓN.** Como conclusión, se puede confirmar el impacto que tienen las creencias de los docentes sobre las aptitudes escolares y el nivel de creatividad de los estudiantes, enfatizando con ello la necesidad de formación de los docentes para que no se produzcan creencias perniciosas en el rendimiento del colectivo estudiantil.

Palabras clave: *Creencias, Aptitudes académicas, Creatividad, Educación primaria.*

Introducción

Las creencias puestas en el alumnado por parte del docente son factores que han influido notablemente en el desempeño académico de los estudiantes y en su aprendizaje. Se ha demostrado que en el proceso de aprendizaje intervienen tanto variables cognitivas como afectivas (Cerdeña, Romera, Casas, Pérez y Ortega-Ruiz, 2017; Lara y Repáraz, 2007). Una de las variables afectivas más importantes es la relativa a las creencias de los docentes sobre el alumnado, respecto de las cuales se ha demostrado su correlación directa con el desempeño académico del estudiante (Tsiplakides y Keramida, 2010). Las creencias creadas por los maestros hacia sus alumnos se basan en el conocimiento que tienen sobre ellos, tales como la información que les llega de los cursos anteriores y las percepciones del desempeño académico, pero también se basan en los prejuicios o estereotipos de los propios maestros (Baudson *et al.*, 2015). A su vez, las creencias de los docentes percibidas por los estudiantes de forma inconsciente crean en ellos un mejor o peor autoconcepto que les hace percibirse a sí mismos como buenos o malos estudiantes, motivándoles en caso de autoconceptos fuertes a desarrollar un mayor desempeño académico (Kuklinski y Weinstein, 2001; Trautwein, Lüdtke, Roberts, Schnyder y Niggli, 2009).

La influencia de las creencias que el docente tiene sobre el rendimiento fueron analizadas por primera vez de la mano de Robert Rosenthal, quien, junto a Lenore Jacobson, demostró cómo estas efectivamente darían lugar a un mayor rendimiento académico confirmándose así el impacto de las mismas en el rendimiento del alumnado (Rosenthal y Jacobson, 1968). Los estudios desarrollados por Rosenthal obtuvieron niveles altos de significación debido a su control más exhaustivo en laboratorios. Posteriormente, estudios llevados a cabo en contextos naturales de desarrollo académico, como el de Velez, Schiefelbein y Valenzuela (1994), demostraron cómo la disciplina del maestro y las

creencias que estos tienen sobre el desempeño académico del alumnado están ligadas al incremento del rendimiento académico de los mismos. Estudios más recientes, como los de Begen, Eckert, Montarello y Storie (2008), han analizado si los maestros son buenos jueces a la hora de valorar el desempeño académico del alumnado, examinando si se producía un efecto directo o indirecto en el rendimiento del estudiante. Estos autores pusieron de manifiesto que los maestros eran más precisos en sus juicios cuanto mejor era el rendimiento del alumnado. De manera semejante, Friedrich, Jonkmann, Nagengast, Schmitz y Trautwein (2013) consideraron como factor determinante del aprendizaje las perspectivas de los docentes, las cuales influían en la competencia matemática real de 1.289 estudiantes.

Las aptitudes del alumnado sobre el aprendizaje es otro de los factores que pueden determinar las creencias del docente respecto a los estudiantes y que están ligadas estrechamente al rendimiento académico del alumnado. Actualmente, se ha referido al rendimiento académico a través de diversos términos, entre ellos “aptitud escolar”, “desempeño académico” o “rendimiento escolar” (Lamas, 2015). Estudios como el de Navas, Sampascual Maicas y Santed Germán (2003) pusieron de manifiesto que los factores motivacionales pueden explicar un porcentaje de varianza adicional a la ya explicada por aspectos puramente cognitivos, como es el caso de la inteligencia o las aptitudes del alumnado. Todo ello puede ser explicado, dado que el término “aptitud para el aprendizaje” es considerado un fiable predictor del rendimiento académico del alumnado (Chamorro-Premuzic y Furnham, 2006; Colom y Flores-Mendoza, 2007; Deary, Strand, Smith y Fernandes, 2007).

Otra de las variables analizadas en el presente estudio es el “nivel creativo del alumnado”. La creatividad es la facultad humana de generar respuestas novedosas y originales como réplica a las necesidades, problemas, deseos

y cuestionamientos humanos (Kirchner y Sch-narch, 2004). La sociedad apuesta por la creatividad en el estudiante, para que desarrolle formas autónomas de integración y pueda promover el desarrollo de un aprendizaje efectivo (Fernández, 2018). La creatividad es una potencialidad de todas las personas y puede ser desarrollada en diferentes contextos, lo que nos lleva a considerarla como un aspecto importante a tener en cuenta en los entornos educativos (Davies *et al.*, 2013; Elisondo, 2015). El desarrollo de esta capacidad cognitiva en el alumnado es objetivo de maestros en educación primaria tras las evidencias obtenidas en diversos estudios científicos, los cuales trataron de demostrar que la creatividad está estrechamente ligada al rendimiento académico (especialmente la creatividad narrativa) (Gajda, Karwowski y Beghetto, 2016; Lanawati, Suparto y Thomas, 2018; Mourgues, Tan, Hein, Elliott y Grigorenko, 2016). La creatividad está condicionada por la variable “género”, donde las niñas presentan una mayor puntuación en condicionantes de la creatividad que los niños de educación primaria, sobre todo en aptitud verbal (Garín, López y Llamas, 2016). Por ello, las creencias de los docentes, puestas sobre el nivel creativo del alumnado, son de gran interés de estudio debido al efecto que estas pueden ejercer sobre el autoconcepto del alumnado y la influencia que tienen en su rendimiento, como se ha explicado anteriormente.

Algunos estudios confirman que aspectos intermedios relacionados con el tipo de centro o el nivel económico de la familia son relevantes para las posibilidades educativas reales del individuo (Mediavilla y Gallego, 2016). Además, los centros bilingües son los que presentan mejores puntuaciones en los predictores de creatividad verbal, fluidez y originalidad en comparación con los centros tradicionales (Ródenas, Fernández y Ródenas, 2016).

La carencia de estudios actuales desarrollados en contextos académicos reales en educación primaria, los cuales analizan variables de carácter

psicoeducativo influyentes en el rendimiento del alumnado, es la problemática motivadora del presente estudio. El objetivo del mismo es determinar la relación y/o influencia de las creencias del docente sobre el nivel creativo y las aptitudes escolares para el aprendizaje del alumnado.

Método

Para alcanzar los objetivos planteados en el estudio, se ha llevado a cabo una investigación no experimental de corte transversal. Se han suministrado diferentes test y escalas que permiten el desarrollo del método mixto.

Muestra

La selección de la muestra se realizó mediante muestreo estratificado por curso y género, teniendo en cuenta las diferentes comarcas de la provincia de Jaén (España). Se estima el tamaño de la muestra para una población infinita (≥ 100.000 individuos) al 90% de nivel de confianza (10% de intervalo de confianza) con prevalencia desconocida en la que $p=q=0,50$, considerándose un error muestral del 10%. El tamaño muestral se calcula teniendo en cuenta el total de 19.962 alumnos matriculados en centros públicos y concertados de la provincia de Jaén, en los niveles de 3.º a 6.º de educación primaria (8 a 12 años), considerados como estratos del estudio. La muestra final, obtenida mediante fórmula, asciende a 338 alumnos, pero el número se amplió de forma significativa a 433, con la finalidad de garantizar en mayor medida la calidad de los resultados.

A su vez, participaron los tutores de los grupos de las aulas donde se recogieron los datos, en total 43. Estos reflejaron, en las escalas de Renzulli que les fueron administradas, sus creencias en cuanto al rendimiento del alumnado en creatividad y aptitudes para el aprendizaje.

TABLA 1. Muestreo aleatorio estratificado por género y ciclo

Curso		Población	Muestra recomendada	Muestra real
3.º	Niñas	3.255	62	64
	Niños	2.723	52	53
4.º	Niñas	2.656	50	59
	Niños	2.450	46	48
5.º	Niñas	2.105	40	66
	Niños	1.982	37	44
6.º	Niñas	1.485	28	50
	Niños	1.200	23	45

Nota: elaboración propia.

Las características sociodemográficas del alumnado ponen de manifiesto cómo la gran mayoría de los niños pertenecen a familias cuyos padres están casados y presentan un nivel socioeconómico medio, además, un gran porcentaje de ellos han cursado estudios de educación secundaria (tabla 2).

Instrumentos

Los instrumentos de recogida de datos se han seleccionado en función de la finalidad del estudio, así como los participantes en el mismo. Todos cuentan con una trayectoria de fiabilidad y validez contrastada.

Creencias del profesor en cuanto al rendimiento creativo y aptitudes para el aprendizaje del alumnado: para obtener las creencias del profesorado sobre los niveles creativos y de aprendizaje del alumnado se utilizaron las escalas para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes superiores (escalas de Renzulli). El desarrollo de las escalas de Renzulli representa un intento de proporcionar un instrumento sistemático que puede ser empleado como una ayuda que guíe al juicio del profesor en el proceso de identificación de sus diversas capacidades. Este instrumento tiene diez dimensiones validadas, aunque de acuerdo con el objetivo planteado en el presente estudio se emplearon las dimensiones de

TABLA 2. Datos sociodemográficos familiares

		F	%
Nivel socioeconómico	Bajo	27	5,4
	Medio	388	91,0
	Alto	18	3,6
Estado civil	Soltero	21	4,2
	Casado	351	83,5
	Divorciado	54	10,8
	Viudo	7	1,4
Nivel de estudios de los padres	Sin estudios	21	4,2
	Estudios primarios	96	23,3
	Estudios secundarios	191	43,4
	Estudios universitarios	125	29,1

Nota: elaboración propia.

creatividad (nueve ítems a completar por el profesor atendiendo a un valor mínimo de 9 y un valor máximo de 54) y aprendizaje (once ítems, valor mínimo de 11 y valor máximo de 66).

La escala de aprendizaje refleja, en relación con su fiabilidad, un $\alpha=.89$, mientras que la escala de creatividad muestra un $\alpha=.91$. Para la validación de contenido se compararon las puntuaciones en la escala de aprendizaje con test estandarizados de inteligencia y rendimiento (escala de aprendizaje y test de inteligencia, $p<.01$; escala de aprendizaje y logro académico, $p<.01$). En relación con la creatividad, se compararon las puntuaciones de la escala con las obtenidas en el test de Torrance (escala de creatividad y test de Torrance, $p<.05$), obteniéndose una mayor correlación en las subdimensiones de la creatividad: fluidez, flexibilidad y originalidad creativa.

Creatividad: para valorar el nivel de creatividad del alumnado, se utilizó el Test of Creative Thinking Torrance (Torrance, 1974). En este test se miden aspectos como el pensamiento divergente, el cual se divide en: fluencia, originalidad, elaboración, flexibilidad y creatividad general. El punto de corte donde se entiende que el niño posee altas capacidades, según el criterio de la creatividad, se encuentra por encima del percentil 75 (Manzano, Sánchez de Miguel y Arranz, 2010). Se empleó la versión española (Jiménez, Artilles, Rodríguez y García, 2007) para los cursos de 3.º a 6.º de educación primaria, que arroja una fiabilidad $\alpha=.71$. Autores como Almeida, Prieto, Ferrando, Oliveira y Ferrándiz (2008) y Cramond (1994) han analizado su validez en contextos escolares.

Aptitudes escolares: la aptitud para el aprendizaje del alumnado se midió mediante el test de aptitudes escolares (TEA) (Thurstone y Thurstone, 2012), que evalúa la inteligencia desde un enfoque entendido como la aptitud del sujeto para aprender. El test está dividido en 3 niveles que concilian la evaluación del desempeño en

las tareas escolares. Cada nivel explora 3 habilidades escolares fundamentales: verbal, numérica y razonamiento. La habilidad verbal se evalúa mediante imágenes (identificación verbal de la imagen), palabras diferentes (razonamiento verbal) y vocabulario (comprensión verbal); la suma de estas partes comprende la aptitud verbal total (valores máximo y mínimo=0-50). Por otro lado, la suma de razonamiento (valores máximo y mínimo=0-27) y habilidades numéricas (valores máximo y mínimo=0-55) es el total de aptitudes no verbales (valores máximo y mínimo=0-42). Finalmente, agregar habilidades verbales y no verbales es el puntaje total que mide la aptitud escolar real (valores máximo y mínimo=0-132). Cada actividad, utilizada para evaluar dichas aptitudes, tiene un tiempo máximo de realización. Cuando se acaba el tiempo, los niños tienen que dejar de escribir. Con respecto a la confiabilidad de la consistencia interna, esta se llevó a cabo con la muestra del estudio y mostró un $\alpha=.86$ para el componente verbal; $\alpha=.82$ para el numérico; $\alpha=.93$ para el razonamiento; y $\alpha=.92$ para la puntuación total (Alva, 2014).

Procedimiento

Después de obtener los permisos apropiados en las escuelas y el consentimiento informado de los padres, se administraron los test al alumnado. Esto se hizo a la misma hora dentro del horario escolar para evitar diferentes actitudes en las diferentes franjas horarias. Una vez administrados los test al alumnado, se les pidió a sus respectivos tutores que evaluaran, a través de las dos escalas de Renzulli (creatividad y aprendizaje) utilizadas en el estudio, a cada uno de los estudiantes. Las evaluaciones de los diferentes instrumentos administrados fueron realizadas por un equipo de investigadores (psicopedagogos) entrenados previamente para la correcta administración y corrección de los mismos. Los test se completaron siempre en presencia de los investigadores, respetando estos la confidencialidad de los datos y aclarando las dudas que iban surgiendo.

Análisis de los datos

Para el análisis de los datos se ha utilizado el programa estadístico SPSS v.21. Se realizó un análisis descriptivo en cuanto a frecuencias y porcentajes de los datos sociodemográficos familiares. Además, se calcularon las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones obtenidas en las diferentes medidas a través de la prueba *t* de Student. Posteriormente, para el análisis de las relaciones entre variables, se hizo una correlación de Pearson. Finalmente, para determinar la naturaleza predictiva de las variables independientes sobre las dependientes, se elaboró una regresión lineal múltiple.

Resultados

Los resultados se presentan atendiendo a las variables principales del estudio, excluidas las sociodemográficas que han sido incluidas en el apartado “Método”. A continuación se muestra la vinculación entre las creencias de los docentes sobre el nivel creativo y las aptitudes escolares para el aprendizaje del alumnado, con atención a otras variables que intervienen en esta relación.

Los resultados de la presente investigación muestran factores determinantes sobre las aptitudes escolares y el nivel creativo del alumnado. Además, se evidencian relaciones significativas y niveles predictivos de las creencias del profesorado respecto al rendimiento real del alumnado.

Tras un análisis de diferencias de medias, se puede observar en cuanto al género que los niños obtienen mejores puntuaciones que las niñas en la aptitud para el aprendizaje, sin encontrarse diferencias significativas excepto en la aptitud escolar total ($p=.012$). Por otro lado, las niñas obtienen mejores puntuaciones que los niños en la variable “creatividad”, sin que la diferencia llegue a ser significativa.

En concordancia con el ciclo escolar, el 3.^{er} ciclo (correspondiente a 5.º y 6.º de educación primaria) obtiene mejores puntuaciones en todas las variables que el 2.º ciclo (3.º y 4.º) de forma significativa dado, entre otras razones, por el desarrollo cognitivo del alumnado. Por último, en consideración al tipo de centro, los estudiantes de los centros concertados obtienen mejores puntuaciones que los de los centros públicos en la aptitud verbal, aptitud no verbal y aptitud escolar total, siendo solo significativa esta última. En cuanto a la creatividad, los estudiantes de los colegios públicos reflejan puntuaciones más altas que los concertados (tabla 3).

De acuerdo con el género del docente, en la tabla 4 se puede observar cómo los hombres tienen creencias más positivas que las mujeres sobre el nivel de creatividad de sus alumnos. Las puntuaciones que los docentes atribuyen a sus estudiantes en cuanto al nivel de creatividad de sus estudiantes ($M=38.45$; $SD=8.71$) son superiores a las que asignan las mujeres de forma significativa ($p=.036$), concluyendo así con la presencia de percepciones más positivas en ese nivel. Sin embargo, en lo referente a la aptitud para el aprendizaje de los alumnos, las docentes son algo más optimistas ($M=44.39$; $SD=12.18$), sin que la diferencia llegue a ser significativa con respecto al género ($p=.872$).

En la tabla 5 se muestra cómo las valoraciones de los docentes en cuanto al rendimiento creativo del alumnado están estrechamente relacionadas de forma positiva con las puntuaciones de estos obtenidas en dichas variables ($p<.01^{**}$). Del mismo modo, las valoraciones del profesorado en relación con el aprendizaje que perciben que sus estudiantes experimentan en el aula están relacionadas con las aptitudes reales ante el aprendizaje verbal, numérico y desarrollo lógico del alumnado. Finalmente, en la tabla 3 se muestran las puntuaciones medias y la desviación típica de las variables analizadas.

TABLA 3. Diferencias de medias entre las variables descriptivas analizadas

	Género	N	Media	Desviación típica	p
Aptitud verbal	Niña	239	28.04	11.041	.337
	Niño	193	32.12	9.603	
Aptitud no verbal	Niño	239	38.54	12.27	.153
	Niña	193	40.07	11.30	
Aptitud escolar total	Niña	239	69.36	18.03	.012
	Niño	193	73.40	17.41	
Total creatividad	Niña	239	142.74	58.96	.380
	Niño	193	138.38	50.28	
	Ciclos	N	Media	Desviación típica	p
Aptitud verbal	2.º ciclo	227	26.34	10.530	.000
	3.º ciclo	205	32.90	9.732	
Aptitud no verbal	2.º ciclo	227	35.07	9.98	.000
	3.º ciclo	205	42.72	12.20	
Aptitud escolar total	2.º ciclo	227	63.65	16.01	.000
	3.º ciclo	205	77.54	16.89	
Total creatividad	2.º ciclo	227	63.65	16.01	.000
	3.º ciclo	205	77.54	16.89	
	Tipo de centro	N	Media	Desviación típica	p
Aptitud verbal	Público	228	29.99	10.315	.884
	Concertado	203	29.85	10.854	
Aptitud no verbal	Público	228	39.29	12.09	.891
	Concertado	203	39.14	11.73	
Aptitud escolar total	Público	228	71.00	16.89	.824
	Concertado	203	71.36	18.69	
Total creatividad	Público	228	154.49	57.87	.000
	Concertado	203	129.03	50.08	

Nota: elaboración propia.

TABLA 4. Diferencia de medias de las creencias en relación con el género con respecto a las variables analizadas

	Género docente	N	Media	Desviación típica	p
Total escala creatividad	Mujer	326	36.63	9.420	.872
	Hombre	170	38.45	8.714	
Total escala aptitud escolar	Mujer	326	44.39	12.18	.036
	Hombre	170	44.21	11.72	

Nota: elaboración propia.

TABLA 5. Correlación de Pearson de las variables analizadas

Variables	Total verbal	aptitud razonamiento	Total cálculo	Total TAE	Total originalidad	Total fluidez	Total elaboración	Total flexibilidad	Total creatividad	Total escala creatividad	Total escala aprendizaje
TAV	1	,655**	,226**	,655**	,028	,096*	-,120**	,048	-,002	,151**	,200**
TR	1	,598**	,239**	,598**	,058	,122**	-,129**	,083	,024	,134**	,182**
TC	1	,744**	1	,744**	,268**	,163**	-,029	,148**	,204**	,152**	,162**
TEA	1	1	,287**	1	,287**	,209**	,044	,172**	,241**	,267**	,331**
TO	1	1	1	1	1	,646**	,353**	,636**	,909**	,260**	,193**
TF	1	1	1	1	1	1	,449**	,646**	,782**	,377**	,197**
TE	1	1	1	1	1	1	1	,528**	,645**	,328**	,249**
TFL	1	1	1	1	1	1	1	1	,774**	,293**	,134**
TCR	1	1	1	1	1	1	1	1	1	,363**	,245**
TERC	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	,600**
TERA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
M(DT)	29,90(10,59)	17,77(6,40)	21,30(9,06)	71,19(17,85)	75,35(34,53)	23,71(10,23)	24,44(15,58)	17,54(6,26)	140,76(55,18)	37,29(9,21)	44,35(12,01)

Nota: a) media (M); desviación típica (DT).

b) Total aptitud verbal (TAV); total razonamiento (TR); total cálculo (TC); total aptitud escolar (TAE); total originalidad (TO); total fluidez (TF); total elaboración (TE); total flexibilidad (TFL); total creatividad (TCR); total escala Renzulli de creatividad (TERC); total escala Renzulli de aprendizaje (TERA).

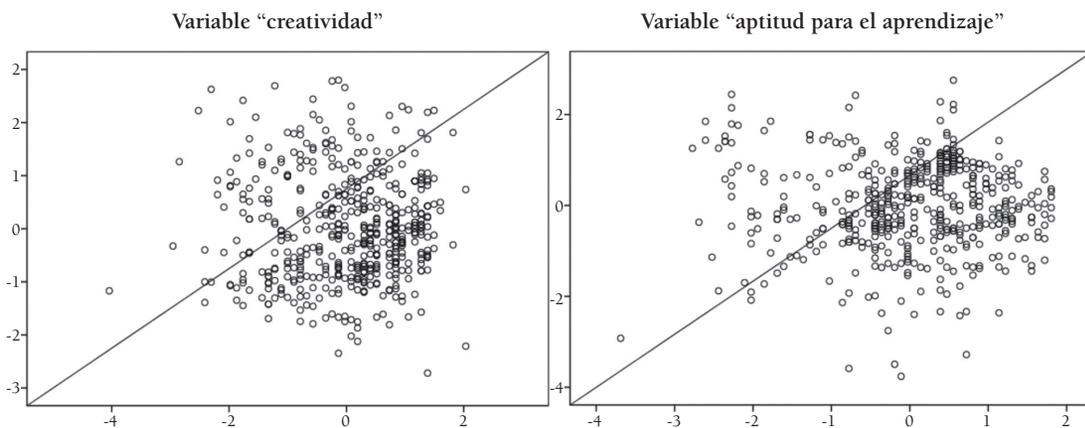
c) La correlación es significativa al nivel 0,01 (**); la correlación es significativa al nivel 0,05 (*).

TABLA 6. Análisis de regresión lineal de las variables criterio “creatividad” y “aprendizaje”

Predictor variables	Beta	t	R	R2	R2 Corregido	F
Escala Renzulli de creatividad	.36	6.25	.36	.13	.128	73.68
Escala Renzulli de aprendizaje	.33	17.00	.33	.10	.108	60.66

Nota: resultado de las variables medidas: escala Renzulli de creatividad y escala Renzulli de aprendizaje.

FIGURA 1. Gráficos de dispersión para las variables de “creatividad” y “aptitud para el aprendizaje” y las creencias del profesorado



Nota: a) $y=0,75 * x + 0,75$ (variable “creatividad”); b) $y=1,1667 * x + 0,6667$ (variable “aptitud para el aprendizaje”).

Se ha llevado a cabo una regresión lineal con la finalidad de comprobar si las creencias del profesor actuaban como predictoras de la creatividad y aptitud para el aprendizaje del alumnado (variables criterio). Para ello, se comprueba la relación global de ambas variables mediante la prueba *f* de Snedecor ($p < .01$). El modelo lineal explica solo el 13% ($R^2 = .13$), con un cierto poder predictor ($\beta = .36$) de las creencias del profesorado con respecto a la creatividad. Algo similar ocurre en el caso de la variable criterio “aptitud para el aprendizaje” ($R^2 = .10$; $\beta = .33$).

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos muestran cómo el rendimiento del alumnado puede estar influido por diversos factores, entre ellos el género, el curso, el tipo de centro, el género del docente o las perspectivas que los docentes tienen sobre dicho rendimiento. Dichas perspectivas están relacionadas con el rendimiento del estudiante y tienen un cierto carácter predictor sobre el mismo.

El rendimiento del alumnado en clase puede depender de múltiples factores. De acuerdo con

los resultados observados en la presente investigación, el género, el curso en el que se encuentre el estudiante o el tipo de centro pueden ser factores determinantes en lo referente al desempeño de los mismos. En el caso del género, este estudio muestra mejor aptitud verbal y no verbal en el género masculino que en el femenino. Según Grimley (2007), existen diferencias significativas entre niños y niñas en lo referente al procesamiento de la información, lo que se refleja en el posterior rendimiento del alumnado. En cuanto a las aptitudes no verbales, los niños muestran un mejor desarrollo en áreas como las matemáticas o el desenvolvimiento espacial, evidenciado en gran medida en los últimos años de educación primaria (León y Salazar, 2014). En lo referente a la creatividad, los resultados encontrados en estudios como el de Majeed Wani, Vaida y Ashai (2018) y Von Steinbüchel, Meeuwse, Poinstingl y Kiese-Himmel (2018) concuerdan con los resultados hallados en esta investigación, demostrando que hay diferencias entre niños y niñas en cuanto al nivel creativo, siendo las niñas las que más desarrollada tienen esta capacidad cognitiva. En consideración con la edad del estudiante, según este estudio, los alumnos con mayor edad desarrollaban una mejor aptitud para el aprendizaje y un mejor nivel creativo. Esto puede ser explicado, ya que los niños en niveles más avanzados tienen desarrolladas capacidades cognitivas que les permite una aptitud verbal más madura (O’Kearney y Dadds, 2004) y una aptitud no verbal más desarrollada (Socas, 2011). Asimismo, el tipo de centro es otro factor que ha sido analizado por diversos estudios, dada su influencia por múltiples variables presentes en este estudio. Esto hizo plantear la posibilidad de que pertenecer a un determinado centro podría influir en la aptitud del alumnado y/o su nivel de creatividad, obteniendo tras un análisis de los resultados una respuesta afirmativa en cuanto a esa influencia.

Por otro lado, la variable “género”, pero en esta ocasión del docente, es otra de las variables que, según los resultados de este estudio, es un

factor determinante en las perspectivas que tiene el profesorado sobre el rendimiento del alumnado. En estudios como el de Baños, Ortiz Camacho, Baena Extremera y Zamarripa (2018), el de Egalite, Kisida y Winters (2015) o el de Egalite y Kisida (2018) se mostró cómo el género del docente influye no solo en el rendimiento del alumnado, sino también en el clima que se genera en el aula, mostrándose que el hecho de coincidir en el género docente y alumno hace que este último adopte una aptitud escolar más favorable. Además, en relación con las expectativas docentes, los alumnos son más sensibles a las expectativas puestas sobre ellos por los docentes que las alumnas, percibiéndose diferencias en la conducta social del aula (Arredondo y Corzo, 2015).

En consideración con la variable objeto de estudio de la presente investigación, las perspectivas que el docente deposita sobre el alumnado acerca de su rendimiento influyen en el rendimiento real de este, si bien los resultados obtenidos en el análisis de regresión lineal señalan una cierta moderación en la predicción. Según Retuert Roe y Castro (2017), a partir de esas perspectivas se produce una relación recíproca reflejada en la convivencia en el aula entre profesor-alumno que influye en el rendimiento del último. Siguiendo la misma línea, Meltzer, Katzir-Cohen, Miller y Roditi (2001) pusieron de manifiesto que estudiantes con aptitudes hacia el aprendizaje tienden a autodefinirse como motivados, competentes académicamente, estratégicos para solucionar problemas y con un alto autoconcepto. Wang y Cai (2016) reflejaron en su estudio que cuando los maestros tienen creencias más positivas sobre sus estudiantes, inconscientemente dan más atención, retroalimentación y oportunidades de aprendizaje al alumnado. Esto determina la importancia de que el profesorado tenga una actitud positiva ante el rendimiento del alumno, construyendo más altas perspectivas que producirán una mejor aptitud en el estudiante. Y es que, según Van den Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten y Holland (2010), la figura del docente

se convierte en eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, modificando el plano emocional y social del estudiante, promoviendo así cambios a nivel cognitivo. Sin embargo, Trouilloud, Sarrazin, Martinek y Guillet (2002) manifestaron que las creencias de los maestros tienen efectos débiles de autocumplimiento porque son precisas y no tienen efectos de sesgo en los juicios de los maestros. Los resultados también mostraron evidencia sobre el papel parcialmente mediador de la capacidad de percepción de los estudiantes de las creencias del maestro.

En cuanto a las expectativas sobre el nivel creativo, ya desde infantil, las creencias puestas del docente sobre el alumnado influyen en los niveles creativos de estos (Justo, 2011). Y es que según afirma Batlle Rois-Méndez (2010), el cambio de modelo de educación de los últimos años ha promovido que el docente desarrolle competencias que le permiten motivar al alumnado hacia el desarrollo de su creatividad.

Todo ello nos hace abordar el cómo promover la creación de visiones más positivas por parte del profesorado hacia el rendimiento del alumnado. Se puede afirmar que algunos problemas en los planes de formación permanente, ya sea en el planteamiento teórico o en el contenido práctico, pueden influir en las creencias puestas por los docentes sobre los estudiantes. Esto nos

induce a pensar, una vez más, que hay que mejorar el sistema de formación de los docentes, resultando este un importante indicador de la necesidad de optimizar o reformular los planes formativos con respecto a su actual planteamiento (Arís Redó, 2017). La intervención sobre las creencias de los docentes debe realizarse de una forma coordinada e integrada en el marco legislativo del sistema educativo (Martín del Buey y Romero Viesca, 2003).

Como limitaciones del presente estudio, se debe mencionar la ausencia de un diseño experimental en el que se examine el efecto durante un periodo de tiempo de estrategias para el profesorado para mejorar las perspectivas hacia el alumnado. De esa misma limitación, se abre una puerta a futuras investigaciones donde se implemente dicho diseño.

Como conclusión, se manifiesta la importancia que tiene el hecho de atender a los diferentes factores que pueden influir en el rendimiento del alumnado en la escuela, para que este sea lo más adecuado posible. Además, cabe dar mayor relevancia a las creencias que el docente tiene sobre el rendimiento de su alumnado de acuerdo con los resultados de esta investigación, dado que influyen en los posteriores resultados del mismo y, en este caso en particular, en las aptitudes ante el aprendizaje y el nivel creativo.

Referencias bibliográficas

- Almeida, L. S., Prieto, L. P., Ferrando, M., Oliveira, E. y Ferrándiz, C. (2008). Torrance Test of Creative Thinking: the question of its construct validity. *Thinking Skills and Creativity*, 3(1), 53-58.
- Alva, C. R. (2014). Estandarización del test de aptitudes escolares TAE. Niveles 1 y 2. *Revista de Investigación en Psicología*, 5(1), 71-102.
- Arís Redó, N. (2017). El síndrome de *burnout* en los docentes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(18), 829-848. doi: <http://doi.org/10.25115/ejrep.v7i18.1324>
- Arredondo, A. R. y Corzo, J. Q. (2015). Reproducción de la identidad virtual de género en la interacción docentes-alumnado. Un estudio de caso. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-27. doi: <http://doi.org/10.15517/aie.v15i2.18964>
- Baños, R., Ortiz Camacho, M. del M., Baena Extremera, A. y Zamarripa, J. (2018). Efecto del género del docente en la importancia de la Educación Física, clima motivacional, comportamientos

- disruptivos, la intención de práctica futura y rendimiento académico. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 33, 252-257.
- Batlle Rois-Méndez, F. A. (2010). Acompañamiento docente como herramienta de construcción. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 5(8), 102-110.
- Baudson, T. G., Fischbach, A., Preckel, F., Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B. y Trautwein, U. (2015). Pygmalion effects in the classroom: teacher expectancy effects on students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 1-12. doi: <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.06.001>
- Begeny, J., Eckert, T. L., Montarello, S. y Storie, M. S. (2008). Teachers' perceptions of students' reading abilities: an examination of the relationship between teachers' judgments and students' performance across a continuum of rating methods. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 43-55. doi: <http://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.43>
- Cerda, G., Romera, E. M., Casas, J. A., Pérez, C. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Influencia de variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en matemáticas en estudiantes chilenos. *Educación XXI*, 20(2), 365-385. doi: <http://doi.org/10.5944/educXXI.12183>
- Chamorro-Premuzic, T. y Furnham, A. (2006). Self-assessed intelligence and academic performance. *Educational Psychology*, 26(6), 769-779. doi: <http://doi.org/10.1080/01443410500390921>
- Colom, R. y Flores-Mendoza, C. E. (2007). Intelligence predicts scholastic achievement irrespective of SES factors: evidence from Brazil. *Intelligence*, 35(3), 243-251. doi: <http://doi.org/10.1016/J.INTELL.2006.07.008>
- Cramond, B. (1994). The Torrance Tests of Creative Thinking: from design through establishment of predictive validity. En R. F. Subotnik y K. D. Arnold (eds.), *Creativity research. Beyond Terman: contemporary longitudinal studies of giftedness and talent* (pp. 229-254). Ablex Publishing.
- Davies, D., Jindal, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. y Howe, A. (2013). Creative learning environments in education — A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P. y Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13-21. doi: <http://doi.org/10.1016/J.INTELL.2006.02.001>
- Egalite, A. J. y Kisida, B. (2018). The effects of teacher match on students' academic perceptions and attitudes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(1), 59-81. doi: <http://doi.org/10.3102/0162373717714056>
- Egalite, A. J., Kisida, B. y Winters, M. A. (2015). Representation in the classroom: the effect of own-race teachers on student achievement. *Economics of Education Review*, 45, 44-52. doi: <http://doi.org/10.1016/J.ECONEDUREV.2015.01.007>
- Elisondo, R. C. (2015). *Evaluación de la creatividad: análisis de variables alternativas relacionadas con la forma y el contenido de las respuestas en el test CREA*. Murcia: Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia, Digitum.
- Fernández, M. (2018). Creatividad y rendimiento académico: un estudio de caso con alumnos de 4.º curso de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(2), 77-95.
- Friedrich, A., Jonkmann, K., Nagengast, B., Schmitz, B. y Trautwein, U. (2013). Teachers' and students' perceptions of self-regulated learning and math competence: differentiation and agreement. *Learning and Individual Differences*, 27, 26-34. doi: <http://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2013.06.005>
- Gajda, A., Karwowski, M. y Beghetto, R. A. (2016). Creativity and academic achievement: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 269-299. doi: <http://doi.org/10.1037/edu0000133>
- Garín, M. P., López, V. y Llamas, F. (2016). Creatividad e inteligencias múltiples según el género en alumnado de educación primaria. *Reidocrea*, 5(5), 33-39.

- Grimley, M. (2007). An exploration of the interaction between speech rate, gender and cognitive style in their effect on recall. *Educational Psychology*, 27(3), 401-417.
- Jiménez, J. E., Artilles, C., Rodríguez, C. y García, E. (2007). *Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada. Educación primaria y secundaria*. Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Justo, C. F. (2011). Efectos de las expectativas docentes sobre el desarrollo de la creatividad verbal en la educación infantil. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(3), 1-15.
- Kirchner, A. E. y Schnarch, A. (2004). *Guía para el desarrollo de productos: un enfoque global*. Ciudad de México, México: Thomsom Editores.
- Kuklinski, M. R. y Weinstein, R. S. (2001). Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects. *Child Developmental*, 72(5), 1554-1578. doi: <http://doi.org/10.1111/1467-8624.00365>
- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386.
- Lanawati, S., Suparto y Thomas, C. (2018). The effect of intelligence, creativity, emotional intelligence, and personality on academic achievements. *Advanced Science Letters*, 24(1), 464-466. doi: <http://doi.org/10.1166/asl.2018.12040>
- Lara, S. y Repáraz, C. (2007). Eficacia de la WebQuest para el aprendizaje cooperativo. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 5(13), 731-756.
- León, V. y Salazar, A. (2014). Diferencias de género en matemática y lenguaje en alumnos de colegios adventistas en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en Chile. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 4(2), 81-106.
- Majeed Wani, U., Vaida, N. y Ashai, Y. (2018). Creativity among high school students of Srinagar in relation to gender and type of school. *The Research Journal of Social Sciences*, 9(8), 63-65.
- Manzano, A., Sánchez de Miguel, M. y Arranz, E. (2010). Identificación multi-criterio de sujetos de altas capacidades en una muestra española. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 1-5. doi: <http://doi.org/10.30552/ejep.v3i1.46>
- Martín del Buey, F y Romero Viesca, M. E. (2003). Influencia de las expectativas en el rendimiento académico. *Aula Abierta*, 81, 99-110.
- Mediavilla, M. y Gallego, L. (2016). Condicionantes del rendimiento académico en la escolaridad primaria en Brasil: un análisis multifactorial. *Educação & Sociedade*, 37(134), 195-216. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-7330201683265>
- Meltzer, L., Katzir-Cohen, T., Miller, L. y Roditi, B. (2001). The impact of effort and strategy use on academic performance: student and teacher perceptions. *Learning Disability Quarterly*, 24(2), 85-98. doi: <http://doi.org/10.2307/1511065>
- Mourgues, C., Tan, M., Hein, S., Elliott, J. G. y Grigorenko, E. L. (2016). Using creativity to predict future academic performance: an application of Aurora's five subtests for creativity. *Learning and Individual Differences*, 51, 378-386. doi: <http://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2016.02.001>
- Navas, L., Sampascual Maicas, G. y Santed Germán, M. A. (2003). Predicción de las calificaciones de los estudiantes: la capacidad explicativa de la inteligencia general y de la motivación. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 56(2), 225-237.
- O'Kearney, R. y Dadds, M. R. (2004). Developmental and gender difference in the language for emotions across the adolescent years. *Cognition and Emotion*, 18(7), 913-938. doi: <http://doi.org/10.1080/02699930341000356>
- Retuert Roe, G. y Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis. Revista Latinoamericana*, 16(46), 321-345.

- Ródenas, J. A., Fernández, J. M. y Ródenas, M. (2016). *La creatividad verbal en el alumnado bilingüe y su influencia en el rendimiento de las áreas lingüísticas*. Extremadura, España: Repositorio Institucional Universidad de Extremadura.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.
- Socas, M. M. (2011). Aprendizaje y enseñanza de las matemáticas en educación primaria. Buenas prácticas. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 199-224.
- Thurstone, L. L. y Thurstone, T. G. (2012). *TEA, test de aptitudes escolares*. Madrid: TEA Ediciones.
- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance tests of creative thinking: norms-technical manual*. Bensenville, Illinois: Scholastic Testing Service.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Roberts, B. W., Schnyder, I. y Niggli, A. (2009). Different forces, same consequence: conscientiousness and competence beliefs are independent predictors of academic effort and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(6), 1115-1128. doi: <http://doi.org/10.1037/a0016306>
- Trouilloud, D. O., Sarrazin, P., Martinek, T. J. y Guillet, E. (2002). The influence of teacher expectations on student achievement in physical education classes: Pygmalion revisited. *European Journal of Social Psychology*, 32(5), 591-607. doi: <http://doi.org/https://doi.org/10.1002/ejsp.109>
- Tsiplakides, I. y Keramida, A. (2010). The relationship between teacher expectations and student achievement in the teaching of English as a foreign language. *English Language Teaching*, 3(2), 22-26.
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M. y Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497-527. doi: <http://doi.org/10.3102/0002831209353594>
- Velez, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. Argentina*, 17, 1-16.
- Von Steinbüchel, N., Meeuwssen, M., Poinstingl, H. y Kiese-Himmel, C. (2018). The test for Creative Thinking-Drawing Production Test in preschool children with predominantly migration background- psychometrics of the German TCT-DP. *Creativity Research Journal*, 30(2), 195-204. doi: <http://doi.org/10.1080/10400419.2018.1446742>
- Wang, M. y Cai, J. (2016). The application of Pygmalion effect in classroom education. En *Proceedings of the 2016 International Conference on Arts, Design and Contemporary Education*. París: Atlantis Press. doi: <http://doi.org/10.2991/icadce-16.2016.239>

Abstract

The relationship between teachers' beliefs and students' scores regarding creativity and school skills. A comparative study

INTRODUCTION. The attitude of the teacher in the classroom is one of the determinants of the students' subsequent performance. Therefore, the beliefs that teachers hold about their students' learning abilities are an influential factor in their performance. In the present research, the objective is to check whether teachers' beliefs have aptitude towards their students learning abilities and their creative level. **METHOD.** In order to do so, a random sample stratified by gender and age of the total population was selected, receiving a sample of 433 students of 2nd and 3rd cycle of Primary Education from the entire province of Jaen (Spain). As evaluation instruments based on the objective set, the beliefs of 43 teachers were analysed using the Renzulli Scale responsible for attending to the performance of students perceived by teachers. To determine the students' skills towards

learning, the Test de Aptitudes Escolares (TEA) was used together with the Torrance Test to analyse the creative level. **RESULTS.** The results showed that there is a significantly positive relationship between the teachers' beliefs and students' performances as well as a predictive relationship of the first over the second. **DISCUSSION.** In conclusion, it is possible to confirm the impact that teachers' beliefs have on school skills and the creative level of students, thereby emphasizing the need for teacher training so that pernicious beliefs do not hinder the performance of the student group.

Keywords: *Beliefs, Academic skills, Creativity, Primary Education.*

Résumé

Relation entre les croyances des enseignants et la pondération des apprenants en créativité et aptitudes scolaires. Une étude comparative

INTRODUCTION. L'attitude de l'enseignant dans la classe est déterminante pour le rendement ultérieur de ses élèves. Par conséquent, les croyances des enseignants sur l'apprentissage des élèves sont un facteur essentiel pour le rendement de leurs élèves. L'objectif principal de cette recherche est de connaître l'existence de l'influence des croyances des enseignants sur les aptitudes d'apprentissage de ses élèves et leur niveau créatif. **MÉTHODE.** A ce propos, un échantillon aléatoire stratifié par sexe et par âge a été sélectionné dans la population totale, sur un échantillon de 433 élèves du 2e et 3e cycle de l'enseignement primaire de toute la province de Jaén (Espagne). En tant qu'instruments d'évaluation basés sur l'objectif proposé, les croyances de 43 enseignants ont été analysées, à l'aide de l'échelle de Renzulli, en charge d'assister au rendement des élèves tel que perçu par les enseignants. Pour déterminer les aptitudes des élèves à apprendre, le Test d'Aptitude Scolaire (TEA) a été utilisé et pour analyser le niveau créatif, le Test de Torrance. **RÉSULTATS.** Les résultats ont montré qu'il existe une relation significativement positive entre les croyances des enseignants et le rendement des apprenants, ainsi qu'une relation prédictive entre les premières et les secondes. **DISCUSSION.** En conclusion, l'impact des croyances des enseignants sur les aptitudes scolaires et le niveau de créativité de ses élèves peut être confirmé, soulignant ainsi la nécessité d'une formation des enseignants afin que des croyances néfastes pour le rendement du groupe-classe ne soient pas reproduites.

Mots-clés: *Croyances, Compétences académiques, Créativité, Enseignement primaire.*

Perfil profesional de los autores

Beatriz Berrios Aguayo

Doctora en Innovación Didáctica y Formación del Profesorado de la Universidad de Jaén, España. Doctorado subvencionado con una beca nacional para su pleno desarrollo en el Departamento de Pedagogía. Profesora actual en el Área de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del grupo de investigación IDEO (Investigación y Desarrollo Educativo de la Orientación). Actualmente es miembro del proyecto I+D TIMONEL, subvencionado a nivel nacional sobre orientación universitaria. Los intereses de investigación se centran en la neuroeducación, la orientación educativa y las TIC en el ámbito educativo. Correo electrónico de contacto: beatrizberrios1991@gmail.com

Cristina Arazola Ruano

Maestra de Educación Infantil y Máster en Investigación y Docencia en Ciencias de la Actividad Física y Salud. Estudiante de Doctorado en Innovación Didáctica y Formación del Profesorado en la Universidad de Jaén (España) en el Departamento de Pedagogía. Becaria de dicho departamento durante un año y seis meses. Miembro del grupo de investigación IDEO. Sus líneas de investigación son orientación profesional, orientación vocacional, investigación en Educación Secundaria Obligatoria e investigación en Educación Infantil.

Correo electrónico de contacto: cristinaarazolaruano@gmail.com

Antonio Pantoja Vallejo (autor de contacto)

Profesor titular de universidad. Responsable del grupo de investigación IDEO (HUM 660) e investigador principal del proyecto I+D de excelencia TIMONEL (Ref. EDU2016-75892-P). Editor jefe de las revistas científicas *REID* y *MLSER*. Sus líneas de investigación se centran en orientación educativa, tutoría y uso de las TIC en las mismas.

Correo electrónico de contacto: apantoja@ujaen.es

Dirección para la correspondencia: Campus Las Lagunillas s/n, edificio C5, despacho 236. 23071 Jaén, España.

CAPITALISMO ACADÉMICO: DISTINCIONES CONCEPTUALES Y PROCESOS CONTRADICTORIOS A PROPÓSITO DEL CASO CHILENO

Academic capitalism: conceptual distinctions and contradictory processes in reference to the Chilean case

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER⁽¹⁾, LILIANA PEDRAJA-REJAS⁽²⁾ Y JULIO LABRAÑA VARGAS⁽¹⁾

⁽¹⁾ Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales (Chile)

⁽²⁾ Universidad de Tarapacá (Chile)

DOI: 10.13042/Bordon.2020.72761

Fecha de recepción: 24/05/2019 • Fecha de aceptación: 03/06/2020

Autor de contacto / Corresponding author: Julio Labraña Vargas. E-mail: julio.labrana@mail.udp.cl

INTRODUCCIÓN. El presente artículo revisa la literatura sobre la teoría del capitalismo académico, busca precisar y desarrollar sus conceptos básicos y luego los utiliza para analizar el caso chileno, tanto desde el punto de vista de la economía política de su sistema nacional de educación superior como de las transformaciones que experimentan las universidades en dirección a un comportamiento emprendedor y una gestión de tipo managerial. **MÉTODO.** Se realiza un análisis bibliométrico de la literatura especializada sobre capitalismo académico en inglés, español y portugués y se efectúa un análisis de contenido con el objetivo de identificar las distintas comprensiones del capitalismo académico. **RESULTADOS.** Se identifican dos definiciones de capitalismo académico: una enfocada en cambios en el nivel de la economía política de los sistemas y otra centrada en las transformaciones a nivel organizacional. **DISCUSIÓN.** Sobre esta base, se propone un marco analítico para estudiar el capitalismo académico, distinguiendo entre procesos de economía política (mercadización, privatización, mercantilización, comercialización y financierización) y sus efectos organizacionales (universidad emprendedora y gerencialismo de la gestión). Este marco se usa para estudiar la reforma de la educación superior intentada en Chile entre 2014 y 2018, destinada a revertir o mitigar el avanzado grado de privatismo de su sistema, e identifica las transformaciones experimentadas por el capitalismo académico como resultado de esta reforma, concluyendo que los resultados en tal sentido son limitados y en algunos casos ambiguos, pudiendo incluso causar efectos no anticipados y contrarios al objetivo buscado. El artículo concluye con un resumen y posibles líneas futuras de investigación en esta área.

Palabras clave: Educación superior, Universidades, Educación postsecundaria como campo de estudio, Objetivos educacionales.

Introducción

Aunque se ha establecido que el campo de investigación de la educación superior carece de un desarrollo consistente de teorías (Tight, 2019), durante las últimas décadas se han registrado avances en este ámbito (Bastedo, 2012). Un ejemplo es la teoría del capitalismo académico (Slaughter y Leslie, 1997; Slaughter y Rhoades, 2004), cuya difusión ha sido amplia en países del norte (Cantwell y Kauppinen, 2014), si bien circunscrita al idioma inglés y referida principalmente a las grandes universidades públicas de investigación de los Estados Unidos de América. En este artículo exploramos la polisemia del concepto de “capitalismo académico” en la literatura especializada y presentamos un marco analítico para analizar sus distintas dimensiones, el cual se usa a continuación para observar el desarrollo reciente de la educación superior chilena.

En efecto, el sistema chileno se halla envuelto en intensas dinámicas de privatismo (Brunner, 2017); esto es, un conjunto de procesos interrelacionados que amplifican las dinámicas privadas dentro del sistema y redefinen constantemente el rol del Estado frente a las universidades. Siguiendo el argumento original de Slaughter y Leslie (1997) y Slaughter y Rhoades (2004), dichos procesos favorecen la institucionalización de un régimen capitalista de conocimiento y aprendizaje. Sostenemos que la observación —desde el marco aquí propuesto— de las dinámicas que llevan a esa institucionalización enriquece la descripción del capitalismo académico y permite profundizar en las particularidades del caso chileno.

El artículo está organizado en las siguientes secciones: sobre la base de un análisis bibliométrico de la literatura sobre capitalismo académico (1), se propone un marco conceptual para identificar sus principales procesos de economía política —mercadización, privatización de la provisión y el financiamiento, mercantilización, comercialización y financiarización— y sus

efectos a nivel organizacional, que son la empresarialización y el gerencialismo (2). Seguidamente se aplica dicho marco al caso chileno, extendiéndolo al estudio del conjunto reciente de políticas que buscan revertir las dinámicas del capitalismo académico en este país e interrogando sus efectos potenciales (3). El artículo concluye con un resumen y líneas de investigación de las distintas dimensiones que caracterizan al capitalismo académico (4).

La comprensión del capitalismo académico: definiciones divergentes

El análisis de la literatura sobre el capitalismo académico muestra que no existe una definición unívoca de este fenómeno. Para el presente estudio se utilizó el programa Publish or Perish para determinar los documentos registrados por Google Scholar que en su título contuvieran las palabras *academic capitalism* en inglés, español o portugués. El uso de Google Scholar se justifica, pues permite alcanzar la máxima cobertura posible de documentos académicos en una amplia gama de soportes (Hazing y Van der Wal, 2008). Estas búsquedas se realizaron en la segunda quincena del mes de mayo de 2018 y arrojaron 368 textos en inglés y 76 en español y portugués. Ambos listados fueron luego depurados, fusionando entradas duplicadas, corrigiendo autores o títulos mal identificados y eliminando entradas en idiomas distintos al inglés, español y portugués.

En idioma inglés el *corpus* se restringió a los documentos incluidos dentro del índice H de dicha base; esto es, aquellos con 33 citas o más, siguiendo el procedimiento especificado por Martínez, Herrera, López-Gijón y Herrera-Viedma (2014) para el estudio de autores que denominan H a los clásicos de una determinada área. A esta primera selección se agregaron los demás documentos pertenecientes a autores incluidos en la recopilación previa publicados dentro del quinquenio 2013-2018 con un número menor de citas que el respectivo índice H, con el objeto

de incluir así su producción más reciente en este estudio. Con esto, la muestra en idioma inglés se incrementó a 41 documentos. Para los documentos en español y portugués se siguió un procedimiento diferente, puesto que el índice H de este *corpus* resultó bajo (8 y 2 para las bases en español y portugués, respectivamente). Por lo tanto, se incluyeron todos los autores cuyos documentos hubiesen sido citados al menos 1 vez, resultando en un total de 23 documentos en ambos idiomas.

De los documentos seleccionados en los tres idiomas se excluyeron aquellos que no contaban con versión digital y aquellos que carecían de resumen, introducción o conclusión, elementos necesarios para su registro, revisión y análisis. De forma tal que la base final quedó integrada por 32 documentos en inglés y 14 en español y portugués (ver anexo 1).

A continuación, estos documentos fueron sometidos a un análisis de contenido, método que procura generar conocimiento mediante el examen e identificación de patrones, temas y significados pertinentes al objetivo de la investigación. De acuerdo con Guest, Namey y Mitchell (2013), cabe distinguir dos técnicas de análisis de contenido: guiada por hipótesis o por contenidos. El presente estudio utiliza la segunda opción. De este modo, se distingue si el capitalismo académico es descrito como un fenómeno relativo a las dinámicas de economía política de los sistemas o como una transformación en la organización universitaria. Los resultados se

muestran en la tabla 1 (para una versión detallada de esta tabla, véase anexo 2).

Las dimensiones del capitalismo académico: una propuesta de análisis

Como se observa en el cuadro anterior, en lo que respecta a la comprensión del fenómeno del capitalismo académico, es posible identificar dos vertientes claramente diferenciadas de análisis en la literatura especializada. Por una parte, una enfocada en el nivel macro de la economía política de los sistemas de educación superior que aborda temas relacionados con el reemplazo del Estado y las comunidades académicas por el mercado como principal mecanismo de coordinación (Slaughter y Leslie, 2001; Slaughter y Rhoades, 2004; Fernández, 2009), el aumento de proveedores privados (Münch, 2014; Kauppinen y Kaidesoja, 2014; Azevedo, 2015), la creciente relevancia del pago de aranceles (Ibarra, 2005; Johnson y Hirt, 2011; Metcalfe, 2016), la venta de productos y servicios de conocimiento distintos de la docencia en el financiamiento de la educación superior (Leslie, Rhoades y Oaxaca, 1999; Paasi, 2015; Fernández, 2011) y la mayor participación de estas instituciones en los mercados financieros mediante la compra y venta de sus activos (Kauppinen, 2012, 2013; Rhoades y Torres-Olave, 2015). Por otra parte, la vertiente que subraya cómo el capitalismo académico transforma internamente a las organizaciones académicas apunta a sus consecuencias, que serían

TABLA 1. Foco de la literatura especializada en el capitalismo académico

	Economía política	Organizaciones	Total
Literatura sobre capitalismo académico en inglés	17	15	32
Literatura sobre capitalismo académico en castellano y portugués	9	5	14
Total	26	20	46

principalmente la adopción de comportamientos y valores emprendedores (Renault, 2006; Mendoza, 2012; Fioreze, 2017) y una mayor influencia en las decisiones por parte del estrato de la alta administración, en desmedro de los cuerpos académicos (Fernández, Rodríguez y Rodríguez, 2010; Mars y Rhoades, 2012; Glenna *et al.*, 2007).

La polisemia del concepto de capitalismo académico, que llevada al extremo puede generar confusión, puede reducirse si las diferentes definiciones presentes en la literatura se ponen en diálogo entre sí y con otras tradiciones de estudio de la educación superior. A continuación se realiza este ejercicio para el caso de la primera de las dos vertientes reseñadas, que aborda el estudio de los fenómenos de economía política de los sistemas de educación superior, los cuales proponemos clasificar en procesos de mercadización, privatización, mercantilización, comercialización y financiarización, con sus efectos organizacionales emergentes de universidades emprendedoras y de gerencialismo de la gestión. Distinguir entre estas diferentes dimensiones del capitalismo académico, como se verá más adelante, resulta imprescindible para su aplicación al estudio de casos nacionales.

Capitalismo académico y economía política

Mercadización

La mercadización (*marketization*) se refiere al rol activo que los mercados asumen en la coordinación y gobernanza de los sistemas de educación superior, dinámica descrita por primera vez por Clark (1984) de manera sistemática. Este autor identificó como mercados relevantes el de instituciones proveedoras; el de estudiantes; el de personal académico, directivo y gerencial; el de recursos; y el mercado de prestigios, de creciente importancia a nivel mundial hoy en día (Ordorika y Lloyd, 2015). Un mercado adicional, que ocupa un lugar central en la conducción y orientación de las instituciones

formativas, es el mercado laboral de técnicos superiores y profesionales (Ferreyra *et al.*, 2017). En términos generales, la mercadización consiste en una intensificación del papel que uno o más de estos mercados desempeñan en la educación superior, modificando el uso de los mecanismos de control y comando estatales y de autorregulación de las universidades (Teixeira *et al.*, 2004). La literatura especializada muestra que se trata de un fenómeno global (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009), cuya intensidad varía entre sistemas nacionales (Wedlin, 2008).

Privatización

La privatización comprende dos aspectos. Por un lado, la privatización de la provisión, fenómeno que acompaña a la aparición de proveedores privados de educación superior, instituciones variadas que conforman un sector distintivo de oferta de educación terciaria, especialmente activo en las fases de fuerte expansión de la matrícula (Levy, 2013). Según las circunstancias de cada contexto, la matrícula privada puede ser marginal, mediana o mayoritaria; puede ser provista por instituciones con o sin fines de lucro; puede ser de nivel universitario o técnico-vocacional y gozar o no de apoyo directo del Estado. Igualmente, los estudiantes que cursan sus estudios en instituciones privadas pueden, o no, tener acceso a becas y/o créditos estudiantiles subsidiados con fondos fiscales. En América Latina, donde algo más de la mitad de la matrícula de educación superior se halla registrada en instituciones privadas (Brunner y Miranda, 2016), su variedad cubre todo ese espectro de posibilidades. En efecto, hay instituciones privadas con diferente nivel de prestigio, tamaño, misión, antigüedad, especialidad, composición de su cuerpo académico, perfil socioeconómico de sus alumnos, valor de los aranceles, solidez de su acreditación y su forma de gobierno. Por otro lado, la privatización del financiamiento de los sistemas e instituciones, consistente en el hecho de que una proporción creciente, en cualquier caso mayoritaria

o significativa, de los recursos proviene de fuentes privadas, como son los hogares que pagan la educación superior de sus miembros, o los propios estudiantes que pagan directamente de su bolsillo o mediante préstamos públicos o comerciales, o de otras entidades privadas que concurren a financiar la educación superior. En términos empleados por Marginson (2018), se trata en este caso a la educación superior como bienes privados, en tanto que son producidos por el mercado y tratados como pertenecientes al sector no estatal. En América Latina hay una variedad de ejemplos del avance experimentado por el financiamiento privado de instituciones y sistemas de educación superior, así como de las ideologías y políticas que lo impulsan y sus efectos para estudiantes, organizaciones, sistemas, sociedades y Estados (Ferreira *et al.*, 2017).

Mercantilización

La mercantilización (*commodification*) de la provisión es un fenómeno que ocurre desde el momento en que el bien educación superior ingresa en la esfera de los intercambios de mercado y los estudiantes, o algunos de ellos, pagan un precio por los estudios, convirtiéndose, como suele decirse, en clientes (Giroux, 2014). De hecho, la mercantilización o comodificación característica del capitalismo académico contemporáneo es parte de una dinámica más amplia, abarcando el conocimiento avanzado en toda su extensión, tanto en las fases de producción como de transmisión, acumulación, transferencia y aplicación (Kauppinen, 2014). Max Weber habla de “mercabilidad” de los bienes (Weber, 2014: 209); esto es, la frecuencia con que estos acostumbran a ser objeto de cambio en el mercado. A lo largo de la historia, algunos bienes se han mantenido al margen de los mercados porque son considerados sagrados (Weber, 2014) o son tratados como bienes públicos (Marginson, 2018) o, por el motivo que sea, son declarados no comercializables (Samuelson, 1954). En la actualidad, la educación superior —que durante el siglo XIX y parte del siglo XX

fue considerada predominantemente como un bien público, de provisión gratuita, financiado por el Estado (Marginson, 2011)— está siendo incorporada, en un gran número de países, plena o parcialmente al mercado y circula allí como una mercancía bajo las reglas de la competencia (Naidoo y Jamieson, 2005).

Comercialización

En el marco más general de la comodificación del conocimiento, la mercantilización típica del capitalismo académico se acompaña de procesos de comercialización (*commercialization*), referidos a la incorporación de otras actividades universitarias —distintas de la educación formal conducente a grados y títulos académicos—, al mercado, extendiéndose a una amplia gama de servicios y productos que las instituciones proveen con el fin de generar ingresos (Slaughter y Leslie, 1997; Slaughter y Rhoades, 2004; Münch, 2014). Caben aquí, por ejemplo, trabajos de asesoría, consultoría, evaluación, test de diversa naturaleza, programas de capacitación y, sobre todo, la comercialización de productos generados por las labores de I+D+i, realizadas junto con empresas y agencias de gobierno. Si bien los fenómenos de “triple hélice” (Ranga y Etzkowitz, 2013) aparecen en el centro de las dinámicas del capitalismo académico en los países desarrollados, particularmente en el caso de las grandes universidades de investigación de Estados Unidos (Cantwell, Taylor y Johnson, 2018), en América Latina su contribución a la generación de ingresos es menor, salvo si se contabilizan los fondos públicos para investigación, que en algunos casos son una fracción significativa del presupuesto anual.

Financiarización

La financiarización (*financialization*) abarca una amplia gama de actividades (Aalbers, 2019) que ponen en contacto directo a las instituciones de educación superior con los mercados financieros para obtener préstamos de largo

plazo, invertir en instrumentos financieros, adquirir y vender instituciones o participación en ella, atraer inversiones directas del extranjero, desarrollar mercados secundarios para créditos estudiantiles y administrar portafolios de inversiones financieras (Jessop, 2017). Esto incide fuertemente en los modos de financiar la educación superior. Como se ha visto anteriormente, una proporción creciente de recursos proviene ahora de fuentes privadas bajo la forma de aranceles pagados por los estudiantes y sus familias, la venta de productos y servicios de conocimiento y una progresiva financiarización por medio de la presencia activa de las instituciones en el mercado financiero (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009; Hoyos, 2012; López Zárate, 2014).

Capitalismo académico y cambio organizacional

De manera simultánea, emerge una doble tendencia a nivel de las instituciones entendidas como organizaciones académicas. Por un lado, hacia la adopción de alguna modalidad de universidad emprendedora (*entrepreneurial*), con el fin de adaptarse a cambios en su entorno (Clark, 1984), obtener ingresos de diversas fuentes públicas y privadas y generar un excedente como base para mantener y desarrollar ventajas competitivas (Shattock, 2000). Por otro lado, la tendencia hacia el gerencialismo (*managerialism*) (Deem, 2017), manifestado en el reforzamiento de los gobiernos corporativos en su rama ejecutiva, la creación de un estamento de profesionales encargados de la gestión de las organizaciones académicas, el diseño e implementación de planes estratégicos, la preocupación por la efectividad y la eficiencia y la atención prestada a los usuarios (Stage y Aagaard, 2019). Este mismo gerencialismo (Sisto, 2017) adopta la forma de una nueva gestión pública en las universidades estatales (Broucker y De Wit, 2015), cuyas culturas organizacionales tradicionales se transforman también en un sentido emprendedor (Gibbs, Haskins y Robertson, 2009), fenómeno que se observa

igualmente en países de América Latina (Brunner, 2014; Moreno Arellano, 2017).

Un intento de superación del capitalismo académico: el caso chileno

Esta sección pone a prueba el esquema conceptual de análisis del capitalismo académico descrito en la sección anterior, a propósito del estudio del caso chileno y su reciente reforma destinada a reducir sus niveles de privatismo.

En Chile, a partir de 1990, con la recuperación de la democracia después de 17 años de dictadura autoritaria, las políticas gubernamentales reconocen las bases de un régimen mixto de economía política de la educación superior nacional —con provisión y financiamiento estatal y privado— y utilizan una variada gama de instrumentos (Hall, 1993) para ampliar el acceso a la educación superior, asegurar la difusión de sus beneficios sociales, controlar y mejorar la calidad de la docencia y aumentar la pertinencia e impacto de la investigación, además de proporcionar a las instituciones un marco de reglas para su desarrollo y alineamiento con el bienestar general (Brunner, 2015). Sin embargo, el alto grado de privatismo alcanzado por la educación superior chilena fue ampliamente cuestionado en la esfera política, en particular por el movimiento estudiantil de los años 2011 y 2012 (Fleet, 2011). Como resultado, el Gobierno de Michel Bachelet (2014-2018), basado en una concepción que Marginson (2018) denomina “socialdemócrata de la educación superior” (bien no de mercado provisto por el sector estatal), buscó reducir el peso del factor y de las dinámicas privadas en la provisión y el financiamiento del sistema y, en cambio, fortalecer el compromiso público de las instituciones (González y Espinoza, 2017).

Desde el punto de vista de la literatura comparada, resulta de interés averiguar si este cambio de paradigma ambicionado por el Gobierno chileno resultó efectivamente en un nuevo

rumbo para este sector, reduciendo el grado de privatismo en las dimensiones relevantes del capitalismo académico (Brunner, Ganga-Contreras y Rodríguez-Ponce, 2018). El análisis de este caso permite ilustrar las posibilidades del esquema conceptual provisto con anterioridad, tanto en las dimensiones de economía política (mercadización, privatización de la provisión y el financiamiento, mercantilización, comercialización, financiarización) como de las organizaciones académicas (universidad emprendedora y gerencialismo).

En tal sentido, el sistema chileno prereforma exhibía un grado avanzado de privatismo, de acuerdo con un arreglo de economía política que organizaba la provisión y el financiamiento de manera fuertemente dependiente de dinámicas privadas; con una coordinación sistémica basada en gran medida en la competencia y los mercados, y con tendencias manifiestas a favorecer organizaciones universitarias emprendedoras gestionadas gerencialmente (Brunner, 2014, 2017). En efecto, la mercadización se manifestaba de manera superlativa (Fernández y Bernasconi, 2012), afectando diferenciadamente a las instituciones, según si eran estatales, privadas dependientes de subsidios fiscales o sin aportes directos del Estado (Fernández, 2018). A su turno, en lo que respecta a la privatización, esta se expresaba de manera intensa y variada, existiendo oferentes privados en áreas técnicas, profesionales y académicas con calidades heterogéneas que, en conjunto, proveían un 85% de la matrícula del sistema (UIS, 2018). Asimismo, la mayor parte de los recursos provenía, tanto en las instituciones privadas como en las estatales, de fuentes privadas, originándose mediante el cobro de aranceles, los cuales, en el caso chileno, son considerados altos en comparación internacional (OECD, 2019: 317). En el año 2016, la proporción relativa del gasto privado en educación superior representó un 64% del gasto total del sistema (OECD, 2019: 299).

Esto significa que la mercantilización del sistema chileno alcanzó un alto nivel, expresándose

en el hecho de que, en todas las instituciones, incluidas las del Estado, los estudiantes debían pagar un arancel similar según la duración de los programas y el prestigio relativo de ellos. Sin embargo, a partir de 2015 se inicia la aplicación de una política de gratuidad en el acceso a los estudios superiores, en beneficio de los jóvenes de menores recursos, hasta cubrir a todos aquellos provenientes del 60% de los hogares de menores recursos de la población matriculados en instituciones elegibles (Delisle y Bernasconi, 2018). A continuación, en lo relativo a la comercialización de actividades de investigación e innovación, la mayoría de las instituciones otorgaba escasa atención a la venta de productos y servicios de este tipo, principalmente porque las actividades de investigación y desarrollo se hallaban concentradas en un número pequeño de instituciones y tenían orientación netamente académica. Con todo, varias habían comenzado a impulsar la comercialización de actividades docentes y de capacitación distintas de la enseñanza formal conducente a grados y títulos, consiguiendo por este medio recursos que en unos pocos casos representaban una fracción importante de sus presupuestos de ingreso (Bernasconi, 2011). Finalmente, la financiarización alcanzó un nivel elevado en el interior del sistema chileno de educación superior, básicamente por dos vías. Por un lado, el desarrollo de un esquema cada vez más amplio de crédito estudiantil administrado por la banca privada y acompañado por la creación de un mercado secundario de seguros de deuda (Student Loan Asset-Based Securities [SLABS]), un fenómeno relativamente nuevo en la práctica internacional comparada y ampliamente discutido en cuanto a sus efectos socioeconómicos y políticos (Jessop, 2017). Por otro lado, un agresivo esquema de inversiones, especialmente de instituciones privadas, las cuales, con respaldo del sistema financiero nacional y del régimen especial para la inversión directa extranjera, más la existencia de un subsector de instituciones con fines de lucro y la existencia de un mercado de transferencia del dominio o del control de las sociedades propietarias o controladoras

de corporaciones universitarias y de educación superior (Bernasconi, 2013) desarrollaron una amplia infraestructura material y humana para dar cabida a una masa estudiantil que se expandió por casi cinco veces entre 1990 y 2018, así como a un volumen de actividad docente y de investigación vastamente más diferenciado y complejo, como se refleja ahora en el patrimonio neto total contenido en los estados financieros de instituciones de educación superior (Brunner y Labraña, 2018).

En lo que respecta al impacto del capitalismo académico a nivel de las organizaciones, diversos estudios apuntan hacia la difusión de comportamientos y valores emprendedores entre las universidades chilenas. En efecto, siguiendo las dimensiones identificadas por Clark (1984), se observa el desarrollo de una periferia de desarrollo organizacional expandida (Bernasconi, 2011; Brunner, 2008), una cultura emprendedora integrada (Guzmán-Valenzuela, Barnett y Labraña, 2019) y una progresiva diversificación de las fuentes de financiación (Pineda, 2015). Por otra parte, el gerencialismo adquirió también relevancia, manifestándose en la profesionalización de los estamentos directivos y su centralidad en la conducción de las universidades (Pedraja-Rejas y Rodríguez-Ponce, 2015; Rodríguez-Ponce *et al.*, 2017).

La reforma de la educación superior chilena impulsada entre 2014 y 2018 buscó generar una transformación en todas estas dimensiones. Primero, impulsó una desmercadización parcial de la coordinación del sistema mediante la introducción de una nueva Ley de Educación Superior (Ley 21091, de 9 de mayo de 2018). Esta establece un conjunto de regulaciones, obligaciones, requisitos y exigencias para enmarcar el funcionamiento de los mercados y el comportamiento de las instituciones (León, 2018). Si bien la mayoría se encuentra en proceso de implementarse, durante su discusión parlamentaria se manifestaron reparos a su carácter restrictivo para la autonomía y el futuro dinamismo del sistema (Brunner, 2017).

Segundo, puso en marcha un proceso de desprivatización de la provisión, intentando incrementar la provisión estatal mediante la creación de dos nuevas universidades regionales y de quince centros de formación técnica. Este esfuerzo tuvo un efecto casi imperceptible; sin embargo, la participación de la matrícula estatal se mantuvo en un 16% (SIES, 2018).

Tercero, en la misma dirección, la reforma intentó desprivatizar el financiamiento de la educación superior, corrigiendo al efecto —especialmente mediante la política de acceso gratuito a la educación superior— el desequilibrio entre bajo gasto fiscal y alto gasto privado. De hecho, el primero pasó de menos de un tercio del gasto inicial total en el sector en el año 2005 a un 46% en 2016 (OECD, 2019: 300; Brunner y Labraña, 2018). Del total de recursos fiscales asignados al sistema, en 2017 se asignó un 73% a estudiantes: 34% en concepto de subsidio de gratuidad y 39% en concepto de créditos y becas. En consecuencia, a pesar de los esfuerzos de transformación, la mayor parte del gasto fiscal destinado a la educación superior continúa asignándose como un subsidio a la demanda. Por su lado, el subsidio a la oferta (*i.e.*, instituciones e investigación académica) se distribuye en su mayoría mediante un aporte fiscal directo (no condicionado) que beneficia a las instituciones estatales y privadas dependientes. Los restantes recursos asignados por el Estado son distribuidos mediante contratos de desempeño, fondos concursables y otros dispositivos que vinculan recursos a desempeños y resultados, beneficiando igualmente a las instituciones universitarias mencionadas (CGR, 2018b).

Cuarto, en consecuencia, la reforma promovió efectivamente la desmercantilización al adoptar una política de gratuidad que, comenzando con los jóvenes de menores recursos, esperaba conseguir sustraer por completo la provisión de la educación superior del mercado a medio o largo plazo (León, 2018), reconociéndola como un derecho social según la clásica definición de T. S. Marshall y como un bien público

social-democrático según la denominación de Marginson (2018). En adelante este derecho sería garantizado y solventado por el Estado, sin costo para los ciudadanos beneficiados, siendo financiado por recursos de la renta nacional (Delisle y Bernasconi, 2018). En la práctica, la gratuidad implementada desde 2017 favorece a los estudiantes del 60% de la población de menores recursos, esto es, a alrededor de un cuarto de la matrícula total (CGR, 2018).

Quinto, la reforma empujó también, al menos retóricamente, a una descomercialización de la academia, buscando reducir las actividades orientadas directamente a generar ingresos en el mercado. Con todo, en la medida en que el diseño de la gratuidad limita la libertad de las instituciones para incrementar el número de vacantes o aumentar el valor de los aranceles, provoca, como reacción, una mayor competencia por fondos públicos y privados de investigación y una mayor presión para extender innovadoramente la comercialización del conocimiento hacia otras esferas (Brunner y Labraña, 2018). La información estadística disponible indica que en el año 2017, un 66% del ingreso total de las universidades provino del cobro de aranceles, en las universidades estatales correspondió a un 53,9%, en las universidades privadas dependientes a un 56,1% y en las universidades privadas independientes a un 89,4%. A su turno, los ingresos por prestación de servicios, venta de cursos y extensión y aquellos calificados como “otros ingresos” generaron un 12,6%, un 21,7% y un 8,7%, respectivamente, en aquellas tres categorías institucionales. Por fin, los fondos públicos basales y concursables representaron ese año un 33,2%, un 21,5% y un 0,4%, respectivamente. Las donaciones, cuya cuantía es marginal —salvo en el caso de unas pocas universidades privadas—, aportaron el resto de los ingresos (CGR, 2018).

Sexto, las dos últimas Administraciones de gobierno (2014-2018 y 2018-2022) han buscado además una relativa desfinanciarización del sistema, sustituyendo el actual esquema

de crédito estudiantil con aval del Estado e intermediación de la banca —cuya operación ha sido sometida a variadas críticas (Espinoza y González, 2016), pero también a evaluaciones positivas (Williamson *et al.*, 2019)— por un esquema de crédito contingente al ingreso administrado por una agencia pública independiente (Gobierno de Chile, 2018). El proyecto de ley que materializa este cambio se encuentra actualmente en trámite en el Parlamento y ha recibido críticas de representantes del sector privado por mantener la fijación del precio de los aranceles y del sector de instituciones estatales por mantener la competencia como medio para la obtención de recursos y un esquema de préstamos que prolonga la vida de un paradigma neoliberal de política sectorial (Brunner, 2015).

Si se aceptan las anteriores consideraciones relacionadas con la influencia del capitalismo académico a nivel de economía política del sistema chileno de educación superior, entonces puede colegirse fácilmente que las políticas de reversión del privatismo adoptadas durante el último cuatrienio (2014-2018) no lograron el cambio de paradigma perseguido. En efecto, la economía política del sistema permanece incólume; la mercadización y la provisión privada se sujetan a reglas y regulaciones adicionales; se reduce en alguna medida la mercantilización en favor de estudiantes provenientes de familias de menores ingresos, modificándose de paso el perfil del endeudamiento estudiantil; la comercialización podría estar aumentando y la financiarización sigue adelante con la expectativa de que próximamente podría disminuir el papel de la banca privada en la administración de la deuda del crédito estudiantil. Dentro de este cuadro, cabe concluir además que los efectos de empresarialización de las instituciones universitarias y su gestión de tipo gerencial no deben haber disminuido significativamente tampoco, pudiendo incluso haberse exacerbado en algunos aspectos debido a la mayor presión evaluativa del Estado y al inicio de un estancamiento relativo del crecimiento económico del país.

En suma, la incidencia del capitalismo académico en el sistema no parece haberse alterado significativamente, aunque su funcionamiento pudiese haberse mitigado en algunos aspectos, al mismo tiempo que su legitimidad podría a la larga salir fortalecida al expandirse el control público sobre el sistema.

Así pues, el examen sugiere que las políticas y medidas dirigidas a disminuir el privatismo en la educación superior chilena no han logrado su objetivo ni han superado las dinámicas de competencia por recursos propias del capitalismo académico. Por el contrario, bien podría terminar incrementándose el impacto de las tendencias de mercadización, privatización,

mercantilización, comercialización y financiarización que aquellas políticas intentaron originalmente controlar. En consecuencia, cabe esperar que también las tendencias hacia la empresarialización y el gerencialismo continúen vigentes. Más aún, debido a que las universidades se han visto —o podrán verse próximamente— afectadas negativamente en sus ingresos por una política de gratuidad mal diseñada e implementada (Delisle y Bernasconi, 2018). Es posible que experimenten un aumento de la presión por volverse entidades emprendedoras y deban refinar y profundizar aún más sus capacidades de gestión para posicionarse de manera competitiva en los mercados locales y regionales de la educación superior.

TABLA 2. Dinámicas de privatismo y políticas que apuntan a desprivatizar la ES: el caso de Chile (2014-2018)

Dinámicas que conforman el privatismo chileno	Políticas destinadas a revertir el privatismo
Mercadización: la gobernanza y coordinación del sistema de educación superior recurre ampliamente a los mercados y a mecanismos de tipo mercado	Desmercadización para ampliar y diversificar la regulación de los mercados: fijación de aranceles, determinación de vacantes, mayores requisitos para el acceso a los mercados y, en general, un mayor peso en la conducción, regulación y evaluación estatales
Privatización: provisión privada dominante	Desprivatización para ampliar la oferta en instituciones estatales y eventualmente reducir la matrícula privada
Privatización: los recursos que financian el sistema provienen fundamentalmente de fuentes privadas	El gasto del Estado aumenta su importancia dentro del total de recursos gastados en la educación superior, sustituyendo parcialmente recursos de origen privado
Mercantilización: el bien educación superior es provisto en el mercado por un precio, tanto por instituciones estatales como privadas	Desmercantilización para asegurar el acceso gratuito a la educación superior a un grupo de estudiantes y aumentar el subsidio fiscal para el crédito estudiantil, aligerando el endeudamiento de los jóvenes
Comercialización: venta de bienes y servicios de conocimiento diferentes de programas y cursos conducentes a un grado o título	Descomercialización al preverse una disminución de la necesidad de generar ingresos propios, expectativa que se frustra en la práctica al estancarse el gasto total en educación superior y, por ende, aumentar la presión competitiva por recursos
Financiarización: participación de las instituciones de educación superior, para distintos fines y con diferentes medios, en los circuitos de la intermediación financiera	Desfinanciarización para el fin propuesto del mercado secundario de crédito estudiantil y otras medidas que limitan la necesidad o la posibilidad de las instituciones de recurrir al sistema financiero
Efecto de dinámicas anteriores: empresarialización de instituciones y énfasis en el gerencialismo dentro de estas	Efecto buscado como una consecuencia de políticas anteriores de reducción del privatismo: limitar la empresarialización y el gerencialismo de las organizaciones académicas y, en lo posible, revertirlos

La tabla 2 resume las diferentes dimensiones del capitalismo académico chileno antes y después de las políticas públicas orientadas a su superación.

Conclusiones

De acuerdo con una revisión de la literatura especializada, este artículo plantea que existen dos modos de comprender el capitalismo académico: el primero, a nivel del sistema, centrado en los cambios de la economía política de la educación superior en el ámbito nacional y global. El segundo, enfocado en sus efectos a nivel micro dentro de las organizaciones académicas. A continuación, siguiendo esta distinción y en diálogo con otras tradiciones de estudio de la educación superior, sugerimos un concepto integrado de capitalismo académico como un proceso de transformación en las dimensiones de mercadización, privatización de la provisión y del financiamiento, mercantilización, comercialización y financiarización (nivel de economía política), la cual da lugar a cambios de comportamiento y cultura organizacionales en dirección a valores emprendedores y un mayor gerencialismo de la gestión (nivel de las instituciones). Por último, probamos este marco de análisis examinando el caso chileno antes y después de las reformas destinadas a reducir la incidencia del capitalismo académico en su sistema nacional de educación superior.

El marco conceptual propuesto abre diversas perspectivas para futuros estudios. En primer lugar, una especificación de las dimensiones que caracterizan al capitalismo académico, tanto a nivel de economía política como en el plano organizacional, abre las puertas hacia análisis contextualizados de diferentes sistemas nacionales de educación superior. Atentos a las diferencias locales del capitalismo académico, el enfoque propuesto se aleja de las comprensiones homogéneas de este fenómeno y de la noción de un capitalismo académico

único. Permitiría avanzar, en cambio, en la identificación de una variedad de capitalismos académicos y, a nivel organizacional, en la identificación de sus efectos según los tipos de instituciones de educación superior (Brunner *et al.*, 2019; Mendoza, 2012).

El hecho de que el marco analítico propuesto facilite el diálogo entre la teoría del capitalismo académico y otros enfoques teóricos en el campo de la educación superior —como la sociología de estos sistemas, el enfoque organizacional, la economía política y las teorías de la gobernanza y la gestión— permite vincular el desarrollo de aquella teoría con perspectivas que están en proceso de construcción y consolidación del campo de estudio de la educación superior (De Oliveira Andreotti *et al.*, 2016; Huisman y Tight, 2016).

Finalmente, en el ámbito de las políticas públicas, el marco señalado favorecería análisis más precisos de las complejas dinámicas que constituyen al capitalismo académico como fenómeno a nivel de sistemas nacionales y sus efectos a nivel de las instituciones. En efecto, distinguir cómo las reformas afectan el grado de mercadización, privatización, mercantilización, comercialización y financiarización y, con ello, la empresarialización y el gerencialismo de las instituciones permitiría dar cuenta de cómo las reformas pueden producir consecuencias no anticipadas (De Zwart, 2015), de manera que en vez de reducir los grados de privatismo en la educación superior pueden terminar manteniéndolo e incluso reforzándolo a veces en algunos aspectos, efectos que contradicen las intenciones originales de sus promotores. Solo últimamente ha comenzado a abordarse este tipo de análisis y sus consecuencias en algunos países: según lo esperado en el caso de Polonia (Kwiek, 2017) y, en cambio, con efectos ambiguos y no anticipados en el caso de Chile (Brunner, Ganga-Contreras y Rodríguez-Ponce, 2018), al igual que sus límites para alterar la lógica institucional del capitalismo académico (Fini y Toschi, 2016).

Referencias bibliográficas

- Aalbers, M. B. (2019). Financialization. En D. Richardson, N. Castree, M. F. Goodchild, A. L. Kobayashi y R. Marston (eds.), *The international encyclopedia of geography: people, the Earth, environment, and technology*. Oxford: Wiley.
- Altbach, P. G., Reisberg, L. y Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: tracking an academic revolution*. Paris: UNESCO.
- Azevedo, M. (2015). Transnacionalización e mercadorización da educação superior: Examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – A expansão privadomercantil. *Revista Internacional de Educação Superior*, 1(1), 86-102.
- Bastedo, M. N. (ed.) (2012). *The organization of higher education: managing colleges for a new era*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Bernasconi, A. (2011). Public and private pathways to world-class research universities: the case of Chile. En G. Altbach y J. Salmi (eds.), *The road to academic excellence: the making of world-class universities* (pp. 229-260). Washington, D. C.: World Bank.
- Bernasconi, A. (2013). Prohibición del lucro en las universidades: alcance y consecuencias. *Centro de Políticas Públicas UC: temas de la agenda pública*, 8(62). Recuperado de <https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/serie-no-62-prohibicion-del-lucro-en-las-universidades-alcance-y-consecuencias.pdf>
- Broucker, B. y De Wit, K. (2015). New public management in higher education. En J. Huisman, H. de Boer, D. D. Dill y M. Souto-Otero (eds.), *Handbook of higher education policy* (pp. 57-74). Dordrecht: Springer.
- Brunner, J. J. (2008). El sistema de educación superior en Chile: un enfoque de economía política comparada. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 451-486. doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000200010>
- Brunner, J. J. (2014). La idea de la universidad pública en América Latina: narraciones en escenarios divergentes. *Educación XXI*, 17(2), 17-34. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11477>
- Brunner, J. J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. En A. Bernasconi (ed.), *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis* (pp. 21-107). Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.
- Brunner, J. J. (2017). La economía política del capitalismo académico: el caso de Chile. En H. Lavados y A. M. Durán (eds.), *Desafíos para el desarrollo universitario en Chile* (pp. 159-231). Valencia: Tirant Humanidades.
- Brunner, J. J., Ganga-Contreras, F. y Rodríguez-Ponce, E. (2018). Gobernanza del capitalismo académico: aproximaciones desde Chile. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23(1), 11-35.
- Brunner, J. J., Labraña, J., Ganga, F. y Rodríguez-Ponce, E. (2019). Circulación y recepción de la teoría del “academic capitalism” en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(79).
- Brunner, J. J. y Miranda, D. A. (eds.) (2016). *Educación superior en Iberoamérica: informe 2016*. Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Brunner, J. J. y Labraña, J. (2018). Financiamiento de la educación superior, gratuidad y proyecto de nuevo crédito estudiantil. *Centro de Políticas Públicas: Debates de Política Pública*, 31. Recuperado de https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20181115/asocfile/20181115124945/dpp_031_noviembre2018_jjbrunner_jlabrana.pdf
- Cantwell, B. y Kauppinen, I. (eds.) (2014). *Academic capitalism in the age of globalization*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Cantwell, B., Taylor, B. J. y Johnson, N. M. (2018). Ordering the global field of academic science: money, mission, and position. *Studies in Higher Education*, 45(1), 1-16. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1506916>

- CGR (Contraloría General de la República) (2018). *Financiamiento fiscal a la educación superior 2017*. Santiago, Chile: Contraloría General de la República.
- Clark B. R. (ed.) (1984). *Perspectives in higher education*. Berkeley: University of California Press.
- De Oliveira Andreotti, V., Stein, S., Pashby, K. y Nicolson, M. (2016). Social cartographies as performative devices in research on higher education. *Higher Education Research & Development*, 35(1), 84-99. doi: 10.1080/07294360.2015.1125857
- De Zwart, F. (2015). Unintended but not unanticipated consequences. *Theory and Society*, 44(3), 283-297. doi: 10.1007/s11186-015-9247-6
- Deem, R. (2017). New managerialism in higher education. En J. Shin J. y P. Teixeira (eds.), *Encyclopedia of international higher education systems and institutions*. Dordrecht: Springer.
- Delisle, J. y Bernasconi, A. (2018). Lessons from Chile's transition to free college. *Evidence Speaks Reports*, 2(43).
- Espinoza, O. y González, L. E. (2016). La educación superior en Chile y la compleja transición desde el régimen de autofinanciamiento hacia el régimen de gratuidad. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(10), 35-51.
- Fernández, E. (2009). El sistema-mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(21), 1-43.
- Fernández, E. (2018). Política pública, mercado y diversidad institucional: las complejidades de clasificar instituciones de educación superior. El ejemplo chileno. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 28(67), 147-158. doi: <https://doi.org/10.15446/innovar.v28n67.68620>
- Fernández, E. y Bernasconi, A. (2012). Elementos conceptuales para el análisis organizacional de universidades en contextos de mercado. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 22(46).
- Fernández, E., Rodríguez, H. y Rodríguez, M. (2010). La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del "capitalismo académico". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 151-174.
- Fernández, R. (2011). Capitalismo académico en la educación superior chilena ¿Modelo exitoso para el desarrollo de la ciencia? Análisis de las tendencias en la productividad científica en investigación durante la última década. *Science for Innovation*, 1(1), 36-45.
- Ferreira, M. M., Avitabile, C., Botero Álvares, J., Haimovich, F y Urzúa, S. (2017). *At a crossroads: higher education in Latin America and the Caribbean*. Washington, D. C.: World Bank Publications.
- Fini, R. y Toschi, L. (2016). Academic logic and corporate entrepreneurial intentions: a study of the interaction between cognitive and institutional factors in new firms. *International Small Business Journal*, 34(5), 637-659. doi: <https://doi.org/10.1177/0266242615575760>
- Fioreze, C. (2017). *O modelo comunitário de universidade e o tensionamento público-privado: entre o capitalismo acadêmico e o compromisso social*. Porto Alegre, Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Fleet, N. (2011). Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica. *Polis, Revista Latinoamericana*, 10(30), 99-116. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-65682011000300005>
- Gibb, A., Haskins, G. y Robertson, I. (2009). *Leading entrepreneurial university: meeting the entrepreneurial development needs of higher education institutions*. Londres: National Council for Graduate Entrepreneurship.
- Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Chicago, Illinois: Haymarket Books.
- Glenna, L., Lacy, W., Welsh, R. y Biscotti, D. (2007). University administrators, agricultural biotechnology, and academic capitalism: defining the public good to promote university-industry relationships. *The Sociological Quarterly*, 48(1), 141-163.

- Gobierno de Chile (2018). Mensaje n.º 043-366. Proyecto de ley que crea un nuevo sistema de financiamiento solidario para estudiantes de la educación superior. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.
- González, L. E. y Espinoza, O. (2017). Educación superior bajo el segundo Gobierno de Michelle Bachelet: una mirada evaluativa. En *Bachelet II: el difícil camino hacia un Estado democrático social de derechos* (pp. 167-184). Santiago, Chile: Barómetro de Política y Equidad.
- Guest, G., Namey, E. E. y Mitchell, M. (2013). *Collecting qualitative data: a field manual for applied research*. Los Angeles, Londres, Nueva Delhi, Singapur y Washington D. C.: SAGE Publications.
- Guzmán-Valenzuela, C., Barnett, R. y Labraña, J. (2019). Consensus and dissensus: changing perceptions of the public dimension of universities in a marketised environment. *Journal of Higher Education Policy and Management*.
- Hall, P. (1993). Policy paradigms, social learning, and the state: the case of economic policy making in Britain. *Comparative Politics*, 23(4), 275-296.
- Harzing, A. W. y Van der Wal, R. (2008). Google Scholar as a new source for citation analysis. *Ethics in Science and Environmental Politics*, 8(1), 61-73.
- Hoyos, G. (2012). Democratizar la democracia: Latinoamérica y su universidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(3), 117-131.
- Huisman, J. y Tight, M. (eds.) (2016). *Theory and method in higher education*. Bingley, Reino Unido: Emerald.
- Ibarra, E. (2005). "Capitalismo académico" en los márgenes: notas sobre la naturaleza de las transformaciones recientes de las universidades mexicanas. Texto presentado en el seminario permanente: Internacionalización de la Educación Superior: El Capitalismo Académico, Implicaciones para los Países en Desarrollo. Centro de Estudios sobre la Universidad, México, 21 y 22 de abril de 2005.
- Jessop, B. (2017). Varieties of academic capitalism and entrepreneurial universities. *Higher Education*, 73(6), 853-870. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0120-6>
- Johnson, A. T. y Hirt, J. B. (2011). Reshaping academic capitalism to meet development priorities: the case of public universities in Kenya. *Higher Education*, 61. doi: [10.1007/s10734-010-9342-6](https://doi.org/10.1007/s10734-010-9342-6)
- Kauppinen, I. (2012). Towards transnational academic capitalism. *Higher Education*, 64(4), 543-556. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9511-x>
- Kauppinen, I. (2013). Academic capitalism and the informational fraction of the transnational capitalist class. *Globalisation, Societies and Education*, 11(1). doi: <https://doi.org/10.1080/14767724.2012.678763>
- Kauppinen, I. (2014). Different meanings of knowledge as commodity in the context of higher education. *Critical Sociology*, 40(3), 393-409. doi: <https://doi.org/10.1177/0896920512471218>
- Kauppinen, I. y Kaidesoja, T. (2014). A shift towards academic capitalism in Finland. *Higher Education Policy*, 27(1), 23-41. doi: [10.1057/hep.2013.11](https://doi.org/10.1057/hep.2013.11)
- Kwiek, M. (2017). De-privatization in higher education: a conceptual approach. *Higher Education*, 74(2), 259-281. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0047-3>
- León, J. J. (2018). *Derecho y política de la educación superior chilena: evolución, crisis y reforma*. Leiden: Universidad de Leiden.
- Leslie, L., Rhoades, G. y Oaxaca, R. (1999). Technology transfer and academic capitalism. En A. H. Teich, S. D. Nelsson, C. McEnaney y S. J. Lita (eds.), *AAAS Science and Technology Policy Yearbook, 2001*. Nueva York.
- Levy, D. C. (2013). The decline of private higher education. *Higher Education Policy*, 26, 25-42. doi: <https://doi.org/10.1057/hep.2012.26>
- Ley 21091 (2018). *Sobre educación superior*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

- López Zárate, R. (2014). La interacción gobierno-universidades: una relación compleja. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(1), 75-88. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66105>
- Marginson, S. (2011). Higher education and public good. *Higher Education Quarterly*, 65(4), 411-433. doi: 10.1111/j.1468-2273.2011.00496.x
- Marginson, S. (2018). Public/private in higher education: a synthesis of economic and political approaches. *Studies in Higher Education*, 43(2), 322-337. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1168797>
- Mars, M. M. y Rhoades, G. (2012). Socially oriented student entrepreneurship: a study of student change agency in the academic capitalism context. *The Journal of Higher Education*, 83(3), 435-459. doi: <https://doi.org/10.1080/00221546.2012.11777251>
- Martínez, M. A., Herrera, M., López-Gijón, J. y Herrera-Viedma, E. (2014). H-Classics: characterizing the concept of citation classics through H-index. *Scientometrics*, 98(3), 1971-1983.
- Mendoza, P. (2012). The role of context in academic capitalism: the industry-friendly department case. *The Journal of Higher Education*, 83(1), 26-48. doi: <https://doi.org/10.1080/00221546.2012.11777233>
- Metcalfe, A. S. (2016). Revisiting academic capitalism in Canada: no longer the exception. *The Journal of Higher Education*, 81(4), 489-514. doi: <https://doi.org/10.1080/00221546.2010.11779062>
- Moreno Arellano, C. I. (2017). Las reformas en la educación superior pública en México: rupturas y continuidades. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 27-44. doi: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.001>
- Münch, R. (2014). *Academic capitalism: universities in the global struggle for excellence*. Nueva York y Londres: Taylor & Francis.
- Naidoo, R. y Jamieson, I. (2005). Knowledge in the marketplace: the global commodification of teaching and learning in higher education. En P. Ninnes y M. Hellsten (eds.), *Internationalizing higher education: critical explorations of pedagogy and policy* (pp. 37-52). Hong Kong: Springer.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Ordorika, I. y Lloyd, M. (2015). International rankings and the contest for university hegemony. *Journal of Education Policy*, 30(3), 385-405. doi: <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.979247>
- Paasi, A. (2015). Academic capitalism and the geopolitics of knowledge. En J. Agnew, V. Mamadouh, A. J. Secor y J. Sharp (eds.), *The Wiley Blackwell Companion to political geography* (pp. 509-523). Nueva Jersey, Estados Unidos: Wiley-Blackwell.
- Pedraja-Rejas, L. y Rodríguez-Ponce, E. (2015). Dirección estratégica y gestión en instituciones de educación superior. En A. Bernasconi (ed.), *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis* (pp. 475-515). Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.
- Pineda, P. (2015). *The entrepreneurial research university in Latin America: global and local models in Chile and Colombia, 1950-2015*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Ranga, M. y Etzkowitz, H. (2013). Triple helix systems: an analytical framework for innovation policy and practice in the knowledge society. *Industry and Higher Education*, 27, 237-262. doi: 10.5367/ihe.2013.0165
- Renault, C. S. (2006). Academic capitalism and university incentives for faculty entrepreneurship. *The Journal of Technology Transfer*, 31(2), 227-239. doi: <https://doi.org/10.1007/s10961-005-6108-x>
- Rhoades, G. y Torres-Olave, B. (2015). Academic capitalism and (secondary) academic labor markets: negotiating a new academy and research agenda. En M. B. Paulsen (ed.), *Higher education: handbook of theory and research: volume 30* (pp. 383-430). Nueva York, Dordrecht y Londres: Springer.
- Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L., Delgado-Almonte, M. y Ganga-Contreras, F. (2017). La relación entre la gestión financiera y la calidad en las instituciones de educación superior. *Interciencia*, 42(2), 119-126.

- Samuelson, P. (1954). The pure theory of public expenditure. *Review of Economics and Statistics*, 36(4), 387-389. doi: <https://doi.org/10.2307/1925895>
- Shattock, M. (2000). Strategic management in European universities in an age of increasing institutional self-reliance. *Tertiary Education and Management*, 6(2), 93-104. doi: <https://doi.org/10.1080/13583883.2000.9967015>
- SIES (Servicio de Información de la Educación Superior) (2018). *Informe matrícula 2018 en educación superior en Chile*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Sisto, V. (2007). Managerialismo y trivialización de la universidad. *Nómadas*, 27(27), 8-21.
- Slaughter, S. y Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S. y Leslie, L. L. (2001). Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. *Organization*, 8(2), 154-161.
- Slaughter, S. y Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy. Markets, state and higher education*. Baltimore y Londres: Johns Hopkins University Press.
- Stage, K. y Aagaard, K. (2019). Danish universities under transformation: developments in staff categories as indicator of organizational change. *Higher Education*, 78(4), 1-24. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00362-y>
- Teixeira, P., Jongbloed, B., Dill, D. y Amaral, A. (eds.) (2004). *Markets in higher education. Rhetoric or reality?* Dordrecht: Kluwer.
- Tight, M. (2019). *Higher education research. The developing field*. Londres: Bloomsbury Academic.
- UIS (UNESCO Institute for Statistics) (2018). *Global database education*. Paris: UNESCO.
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad. Nueva edición revisada, comentada y anotada por Francisco Gil Villegas*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Wedlin, L. (2008). University marketization: the process and its limits. En L. Engwall y D. Weaire (eds.), *The university in the market* (pp. 143-153). Londres: Portland Press.
- Williamson, C., Kutcher, M., Riquelme, C. y Santelices, M. V. (2019). Tuition fees, student financial aid and higher education enrollment: the case of Chile. En M. V. Santelices, C. Horn y X. Catalán (eds.), *The quest for equity in Chile's higher education: decades of continued efforts* (pp. 59-78). Maryland: Lexington Books.

Anexo I

Referencias de documentos utilizados en inglés

Autor/es	Año de publicación	Título
Choi, P. K.	2010	"Weep for Chinese university": a case study of English hegemony and academic capitalism in higher education in Hong Kong
Deem, R.	2001	Globalisation, new managerialism, academic capitalism and entrepreneurialism in universities: is the local dimension still important?
Enders, J.	2001	Between state control and academic capitalism: a comparative perspective on academic staff in Europe
Glenna, L., Lacy, W., Welsh, R. y Biscotti, D.	2007	University administrators, agricultural biotechnology, and academic capitalism: defining the public good to promote university-industry relationships

Autor/es	Año de publicación	Título
Gonzales, L. D., Martínez, E. y Ordu, C.	2013	Exploring faculty experiences in a striving university through the lens of academic capitalism
Hanley, L.	2005	Academic capitalism in the new university
Hoffman, S. G.	2011	The new tools of the science trade: contested knowledge production and the conceptual vocabularies of academic capitalism
Johnson, A. T. y Hirt, J. B.	2011	Reshaping academic capitalism to meet development priorities: the case of public universities in Kenya
	2012	Towards transnational academic capitalism
Kauppinen, I.	2013	Academic capitalism and the informational fraction of the transnational capitalist class Towards a theory of transnational academic capitalism
	2014	A shift towards academic capitalism in Finland
Kauppinen, I. y Kaidesoja, T.	2014	A shift towards academic capitalism in Finland
Leslie, L., Rhoades, G. y Oaxaca, R.	1999	Technology transfer and academic capitalism
Mars, M. M. y Rhoades, G.	2012	Socially oriented student entrepreneurship: a study of student change agency in the academic capitalism context
	2012	The role of context in academic capitalism: the industry-friendly department case
Mendoza, P.	2016	Academic capitalism and doctoral student socialization: a case study
	2008	Academic capitalism and academic culture: a case study
Mendoza, P. y Berger, J.	2008	Academic capitalism and academic culture: a case study
Mendoza, P., Kuntz, A. M. y Berger, J. B.	2016	Bourdieu and academic capitalism: faculty "habitus" in materials science and engineering
Metcalfe, A. S.	2016	Revisiting academic capitalism in Canada: no longer the exception
Münch, R.	2014	<i>Academic capitalism: universities in the global struggle for excellence</i>
	2013	Fennia: positioning a peripheral but international journal under the condition of "academic capitalism"
Paasi, A.	2015	Academic capitalism and the geopolitics of knowledge
	2016	Globalisation, academic capitalism, and the uneven geographies of international journal publishing spaces
Renault, C. S.	2006	Academic capitalism and university incentives for faculty entrepreneurship
Rhoades, G.	2005	Capitalism, academic style, and shared governance
Rhoades, G. y Slaughter, S.	1997	Academic capitalism, managed professionals, and supply-side higher education
	2004	Academic capitalism in the new economy: challenges and choices
Rhoades, G. y Torres-Olave, B.	2015	Academic capitalism and (secondary) academic labor markets: negotiating a new academy and research agenda
Slaughter, S. y Leslie, L. L.	2001	Expanding and elaborating the concept of academic capitalism
Slaughter, S. y Rhoades, G.	2004	<i>Academic capitalism and the new economy: markets, state, and higher education</i>
Welsh, R., Glenna, L., Lacy, W. y Biscotti, D.	2008	Close enough but not too far: assessing the effects of university-industry research relationships and the rise of academic capitalism
Ylijoki, O. H.	2003	Entangled in academic capitalism? A case-study on changing ideals and practices of university research

Referencias de documentos utilizados en castellano y portugués

Autor/es	Año de publicación	Título
Armas, T. de y Venegas, C.	2016	Patriarcado y capitalismo académico. La reproducción de las violencias
Azevedo, Mário Luiz Neves de	2015	Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – A expansão privado-mercantil
Briggs, D.	2017	Los siete pecados del capitalismo académico y el crimen de la ciencia: deconstruyendo la ideología de la “ciencia criminológica” en España
Corral, S.	2015	<i>El capitalismo académico: gestión del conocimiento y perfil de egreso en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez</i>
Díez, E.	2009	El capitalismo académico: la reforma universitaria europea en el contexto de la globalización
		El Plan Bolonia. Capitalismo académico superior El capitalismo académico y el Plan Bolonia
Fernández, E.	2009	El sistema-mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora
Fernández, E., Rodríguez, H. y Rodríguez, M.	2010	La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del “capitalismo académico”
Fernández, R.	2011	Capitalismo académico en la educación superior chilena ¿Modelo exitoso para el desarrollo de la ciencia? Análisis de las tendencias en la productividad científica en investigación durante la última década
Fioreze, C.	2017	<i>O modelo comunitário de universidade e o tensionamento público-privado: entre o capitalismo acadêmico e o compromisso social</i>
Ibarra, E.	2005	<i>“Capitalismo académico” en los márgenes: notas sobre la naturaleza de las transformaciones recientes de las universidades mexicanas</i>
	2003	Reseña de libro: <i>Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada</i>
Krotz, E.	2012	Ciberspacio, ciudadanía, capitalismo académico: cotidianidad estudiantil y enseñanza de la antropología

Anexo 2

	Economía política	Organizaciones
Literatura sobre capitalismo académico en inglés	Deem, 2001; Hanley, 2005; Johnson y Hirt, 2011; Kauppinen, 2012, 2013a, 2013b; Kauppinen y Kaidesoja, 2014; Leslie, Rhoades y Oaxaca, 1999; Metcalfe, 2016; Münch, 2014; Paasi, 2013, 2015, 2016; Rhoades y Slaughter, 2004; Rhoades y Torres-Olave, 2015; Slaughter y Leslie, 2001; Slaughter y Rhoades, 2004	Choi, 2010; Enders, 2001; Glenna et al., 2007; González, Martínez y Ordu, 2013; Hoffman, 2011; Mars y Rhoades, 2012; Mendoza, 2012, 2016; Mendoza y Berger, 2008; Mendoza, Kuntz y Berger, 2016; Renault, 2006; Rhoades, 2005; Rhoades y Slaughter, 1997; Welsh et al., 2008; Ylijoki, 2003

	Economía política	Organizaciones
Literatura sobre capitalismo académico en castellano y portugués	De Armas y Venegas, 2015; Azevedo, 2015; Briggs, 2017; Díez, 2009a, 2009b, 2009c; Fernández, 2009, 2011; Ibarra, 2005	Corral, 2015; Fernández, Rodríguez y Rodríguez, 2010; Fioreze, 2017; Ibarra, 2003; Krotz, 2012

Abstract

Academic capitalism: conceptual distinctions and contradictory processes in reference to the Chilean case

INTRODUCTION. The present article reviews the specialized literature on the theory of academic capitalism. It seeks to specify and develop its basic concepts, and uses them to analyze the Chilean case, both from the point of view of the political economy of its national system of Higher Education and the transformations that universities are undergoing in the direction of entrepreneurial behavior and managerialism. **METHOD.** A bibliometric analysis of the specialized literature on academic capitalism in English, Spanish, and Portuguese is carried out and then a content analysis is performed with the objective of identifying the different understandings of academic capitalism. **RESULTS.** Two definitions of academic capitalism are identified: one that focuses on changes at the level of the political and economic systems and the other that revolves around transformations at the organizational level. **DISCUSSION.** Building upon this basis, an analytical framework is proposed for the study of academic capitalism, distinguishing between political economy processes (marketization, privatization, commercialization and financialization) and their organizational effects (university entrepreneurialism and managerialism). Later, this framework is used to study the Higher Education reform carried out in Chile between the years 2014 and 2018, and aimed at reversing or mitigating the advanced degree of privatism of its Higher Education system. The transformations experienced by academic capitalism as a result of this reform are identified, leading to the conclusion that the outcomes of this process are limited and in some cases ambiguous, and might even cause unanticipated effects, contrary to the objective sought. The article concludes with a brief summary and possible future research lines.

Keywords: Higher Education, Universities, Postsecondary Education as a field of study, Educational objectives.

Résumé

Capitalisme académique: distinctions conceptuelles et processus contradictoires. Le cas chilien

INTRODUCTION. Cet article passe en revue la littérature sur la théorie du capitalisme académique, cherche à clarifier et développer ses concepts de base. Puis, on utilise cette conceptualisation pour analyser le cas chilien, même du point de vue de l'économie politique de son système national d'enseignement supérieur et des transformations que subissent les universités vers un comportement entrepreneurial et une gestion managériale. **MÉTHODE.** L'article réalise une

analyse bibliométrique de la littérature spécialisée sur le capitalisme académique en anglais, espagnol et portugais, il est effectuée puis une analyse de contenu réalisée dans le but d'identifier les différentes compréhensions du capitalisme académique. **RÉSULTATS.** Le article identifie deux définitions du capitalisme académique: l'une axée sur les changements au niveau de l'économie politique des systèmes et l'autre sur les transformations au niveau organisationnel. **DISCUSSION.** Sur cette base, un cadre analytique est proposé pour étudier le capitalisme académique en distinguant les processus d'économie politique (marketing, privatisation, marchandisation, commercialisation et financiarisation) et leurs effets organisationnels (université entrepreneuriale et gestion managériale). Ce cadre est utilisé pour étudier la réforme de l'enseignement supérieur tentée au Chili entre 2014 et 2018, visant à inverser ou à atténuer le degré avancé de privatisation de son système, et identifie les transformations subies par le capitalisme académique à la suite de cette réforme, concluant que les résultats à cet égard sont limités et, dans certains cas ambigus, pouvant même entraîner des effets imprévus et contraires à l'objectif cherché. L'article se termine par un résumé et les pistes de possibles recherches futures dans ce domaine.

Mots-clés: Enseignement supérieur, Universités, Enseignement postsecondaire comme domaine d'études, Objectifs éducatifs.

Perfil profesional de los autores

José Joaquín Brunner

Doctor en Sociología por la Universidad de Leiden, Holanda. Profesor titular de la Universidad Diego Portales, Chile, y director de la Cátedra UNESCO de Políticas Comparadas de Educación Superior. Sus líneas de investigación giran en torno a la economía política y gobernanza de la educación superior, análisis de sistemas y políticas comparadas.
Correo electrónico de contacto: josejoaquin.brunner@gmail.com

Liliana Pedraja-Rejas

Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora titular de la Universidad de Tarapacá, Chile. Sus líneas de investigación se centran en educación superior, calidad, liderazgo, gestión institucional y estrategia.
Correo electrónico de contacto: lpedraja.rejas@gmail.com

Julio Labraña Vargas (autor de contacto)

Doctor en Filosofía por la Universidad Witten/Herdecke, Alemania. Investigador asociado de la Universidad Diego Portales, Chile, y coordinador ejecutivo de la Cátedra UNESCO de Políticas Comparadas de Educación Superior. Sus líneas de investigación se centran en la sociología de la educación superior, la historia de la educación y los cambios discursivos.
Correo electrónico de contacto: julio.labrana@mail.udp.cl
Dirección para la correspondencia: Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales. Avenida Ejército, 260, Santiago, Chile.

EL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: MANEJO Y ACTITUD HACIA LAS TIC

University professors in the Knowledge Society: management and attitude towards ICT

SONIA CASILLAS-MARTÍN⁽¹⁾, MARCOS CABEZAS-GONZÁLEZ⁽¹⁾, MARÍA SOLEDAD IBARRA-SAIZ⁽²⁾

Y GREGORIO RODRÍGUEZ GÓMEZ⁽²⁾

⁽¹⁾ *Universidad de Salamanca (España)*

⁽²⁾ *Universidad de Cádiz (España)*

DOI: 10.13042/Bordon.2020.76746

Fecha de recepción: 26/11/2019 • Fecha de aceptación: 03/07/2020

Autor de contacto / Corresponding author: Marcos Cabezas-González. E-mail: mcabezasgo@usal.es

INTRODUCCIÓN. El papel del docente universitario necesita redefinirse. Lo que define a un buen profesor son sus competencias para desempeñar su rol profesional, entendidas estas como el conjunto de comportamientos, capacidades y habilidades necesarias para desempeñar de forma satisfactoria un puesto de trabajo. Y entre ellas se encuentra el uso eficiente de las tecnologías de la información y la comunicación. Este artículo presenta una investigación cuya finalidad es la de conocer el manejo autopercebido de las TIC que tienen los profesores de educación superior para realizar sus tareas de docencia, de investigación y de gestión, así como su actitud hacia las mismas para el desempeño laboral. **MÉTODO.** El diseño metodológico se enmarca en el paradigma cuantitativo, es no experimental transversal y de estudio de encuesta, utilizándose un cuestionario *online* como instrumento para la recogida de información. El análisis de los datos es descriptivo e inferencial. **RESULTADOS.** Entre los principales resultados cabe destacar que: los dispositivos TIC más utilizados por los profesores universitarios son el ordenador, el *smartphone* y la *tablet*; las herramientas TIC más empleadas son las ofimáticas, las de búsqueda y documentación, las de comunicación y las de almacenamiento en la nube; la actitud hacia las TIC respecto al desarrollo profesional es muy positiva; no existen diferencias significativas en cuanto a la edad, al género y a la antigüedad profesional; y se da una correlación positiva entre las distintas variables (dispositivos utilizados, herramientas manejadas, actitud hacia las TIC). **DISCUSIÓN.** Se confrontan con otras investigaciones previas los resultados alcanzados sobre el manejo de dispositivos TIC que tienen los profesores universitarios en sus tareas de docencia, de investigación y de gestión, así como la actitud que manifiestan hacia las TIC para su desempeño profesional y se aportan nuevas líneas de investigación.

Palabras clave: *Tecnologías de la información y la comunicación, Tecnología de la educación, Enseñanza superior, Competencias docentes.*

Introducción

La globalización e internalización económica y la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son dos de los pilares que sustentan la actual sociedad de la información y el conocimiento (Almerich *et al.*, 2018). La revolución tecnológica acontecida en esta sociedad ha cambiado la manera en la que las personas acceden, adquieren y comunican el conocimiento (Hernández Godoy *et al.*, 2018), siendo la formación en competencia digital una de las claves para los ciudadanos de la sociedad del siglo XXI, cuyos patrones emergentes de desarrollo social y económico requieren nuevas habilidades para que sus ciudadanos puedan desarrollar un trabajo eficaz y contribuir activamente al crecimiento económico (Chai *et al.*, 2017).

Las características de las TIC y su implantación a escala global han originado cambios significativos en diferentes ámbitos y de manera especial en los institucionales. Aunque no han conseguido un cambio revolucionario en la educación superior, ya que no ha desaparecido su estructura tradicional, sí han originado algunas transformaciones significativas apoyadas por las tecnologías y sustentadas en los análisis de las nuevas exigencias sociales y demandas formativas (De Pablos, 2010). Como indica Dede (2005), las universidades no pueden olvidar todas estas potencialidades con respecto a las TIC ni en sus políticas ni en sus proyectos formativos, porque el desarrollo de las tecnologías digitales no solo ha propiciado nuevas formas de entender la universidad, sino que está teniendo importantes consecuencias en quienes trabajan en ella, en particular, en los docentes e investigadores (Sancho *et al.*, 2018). En un contexto en el que se han convertido en un medio de comunicación y de construcción del conocimiento, además de en una herramienta que permite la interconectividad a escala global, su manejo es una necesidad (Pérez Escoda y Rodríguez Conde, 2016).

Desde finales del siglo XX, el profesor universitario ha desarrollado sus tareas profesionales en

un contexto cambiante caracterizado, sobre todo, por grandes avances tecnológicos y de comunicación (Ruiz Corbella y Aguilar Feijoo, 2017). Ser profesional de la educación superior en el siglo XXI poco tiene que ver con la imagen clásica del docente encima de la tarima impartiendo clase a un grupo de estudiantes porque en la actualidad se le pide, junto con otra serie de habilidades, que domine el uso de las tecnologías.

Para conseguir la eficacia tecnológica en los centros de diferentes niveles educativos, también en el ámbito universitario se deben activar elementos indispensables como son los procesos de formación y diseminación de la integración de estas tecnologías (Hansen, 2018).

El papel del docente universitario necesita redefinirse. Lo que define a un buen profesor son sus competencias para desempeñar su rol profesional, entendidas estas como el conjunto de comportamientos, capacidades y habilidades necesarias para desempeñar de forma satisfactoria un puesto de trabajo. Y entre ellas se encuentra la digital (Clavijo, 2018), que permite al profesor, como ciudadano y como profesional, situarse y desarrollarse adecuadamente en la sociedad de la información y del conocimiento, haciendo un uso exitoso de las herramientas digitales en el trabajo, la comunicación y el ocio (Ricoy *et al.*, 2010). Es fundamental que los profesores estén preparados para poder usar las tecnologías e integrarlas así en las aulas (Cvikov *et al.*, 2014).

El término de competencia digital es heterogéneo porque alude a una realidad conceptualizada bajo diferentes expresiones: alfabetización digital, competencias TIC y alfabetización mediática, entre otras (Alonso Ferreiro y Gewerc, 2018). Así, hay autores que emplean el de alfabetización digital (Area y Guarro, 2012), mientras que otros prefieren el de competencia digital (Krumsvik, 2008). No obstante, toda esta terminología se puede utilizar como sinónima porque, en mayor o menor medida, se superpone (Calvani *et al.*, 2008). Esta competencia se entiende como:

Un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y valores que son puestos en acción cuando usamos las tecnologías y los medios digitales para realizar tareas, resolver problemas, comunicarse, tratar información, colaborar, crear y compartir contenidos y crear conocimiento, de forma efectiva, eficiente, apropiada, crítica, creativa, autónoma, flexible, ética y reflexiva para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento (Ferrari, 2013: 30).

El profesor universitario tiene un perfil profesional en el que sus tareas se estructuran en tres funciones: docencia, investigación y gestión (Mas Torelló y Olmos Rueda, 2016), siendo las TIC de gran ayuda para desarrollarlas. En términos docentes, sirven de herramientas mediadoras entre profesores y alumnos con aplicaciones muy diversas (Centeno y Cubo, 2013). Desde el punto de vista de la investigación, juegan un papel importante en la agregación del conocimiento, en la potenciación de las actividades investigadoras y en la socialización de los resultados de la investigación (De Pablos, 2018; Romaña y Gros, 2003; Tejedor, 2018). Y en la gestión fundamentalmente ayudan a economizar el tiempo y el esfuerzo.

En una investigación sobre los efectos de los cambios sociales en el desarrollo profesional de los profesores universitarios entre 2007 y 2010, los investigadores, partiendo de las vivencias y experiencias manifestadas por los investigados sobre los cambios acontecidos en la universidad con relación a la tecnología digital, señalan:

(1) Las nuevas visiones sobre el conocimiento, (2) la posibilidad de acceder a un sin número de fuentes de información, (3) mayores facilidades para participar en proyectos internacionales y visibilizar el trabajo, y, sobre todo, (4) el cambio en las expectativas y experiencias y predisposiciones del alumnado, que ya no consideraba ni a la universidad ni al profesorado

como fuentes únicas e indiscutibles de saber (Sancho et al., 2018: 37-38).

Obviamente, la tecnología no asegura una mayor calidad de la enseñanza superior, pero sirve para romper inercias y plantear muchos interrogantes sobre las formas tradicionales de desempeño laboral del profesor universitario (Sancho et al., 2015), siendo sustancial determinar los resultados, aportaciones o bondades que supone el cambio de metodologías para todos los agentes implicados, entre los que se encuentra el profesorado (Gu et al., 2019, Genlott et al., 2019).

Después de realizar una revisión de la literatura, encontramos diferentes investigaciones que han estudiado la evaluación de la competencia digital, las competencias TIC o la alfabetización digital de los profesores universitarios desde las dimensiones del conocimiento, el manejo o la actitud. A modo de ejemplo, señalamos algunas de las más recientes:

Fernández Márquez et al. (2018) realizaron una investigación con la finalidad de delimitar las competencias digitales de los docentes de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga (España) a partir del uso de las TIC. Entre sus principales resultados, cabe destacar que, en el ámbito universitario, “el profesorado dedica su tiempo principalmente al ordenador, por encima del uso del móvil o de conectarse a Internet, y en su uso se trabajan principalmente competencias digitales básicas y de forma pormenorizada las competencias avanzadas y específicas” (2018: 221). En Ucrania, Blayone et al. (2017) exploraron las competencias digitales de los profesores de la Universidad Nacional de Kiev para identificar la preparación de estos para desarrollar el aprendizaje colaborativo en línea y concluyen que los docentes no están adecuadamente preparados para lograr altos niveles de presencia social, cognitiva y docente en un entorno de aprendizaje totalmente en línea. Por su parte, Grünwald et al. (2017) analizaron la competencia digital de

120 docentes de universidades de Lituania y Letonia, y demuestran que la competencia en la enseñanza digital del personal académico que participó en la investigación es de bajo nivel. En Alemania, Bond *et al.* (2018) identificaron el uso de herramientas digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de 381 profesores de la Universidad de Oldenburgo, y sus resultados apuntaron a la necesidad de aumentar el desarrollo profesional de los profesores con el fin de abordar la alfabetización digital académica. En México, Robles y Angulo (2018) realizaron un estudio para conocer la percepción de los docentes universitarios sobre su competencia digital y verificar si esta difiere en función de las variables de género y edad. Estos autores concluyen que los profesores tienen dificultades para desarrollar competencias digitales de manera eficiente y que los de mayor edad tienen más necesidades de formación que los más jóvenes. Por último, Atiquil Islam *et al.* (2018) encuestaron a 397 profesores de universidades de Malasia occidental para examinar la adopción de las TIC en la enseñanza y en la investigación. Sus resultados ponen de manifiesto que el uso real de las TIC por parte de los docentes no está a un nivel deseable ni es tan eficaz como podría ser.

En esta línea de trabajo, este artículo presenta una investigación enmarcada en la evaluación de la competencia digital centrada en la autovaloración del profesorado, con la intención de analizar la percepción que tienen los docentes de educación superior de su manejo y su actitud hacia las TIC para el desempeño laboral.

Objetivos e hipótesis

Para aclarar la terminología empleada, hay que señalar que el manejo de dispositivos se refiere al uso de aparatos tecnológicos (móvil, ordenador, *tablet*, etc.) y el manejo de herramientas al de recursos que facilitan el trabajo de los

profesores (ofimáticas; de edición de imagen, sonido y vídeo; de búsqueda y documentación; de trabajo colaborativo, etc.). Se han seleccionado aquellas herramientas tecnológicas más empleadas en las tareas docentes por la imposibilidad de elegir todas las existentes en el mercado.

Los objetivos de la investigación son:

1. Conocer los dispositivos y herramientas tecnológicas empleadas por los profesores universitarios en el desempeño de su profesión, además de su actitud hacia las mismas.
2. Analizar la relación entre las diferentes dimensiones, la actitud y el manejo autopercebido de dispositivos y herramientas TIC por parte de los profesores universitarios en sus tareas de docencia, investigación y gestión.
3. Identificar diferencias entre el manejo de herramientas y dispositivos TIC, así como en la actitud que tienen los profesores universitarios hacia las TIC en función de variables personales y profesionales (edad, género y antigüedad profesional).

Las hipótesis planteadas son:

- H1: los profesores universitarios emplean diferentes herramientas y dispositivos TIC para el desarrollo profesional, manifestando una actitud positiva ante el empleo de las mismas.
- H2: existe una relación positiva entre las variables de manejo de dispositivos, manejo de herramientas y actitud hacia las TIC. También entre las tres áreas de desarrollo profesional del docente universitario (docencia, investigación y gestión).
- H3: se pueden establecer diferencias significativas en el manejo de dispositivos y herramientas TIC en función de variables personales y profesionales (edad, género y antigüedad profesional).

Método

Diseño de la investigación

Se ha utilizado una metodología no experimental mediante un diseño de encuestación de carácter transversal, descriptivo y correlacional. En un momento concreto se recabó la opinión de los participantes mediante un cuestionario *online* sobre dos tipos de variables: criterio y explicativas (Berends, 2006). Se procedió posteriormente a la descripción de los datos (Hernández *et al.*, 2010) y a analizar las relaciones existentes entre las variables del estudio (McMillan y Schumaker, 2005), para lo cual se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson.

Muestra

Se utilizó un tipo de muestreo aleatorio simple sin remplazo, no permitiendo que una persona respondiera dos veces al cuestionario. El cálculo de la muestra tiene un nivel de confianza del 95% y un margen de error de +1%. Trabajamos con 350 profesores universitarios pertenecientes a la Universidad de Salamanca (58%) y a la Universidad de Cádiz (42%), de los cuales el 64% son hombres y el 36% mujeres, con edades comprendidas entre los 33 y los 64 años ($\bar{x}=47$ años).

Estos profesores pertenecen a distintas facultades como Medicina, Farmacia, Ciencias, Economía y Empresas, Derecho, Ciencias Sociales, Ciencias del Trabajo y Educación, siendo esta última facultad la que aporta la mayoría de los docentes de la muestra.

Los años de experiencia varían desde los 3 (profesores más noveles) hasta los 41 años (docentes más veteranos), y su categoría profesional se distribuye de la siguiente manera: catedrático (6%), titular (30%), contratado doctor (32%), ayudante doctor (10%), profesor sustituto interino doctor (2%), ayudante (4%), asociado (14%) y personal en formación (2%).

Instrumento

Para la recogida de los datos se utilizó un cuestionario *online* de respuesta cerrada y precodificado, adaptado del instrumento CODIEU elaborado por Casillas-Martín, Cabezas-González, Sanches-Ferreira, y Teixeira-Diogo (2018) para evaluar la competencia digital de estudiantes universitarios. Las modificaciones introducidas respecto a la versión inicial del instrumento consistieron fundamentalmente en: eliminación de la dimensión de conocimiento utilizando solo la de manejo y actitud; eliminación y adaptación de ítems para ajustarlos a la población objeto de estudio; y cambio de estructura del instrumento para su simplificación y reducción de extensión.

El instrumento final adaptado está compuesto por 29 ítems estructurados en cuatro bloques o dimensiones (tabla 1). Para responderlos se utilizaron ítems cerrados dicotómicos (respuesta afirmativa o negativa) a excepción del último (actitud hacia las TIC), en donde se empleó una escala de valoración de 0 a 10, siendo 0 el valor mínimo, 10 el máximo y 5 el punto medio que indica si el sujeto que responde está de acuerdo con la afirmación propuesta. Las estructuras de dimensiones evaluadas en este cuestionario son siete, además de los datos de identificación de la muestra (DM): (1) dispositivos tecnológicos utilizados en docencia (DTD), (2) dispositivos tecnológicos utilizados en investigación (DTI), (3) dispositivos tecnológicos utilizados en gestión (DTG), (4) herramientas tecnológicas utilizadas en docencia (HTD), (5) herramientas tecnológicas utilizadas en investigación (HTI), (6) herramientas tecnológicas utilizadas en gestión (HTG) y (7) actitud hacia las TIC (AC).

El cuestionario inicial fue sometido a juicio de expertos para la validación de su contenido y se buscó la consistencia interna del instrumento estimando la fiabilidad de medida del conjunto de ítems del instrumento, pretendiendo que midieran la dimensión teórica para la que fueron diseñados. Para la versión del instrumento que

se aplica en este trabajo se determinó el cálculo de la fiabilidad por medio del estadístico α de Cronbach para la escala completa ($\alpha=0,836$) y para cada una de las dimensiones del instrumento: dispositivos tecnológicos utilizados ($\alpha=0,722$), herramientas tecnológicas utilizadas ($\alpha=0,826$) y actitud hacia las TIC ($\alpha=0,747$). Respecto a la validez, entendida como la capacidad que tiene una escala para medir de manera adecuada y significativa el factor o la dimensión para la que ha sido creada (Muñiz, 1998; Wiersma, 1986), se optó por realizarla de dos tipos: de contenido y de estructura. En la primera, se realizó una validación por expertos. Para el estudio de la validez estructural, se calculó el índice de adecuación muestral KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett para la totalidad del instrumento. Los resultados obtenidos en la medida de KMO son aceptables por ser superiores a ,50 y la prueba de esfericidad de Bartlett se considera altamente significativa ($p<.001$), indicando que los datos

se correlacionan positivamente, mostrando una relación lineal entre las variables.

También se realizó la prueba no paramétrica X^2 para obtener la bondad del ajuste en la distribución de los datos, comprobando las diferencias existentes. Los valores de la prueba X^2 para la muestra de este estudio señalan que es preferible un modelo con más relaciones entre los ítems ($p>0.05$). Podemos utilizar dicha prueba para establecer el grado de compatibilidad entre el valor X^2 y la hipótesis de independencia. La probabilidad asociada al estadístico es muy pequeña (<0.05) en la mayoría de las variables, considerando, por tanto, que los datos son incompatibles con la hipótesis de independencia, de manera que las variables estudiadas están relacionadas (tabla 2). Hay que señalar que hay dos variables que no tienen una relación significativa: herramientas tecnológicas para la investigación (HTI) y herramientas tecnológicas para la gestión (HTG). Este resultado es señal

TABLA 1. Estructura del cuestionario

Bloques	Descripción	Ítems
B.I	Datos de identificación de la muestra (DM)	1-8
B.II	Dispositivos tecnológicos utilizados en docencia (DTD), investigación (DTI) y gestión (DTG)	9-14
B.III	Herramientas tecnológicas utilizadas en docencia (HTD), investigación (HTI) y gestión (HTG)	15-20
B.IV	Actitud hacia las TIC (AC)	21-29

TABLA 2. Índices de bondad de ajuste

	DTD	DTI	DTG	HTD	HTI	HTG
X^2	16,560	19,080	24,760	16,800	17,200	21,120
Sig. asintótica	,020	,039	,000	,002	,102	,071

Nota: DTD: dispositivos tecnológicos para la docencia; DTI: dispositivos tecnológicos para la investigación; DTG: dispositivos tecnológicos para la gestión; HTD: herramientas tecnológicas para la docencia; HTI: herramientas tecnológicas para la investigación; HTG: herramientas tecnológicas para la gestión.

de una relación más compleja entre los distintos ítems de diferentes dimensiones, algo que en futuras investigaciones que analicen los predictores del cuestionario puede ser abordado mediante ecuaciones estructurales con relaciones cruzadas. En la tabla 2 únicamente se han relacionado las seis dimensiones que son evaluadas con el mismo tipo de escala.

Además de la prueba X^2 , se obtuvieron otros dos índices de bondad de ajuste como medidas que expresan la proporción de error de predicción: el índice de Lambda y el índice de Tau Goodman y Kruskal. Ambos indicaron que todas las variables, a excepción de HTI y HTG, estaban relacionadas de manera significativa.

Análisis de datos y procedimiento

Para el análisis de la información recogida se empleó el software SPSS v.24 y Microsoft Excel 2010 (ambos bajo licencia campus USAL). En el tratamiento estadístico de los datos, en coherencia con el tipo de investigación planteada, se utilizaron técnicas estadísticas descriptivas y análisis correlacionales e inferenciales. Debido a la propia naturaleza de las variables (de tipo categórico y nominales o cualitativas) y con la intención de realizar un análisis inferencial, se realizaron asociaciones y se utilizaron tablas con la prueba r de Pearson para determinar la existencia o no de independencia entre dos variables. Para calcular la puntuación de cada subdimensión, se suman las puntuaciones otorgadas a cada uno de los ítems que las componen. Y para obtener las puntuaciones totales de cada dimensión, se suman, a su vez, las puntuaciones de todas las subdimensiones que la componen.

Una vez comprobados los supuestos paramétricos de normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk) y de homocedasticidad (prueba de Levene), se optó por la utilización de pruebas paramétricas para el contraste de hipótesis.

Resultados

Presentamos los principales resultados estructurados en tres apartados de acuerdo con los análisis realizados: descriptivo, correlacional e inferencial.

Análisis descriptivos

A continuación, nos centramos en los dispositivos y herramientas TIC empleados por los profesores universitarios en el desempeño de sus diferentes tareas profesionales, además de la actitud manifestada hacia el empleo de las TIC en el desarrollo de sus actividades laborales.

Dispositivos TIC empleados

Los profesores universitarios que formaron la muestra utilizan los siguientes dispositivos para su tarea docente, investigadora y de gestión (tabla 3).

El dispositivo que todos emplean tanto en la docencia como en la investigación y la gestión es el ordenador, seguido del *smartphone* y la *tablet*. Cabe señalar, como dato significativo, la escasa utilización de la PDI para el desarrollo de las actividades docentes y que el *smartphone* y la *tablet* los utilizan más en la investigación y la gestión que en la docencia.

Herramientas TIC utilizadas

La gran mayoría utilizan herramientas ofimáticas para su trabajo. Salvo en las labores de gestión, usan, en prácticamente todos los casos, herramientas de búsqueda y documentación. Destaca el empleo de herramientas de comunicación.

Como era de esperar, una de las herramientas más usadas es el correo electrónico que, en los últimos años, se ha convertido en un instrumento de gran utilidad para tutorizar y responder dudas a los estudiantes de una manera rápida y eficaz.

Por otra parte, se observa que muchos de los docentes utilizan herramientas de almacenamiento en la nube y, aunque con porcentajes más bajos,

herramientas de organización del tiempo. Son menos los que se deciden a utilizar herramientas de Internet (tabla 4) para publicar y compartir.

TABLA 3. Porcentaje sobre dispositivos utilizados por el profesor universitario

BII. DDIG	Docencia (%)	Investigación (%)	Gestión (%)
Ordenador	100	100	100
Cámara de fotos digital	42	52	16
Cámara de vídeo digital	30	42	8
Smartphone	56	66	62
Tablet	44	64	50
Pizarra digital interactiva (PDI)	38	8	2
Lector de <i>e-books</i>	14	20	4
GPS	18	18	2

TABLA 4. Porcentaje sobre herramientas utilizadas por el profesor universitario

BIII. HDIG	Docencia (%)	Investigación (%)	Gestión (%)
Ofimáticas (procesadores de texto, presentaciones, bases de datos, hojas de cálculo, etc.)	100	100	98
De edición de imagen, sonido y vídeo	80	66	36
De búsqueda y documentación (buscadores, publicaciones electrónicas, recursos didácticos, objetos de aprendizaje, etc.)	98	100	50
De trabajo colaborativo (blogs, wikis, WebQuest, Google Drive, Outlook, etc.)	86	84	54
De comunicación (WhatsApp, correo electrónico, videoconferencia, chat, foros, etc.)	96	96	82
Para la formación (Learning Management System, plataformas <i>e-learning</i> , Moodle, etc.)	86	64	44
De almacenamiento en la nube (Dropbox, OneDrive, Box, Google Drive, etc.)	82	86	68
Redes sociales (Facebook, Twitter, LinkedIn, ResearchGate, Academia.edu, etc.)	54	72	36
De difusión de resultados científicos a través de Internet (repositorios institucionales, Google Académico, Zenodo, etc.)	78	86	26
De organización del tiempo (calendario o agenda <i>online</i> , programación de reuniones, de eventos, etc.)	66	68	64
Herramientas de Internet para publicar y compartir fotos digitales (Google Fotos, Flickr)	36	46	18
Herramientas de Internet para publicar y compartir vídeos digitales (YouTube, Vimeo)	38	34	14
Herramientas de Internet para publicar y compartir presentaciones (Hashdoc, SlideShare)	50	42	16
Herramientas de Internet para publicar y compartir archivos de audio (iVoox, Audioboo)	28	34	10

Actitud hacia el empleo de las TIC en el desarrollo de sus actividades profesionales

Los valores medios alcanzados superan, en todos los casos, el valor central de la escala (5), a excepción del primer ítem que no llega a este valor medio ($\bar{X}=3.9$). Todos los demás son valorados con medias próximas o superiores a 8 (tabla 5), lo que indica una actitud bastante positiva.

Opinan que las TIC mejoran su desempeño profesional tanto en docencia como en investigación y gestión, consideran su uso como un medio útil para seguir formándose, piensan que el profesor universitario debe ser un profesional competente para utilizar las TIC en su profesión y reconocen sentirse preparados para integrar las TIC en sus tareas de investigación, de docencia y de gestión.

Estudio correlacional

Se analizaron las relaciones entre el uso de los dispositivos TIC, el uso de herramientas TIC y las actitudes manifestadas hacia el empleo de las TIC en el desarrollo de sus actividades profesionales,

aplicando el coeficiente de correlación de Pearson (r) como método más usual en el caso de escalas aritméticas, que permite establecer la independencia entre dos variables y la intensidad de dicha relación.

Tras aplicar un análisis de correlación bivariada al conjunto de las variables del instrumento, asociadas por categorías (dispositivos tecnológicos para la docencia, dispositivos tecnológicos para la investigación, dispositivos tecnológicos para la gestión, herramientas tecnológicas para la docencia, herramientas tecnológicas para la investigación, herramientas tecnológicas para la gestión), todas tienen una correlación positiva, la mayoría en el máximo nivel de significación (0.01) y algunas a nivel 0.05. Ello indica una relación positiva entre los distintos indicadores del cuestionario, por lo que los profesores que más dispositivos TIC utilizan en sus tareas de docencia, investigación y gestión son, también, los que más herramientas TIC emplean, y viceversa (tabla 6).

Por otro lado, la actitud hacia el empleo de las TIC está relacionada directamente con el uso de herramientas y dispositivos TIC. Las correlaciones

TABLA 5. Estadísticos descriptivos sobre actitud hacia las TIC del profesor universitario

BIV. AC	\bar{x}	SD	Mínimo	Máximo
Las TIC son un medio de comunicación frío y distante. Como el "cara a cara" no hay nada	3,9	2,6	0	9
Utilizar las TIC mejora mi desempeño en el área de la docencia	8,2	1,4	5	10
Utilizar las TIC mejora mi desempeño en el área de la investigación	8,6	1,3	5	10
Utilizar las TIC mejora mi desempeño en el área de la gestión	7,8	2,0	1	10
Las TIC son un medio útil que me ayudarán a seguir formándome	8,3	1,6	3	10
El profesor universitario debe ser un profesional competente para utilizar las TIC en su profesión	8,1	1,6	5	10
Me siento preparado para integrar las TIC en mis tareas de docencia	7,8	1,6	4	10
Me siento preparado para integrar las TIC en mis tareas de investigación	7,9	1,6	4	10
Me siento preparado para integrar las TIC en mis tareas de gestión	7,4	1,9	2	10

obtenidas son positivas y altamente significativas. Así, cuanto más positiva sea la actitud, mayor es la utilización de dispositivos y herramientas TIC, y viceversa (tabla 7). Se puede interpretar que aquellos que emplean más dispositivos son los que también utilizan más herramientas, y viceversa. Del mismo modo, la actitud hacia las tecnologías mejora en aquellos que realizan mayor uso de los dispositivos y en los que emplean más herramientas tecnológicas.

Por último, cuando se establecen correlaciones entre el manejo en las tres funciones laborales de los docentes, las correlaciones son positivas y altamente significativas (tabla 8). Cuanto mayor es el empleo de herramientas y dispositivos tecnológicos para la docencia, mayor es en el resto de los ámbitos profesionales. Aquellos que emplean más herramientas para las tareas docentes también lo hacen para las de investigación y gestión.

TABLA 6. Correlación bivariada entre las diferentes variables (coeficiente de Pearson)

		DTD	DTI	DTG	HTD	HTI	HTG
DTD	r		,544**	,434**	,482**	,429**	,411**
	p.		,000	,002	,000	,002	,003
DTI	r	,544**		,479**	,334*	,413**	,422**
	p.	,000		,000	,018	,003	,002
DTG	r	,434**	,479**		,343*	,327*	,500**
	p.	,002	,000		,015	,020	,000
HTD	r	,482**	,334*	,343*		,753**	,557**
	p.	,000	,018	,015		,000	,000
HTI	r	,429**	,413**	,327*	,753**		,560**
	p.	,002	,003	,020	,000		,000
HTG	r	,411**	,422**	,500	,557**	,560**	
	p.	,003	,002	,000	,000	,000	

Nota: **: la correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral); *: la correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). DTD: dispositivos tecnológicos para la docencia; DTI: dispositivos tecnológicos para la investigación; DTG: dispositivos tecnológicos para la gestión; HTD: herramientas tecnológicas para la docencia; HTI: herramientas tecnológicas para la investigación; HTG: herramientas tecnológicas para la gestión.

TABLA 7. Correlación bivariada entre los diferentes bloques (coeficiente de Pearson)

		Dispositivos TIC	Herramientas TIC	Actitud TIC
Dispositivos TIC	r		,586**	,482**
	p.		,000	,000
Herramientas TIC	r	,586**		,457**
	p.	,000		,001
Actitud TIC	r	,482**	,457**	
	p.	,000	,001	

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

TABLA 8. Correlación bivariada entre los diferentes ámbitos profesionales (coeficiente de Pearson)

	Docencia	Investigación	Gestión
Docencia	<i>r</i>	,715**	,590**
	<i>p.</i>	,000	,000
Investigación	<i>r</i>	,715**	,622**
	<i>p.</i>	,000	,000
Gestión	<i>r</i>	,590**	,622**
	<i>p.</i>	,000	,000

Nota: **: la correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Análisis inferencial

Para evaluar si existieron diferencias significativas entre grupos se realizaron pruebas de contraste de medias y no se hallaron diferencias significativas en ninguna de las dimensiones ($p > 0.05$).

En cada caso se realizaron las oportunas pruebas adicionales para evaluar si variables como el género, la edad o la antigüedad en la profesión permitían discriminar. Para ello se emplearon las pruebas paramétricas *t* de Student, el test de ANOVA y la prueba de Bonferroni para comparaciones entre los grupos. No se muestran los resultados obtenidos en estas pruebas por no encontrar diferencias significativas en ninguno de ellos. Los resultados obtenidos no permitieron clasificar en grupos y perfiles de profesores en relación con el manejo de dispositivos y herramientas tecnológicas (tablas 9 y 10).

Discusión y conclusiones

Respondiendo a los objetivos e hipótesis propuestas, se ha analizado el manejo autopercebido de dispositivos TIC que tienen los profesores universitarios en sus tareas de docencia, de investigación y de gestión. También la actitud que manifiestan hacia las TIC para su desempeño profesional.

Respecto al manejo de dispositivos TIC, al igual que en otras investigaciones (Fernández Márquez

et al., 2018; Lacerda y Amaral, 2017) el más empleado en la docencia, investigación y gestión es el ordenador. El *smartphone* y la *tablet* son los más utilizados en las tareas de investigación y de gestión.

Las herramientas TIC que más se usan son las ofimáticas (procesadores de texto, programas de presentaciones y programas de hojas de cálculo); las de búsqueda y documentación (sobre todo en la docencia y la investigación); las de comunicación (correo electrónico, videoconferencia, chat, foros), tanto para la docencia como para la investigación y la gestión; y las de almacenamiento en la nube (sobre todo en docencia e investigación). Las menos utilizadas son las herramientas de Internet para publicar y compartir. Resultados similares se pueden encontrar en otros trabajos sobre el tema (Lacerda y Amaral, 2017; Marín *et al.*, 2016; Ramírez y Maldonado, 2016; Suárez *et al.*, 2018).

La actitud manifestada hacia las TIC respecto al desarrollo profesional es muy positiva. Reconocen que mejoran su desempeño profesional en docencia, investigación y gestión, consideran su uso como un medio útil para seguir formándose y reconocen sentirse preparados para integrarlas en sus tareas laborales. Estos resultados se alinean con otras investigaciones (Álvarez *et al.*, 2011; Castillo y Rodríguez, 2016; Lacerda y Amaral, 2017; Marín *et al.*, 2016; Prendes y Gutiérrez, 2013; Tapasco y Giraldo, 2017).

TABLA 9. Prueba t de Student para comprobar diferencias en función del género

	Medias		Prueba Levene			Prueba t para la igualdad de medias 95% intervalo de confianza			
	$\bar{X}_{\text{femenino}}$	$\bar{X}_{\text{masculino}}$	F	p.	t	p	Dif. medias	Inferior	Superior
Manejo dispositivos	1,62	1,59	,069	,794	,626	,534	,029	-,06	,12
Manejo herramientas	1,37	1,39	2,92	,094	-,433	,667	-,024	-,14	,09
Actitud TIC	7,57	7,54	,062	,433	,106	,916	,032	-,59	,65

TABLA 10. Test ANOVA para comprobar diferencias en función de la edad y la antigüedad

	Test ANOVA										
	Edad profesor					Años de antigüedad					
	$\bar{X}_{(33-43)}$	$\bar{X}_{(44-54)}$	$\bar{X}_{(55-65)}$	F	p.	$\bar{X}_{(3-10)}$	$\bar{X}_{(11-21)}$	$\bar{X}_{(22-32)}$	$\bar{X}_{(33-41)}$	F	p.
Manejo dispositivos	1.60	1.56	1.61	,428	,654	1.57	1.62	1.53	1.73	2,264	,094
Manejo herramientas	1.39	1.37	1.39	,045	,956	1.36	1.39	1.32	1.56	1,977	,131
Actitud TIC	7.55	7.52	7.56	,005	,995	7.42	7.73	7.67	7.13	,559	,645
N	147 (42%)	91 (26%)	112 (32%)			119 (34%)	126 (36%)	70 (20%)	35 (10%)		

La variable edad no establece ninguna diferencia significativa ni en el manejo ni en la actitud. Al respecto, existen investigaciones cuyos resultados se sitúan en la misma línea (Mueller *et al.*, 2008; Tapasco y Giraldo, 2017; Vera *et al.*, 2014), pero también otras en las que sí se identifican diferencias a favor de los más jóvenes (menores de 30 años) (Muñoz Carril *et al.*, 2011). Del mismo modo, la variable género no establece diferencias significativas, al contrario que otras investigaciones en las que sí se encuentran a favor de las mujeres (Almerich *et al.*, 2016; Robles y Angulo, 2018; Tapasco y Giraldo, 2017). Tampoco existen diferencias significativas respecto a la variable antigüedad profesional.

Se da una correlación positiva entre las distintas variables del cuestionario. Los docentes que

más dispositivos utilizan en sus tareas de docencia, de investigación y de gestión son también los que más herramientas usan, y viceversa. La actitud se relaciona directamente con el empleo de dispositivos y de herramientas, de tal modo que cuanto más positiva es, mayor es la utilización de dispositivos y de herramientas, y viceversa, como se señala en otras investigaciones (Sáez, 2010). Por último, cuanto mayor es el empleo de dispositivos y de herramientas en la docencia, mayor es en investigación y en gestión.

Teniendo en cuenta las hipótesis planteadas, podemos concluir que:

- Los profesores universitarios emplean diferentes herramientas y dispositivos TIC para su desarrollo profesional y

manifiestan una actitud muy positiva hacia el empleo de estas (se confirma la H1).

- Existe una relación positiva entre las variables de manejo de dispositivos, manejo de herramientas y actitud hacia las TIC. También se da entre las tres áreas de desarrollo profesional del docente universitario (docencia, investigación y gestión) (se confirma la H2).
- No se pueden establecer diferencias significativas en el manejo de dispositivos y herramientas TIC en función de variables personales y profesionales (edad, género, antigüedad profesional) (no se confirma la H3).

Las principales aportaciones de esta investigación son: describir qué dispositivos y qué herramientas TIC manifiestan usar los profesores de las universidades de Cádiz y Salamanca (España) en las tareas de docencia, de investigación y de gestión; identificar la actitud que tienen hacia las TIC para su desempeño profesional; y analizar la influencia de variables personales y profesionales (edad, género y antigüedad profesional) tanto en el manejo autopercebido como en la actitud.

Respecto a las limitaciones de este trabajo hay que señalar que, si bien la muestra utilizada es reducida para poder generalizar los resultados, estos pueden ser representativos y de interés para la comunidad docente universitaria. Sería recomendable ampliar este estudio a otras universidades españolas.

Para futuras investigaciones podría ser interesante, por un lado, centrar el estudio en el análisis de cómo se están utilizando los dispositivos y las herramientas TIC en la docencia, la investigación y la gestión. Por otro lado, diseñar un instrumento que permita realizar una evaluación, propiamente dicha, que supere la percepción que tiene el profesor universitario en relación con los aspectos que se le presentan para poder conocer realmente el nivel de manejo y actitud. Aunque la evaluación percibida tiene importancia, puesto que los profesores tienen capacidad para hacer una valoración acertada de su nivel competencial, es aconsejable diseñar evaluaciones que permitan medir de manera directa, fiable y válida (Zlatkin-Troitschanskaia *et al.*, 2015).

Referencias bibliográficas

- Almerich, G., Díaz-García, I., Cebrián, S. y Suárez, J. (2018). Estructura dimensional de las competencias del siglo XXI en alumnado universitario de educación. *RELIEVE*, 24(1), 1-21. doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.24.1.12548>
- Almerich, G., Orellana, N., Suárez, J. y Díaz, I. (2016). Teachers' information and communication technology competences: a structural approach. *Computers & Education*, 100, 110-125. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.002>
- Alonso Ferreiro, A. y Gewerc, A. (2018). Alfabetización mediática en la escuela primaria. Estudio de caso en Galicia. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 407-422. doi: <http://doi.org/10.5209/RCED.52698>
- Álvarez, S., Cuéllar, C., López, B., Adrada, C., Anguiano, R., Bueno, A., Comas, I. y Gómez, S. (2011). Actitudes de los profesores ante la integración de las TIC en la práctica docente. Estudio de un grupo de la Universidad de Valladolid. *EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35. doi: <https://doi.org/10.21556/edutec.2011.35.416>
- Area, M. y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, monográfico, 46-74. doi: <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>

- Atiquil Islam, A. Y. M., Mo Ching Mok, M., Gu, X., Spector, J. M. y Hai-Leng, C. (2018). ICT in Higher Education: an exploration of practices in Malaysian universities. *IEEE ACCESS*, 7, 16892-16908. doi: <http://doi.org/10.1007/s10639-008-9069-510.1109/ACCESS.2019.2895879>
- Berends, M. (2006). Survey methods in educational research. En J. L. Green, G. Camilla y P. B. Elmore (eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 623-641). AERA.
- Bisquerra, R. (ed.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blayone, T. J. B., Mykhailenko, O., vanOostveen, R., Grebeshkov, O., Hrebeshkova, O. y Vostryakov, O. (2017). Surveying digital competencies of university students and professors in Ukraine for fully online collaborative learning. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(3), 279-296. doi: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1391871>
- Bond, M., Marín, V. I., Dolch, C., Bedenlier, S. y Zawacki-Richter, O. (2018). Digital transformation in German Higher Education: student and teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(48), 1-20. doi: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0130-1>
- Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A. y Ranieri, M. (2008). Models and instruments for assessing digital competence at school. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 4(3), 183-193. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.830.3183&rep=rep1&type=pdf>
- Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M., Sanches-Ferreira, M. y Teixeira-Diogo, F. L. (2018). Estudio psicométrico de un cuestionario para medir la competencia digital de estudiantes universitarios (CODIEU). *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(3), 69-81. doi: <https://doi.org/10.14201/eks20181936981>
- Castillo, J. y Rodríguez, L. (2016). La actitud del docente ante el uso de las TIC en su labor educativa. *Revista Digital Filha*, 14, 1-13. Recuperado de <http://www.filha.com.mx/publicaciones/edicion/2016-07/la-actitud-del-docente-ante-el-uso-de-las-tic-en-su-labor-educativa-por-jesus-castillo-y-lizeth-rodriguez>
- Centeno, G. y Cubo, S. (2013). Evaluación de la competencia digital y las actitudes hacia las TIC del alumnado universitario. *RIE, Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 517-536. doi: <http://doi.org/10.6018/rie.31.2.169271>
- Chai, C. S., Tan, L., Deng, F. y Koh, J. H. L. (2017). Examining pre-service teachers' design capacities for web-based 21st century new culture of learning. *Australasian Journal Education Technology*, 33(2), 129-142. doi: <https://doi.org/10.14742/ajet.3013>
- Clavijo, D. (2018). Competencias del docente universitario en el siglo XXI. *Revista Espacios*, 39(20), 1-17. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a18v39n20/a18v39n20p22.pdf>
- Cviko, A., Mckeeny, S. y Voogt, J. (2014). Teacher roles in designing technology-rich learning activities for early literacy: a cross-case analysis. *Computers & Education*, 72, 68-79. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.014>
- De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 6-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78016225013>
- De Pablos, J. (2018). Las tecnologías digitales y su impacto en la universidad. Las nuevas mediaciones. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 83-95. doi: <http://doi.org/10.5944/ried.21.2.20733>
- Dede, C. (2005). Planning for neomillennial learning styles: implications for investments in technology and faculty. En D. G. Oblinger y J. L. Oblinger (eds.), *Educating the Net Generation* (pp. 15.1-15.22). EDUCAUSE. Recuperado de <https://www.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf>

- Fernández Márquez, E., Leiva, J. J. y López Meneses, E. (2018). Competencias digitales en docentes de educación superior. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 213-231. doi: <http://doi.org/10.19083/ridu.12.558>
- Ferrari, A. (2013). *DigComp: a framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Publications Office of the European Union. doi: <http://doi.org/10.2788/52966>
- Genlott, A. A., Grönlund, Å. y Viberg, O. (2019). Disseminating digital innovation in school-leading second-order educational change. *Education and Information Technologies*, 24(5), 3021-3039. doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09908-0>
- Grünwald, N., Pfaffenberger, K., Melnikova, J., Zaščerinska, J. y Ahrens, A. (2017). A study on digital teaching competence of university teachers from Lithuania and Latvia within the PEESA project. *Andragogy*, 1(7), 109-123. doi: <http://doi.org/10.15181/andragogy.v7i0.1380>
- Gu, X., Crook, C. y Spector, M. (2019). Facilitating innovation with technology: key actors in educational ecosystems. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1118-1124. doi: <https://doi.org/10.1111/bjet.12786>
- Hansen, S. E. (2018). Improving educational and financial effectiveness through innovation: a case study of Southern New Hampshire University's College for America. *International Journal of Educational Development*, 58, 149-158. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.04.006>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández Godoy, V., Fernández Morales, K. y Pulido, J. (2018). La actitud hacia la educación en línea en estudiantes universitarios. *RIE, Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 349-364. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.277451>
- Krumsvik, R. J. (2008). Situated learning and teachers' digital competence. *Education and Information Technologies*, 13(4), 279-290. doi: <http://doi.org/10.1007/s10639-008-9069-5>
- Lacerda, C. R. y Amaral, K. C. (2017). Educação na cibercultura: percepções de professores sobre a integração das tecnologias digitais no ensino superior. *EDUCAONLINE*, 11(3), 85-104. Recuperado de <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=932>
- Marín, V., Ramírez, M. y Maldonado, G. A. (2016). Valoraciones del profesorado universitario sobre la integración de las TIC en el aula. *EDMETIC. Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(1), 177-200. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v5i1.4022>
- Martínez Clares, P. y González Lorente, C. (2019). Competencias personales y participativas vinculantes a la inserción laboral de los universitarios: validación de una escala. *RELIEVE*, 25(1), 1-18. doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13164>
- Mas Torelló, O. y Olmos Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/issue/view/6>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Addison Wesley.
- Mueller, J., Wood, E., Willoughby, T., Ross, C. y Specht, J. (2008). Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration. *Computers & Education*, 51(4), 1523-1537. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.02.003>
- Muñiz, J. (1998). *Teoría clásica de los test*. Pirámide.
- Muñoz Carril, P. C., González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E. J. (2011). Competencias tecnológicas del profesorado universitario: análisis de su formación en ofimática. *Educación XXI*, 14(2), 157-188. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.249>

- Pérez Escoda, A. y Rodríguez Conde, M. J. (2016). Evaluación de las competencias digitales auto-percibidas del profesorado de educación primaria en Castilla y León. *RIE, Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 399-415. doi: <http://doi.org/10.6018/rie.34.2.215121>
- Prendes, M. P. y Gutiérrez, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 361, 196-222. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-140>
- Ramírez, M. y Maldonado, G. A. (2016). El uso de TIC y la percepción del profesor universitario. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 5, 195-208. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1628>
- Ricoy, M. C., Feliz, T. y Sevillano, M. L. (2010). Competencias para la utilización de las herramientas digitales en la sociedad de la información. *Educación XX1*, 13(1), 199-219. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.1.283>
- Robles, K. L. y Angulo, J. (2018). Percepción sobre competencias digitales docentes en profesores universitarios. *Educación y Ciencia*, 7(49), 7-13. Recuperado de <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/issue/view/56>
- Romaña, T. y Gros, B. (2003). La profesión del docente universitario del siglo XXI: ¿cambios superficiales o profundos? *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 7-35. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/21/art%201.pdf>
- Ruiz Corbella, M. y Aguilar Feijoo, R. M. (2017). Competencias del profesor universitario: elaboración y validación de un cuestionario de autoevaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(21), 37-64. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstractypid=S2007-28722017000100037&lng=es&nrm=iso
- Sáez, J. M. (2010). Actitudes de los docentes respecto a las TIC, a partir del desarrollo de una práctica reflexiva. *Escuela Abierta*, 13, 37-54. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:425-Jmsaez-1000>
- Sancho, J. M., Bosco, A., Alonso, C. y Sánchez, J. A. (2015). Formación del profesorado en tecnología educativa: de cómo las realidades generan los mitos. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 17-30. doi: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.17>
- Sancho, J. M., Ornellas, A. y Arrazola, J. (2018). La situación cambiante de la universidad en la era digital. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 31-49. doi: <http://doi.org/10.5944/ried.21.2.20673>
- Suárez, J., Almerich, G., Orellana, N. y Díaz, I. (2018). A basic model of integration of ICT by teachers: competence and use. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1165-1187. doi: <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9591-0>
- Tapasco, O. A. y Giraldo, J. A. (2017). Estudio comparativo sobre percepción y uso de las TIC entre profesores de universidades públicas y privadas. *Formación Universitaria*, 10(2), 3-12. doi: <http://doi.org/10.4067/S071850062017000200002>
- Tejedor, F. J. (2018). Investigación educativa: la utilidad como criterio social de calidad. *RIE, Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 315-330. doi: <http://doi.org/10.6018/rie.36.2.326311>
- Vera, J., Torres, L. y Martínez, E. (2014). Evaluación de competencias básicas en TIC en docentes de educación superior en México. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, 143-155. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/issue/view/3202>
- Wiersma, W. (1986). *Research methods in education: an introduction*. Allyn and Bacon.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Shavelson, R. J. y Kuhn, C. (2015). The international state of research on measurement of competency in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 40(3), 393-411. doi: <http://doi.org/10.1080/03075079.2015.1004241>

Abstract

University professors in the Knowledge Society: management and attitude towards ICT

INTRODUCTION. The role of the university teacher needs to be redefined. That what defines a good teacher are his or her skills to perform their role as a professional. These are understood as the set of behaviors, capacities and abilities necessary for satisfactorily performing the task at hand, including the efficient use of Information and Communication Technologies. This article presents a study on the self-perceived ability of professors of Higher Education for handling ICT to carrying out their teaching, research and management, as well as their attitude towards their skills with regard to job performance. **METHOD.** The methodological design is part of the quantitative paradigm, it is non-experimental transversal and a survey study using an online questionnaire as an instrument for collecting information. The analysis of the data is descriptive and inferential. **RESULTS.** Among the main results it should be noted that: the ICT devices most used by university professors are the computer, the smartphone and the tablet; the most used ICT tools are office automation, search and documentation, communication and cloud storage; the attitude towards ICT, regarding professional development, is very positive; there are no significant differences with respect to age, gender and years of teaching experience; and there is a positive correlation between the different variables (devices used, tools handled, attitude towards ICT). **DISCUSSION.** This article compares previous results on the use of ICT devices that university professors have in their teaching, research and management tasks, as well as the attitude that is manifested towards ICT for their professional performance, with other previous investigations and new lines of investigation.

Keywords: *Information and Communication Technologies, Educational technology, Higher Education, Teacher skills.*

Résumé

Professeurs universitaires et société de la connaissance : maniement et attitude face aux TIC

INTRODUCTION. Le rôle du professeur universitaire doit être redéfini. Ce qui caractérise un bon enseignant, ce sont ses compétences, entendues comme un ensemble de comportements, de capacités et d'habiletés nécessaires à l'exécution satisfaisante de son travail pour mener à bien son rôle professionnel. Parmi celles-ci, figure l'utilisation efficace des technologies de l'information et de la communication (TIC). Cet article présente un travail de recherche dont l'objectif est de connaître la manière dont les enseignants de l'enseignement supérieur auto-perçoivent leur utilisation des TIC dans l'exercice de leurs fonctions en tant qu'enseignants, chercheurs et gestionnaires, mais aussi leur attitude envers ces technologies dans le cadre de leurs performances au travail. **MÉTHODE.** La conception méthodologique s'inscrit dans le cadre du paradigme quantitatif, est non expérimentale transversale et basée sur l'étude d'enquêtes, un questionnaire en ligne ayant servi à recueillir les données. L'analyse est descriptive et inférentielle. **RÉSULTATS.** Parmi les résultats principaux, il convient de souligner que les dispositifs TIC les plus utilisés par les professeurs universitaires sont l'ordinateur, le smartphone et la tablette ; les outils TIC les plus employées sont en relation avec la bureautique,

la recherche et la documentation, la communication ainsi que le stockage dans le nuage. L'attitude envers les TIC concernant l'exercice professionnel est très positive : il n'y a pas de différences significatives pour ce qui est de l'âge, du sexe ou de l'ancienneté dans la profession. Enfin, il existe une corrélation positive entre les différentes variables (dispositifs, outils, attitude envers les TIC). **DISCUSSION.** Les résultats obtenus sur le maniement des dispositifs TIC par les professeurs universitaires dans l'exercice de leurs fonctions d'enseignants, de chercheurs et de gestionnaires ainsi que leur attitude à l'égard des TIC sont comparés à des résultats antérieurs et de nouvelles lignes de recherche sont envisagées.

Mots-clés: *Technologies de l'Information et de la Communication, Technologie de l'éducation, Enseignement supérieur, Compétences d'enseignement.*

Perfil profesional de los autores

Sonia Casillas-Martín

Profesora en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca. Doctora en Pedagogía. Miembro del Grupo de Investigación-Innovación en Tecnología Educativa de la Universidad de Salamanca (GITE-USAL). Sus principales líneas de investigación son: evaluación de la docencia universitaria, innovación educativa, aprendizaje colaborativo mediado por TIC y competencia digital. Autora reconocida de libros y artículos en revistas científicas de impacto.

Correo electrónico de contacto: scasillasma@usal.es

Marcos Cabezas-González (autor de contacto)

Profesor en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca. Doctor en Pedagogía. Miembro del Grupo de Investigación-Innovación en Tecnología Educativa de la Universidad de Salamanca (GITE-USAL). Sus principales líneas de investigación son: TIC aplicadas a la educación, aprendizaje colaborativo mediado por TIC y competencia digital. Autor reconocido de libros y artículos en revistas científicas de impacto.

Correo electrónico de contacto: mcabezasgo@usal.es

Dirección para la correspondencia: Universidad de Salamanca. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169. 37008 Salamanca (España).

María Soledad Ibarra-Saiz

Profesora titular de universidad en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Cádiz. Directora del grupo de investigación EVALfor-SEJ509 Evaluación en Contextos Formativos y de la Cátedra UNESCO Evaluación, Innovación y Excelencia en Educación. Coordinadora del Máster MEVINAP Evaluación e Innovación en Organizaciones y Contextos de Aprendizaje (interuniversitario *online*). Sus líneas de investigación se centran en la evaluación como aprendizaje y tecnologías que mejoran la evaluación.

Correo electrónico de contacto: marisol.ibarra@uca.es

Gregorio Rodríguez Gómez

Catedrático de Universidad en Métodos de Investigación en Educación en la Universidad de Cádiz. Miembro del Grupo de Investigación EVALfor-SEJ509 Evaluación en Contextos Formativos y coordinador del área de Estudios e Investigaciones de la Cátedra UNESCO Evaluación, Innovación y Excelencia en Educación. Su línea de investigación se centra en los métodos de investigación en evaluación.

Correo electrónico de contacto: gregorio.rodriguez@uca.es

LA COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA: REVISIÓN DE UNA DÉCADA DE LITERATURA EMPÍRICA EN ESPAÑA (2010-2019)

Family-school collaboration: review of a decade of empirical literature in Spain (2010-2019)

INMACULADA EGIDO

Universidad Complutense de Madrid (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2020.79394

Fecha de recepción: 21/04/2020 • Fecha de aceptación: 14/09/2020

Autora de contacto / Corresponding author: Inmaculada Egado. E-mail: miegado@ucm.es

INTRODUCCIÓN. En los últimos años, la colaboración entre la familia y la escuela ha sido objeto de una atención creciente en la investigación educativa tanto dentro como fuera de España. Sin embargo, mientras en el ámbito internacional son comunes las revisiones de investigación y los metaanálisis sobre el tema, en nuestro país no existen trabajos que permitan sistematizar los hallazgos de los estudios realizados. Por este motivo, el objetivo de este artículo es presentar una visión actualizada sobre la investigación llevada a cabo en el contexto español en torno a la colaboración familia-escuela a lo largo de la última década. **MÉTODO.** Se ha realizado una revisión sistemática de carácter cualitativo de la literatura empírica española a partir de un total de 43 artículos de investigación publicados en revistas científicas entre los años 2010 y 2019, identificados mediante las bases de datos WoS, Scopus, SciELO, ÍNDICES-CSIC y Dialnet Plus. **RESULTADOS.** Tras la presentación de las características básicas de los estudios analizados, se han sintetizado los principales resultados obtenidos en ellos. En concreto, se han identificado cinco grandes líneas temáticas sobre las que versan las investigaciones realizadas: niveles y modalidades de colaboración familia-escuela; variables que condicionan la colaboración; efectos de la colaboración; obstáculos a la colaboración; y colaboración familia-escuela entre colectivos de inmigrantes. **DISCUSIÓN.** Si bien el carácter heterogéneo de los estudios revisados requiere cautela a la hora de establecer generalizaciones, resulta posible sintetizar los resultados más relevantes obtenidos por la investigación en torno a las cinco líneas señaladas. Se detectan también ciertas lagunas temáticas a las que sería conveniente atender y algunas limitaciones de carácter teórico y metodológico que deberían tenerse en cuenta en la investigación futura sobre la colaboración familia-escuela en España.

Palabras clave: *Colaboración familia-centro escolar, Relaciones familia-escuela, Implicación familiar, Revisión sistemática, Revisión cualitativa.*

Introducción

La colaboración entre familia y escuela ha sido objeto de un interés creciente en los últimos años. La investigación ha aportado evidencias cada vez más sólidas sobre la importancia que dicha colaboración tiene para los logros de los estudiantes tanto desde el punto de vista académico como desde la perspectiva de su desarrollo emocional y social. Además, ha puesto también de manifiesto el especial potencial que la colaboración familia-escuela puede tener para los colectivos más desaventajados, entre los cuales se considera un elemento clave para el logro del éxito escolar (Chen y Gregory, 2009; Crozier, 2012; Jeynes, 2010).

Este interés en la colaboración familia-escuela ha venido acompañado de un cambio de planteamiento. Hasta hace unas décadas, se consideraba fundamental la incorporación de los padres y madres a los órganos de decisión de los centros educativos y del sistema escolar, primando la idea del derecho a la participación de la familia en una sociedad democrática. En el momento actual, la relación entre familia y escuela se contempla sobre todo como un instrumento valioso para la mejora de los procesos y resultados educativos, por lo que se enfatiza la necesidad de dirigir los esfuerzos a alcanzar una cooperación efectiva entre ambos contextos (Egido, 2015). Este es el postulado esencial del llamado enfoque de “implicación familiar” (*family involvement*), que se ha convertido en la perspectiva predominante en el análisis de las relaciones familia-escuela en la actualidad (Reparaz y Naval, 2014).

Desde el punto de vista teórico, la noción de “colaboración familia-escuela” o “implicación familiar” ha sido objeto de distintas conceptualizaciones que engloban temáticas de naturaleza diversa, puesto que se trata de un constructo multidimensional (Álvarez-Blanco, 2019; Desforgues y Abouchaar, 2003; García-Bacete, 2003; Reparaz y Naval, 2014). Una definición amplia del concepto lo contempla como el conjunto de

acciones realizadas por los padres y madres vinculadas al aprendizaje escolar de sus hijos (Bouffard y Weiss, 2008). De hecho, es habitual utilizar una distinción que diferencia entre las actividades que las familias realizan en el hogar (por ejemplo, ayudar a los niños con los deberes o comentar sus experiencias en el centro escolar) y las actividades que realizan en la escuela (reunirse con el profesorado o participar en actividades programadas desde el centro) (Avvisati, Besbas y Guyon, 2010). En este trabajo tomamos como referencia el modelo de Epstein (2001) que recoge seis modalidades de colaboración: las prácticas familiares de cuidado y crianza, el apoyo al aprendizaje en el hogar, la comunicación escuela-familia, la ayuda en las actividades del aula y del centro, la participación en la toma de decisiones en la escuela y la colaboración de la familia y el centro escolar con la comunidad.

La importancia otorgada a esta temática ha conducido a la realización de revisiones sistemáticas de la literatura (Avvisati *et al.*, 2010; Desforgues y Abouchaar, 2003; Shute, Hansen, Underwood y Razzouk, 2011; Wilder, 2014), así como a la publicación de distintos metaanálisis sobre la misma (Castro-Morera, Expósito, Lizaola, López y Navarro, 2014; Erion, 2006; Fan y Chen, 2001; Halgunseth, Peterson, Stark y Moodie, 2009; Hill y Thyson, 2009; Jeynes, 2003, 2005, 2007, 2012; Mattingly, Prislín, McKenzie, Rodríguez y Kayzar, 2002). En líneas generales, estos trabajos muestran que la implicación de los progenitores tiene efectos beneficiosos para los estudiantes, los centros educativos y las propias familias. Se ha señalado un impacto positivo de la implicación sobre los resultados académicos de los alumnos tanto en términos globales como en materias concretas, como lectura y matemáticas (Murillo y Hernández-Castilla, 2019). Asimismo, la implicación se asocia a mejores hábitos de estudio y comportamientos escolares, además de a mayores niveles de autoestima y motivación hacia el aprendizaje. Entre los beneficios para los padres se encuentran unas mejores relaciones con sus hijos y una mayor percepción de autoeficacia en

el cumplimiento de su rol educativo. Los beneficios señalados para las escuelas incluyen, entre otras cuestiones, un mejor clima y disciplina escolar, menores índices de fracaso y abandono, mayores tasas de graduación y mayor satisfacción profesional por parte de profesores y directivos escolares (Egido, 2015).

En el caso de España, especialmente durante las décadas de 1990 y 2000, la investigación prestó una importante atención a la participación familiar establecida por la legislación, existiendo una notable cantidad de estudios sobre Consejos Escolares y Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) (Bolívar, 2006; Feito, 2014). Sin embargo, en la etapa más reciente, la investigación se ha enriquecido con nuevas líneas de trabajo, destinadas a analizar la colaboración familia-escuela desde una perspectiva más amplia, acorde con los nuevos planteamientos vinculados al enfoque de implicación parental. A pesar de ello, hasta el momento los estudios realizados en torno a esta temática no han sido objeto de una revisión que permita sistematizar sus hallazgos, tarea que se aborda en las páginas siguientes.

Justificación y objetivos

La ausencia de revisiones de investigación sobre la colaboración familia-escuela en el ámbito español justifica la oportunidad del presente trabajo. Un repaso a los estudios realizados en nuestro país sobre este tema puede resultar de interés, especialmente si se atiende al hecho de que el papel de la familia y las tradiciones escolares difieren en distintos contextos culturales (Huntsinger y Jose, 2009; Blair, 2014), lo que implica que los resultados de la investigación desarrollada en otros países pueden no ser extrapolables al caso español. En concreto, se pretende alcanzar dos objetivos:

- Revisar de una manera sistemática la producción investigadora española sobre la colaboración familia-escuela en el periodo 2010-2019, proporcionando una visión

sinéctica de sus principales características, resultados y conclusiones.

- Identificar posibles líneas de trabajo futuro en este ámbito de investigación.

Método

La metodología adoptada en este trabajo es una revisión sistemática de la literatura empírica de carácter cualitativo y sigue las fases habituales en este tipo de estudios (Higgins y Green, 2011). A continuación, se detalla el procedimiento seguido.

Búsqueda e identificación de investigaciones

La población objeto de revisión se definió como la totalidad de artículos publicados en revistas científicas que informaran de estudios empíricos realizados en el ámbito español en torno a la temática de la colaboración familia-escuela. La identificación de los trabajos se llevó a cabo utilizando las siguientes bases de datos de revistas científicas: WoS, Scopus, SciELO, ÍNDICES-CSIC y Dialnet Plus. Si bien las dos primeras bases de datos son las más ampliamente utilizadas en el panorama internacional, la limitada presencia de trabajos españoles en las mismas hizo que se considerara oportuno incluir también las restantes. Los términos generales de búsqueda, que han debido adaptarse a los sistemas utilizados en cada base de datos, han sido “colaboración familia-escuela”, “relación familia-escuela”, “relación padres-escuela”, “participación familiar” e “implicación familiar”, así como su correspondiente traducción al inglés, como parte del título o de las palabras clave de los artículos. En cada una de las bases se utilizaron los términos combinados por medio de los operadores que ofrecen los motores de búsqueda avanzada y se incluyó también el periodo temporal establecido (2010-2019). Tras excluir los trabajos duplicados, el resultado de esta búsqueda inicial arrojó 203 documentos.

Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión para la selección de las publicaciones objeto de revisión fueron los siguientes:

- Área geográfica: investigaciones realizadas en el ámbito español.
- Tipo de estudio: investigación empírica (cuantitativa, cualitativa o mixta).
- Objeto de estudio: el objeto central del estudio es la colaboración familia-escuela o la implicación familiar.
- Fecha de publicación: 2010-2019.
- Idioma: español o inglés.

Respecto a los criterios de exclusión, se eliminaron de la muestra los trabajos que no reunían los criterios de inclusión mencionados. En concreto, se desestimaron las publicaciones que constituyen ensayos de reflexión de naturaleza teórica, la descripción de experiencias de buenas prácticas, los trabajos destinados a la construcción y validación de instrumentos, la evaluación de resultados de programas concretos y los que abordan la formación de los futuros profesores sobre este tema. Asimismo, se excluyeron los estudios que no informaban adecuadamente sobre la muestra estudiada y los que no abordaban específicamente la colaboración familia-escuela de acuerdo con el modelo de Epstein (2001) antes mencionado. De igual modo, se eliminaron los artículos que analizan exclusivamente la participación de las familias en las AMPA y/o Consejos Escolares, aunque sí se incluyeron los que tratan este tipo de participación junto con otras modalidades de colaboración.

Muestra definitiva y análisis de los estudios

Tras aplicar los criterios mencionados, la muestra definitiva de estudios revisados es de 43. Para cada uno de ellos, se procedió a registrar la información de acuerdo con una serie de pautas establecidas a partir de un proceso inductivo basado en el análisis del contenido de los artículos (Guest, MacQueen y Namey, 2011). Para

asegurar una mayor precisión en la codificación se acudió a dos personas que actuaron como codificadores independientes, cuya tasa de acuerdo fue del 100%.

En concreto, los criterios utilizados para la organización de la información incluyeron los datos de identificación (autor, año, título, palabras clave), el nivel educativo analizado, las facetas o dimensiones de la colaboración estudiadas, la población considerada, el ámbito territorial y el tamaño de la muestra, el diseño de la investigación y las técnicas de obtención de datos, así como los principales resultados obtenidos.

Características de los estudios revisados

La relación completa de los estudios que han sido objeto de revisión y sus principales características puede consultarse en la tabla 1. Como puede apreciarse, por niveles educativos la Educación Primaria es la etapa más atendida por la investigación, ya sea de manera única o combinada con Educación Infantil y Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Con relación a la población objeto de estudio, la mayoría de las investigaciones analizan la temática en el conjunto de las familias con hijos escolarizados. No obstante, cabe señalar que alrededor del 20% de los trabajos han focalizado su interés en la población de origen inmigrante. En cuanto al ámbito geográfico de las muestras, ocho trabajos tienen un alcance nacional y seis abarcan más de una comunidad autónoma. El resto de los estudios tiene carácter autonómico o local. Además, los tamaños muestrales son muy diversos, como corresponde a la variabilidad en los diseños metodológicos utilizados. Predominan los estudios cuantitativos, seguidos de los cualitativos y, en menor medida, los que combinan ambos enfoques. A la información aportada en la tabla se puede añadir que en las investigaciones de corte cuantitativo la técnica de recogida de información más habitual es el cuestionario, mientras que en los trabajos de corte cualitativo prevalecen las entrevistas y los grupos de discusión.

Tabla 1. Relación y principales características de los estudios revisados

Autor/es	Año	Etapa ¹	Temática principal ²	Ámbito territorial	Metodología		Muestra	
					Cuantitativa	Cualitativa	Familias	Alumnos
Alonso-Carmona	2019	2	B	Sevilla	X		18	
Álvarez, Suárez, Tuero, Núñez, Valle y Regueiro	2015	2,3	C	Asturias	X			503
Andrés y Giro	2016	1,2	B	Nacional	X			200
Armas	2012	0,1	B	Canarias	X			190
Azpillaga, Intxausti y Joaristi	2014	1,2	C	Pais Vasco	X			90
Bartau, Azpillaga y Aierbe	2019	2	C	Pais Vasco	X			16
Beneyto, Castillo, Collet-Sabé y Tort	2019	1,2	D	Cataluña	X			198
Castro-Morera, Expósito, Lizasoain, López y Navarro	2015a	0,1,2	B	Nacional	X		14.371	754
Castro-Morera, Expósito, Lizasoain, López y Navarro	2015b	0,1,2	B	Nacional	X		10.705	
Castro-Zubizarreta y García-Ruiz	2013	0,1	A	Cantabria	X	X		165
Colás y Contreras	2013	1	A	Sevilla	X		110	
Egido y Bertrán	2017	1,2	C	4 CC. AA.	X	X	24 centros (profesores y familias)	
Etxeberria e Intxausti	2013	1	E	Pais Vasco	X	X		123
Etxeberria, Intxausti y Joaristi	2013	1	E	Pais Vasco	X	X	302	
Galián, García-Sanz y Belmonte	2018	0,1,2	A	Nacional	X		758	758
García-Sanz, Gomariz, Hernández-Prados y Parra	2010	0,1,2,3	A	Murcia	X		2.494	
García-Sanz, Hernández-Prados, Parra y Gomariz	2016	1	B	Nacional	X		5.627	
García-Yeste, Casabona y Sempé	2012	1,2	E	5 CC. AA.	X	X	11 centros (profesores, familias y alumnos)	

TABLA I. Relación y principales características de los estudios revisados (cont.)

Autor/es	Año	Etapa ¹	Temática principal ²	Ámbito territorial	Metodología		Muestra		
					Cuantitativa	Cualitativa	Familias	Alumnos	Profesores ³
Garreta	2015	0,1	D	Cataluña	X	X			353
Garreta y Llevot	2011	0,1	E	Cataluña	X	X	25		25
Giro y Andrés	2016	1,2	D	4 CC. AA.	X	X		31 centros (profesores, directivos y familias)	
Godás, Lorenzo, Santos-Rego y García-Álvarez	2019	1	C	Galicia	X	X	360		630
Gomariz, Hernández-Prados, García-Sanz y Parra	2017	0,1,2	B	Nacional	X	X			755
Hernández-Prados, Gomariz, Parra y García-Sanz	2015	0,1,2	B	Nacional	X	X	14.126		
Hernández-Prados, Gomariz, Parra y García-Sanz	2016	0,1,2,3	E	Murcia	X	X	2.494		
Hernández-Prados, García-Sanz, Galian y Belmonte	2019	0,1,2,3	A	Murcia	X	X	3.639		225
Llevot y Bernard	2016	1	B	Cataluña	X	X	17		353+22
López-Larrosa y Dubra	2010	2	A	Galicia	X	X			155
López-Larrosa, Richards, Morao y Gómez-Sortiano	2019	0,1	B	Galicia	X	X			133
Lorenzo, Godás y Santos-Rego	2017	1	E	Galicia	X	X	279		
Lozano, Alcaraz y Colás	2013	1	E	Murcia	X	X	1.932		
Macía	2019	1	A	4 CC. AA.	X	X		20 centros (profesores y familias)	
Maiztegui e Ibarrola	2012	1,2	E	Vizcaya	X	X		4 grupos de discusión con familias	
Martín-Criado y Gómez-Bueno	2017a	2	B	Andalucía	X	X	5.461		
Martín-Criado y Gómez-Bueno	2017b	2	B	Andalucía	X	X	5.461		

Tabla 1. Relación y principales características de los estudios revisados (cont.)

Autor/es	Año	Etapa ¹	Temática principal ²	Ámbito territorial	Metodología		Muestra	
					Cuantitativa	Cualitativa	Familias	Alumnos
Martínez-González, Rodríguez-Ruiz y Gimeno	2010	0,1	A	Asturias			296	
Mínguez, Romero y Gregorio	2019	1	A	Murcia	X		7	7
Reparaz y Jiménez	2015	0,1,2	A	Nacional	X		14.295	951
Robledo y García-Sánchez	2012	1,2	B	León				366
Rodrigo-López, Martínez-González y Rodríguez-Ruiz	2018	2	C	2 CC. AA.	X		800	400
Rodríguez-Ruiz, Martínez-González y Ceballos	2019	2	A	2 CC. AA.	X		880	35
Santa Cruz y Olmedo	2011	3	B	Granada	X		33	
Santos-Rego, Lorenzo y Priegue	2011	1,2	E	Galicia	X		95	

Notas:

¹ 0: Infantil; 1: Primaria; 2: ESO; 3: Bachillerato.

² A: niveles y modalidades de colaboración familia-escuela; B: variables que condicionan la colaboración; C: efectos de la colaboración; D: obstáculos a la colaboración; E: colaboración en colectivos de inmigrantes.

³ Incluye, en su caso, miembros de equipos directivos, orientadores e inspectores.

Fuente: elaboración propia.

Aproximación a los resultados de la investigación sobre la colaboración familia-escuela en España

A partir del análisis inductivo realizado, es posible perfilar cinco grandes líneas de contenido en las investigaciones sobre la colaboración familia-escuela que pueden guiar el repaso a los resultados obtenidos. Estas temáticas no se plantean como categorías excluyentes, puesto que los estudios a menudo abordan varias de ellas, aunque a efectos de organizar la presentación en la tabla se indica el principal foco de análisis de cada trabajo. Dichas temáticas, además, han sido atendidas con distinto nivel de interés por parte de los investigadores, por lo que abarcan un número desigual de trabajos. Por razones de espacio, en cada apartado no se mencionan de manera exhaustiva todas las investigaciones que abordan los temas tratados, sino que se incluyen las referencias más relevantes.

Niveles y modalidades de colaboración familia-escuela

Buena parte de las investigaciones revisadas analizan los niveles de colaboración familia-escuela de acuerdo con las percepciones del profesorado o de las familias. En líneas generales, tanto docentes como familias se muestran satisfechos con las relaciones que mantienen ambos sectores y consideran que estas son fluidas, constatándose también que el profesorado en su conjunto y gran parte de los padres y madres de alumnos otorgan un importante valor a la colaboración mutua para el buen desarrollo del proceso educativo (Armas, 2012; Garreta, 2015; Hernández-Prados *et al.*, 2016). No obstante, varios estudios señalan las discrepancias que existen entre el profesorado y las familias a la hora de juzgar los niveles de colaboración entre ambos sectores (Egido y Bertrán, 2017; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2019). Así, los padres tienen visiones menos positivas que los docentes con

relación a las posibilidades de colaboración que les ofrecen los centros (Castro-Zubizarreta y García-Ruiz, 2013) y con la formación disponible en los mismos a este respecto (Hernández-Prados *et al.*, 2019). De igual modo, algunos trabajos constatan que los profesores estiman menor la colaboración familiar de lo que lo hacen las propias familias (Reparaz y Jiménez, 2015; Rodrigo-López *et al.*, 2018).

La percepción de los alumnos sobre la colaboración se analiza únicamente en un trabajo, en el que los estudiantes de ESO informan de una buena relación y un elevado nivel de acuerdo entre sus progenitores y sus tutores, lo que les hace sentir que la escuela es importante (López-Larrosa y Dubra, 2010).

Si atendemos a la diferenciación entre la implicación de las familias por medio de las actividades desarrolladas en la escuela o las realizadas en el hogar, la gran mayoría de las investigaciones analizan únicamente el primero de estos ámbitos. En ellas se constata que la participación en las actividades dirigidas a las familias como colectivo, tales como jornadas de puertas abiertas, reuniones grupales, escuelas de padres, etc., resulta limitada. Lo mismo puede decirse de la implicación en los cauces normativos de participación, como Consejos Escolares o AMPA, en los que solo se involucra un número muy reducido de padres y madres. Por el contrario, las modalidades más demandadas y valoradas por los progenitores son las reuniones con el profesorado a título individual para tratar cuestiones relacionadas con el proceso educativo de su hijo (Andrés y Giró, 2016; Castro-Zubizarreta y García-Ruiz, 2013; Colás y Contreras, 2013; Galián *et al.*, 2018; García-Sanz *et al.*, 2010; Garreta, 2015; Giró y Andrés, 2016; Llevot y Bernad, 2015; Lozano *et al.*, 2013; Macia, 2019; Martínez-González *et al.*, 2010; Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2019). A este respecto, los estudios que ofrecen datos de participación coinciden en señalar un elevado nivel de asistencia a las reuniones individuales con el tutor, estimando porcentajes cercanos al 90% de las familias (Garreta, 2015; Lozano *et al.*, 2013).

Además de los procedimientos de carácter formal, algunos estudios abordan la existencia de vías informales para la comunicación y la búsqueda de colaboración con las familias, como los contactos entre el profesorado y los padres y madres en los horarios de entrada y salida del centro o las llamadas telefónicas puntuales. Estos procedimientos de carácter informal alcanzan una alta valoración por parte de las familias, siendo más cuestionados entre el profesorado (Andrés y Giró, 2016; Egido y Bertrán, 2017; Garreta, 2015; Macia, 2019).

En el ámbito de las acciones realizadas en el hogar, las familias informan de altos niveles de implicación e indican que sus actividades principales son la ayuda a sus hijos con los deberes y tareas para casa, así como hablar con ellos sobre sus estudios y experiencias escolares (Colás y Contreras, 2013; García-Sanz *et al.*, 2010), encontrándose de nuevo una peor percepción de los docentes que de los padres y madres a este respecto (Lozano *et al.*, 2013; Martínez-González *et al.*, 2010; Mínguez *et al.*, 2019).

Variables que condicionan la colaboración familia-escuela

El análisis de los factores que inciden en la colaboración familia-escuela es otra de las temáticas más atendidas desde la investigación. En concreto, bajo este epígrafe se incluyen los trabajos que tratan de indagar en la relación existente entre los niveles de colaboración familiar y las características de los estudiantes, de las familias o de los centros educativos.

Entre las variables vinculadas a los estudiantes, el factor que aparece como más relevante es la *edad*. Existe un amplio consenso en los estudios en señalar que la colaboración entre familia y centro educativo decrece a medida que aumenta la edad de los alumnos, por lo que es mayor en las etapas de educación infantil y en los primeros cursos de la educación primaria que en los últimos años de esta etapa y, sobre todo, en

educación secundaria. Esta disminución en los niveles de implicación se constata tanto en la participación en el centro como en la ayuda con las tareas escolares en el hogar (Alonso-Carmona, 2019; Andrés y Giró, 2016; Giró y Andrés, 2016; Gomariz *et al.*, 2017; Robledo y García-Sánchez, 2012). Ello se corresponde también con las visiones que los docentes tienen sobre la colaboración, que son más positivas en educación infantil que en primaria (López Larrosa *et al.*, 2019), y en primaria más que en secundaria (Beneyto *et al.*, 2018). En secundaria, además, los contactos de las familias con el centro se asocian con mayor frecuencia a problemas en el rendimiento académico o en el comportamiento de los estudiantes (Garreta, 2015; Giró y Andrés, 2016; Martínez-González *et al.*, 2010; Reparaz y Jiménez, 2015). Los únicos estudios que informan de las diferencias en función del sexo del estudiante son los de Godás *et al.* (2019) y Robledo y García-Sánchez (2012), que muestran que las niñas encuentran una mayor implicación de sus progenitores en su educación que los niños.

Respecto a las variables relativas a las familias, además del origen nacional o inmigrante, que será tratado en un epígrafe posterior, una parte de la investigación deja patente la incidencia del *nivel socioeconómico en la implicación familiar*. Las familias con mayor bagaje académico y económico participan más en las actividades y reuniones del centro (Castro-Morera *et al.*, 2015a; Rodrigo-López *et al.*, 2018), tienen un mayor sentimiento de pertenencia al mismo (García-Sanz *et al.*, 2016; Hernández-Prados *et al.*, 2015), ayudan más con las tareas académicas en casa y tienen hábitos que favorecen el aprendizaje en el hogar (Godás *et al.*, 2019; Santa Cruz y Olmedo, 2011). No obstante, algunos estudios matizan esta relación entre nivel social e implicación, argumentando que las diferencias por clases se encuentran en las prácticas de colaboración que requieren recursos económicos, pero no en las restantes (Alonso-Carmona, 2019; Martín-Criado y Gómez-Bueno, 2017a), a lo que en secundaria se suma

también la menor posibilidad de los padres con menos estudios de ayudar a sus hijos por la dificultad de los contenidos trabajados (Reparaz y Jiménez, 2015).

Por su parte, el *sexo del progenitor* es una variable que arroja resultados claros, al constatarse que son las madres quienes se implican en mayor medida (Alonso-Carmona, 2019; Lorenzo *et al.*, 2017; Martínez-González *et al.*, 2010; Rodrigo-López *et al.*, 2018; Santa Cruz y Olmedo, 2011).

Por lo que se refiere a las variables relativas a los *centros de enseñanza*, diversos trabajos han analizado las diferencias en función de la titularidad de estos, si bien las conclusiones obtenidas no son unívocas. En varios de ellos se encuentran diferencias significativas a favor de los centros concertados (Armas, 2012), privados (Galián *et al.*, 2018) o concertados y privados, aunque en este caso solo en la etapa de secundaria (Castro-Morera *et al.*, 2015b; Gomariz *et al.*, 2017). Algunos señalan también diferencias en las modalidades de participación, que tienden a ser de carácter más individual en los centros privados (Santa Cruz y Olmedo, 2011), mientras que en los centros públicos se encuentra en mayor medida la participación de los padres como colectivo en la toma de decisiones (Armas, 2012).

Además de lo anterior, varias investigaciones detectan diferencias en función del contexto urbano o rural en el que se ubican los centros, señalando la existencia de una mayor participación de las familias en las escuelas de entornos urbanos y el hecho de que la rotación del profesorado que existe en las escuelas rurales dificulta la colaboración (Andrés y Giró, 2016; Cabello y Giró, 2016; Giró y Andrés, 2016).

Por último, algunos estudios atienden a las *características del profesorado* y a su *vinculación con la colaboración familiar*. Según ellos, las profesoras perciben una mayor colaboración familiar y tienden a favorecer dicha colaboración

en mayor medida que sus compañeros varones (Armas, 2012; Rodrigo-López *et al.*, 2018). Las prácticas constructivistas del profesorado, su satisfacción personal con el trabajo y su percepción de autoeficacia correlacionan positivamente con el impulso de la colaboración (Armas, 2012; López-Larrosa *et al.*, 2019), mientras la experiencia docente del profesorado se asocia positivamente a las prácticas efectivas de implicación familiar en unos estudios (Godás *et al.*, 2019), pero no en otros (López-Larrosa *et al.*, 2019). Algunas investigaciones muestran también que los docentes que tienen mayor formación para trabajar con los padres facilitan más la relación con las familias (Castro-Morera *et al.*, 2015; Gomariz *et al.*, 2017).

Efectos de la colaboración

En el conjunto de trabajos revisados no se ha encontrado ninguna investigación que cuantifique el efecto de la colaboración familia-escuela en el rendimiento de los estudiantes, si bien algunos trabajos han abordado esta cuestión de manera indirecta. Así, Hernández-Prados *et al.* (2015) indican que las familias con un mayor sentimiento de pertenencia al centro escolar tienen hijos que logran mejores calificaciones. No obstante, ello no permite establecer una relación de causa-efecto, puesto que el sentimiento de pertenencia al centro, la implicación familiar o las expectativas académicas pueden ser tanto causa como consecuencia del rendimiento de los hijos, como ponen de manifiesto diversos estudios de corte sociológico (Alonso-Carmona, 2019; Martín-Criado y Gómez-Bueno, 2017a, 2017b).

Cuatro estudios destinados a analizar centros eficaces tratan también de manera indirecta la relación entre la colaboración familia-escuela y el rendimiento académico, entendiéndolo como tales los que obtienen un mayor valor añadido, es decir, los que logran un rendimiento superior al previsible teniendo en cuenta el entorno socioeconómico en el que se ubican y el tipo de

alumnado al que atienden. Las conclusiones de estos trabajos apuntan a que dichos centros de éxito se caracterizan por tener una actitud positiva y abierta hacia la colaboración familiar y por llevar a cabo un trabajo explícito de fomento de la implicación. Ello se aprecia tanto en los centros que atienden a la población escolar en general (Azpillaga *et al.*, 2014; Bartau *et al.*, 2019) como, más concretamente, en los que atienden a poblaciones inmigrantes o en desventaja social (Egido y Bertrán, 2017; García-Yeste *et al.*, 2012).

La relación entre la colaboración escuela-familia y las variables de carácter no cognitivo de los estudiantes ha sido objeto de varios estudios. En ellos se constata que la implicación y el apoyo por parte de la familia incide positivamente en la motivación académica del alumnado de educación primaria (Godás *et al.*, 2019). En la misma línea, cuanto mayor es la implicación que los alumnos de secundaria perciben por parte de sus familias en sus tareas escolares, mejor es su autoconcepto como estudiantes (Álvarez *et al.*, 2015). Asimismo, una mayor implicación familiar en la educación actúa como factor de protección de las actitudes transgresoras en la adolescencia (Rodrigo-López *et al.*, 2018).

Los efectos de las relaciones familia-escuela en los centros escolares únicamente son analizados en el trabajo de Beneyto *et al.* (2019), que muestra que una adecuada relación familia-centro repercute en un mejor clima institucional y una mayor satisfacción del profesorado.

Obstáculos a la colaboración

Varios trabajos profundizan en los factores que dificultan una adecuada colaboración familia-escuela. En ellos, los obstáculos que aparecen de forma más reiterada son la falta de tiempo de los progenitores y la incompatibilidad de horarios entre las familias y el centro escolar (Reparaz y Jiménez, 2015; Maciá, 2019). No obstante,

algunos estudios muestran que entre el colectivo de docentes las barreras tienden a situarse en las familias, atribuyendo la escasa colaboración a su falta de preocupación por la educación, especialmente entre los progenitores con menor nivel cultural (Armas, 2012; Garreta, 2015; Llevot y Bernad, 2015). Por el contrario, varios trabajos constatan que los docentes no siempre facilitan la colaboración, especialmente en las cuestiones de carácter académico, encontrando ciertas resistencias y límites a la participación por parte de los profesionales de la educación, que ven a los padres como ajenos al centro (Beneyto *et al.*, 2019; Giró y Andrés, 2016). Estos resultados parecen indicar la existencia de una cierta tensión entre ambos colectivos, que se responsabilizan mutuamente cuando no se alcanza una adecuada relación familia-escuela (Mínguez *et al.*, 2019).

Colaboración familia-escuela entre colectivos de inmigrantes: similitudes y diferencias con las familias autóctonas

La relevancia que se otorga a la colaboración entre la escuela y las familias de origen inmigrante se constata en el amplio número de investigaciones que han abordado esta cuestión. La mayoría de los estudios analizan las diferencias que existen entre dichas familias y las autóctonas, profundizando también en los obstáculos que estas familias procedentes de otros países encuentran para la cooperación.

En líneas generales, los estudios indican que la participación de las familias inmigrantes en la escuela es menor que la de las autóctonas, si bien se trata de un colectivo en el que existe una amplia variabilidad (Castro-Morera *et al.*, 2015b; Etxeberria e Intxausti, 2013; Garreta y Llevot, 2011; Hernández-Prados *et al.*, 2016; Lozano *et al.*, 2013). No obstante, cuando se profundiza en los matices de la colaboración, se pone de manifiesto que la participación de estas familias no es baja en lo que se refiere a las relaciones con el profesor-tutor, ni en el respaldo

emocional que prestan a sus hijos en casa. Sí se encuentra, en cambio, una menor frecuencia de ayuda con las tareas escolares en el hogar o en el apoyo cuando hay problemas con los estudios (Etxeberria e Intxausti, 2013; Etxeberria *et al.*, 2013; Garreta y Llevot, 2011; Mínguez *et al.*, 2019). Probablemente, debido a la existencia de estos matices, los trabajos en los que se han establecido perfiles familiares a partir del estudio de las prácticas de colaboración muestran que las familias de origen inmigrante no se sitúan en el nivel más bajo de implicación, sino que se encuentran en una posición intermedia, ligeramente por encima de otros colectivos de familias de origen autóctono (Lozano *et al.*, 2013; García-Sanz *et al.*, 2016).

En lo que se refiere al tipo de barreras que dificultan la colaboración, además de la falta de tiempo, que coincide con lo señalado para el conjunto de los padres y madres, los obstáculos adicionales a los que estas familias se enfrentan son el desconocimiento del idioma, la falta de familiaridad con el sistema educativo español y las mayores diferencias culturales con la institución escolar (García-Yeste *et al.*, 2012; Maiztegui e Ibarrola, 2012). No obstante, varios estudios apuntan también a la existencia de ciertos prejuicios hacia el colectivo inmigrante por parte de algunos docentes, que atribuyen su escasa implicación a la falta de interés por la vida escolar de sus hijos o a las bajas expectativas académicas en relación con ellos (Beneyto *et al.*, 2019; Etxeberria e Intxausti, 2013; García-Yeste *et al.*, 2012; Garreta y Llevot, 2011; Llevot y Bernad, 2015). En contraste con esta visión, la perspectiva que ofrecen los padres y madres inmigrantes indica que estos consideran la escolarización de sus hijos como un factor clave para su integración social y que buena parte de ellos tienen altas expectativas de logro para sus descendientes (Garreta y Llevot, 2011; Santos-Rego *et al.*, 2011), si bien su participación e implicación puede verse entorpecida cuando existe una mala relación con el profesorado o una percepción de falta de apoyo al hijo en el centro (Lorenzo *et al.*, 2017). Por otra parte,

se constata que las posibles barreras a la colaboración se encuentran mediatizadas por variables como el nivel social y económico de las familias inmigrantes (Mínguez *et al.*, 2019) o las vivencias educativas previas de los progenitores (Etxeberria *et al.*, 2013).

En relación con lo anterior, el estudio de Santos-Rego *et al.* (2011) profundiza en las diferencias en la colaboración familia-escuela entre los inmigrantes en función de su procedencia. Sus resultados muestran que entre familias latinoamericanas y magrebíes no existen diferencias significativas en la importancia que otorgan a la educación, si bien se encuentran algunas variaciones en la colaboración con la escuela que pueden relacionarse con el mayor nivel de estudios de las primeras. Estas conclusiones se corroboran también en el estudio de Llevot y Bernad (2015).

Conclusiones y discusión

Las investigaciones sobre la colaboración familia-escuela realizadas en España a lo largo de la última década tienen un carácter diverso y heterogéneo, por lo que cualquier generalización en torno a ellas debe formularse con cautela. No obstante, tras la revisión llevada a cabo es posible señalar algunas de las principales características y resultados de los estudios con el fin de dar respuesta al primer objetivo formulado en este trabajo. En paralelo, se indicarán también algunas limitaciones y lagunas de investigación detectadas que podrían servir para orientar futuros estudios, atendiendo al segundo objetivo establecido.

Siguiendo las cinco grandes temáticas descritas, la investigación muestra que en el ámbito español la colaboración familia-escuela es una cuestión a la que se otorga importancia desde los centros educativos y desde las familias, encontrándose en líneas generales una relación fluida y satisfactoria. Sin embargo, se detectan también ciertas discrepancias entre ambos sectores

en las que sería conveniente profundizar, ya que las familias tienen visiones menos positivas que los docentes sobre las posibilidades de colaboración existentes. Además, sabemos más sobre las modalidades de colaboración de las familias que se desarrollan en la escuela que sobre las que tienen lugar en el hogar, lo que concuerda con la visión tradicional del tema, que tiende a definir la colaboración familiar fundamentalmente desde la perspectiva de la escuela (Avvisati *et al.*, 2010). Hasta el momento, pocos estudios han profundizado en la implicación en casa, a pesar de la importancia que se ha otorgado al llamado “currículo del hogar”, es decir, a los patrones de la vida familiar que contribuyen al aprendizaje de los niños en la escuela (Redding *et al.*, 2004), que desde la investigación se ha mostrado como un factor más relevante que la participación en las actividades del centro escolar (Clavel y Mediavilla, 2019).

Junto a lo anterior, se constata que la implicación familiar es mayor a título individual que colectivo. Las familias que participan activamente en la vida de los centros escolares son una minoría, predominando su implicación en lo que atañe directamente a sus hijos. A este respecto, podría hablarse de un cierto carácter instrumental o individualista de la colaboración (Bolívar, 2006; Colás y Contreras, 2013) más que de una orientación propiamente participativa de la misma.

En cuanto a los factores vinculados con la colaboración, las investigaciones muestran evidencias claras de que la colaboración de la familia es mayor cuanto menor es la edad del niño, coincidiendo con los resultados de otras revisiones (Hill y Thyson, 2009). También es una constante que la implicación de las madres es mayor que la de los padres, siendo necesario señalar a este respecto que, en el conjunto de investigaciones revisadas, las madres componen mayoritariamente las muestras estudiadas, por lo que las percepciones sobre la colaboración familia-escuela corresponden fundamentalmente a una visión femenina del tema. En

cambio, otros factores, como la clase social de la familia o la titularidad de los centros, arrojan resultados mucho menos claros.

En relación con los efectos, y en contraste con lo que sucede en la escena internacional, donde es una temática profusamente estudiada (Goodall y Vorhaus, 2011), en España la relación entre la colaboración familia-escuela y el rendimiento académico ha sido poco atendida desde la investigación y se ha abordado solo de manera indirecta. No se ha cuantificado, por tanto, el posible efecto de la colaboración en el rendimiento ni los factores que pueden mediatizarlo. Por el contrario, se parte como premisa de la influencia beneficiosa de la implicación, sea cual sea la modalidad de la misma, a pesar de que se han encontrado diferencias relevantes en los efectos que alcanzan diferentes tipos de implicación (Wilder, 2014). Con algunas excepciones, también son pocos los estudios que profundizan en la relación entre la colaboración y las variables no cognitivas de los estudiantes (ajuste, disciplina, autoestima, etc.), que han sido objeto de gran atención en otros ámbitos (Avvisati *et al.*, 2010; Fan y Williams, 2010). Por último, apenas se han encontrado trabajos destinados a analizar los posibles beneficios de la colaboración para los centros, el profesorado o las familias.

A diferencia de los efectos, los obstáculos a la colaboración familia-escuela han sido ampliamente estudiados, existiendo una coincidencia clara en los resultados de las investigaciones. La falta de tiempo de las familias y la incompatibilidad de sus horarios con los de los centros aparecen reiteradamente como una de las principales dificultades para colaborar, aunque se detecta también que entre buena parte del profesorado predomina la idea de que la responsabilidad de colaborar recae en las familias, siendo estas las que deben adaptarse a las opciones que les ofrece el centro escolar. A partir de estos resultados, se pone de manifiesto la necesidad de trabajar para superar estos obstáculos, desarrollando intervenciones que apoyen el establecimiento

de vínculos efectivos entre familia y escuela (Epstein *et al.*, 2018).

Por lo que respecta a las familias inmigrantes, la investigación muestra algunos aspectos diferenciales de la colaboración con la escuela entre ellas y las familias autóctonas, apuntando a una menor participación de las primeras en las actividades de carácter colectivo en los centros, pero sin mostrar con claridad una menor implicación en el hogar. Se constatan los obstáculos adicionales que deben afrontar estas familias, pero también cómo sus relaciones con la escuela vienen mediatizadas por otras variables, como su nivel educativo y sus experiencias escolares previas, por lo que no resulta posible establecer generalizaciones en torno al colectivo inmigrante.

Además de la necesidad de atender a las lagunas temáticas que se han indicado, las vías de desarrollo de la investigación futura sobre la colaboración familia-escuela que se desprenden de esta revisión apuntan a la necesidad de atender a los planteamientos teóricos de partida y a los diseños metodológicos utilizados. Aunque existen excepciones, muchos trabajos no definen adecuadamente su objeto de estudio, sino que parten de conceptos de colaboración amplios e imprecisos. Incluso en las investigaciones que se sustentan en algún modelo teórico concreto, las maneras de medir la colaboración difieren. Como se ha indicado en otras revisiones, esta diversidad en los procedimientos de operacionalización de las variables puede explicar algunas de las inconsistencias y resultados contradictorios que en ocasiones ofrece la investigación sobre el tema (Desforges y Abouchaar, 2003; Shute *et al.*, 2011).

Respecto a las metodologías empleadas, la combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos permite obtener aproximaciones complementarias a la temática. No obstante, es preciso señalar que muchos estudios de tipo cuantitativo han sido llevados a cabo con muestras pequeñas y que en la mayoría de ellos los

instrumentos de recogida de información son cuestionarios elaborados *ad hoc*, que reflejan las percepciones de los participantes, aportando datos de carácter básicamente descriptivo o, en el mejor de los casos, correlacional, lo que no permite establecer relaciones causales. Por su parte, como es sabido, no resulta posible generalizar resultados a partir de los estudios que han utilizado métodos cualitativos, si bien estos contribuyen al desarrollo de teorías e hipótesis para ampliar el campo de análisis. Aunque estas limitaciones son comunes a buena parte de la investigación realizada en otros lugares y no han impedido encontrar resultados corroborados por diferentes trabajos, lo cierto es que deben ser tenidas en cuenta a la hora de plantear el desarrollo de futuros estudios sobre la colaboración familia-escuela en nuestro país, que deberían reforzar sus estrategias metodológicas para obtener evidencias más sólidas (Goodall y Vorhaus, 2011).

Para finalizar, es necesario señalar también las limitaciones del presente trabajo. Se ha realizado una revisión cualitativa de la investigación a partir de criterios explícitos y transparentes con el fin de contribuir a sistematizar el amplio conjunto de trabajos realizados (Wilder, 2014), pero no puede obviarse que este tipo de estudios también presenta sus propios retos y problemas (Oakley, 2003). Además, la revisión se ha ceñido a cinco bases de datos, por lo que es posible que se haya omitido alguna investigación. En contraste con lo anterior, el elevado número de estudios que se ha manejado dificulta la presentación de sus conclusiones en profundidad. A pesar de ello, y precisamente por tratarse de una muestra importante de estudios, esta revisión ha permitido dar un primer paso en la tarea de sintetizar los resultados de la investigación sobre la colaboración familia-escuela en España en la pasada década. Además, se ha intentado contribuir a perfilar posibles orientaciones para trabajos futuros en torno a este tema, en el que la investigación puede tener un gran potencial para optimizar políticas y prácticas destinadas a la mejora de la educación.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Carmona, C. (2019). Implicación parental, capital cultural y trayectoria filial. Prácticas y estrategias discursivas. *Revista Internacional de Sociología*, 77(3), e132. doi: <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.024>
- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A. y Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293-311. doi: <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v5i3.133>
- Álvarez-Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30. doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Andrés, S. y Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461>
- Armas, N. (2012). Percepción del profesorado sobre la participación de las familias en la escuela, especialmente de aquellas en situación de riesgo psicosocial. *IPSE-ds*, 5, 9-23.
- Avvisati, F., Besbas, B. y Guyon, N. (2010). Parental Involvement in school: a literature review. *Revue d'Economie Politique*, 120(5), 761-778. doi: <https://doi.org/10.3917/redp.205.0759>
- Azpillaga, V., Intxausti, N. y Joaristi, L. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la comunidad autónoma vasca. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(3), 27-37. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66302>
- Bartau, I., Azpillaga, V. y Aierbe, A. A. (2019). Colaboración familia-escuela-comunidad según los equipos directivos de centros de secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 2, 86-102.
- Beneyto, M., Castillo, J., Collet-Sabé, J. y Tort, A. (2019). Can schools become an inclusive space shared by all families? Learnings and debates from an action research project in Catalonia. *Educational Action Research*, 27(2), 210-226. doi: <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1480401>
- Blair, S. L. (2014). Parental Involvement and children's educational performance: a comparison of Filipino and U.S. parents. *Journal of Comparative Family Studies*, 45(3), 351-366.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bouffard, S. y Weiss, H. (2008). Thinking big: a new framework for family involvement policy, practice, and research. *The Evaluation Exchange*, 14(1-2), 2-5.
- Castro-Morera, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 87-109). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Castro-Morera, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2015a). Acciones y actitudes diferenciales de los tutores y su relación con la participación de las familias. *Participación Educativa*, 4(7), 29-37.
- Castro-Morera, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2015b). Principales características de las familias españolas según el nivel de participación en la educación escolar. *Participación Educativa*, 4(7), 19-27.
- Castro-Zubizarreta, A. y García-Ruiz, R. (2013). La visión del profesorado de Educación Infantil y Primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula Abierta*, 41(1), 73-84.
- Chen, W. B. y Gregory, A. (2009). Parental involvement as a protective factor during the transition to High School. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 53-62.

- Clavel, J. G. y Mediavilla, M. (2019). *El papel de los padres en el desarrollo de la competencia lectora de sus hijos*. Madrid: Fundación Ramón Areces-Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Colás, P. y Contreras, J. A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499. doi: <http://doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>
- Crozier, G. (2012). *Researching parent-school relationships*. Londres: British Educational Research Association.
- Desforges, C. y Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a literature review*. Nottingham: Department for Education and Skills-Queens Printer.
- Egido, I. (2015). La relación familia-escuela. Una visión general. *Participación educativa*, 4(7), 11-17.
- Egido, I. y Bertrán, M. (2017). Prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 97-110. doi: http://doi.org/10.5E7179/PSRI_2017.29.07
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. y Hutchins, D. J. (2018). *School, family, and community partnerships: your handbook for action* (4th ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Erion, J. (2006). Parent tutoring: a meta-analysis. *Education and Treatment of Children*, 29(1), 79-106.
- Etxeberria, F. e Intxausti, N. (2013). La percepción de los tutores sobre la implicación educativa de las familias inmigrantes en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *REOP*, 24(3), 43-62.
- Etxeberria, F., Intxausti, N. y Joaristi, L. (2013). Factors favouring the educational involvement of immigrant families with children in Primary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 109-135. doi: <http://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.5684>
- Fan, X. y Chen, M. (2001). Parental involvement and student's academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 97, 310-331.
- Fan, W. y Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74. doi: <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Feito, R. (2014). Treinta años de consejos escolares. La participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), 51-67.
- Galián, B., García-Sanz, M. P. y Belmonte, L. M. (2018). Evaluación de la participación familiar en el proceso educativo de los discentes desde la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 45-62. doi: <http://doi.org/10.6018/reifop.21.3.336971>
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437. doi: <http://doi.org/10.1174/021037003322553824>
- García-Sanz, M. P., Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A. y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-188.
- García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. A., Parra, J. y Gomariz, M. A. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (154), 97-117.
- García-Yeste, C., Casabona, N. y Sempé, M. (2012). La implicación y la participación de las familias: elementos clave para la mejora del aprendizaje en los centros educativos con alumnado inmigrante. *Indivisa*, 13, 192-212.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 71-85.

- Garreta, J. y Llevot, N. L. (2011). Immigrant families and the school in Spain: dynamics and factors that influence their relations. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2(4), 47-67.
- Giró, J. y Andrés, S. (2016). Instalados en la queja: el profesorado ante la participación de las familias en la escuela. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(3), 334-345. doi: <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8982>
- Godás, A., Lorenzo, M., Santos-Rego, M. A. y García-Álvarez, J. (2019). El entorno del proceso de implicación familiar: bases empíricas para el diseño de un programa de intervención. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34, 81-96. doi: http://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.06
- Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P. y Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(2), 41-57. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.49832>
- Goodall, J. y Vorhaus, J. (2011). *Review of best practice in parental engagement*. Londres: Department for Education.
- Guest, G., MacQueen, K. M. y Namey, E. E. (2011). *Applied thematic analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Halgunseth, L., Peterson, A., Stark, D. R. y Moodie, S. (2009). *Family engagement, diverse families, and early childhood programs: an integrated review of the literature*. Washington: The National Association for the Education of Young Children.
- Hernández-Prados, M. A., Gomariz, M. A., Parra, J. y García-Sanz, M. P. (2015). El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela. *Participación Educativa*, 4(7), 49-57.
- Hernández-Prados, M. A., Gomariz, M. A., Parra, J. y García-Sanz, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Educación XXI*, 19(2), 127-151. doi: <http://doi.org/10.5944/educXXI.14229>
- Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., Galián, N. B. y Belmonte, M. L. (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 61-75. doi: <http://doi.org/10.6018/reifop.22.3.388971>
- Higgins, J. y Green, S. (eds.) (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions. Version 5.1.0*. The Cochrane Collaboration.
- Hill, N. E. y Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Huntsinger, C. S. y Jose, P. E. (2009). Parental involvement in children's schooling: different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 398-410.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: the effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban education*, 40(3), 237-269.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Jeynes, W. H. (ed.) (2010). *Family factors and the educational success of children*. Londres: Routledge.
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 57-70.
- López-Larrosa, S. y Dubra, M. (2010). Las relaciones familia-escuela desde la perspectiva de los adolescentes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18(2), 181-188.

- López-Larrosa, S., Richards, A., Morao, S. A. y Gómez-Soriano, L. (2019). Teachers and trainee teachers' beliefs about family-school relationships. *Aula Abierta*, 48(1), 59-66. doi: <http://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.59-66>
- Lorenzo, M., Godás, A. y Santos-Rego, M. A. (2017). Principales determinantes de la implicación y participación de las familias inmigrantes en la escuela. *Cultura y Educación*, 29(2), 213-253. doi: <http://doi.org/10.1080/11356405.2017.1305074>
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás, P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia. *Educación XXI*, 16(1), 210-232.
- Macia, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165. doi: <http://doi.org/10.5209/RCED.56034>
- Maiztegui, C. e Ibarrola, A. (2012). Réditos potenciales de la participación de las familias inmigrantes en el centro escolar y posibles dificultades. *Aloma*, 30(2), 33-41.
- Martín-Criado, E. y Gómez-Bueno, C. (2017a). El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 305-32. doi: <http://doi.org/10.5209/CRLA.56777>
- Martín-Criado, E. y Gómez-Bueno, C. (2017b). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología*, 26(1), 33-52. doi: <http://doi.org/10.22325/fes/res.2016.2>
- Martínez-González, R. A., Rodríguez-Ruiz, B. y Gimeno, J. L. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 127-156.
- Mattingly, D. J., Prislín, R., McKenzie, T. L., Rodríguez, J. L. y Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: the case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72(4), 549-576.
- Mínguez, R., Romero, E. y Gregorio, A. (2019). Fracaso escolar y familias vulnerables. Un estudio cualitativo. *Boletín Redipe*, 8(9), 23-41. doi: <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.813>
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2019). Does parental involvement matter in children's performance? A Latin American primary school study. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 13-22. doi: <http://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.10.002>
- Oakley, A. (2003). Research evidence, knowledge management and educational practice: early lessons from a systematic approach. *London Review of Education*, 1(1), 21-33. doi: <http://doi.org/10.1080/1474846032000049107>
- Redding, S., Langdon, J., Meyer, J. y Sheley, P. (2004). *The effects of comprehensive parent engagement on student learning outcomes*. Cambridge, Massachusetts: Family Involvement Network of Educators (Harvard Family Research Project).
- Reparaz, R. y Jiménez, E. (2015). Padres, tutores y directores ante la participación de las familias en la escuela. Un análisis comparado. *Participación Educativa*, 4(7), 39-47.
- Reparaz, R. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 21-34). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Robledo, P. y García-Sánchez, J. N. (2012). Implicación parental en la educación del alumnado de diferentes edades y sexos. *INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 371-380.
- Rodrigo-López, M. J., Martínez-González, R. A. y Rodríguez-Ruiz, B. (2018). Relación centro escolar-familia como factor protector de conductas transgresoras en la adolescencia. *Aula Abierta*, 47(2), 149-158. doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.149-158>
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R. A. y Ceballos, E. M. (2019). Las tutorías con las familias en ESO: percepción de padres, madres y profesorado tutor. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 31-43. doi: <http://doi.org/10.6018/reifop.22.3.389351>

- Santa Cruz, E. y Olmedo, A. (2011). "Sacando lo mejor de cada niño": la participación de las familias de clase media en el centro y en la educación de sus hijos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 251-270.
- Santos-Rego, M. A., Lorenzo, M. y Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 97-110.
- Shute, V. J., Hansen, E. G., Underwood, J. S. y Razzouk, R. (2011). A review of the relationship between parental involvement and Secondary School students' academic achievement. *Education Research International*, 2011. doi: <http://doi.org/10.1155/2011/915326>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. doi: <http://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>

Abstract

Family-school collaboration: review of a decade of empirical literature in Spain (2010-2019)

INTRODUCTION. During the last years, educational research has given increasing attention to the issue of collaboration between families and school both inside and outside of Spain. However, while research reviews and meta-analysis on the subject are common in the international arena, in our country there are still no reviews that allow for the systematizing of the findings of the studies carried out around this topic. For this reason, the objective of this article is to present an updated vision of the research focused on family-school collaboration carried out in the Spanish context over the last decade. **METHOD.** A systematic qualitative review of the Spanish empirical literature has been carried out based on a total of 43 research articles published in scientific journals between the years 2010 and 2019, identified by means of the WoS, Scopus, SciELO, ÍndICES-CSIC and Dialnet Plus databases. **RESULTS.** The basic characteristics of the studies are presented, and the main results obtained in them are summarized. Specifically, five major thematic lines are identified in the research carried out: levels and modalities of family-school collaboration; conditioning variables of the collaboration; effects of collaboration; obstacles to family-school collaboration and collaboration among immigrant groups. **DISCUSSION.** Although the heterogeneous nature of the studies reviewed requires taking some caution when establishing generalizations, it is possible to identify the most relevant results obtained by the research around the five lines outlined above. It is also possible to detect certain thematic gaps that should be addressed and some theoretical and methodological limitations that should be considered in future research on family-school collaboration in Spain.

Keywords: *Family-school collaboration, Parent-school relationship, Family involvement, Systematic review, Qualitative review.*

Résumé

La collaboration famille-école : examen d'une décennie de littérature empirique en Espagne (2010-2019)

INTRODUCTION. Ces dernières années, la collaboration entre la famille et l'école a fait l'objet d'une attention croissante dans la recherche éducative tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'Espagne. Cependant, si les revues de recherche et les méta-analyses sur le sujet sont courantes au niveau international, dans notre pays, il n'existe pratiquement pas de publications scientifiques

permettant de systématiser les résultats des études réalisées. Pour cette raison, l'objectif de cet article est de présenter une vision actualisée de la recherche menée dans le contexte espagnol autour de la collaboration famille-école au cours de la dernière décennie. **MÉTHODE.** Un examen qualitatif systématique de la littérature empirique espagnole a été effectué à partir d'un total de 43 articles de recherche publiés dans des revues scientifiques entre 2010 et 2019, identifiés à travers les bases de données WoS, Scopus, Scielo, ÍNDICES-CSIC et Dialnet Plus. **RÉSULTATS.** Après la présentation des caractéristiques de base des études analysées, les principaux résultats obtenus sont synthétisés. Plus précisément, cinq grandes lignes thématiques ont été identifiées sur lesquelles se concentre la recherche effectuée : les niveaux et les modalités de la collaboration famille-école ; les variables qui conditionnent la collaboration ; les effets de la collaboration ; les obstacles à la collaboration et la collaboration famille-école dans les groupes d'immigrants. **DISCUSSION.** Bien que la nature hétérogène des études examinées exige la prudence dans l'établissement de généralisations, il est possible d'identifier les résultats les plus pertinents obtenus par la recherche autour des cinq lignes indiquées. Certaines lacunes thématiques ont également été identifiées qui devraient être analysées et certaines limites théoriques et méthodologiques qui devraient être prises en compte dans les futures recherches sur la collaboration famille-école en Espagne.

Mots-clés: *Collaboration famille-école, Relation parents-école, Participation de la famille, Révision systématique, Révision qualitative.*

Perfil profesional de la autora

Inmaculada Egado

Catedrática del Área de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Su actividad investigadora se centra en el área de la política educativa comparada. Codirectora del grupo de investigación reconocido Claves Históricas y Comparadas de la Educación: Memoria, Género e Identidades. Es *past-president* de la Sociedad Española de Educación Comparada.

Correo electrónico de contacto: miegido@ucm.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Estudios Educativos. Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Despacho 3207. C/ Rector Royo Villanova s/n. 28040 Madrid (España).

ESTUDIO DEL *BLENDED LEARNING* EN EL GOBIERNO UNIVERSITARIO ESPAÑOL: TECNOCRACIA DIGITAL *VERSUS* CONOCIMIENTO CIENTÍFICO¹

Study of blended learning process in Spanish university governance: digital technocracy versus scientific knowledge

L. BELÉN ESPEJO VILLAR, LUJÁN LÁZARO HERRERO Y GABRIEL ÁLVAREZ-LÓPEZ
Universidad de Salamanca (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2020.73343

Fecha de recepción: 10/07/2019 • Fecha de aceptación: 24/07/2020

Autora de contacto / Corresponding author: L. Belén Espejo Villar. E-mail: lbev@usal.es

INTRODUCCIÓN. El presente artículo tiene por objeto analizar en perspectiva comparada la dirección institucional que se está haciendo del *blended learning* en el marco de las universidades. **MÉTODO.** A partir de una investigación sobre la percepción que tienen los docentes de los apoyos institucionales que reciben en la implementación de la metodología de aprendizaje combinado, se ha querido profundizar en las narrativas que configuran el desarrollo virtual de la enseñanza superior. Para ello, el método llevado a cabo ha sido mixto. Por una parte, se ha hecho un análisis estadístico descriptivo e inferencial con los datos obtenidos de un cuestionario realizado por los docentes de 25 universidades españolas. Por otra parte, se ha utilizado el estudio de caso con el propósito de generar conocimiento en torno a la política institucional a partir del análisis hermenéutico interpretativo de un campus virtual que ha sido un referente en esta temática. **RESULTADOS.** Los resultados muestran que el gobierno de las universidades está sujeto a parámetros de tecnocracia digital más próximos a la formación que se produce en las organizaciones de mercado que a las políticas de conocimiento desde las que se gesta la modalidad de aprendizaje combinado. Asimismo, dibuja un escenario de virtualización universitaria en el que el profesorado no está siempre presente, y sobre el que, además, no reconoce ningún valor adicional a su uso. En la misma línea, los resultados indican que los docentes no perciben por parte de las instituciones ni de la comunidad universitaria una preocupación por implementar la metodología combinada en sus programas académicos. **DISCUSIÓN.** Este trabajo nos lleva a reflexionar acerca de la naturaleza que subyace en el incremento de las políticas de virtualización de la educación universitaria.

Palabras clave: *Aprendizaje combinado, Integración de las tecnologías, Rol del gobierno, Análisis comparativo, Comercialización de la educación superior.*

Introducción

¿Desde qué parámetros se están construyendo las políticas de innovación digital en la educación superior? ¿Se trata simplemente de discursos basados en la evolución del aprendizaje tradicional? ¿En la superación de la cultura digital (*e-learning*)? ¿Existen otros intereses de naturaleza privada que las vinculan con las tendencias de mercado en el ámbito universitario (Graham, 2013)? ¿Bajo qué narrativas normativas se fundamenta el *blended learning* (*b-learning*) en el gobierno de las universidades? ¿Hay un marco digital claramente regulado que garantice una política de convergencia universitaria?

Son muchos los interrogantes que surgen al tratar de centrar el estudio del *blended learning* más allá de su conceptualización como una herramienta pedagógica. En trabajos recientes, algunos autores (Salinas *et al.*, 2018) se refieren a la modalidad del aprendizaje combinado como una elección cada vez más utilizada por las universidades europeas en la búsqueda de sistemas formativos que aporten flexibilidad, accesibilidad y menores costes a las instituciones universitarias.

Esta dirección económica de la política virtual nos muestra una imagen menos explorada, pero no por ello inexistente en el marco académico. De hecho, el abordaje de este tema en documentos institucionales de referencia no deja lugar a dudas. En los últimos años, el *Informe Horizon* ha pasado de conceptualizar el *b-learning* como una tendencia de gran impacto por sus posibilidades de aprendizaje en entornos colaborativos y en diferentes modalidades (presencial, híbrida y virtual) (García *et al.*, 2010) a la idea de asociar las instituciones de educación superior con un modelo de funcionamiento empresarial (Adams *et al.*, 2017) en el que el *b-learning* se ha convertido, junto con otras herramientas, en una pieza estratégica de lo que es ya un nuevo sistema de organización de las instituciones (Espejo Villar, Álvarez-López y Lázaro Herrero, 2020).

Sin embargo, gran parte de la producción científica sobre la que se ha construido el marco conceptual de la semipresencialidad se sigue sustentando de forma prioritaria en análisis bibliométricos que configuran un *b-learning* más como diseño de aprendizaje, vinculado a áreas de conocimiento, a competencias o a elementos de evaluación (Bartolomé-Pina *et al.*, 2018; Ellis y Bliuc, 2016; Sáez *et al.*, 2014; Turpo, 2014), que a lineamientos institucionales que expliciten la cultura normativa y organizativa de esta modalidad. Así se constata en el último informe publicado por el Consejo de Rectores de Universidades Españolas (Gómez-Ortega, 2017) que radiografía la situación de las tecnologías en el marco nacional, y en el que se vuelven a poner de manifiesto los déficits que siguen existiendo en España en materia de gestión y dirección de la innovación digital. Un ejemplo a considerar es la inexistencia de una política sistémica de innovación, y ello porque aun en el supuesto de que en la universidad exista una línea estratégica relativa a la evaluación de proyectos TI, esta no siempre está vinculada transversalmente al equipo de gobierno de la universidad (solo en el 59% de las universidades), sino que depende de otras instancias específicas (vicerrectorado correspondiente o dirección del área TI) y no de las directrices holísticas de la institución. Asimismo, del informe se desprende una dirección más técnica que política de la innovación tecnológica, algo que queda reflejado en un exiguu control interno del cumplimiento normativo y que, en buena medida, es el resultado de que tan solo en un 52% de las universidades se contemple la formación al personal sobre la obligatoriedad del cumplimiento de la normativa.

La realidad es que la universidad digital sigue adoleciendo de enfoques políticos y comparados que nos permitan conocer el tipo de instituciones que están optando por este sistema de aprendizaje, y que nos muestren si existe un perfil determinado de liderazgo institucional que configure en el plano normativo y organizacional el gobierno pedagógico de las universidades.

Desconocemos si la nueva situación de no presencialidad que ha generado la pandemia del COVID-19 contribuirá a que las instituciones universitarias y no universitarias formalicen y doten de una categoría pedagógica al sistema de aprendizaje *b-learning*. Existen muchas probabilidades de que el uso que han tenido las herramientas tecnológicas en la gestión académica durante la suspensión lectiva presencial fuerce a establecer marcos de organización y funcionamiento pedagógico que permitan integrar esta modalidad más allá de su funcionalidad técnica. Así se constata en informes internacionales publicados recientemente que apuntan a la necesidad de “promover reflexiones internas sobre la renovación del modelo de enseñanza-aprendizaje” (IESALC, 2020: 43) y que han actuado a modo de brújula de algunos países en un escenario totalmente inédito (Huang *et al.*, 2020).

El presente trabajo trata de analizar los desarrollos institucionales que están realizando las universidades españolas con relación al aprendizaje combinado, al tiempo que pretende examinar el grado de convergencia que existe en torno a la política digital del *b-learning* en el marco de los nuevos escenarios virtuales. Partiendo de la vertiente política de la digitalización del aprendizaje (Gallardo *et al.*, 2005), se han querido conceptualizar y contextualizar (a partir de categorías de análisis que surgen de la percepción de los docentes universitarios) los procesos de institucionalización que las universidades españolas han ido realizando de las políticas de formación virtual.

Estructuralmente, el artículo se organiza en tres partes conformadas alrededor de una investigación realizada con 25 universidades españolas con el objeto de conocer el proceso de adopción y difusión de la innovación docente a través de la implementación de la metodología *blended learning*. De este modo, en el primer bloque de contenidos se realiza una contextualización política de la innovación digital. La segunda parte está más orientada a analizar los resultados, examinando el grado de responsabilidad que

asumen los diferentes actores (académicos y no académicos) en la implementación de la agenda digital, y el conocimiento que la propia comunidad universitaria tiene de este fenómeno. Cerramos el trabajo planteando las principales conclusiones respecto al avance técnico y pedagógico producido en materia de innovación y a la necesaria planificación estratégica en políticas de vanguardia digital.

Consideraciones teóricas-metodológicas

La introducción de enfoques más globales y complejos (Wang *et al.*, 2015), utilizados para el análisis de sistemas de aprendizaje que se desarrollan en términos de semipresencialidad, está planteando la existencia de una realidad estructural, dinámica e interdependiente entre subsistemas (docente, metodológico, alumno, soporte, tecnológico e institucional) cuya interconexión necesariamente introduce nuevas dimensiones de estudio en la política digital.

Bajo estas premisas, el *b-learning* no debería conceptualizarse solo desde discursos metodológicos (Bartolomé *et al.*, 2018; Pinto y Leite, 2020), sino que debería entenderse como un conglomerado diferencial construido a partir de los modelos de organización de las instituciones. Aspectos relativos al soporte estructural, al gobierno de los centros en cuanto a la cultura tecnológica, a la infraestructura y/o los recursos tendrían que representar el núcleo fuerte de las múltiples identidades desde las que abordar y gestionar la innovación digital, tal como han apuntado algunos autores (White, 2007) en trabajos realizados sobre el *b-learning* en perspectiva institucional. Sin embargo, no parece existir un interés por tratar de formalizar cuestiones de naturaleza pedagógica referidas a la formación del profesorado y a su imbricación en este sistema de aprendizaje, ni por intentar regular protocolos a seguir en la organización pedagógica de las materias académicas. En definitiva, este marco de conocimiento adolece de una

cultura institucional sobre cómo opera y, principalmente, cómo se debe organizar el funcionamiento del *b-learning* en los diferentes centros según especialidades y titulaciones.

La perspectiva pedagógica del *b-learning* trasciende la dimensión tecnológica desde la que se ha construido en los últimos años el discurso formal de la política de innovación universitaria. En este sentido, los trabajos publicados al respecto (Mulyadi *et al.*, 2020) siguen evidenciando el insuficiente dominio en conocimiento de contenido pedagógico que tienen los docentes en escenarios de semipresencialidad. Una debilidad que no hace más que constatar la corresponsabilidad que debe adquirir el gobierno de la universidad en la construcción de directrices institucionales sobre modalidades de aprendizaje que han pasado de ser opcionales a convertirse en decisivas y estables. Probablemente la asunción de este compromiso se haga efectiva en un momento, como el actual, en el que la diversificación de los sistemas de aprendizaje en contextos no presenciales adquiere un estatus incuestionable a nivel global.

Otro punto de interés en esta línea de trabajo es el relativo a la existencia de marcos de discusión que relacionan las políticas geoterritoriales (Inglaterra, Australia, Canadá, EE. UU. e incluso España) con la expansión de sistemas de aprendizaje más abiertos (Duarte *et al.*, 2018; White, 2020). Idea que apuntan Duarte *et al.* (2018) en su estudio sobre las políticas de innovación y la gestión universitaria y en el que se pone de manifiesto que la filiación de los autores responsables de trabajos realizados sobre esta temática está mayoritariamente vinculada con la institución universitaria. Algo que, en principio, podría parecer una dinámica lógica, pero que resulta cuestionable al constatar que la cobertura institucional entendida en términos de investigación y desarrollo es poco representativa, a tenor de los proyectos competitivos de alcance nacional (I+D+i) aprobados en torno a este campo de investigación (*b-learning* y educación) (Espejo Villar y Lázaro Herrero, 2016).

Por otra parte, un elemento reciente de análisis vincula el aprendizaje semipresencial con la vertiente económica que pone en el mismo plano las políticas de calidad digital y el gobierno universitario. Esta idea sobre la modalidad virtual quedaría integrada en la tesis que desarrollan Adel *et al.* (2018) sobre la “ubersidad”, término que utilizan para referirse a una institución que está cada vez más subordinada a reglas comerciales que comienzan a regir la creación y la distribución del conocimiento. De este modo, entender la docencia en términos de mercado supone no solo introducir valores de performatividad (Ball, 2003) en aspectos competenciales y evaluativos, sino también plantear escenarios de semipresencialidad en el marco de una gestión que paradójicamente se ejecuta con parámetros de servicio público.

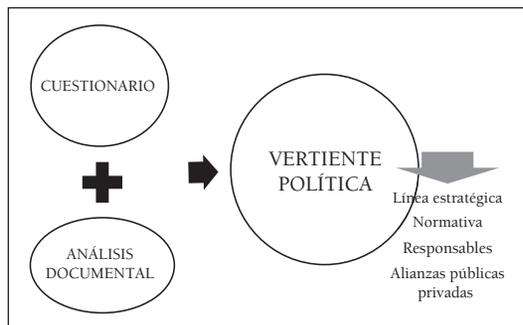
En el ámbito de la investigación, el panorama no es diferente, y las oportunidades que ofrece esta forma de utilizar la digitalización se están convirtiendo en serias limitaciones para los fundamentos teóricos y los procesos reflexivos de la investigación, hasta el punto de que son muchas las investigaciones (Adel *et al.*, 2018; Williamson, 2017; Williamson y Piattoeva, 2019) en las que se considera que las redes de datos están vaciando de contenido la formulación teórica de los trabajos, aniquilando cualquier intento de teorización en las ciencias humanas.

A partir de las consideraciones teóricas realizadas en el presente trabajo, hemos tratado de analizar los procesos de institucionalización de las políticas de formación virtual en el gobierno de las universidades.

Metodológicamente, el enfoque que se ha utilizado en este artículo ha combinado una metodología de tipo cuantitativo con otra de carácter cualitativo, lo que nos ha permitido un mayor conocimiento de las regulaciones gubernamentales de políticas digitales, así como la posibilidad de validar, a través de la triangulación de la información, los datos resultantes. En este

sentido, la selección de la información se ha realizado a través de dos vías instrumentales (figura 1).

FIGURA 1. Procesos de institucionalización de las políticas de formación virtual

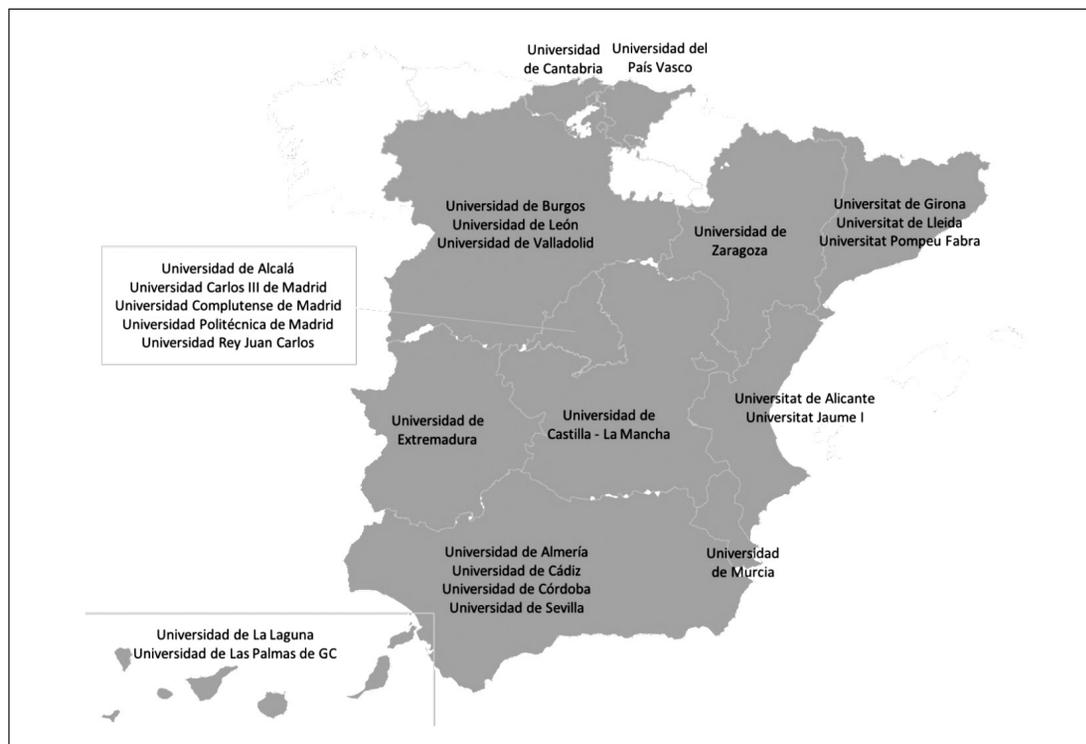


Nota: elaboración propia.

Una primera línea metodológica ha consistido en la elaboración de un cuestionario dirigido al profesorado de las universidades implicadas en el estudio para el que se han considerado otros trabajos adheridos a la investigación (Martín García, García del Dujo y Muñoz Rodríguez, 2014), realizándose un muestreo estratificado con 25 universidades públicas españolas (figura 2). Se hizo un envío masivo de varios miles de encuestas y contestaron 986 profesores de unas 25 universidades de todo el territorio nacional de diferentes distritos universitarios que, aunque no es estrictamente representativo, sí ofrece una visión muy amplia de la opinión del profesorado.

La configuración de los estratos se ha elaborado de forma aleatoria proporcional atendiendo a ramas de conocimiento, facultades y profesorado. Por otra parte, se ha recogido información

FIGURA 2. Mapa de universidades participantes en el estudio



Nota: elaboración propia.

de campus virtuales universitarios que han sido referentes por su trayectoria.

El cuestionario se aplicó a lo largo del año 2017. El error muestral fijado es para un nivel de confianza del 95,5% (dos sigmas), y $P=Q$ es de $\pm 4,32\%$ para el conjunto de la muestra y en el supuesto de muestreo aleatorio simple. Los análisis que se han realizado son no paramétricos, concretamente análisis de varianza en la vertiente de distribuciones homogéneas (estadístico de Levene) y no homogéneas (estadístico de Brown-Forsythe) en los casos que fuera necesario. Con el fin de controlar la homogeneidad de la muestra hemos tenido que sacar del análisis diez universidades² cuyos niveles de respuesta amenazaban con condicionar la interpretación de los resultados. De esta forma, de las 980 respuestas procedentes del conjunto de universidades hemos hecho el análisis inferencial con 886. Atendiendo a este dato, no deja de sorprender que algunas de las

universidades de las que se ha tenido que prescindir por no contar con suficientes respuestas hayan formado parte, a su vez, de proyectos de impulso a la digitalización en campus universitarios.

Es importante reseñar que en el análisis estadístico nos hemos centrado solo en algunos de los ítems que componen el cuestionario Modalidad Formativa Combinada (*Blended Learning*) en las Universidades. El cuestionario elaborado para la investigación, que consta de 29 preguntas y ocupa 9 páginas, se ha estructurado en tres bloques de contenido con el propósito de diversificar la información obtenida y crear cuerpos de conocimiento complementarios. Por motivos de extensión, en el artículo solo se referenciarán los ítems relacionados con el objeto de estudio. Así, el primer bloque (bloque I), formado por 11 ítems de los 29 que componen el cuestionario, está orientado a obtener información relativa a los

TABLA 1. Ítems relativos al bloque II y al bloque III

Bloque II: sobre metodología combinada (BL)	Bloque III: experiencia con BL
Ítem 12: compuesto por 8 indicadores relativos al conocimiento, a la formación, a la integración de esta modalidad y a la comodidad	Ítem 20: ¿con qué frecuencia utiliza algún tipo de plataforma virtual en su actividad docente?
Ítem 13: constituido por 5 indicadores sobre las implicaciones del BL en términos de interacción, actividades y contenidos	Ítem 21: ¿con qué frecuencia utiliza algún sistema de enseñanza combinada?
Ítem 14: compuesto por 15 indicadores relativos a las ventajas de la utilización de esta metodología	Ítem 22: en caso de utilizarlo, ¿en qué nivel formativo lo aplica?
Ítem 15: formado por 16 indicadores sobre la dificultad en el uso, la necesidad y el acompañamiento	Ítem 23: nombre de la titulación
Ítem 16: consta de 7 indicadores sobre la implementación (agradable, incómoda, insegura, etc.)	Ítem 24: curso o cursos en los que lo aplica
Ítem 17: formado por 8 indicadores relativos a la opinión de distintos actores	Ítem 25: número aproximado de estudiantes
Ítem 18: relativo a la intención de utilizar esta metodología el próximo curso	Ítem 26: para qué aplica la modalidad combinada (contenidos teóricos, prácticos, complementarios, etc.)
Ítem 19: relativo a la intención de utilizar esta metodología en el futuro	Ítem 27: 9 indicadores ¿Qué modalidad de enseñanza para qué actividades?
	Ítem 28: 10 indicadores. Formación recibida y experiencia en su universidad
	Ítem 29: debilidades y fortalezas del <i>b-learning</i>

datos personales y académicos; el segundo bloque (bloque II), formado por 8 ítems, se refiere a cuestiones relacionadas con la metodología combinada; y el tercer bloque (bloque III), compuesto por 10 ítems, hace referencia a la experiencia del profesorado con la metodología combinada (tabla 1). Concretamente, para nuestro estudio hemos trabajado como variables dependientes las preguntas 17 y 28 del cuestionario (tabla 2), y como variables independientes las preguntas 3, 4, 5 y 22 (tabla 3).

Tanto las categorías de análisis como los ítems y/o descriptores utilizados se han determinado de acuerdo con las dimensiones establecidas por autores que han abordado el tratamiento organizativo-político del *b-learning* (Salinas *et al.*, 2018; Sangrá *et al.*, 2012; Urbina y Salinas, 2014; White, 2007). De tal modo que los ítems se han agrupado en las cuatro categorías que posibilitaban contrastar la existencia o no de una política institucional marco de innovación digital (tabla 4), esto es: línea estratégica, normativa, estructura y responsables.

La segunda línea de selección de información se ha focalizado en campus virtuales universitarios que han sido referentes por su trayectoria en la política docente digital a nivel nacional. En este sentido, hemos centrado la atención en un estudio de caso, en tanto que la metodología de investigación (Álvarez-Álvarez y San Fabián, 2012), que tiene como propósito proporcionar información (Grandom, 2011), nos permita comprender con veracidad las repercusiones educativas y la realidad institucional que subyace al entramado del Campus Virtual Andaluz. El origen del campus andaluz, basado en una propuesta de investigación universitaria, se remonta a la segunda mitad de la década del 2000. Las categorías sobre las que se ha construido el análisis documental han seguido el mismo hilo conductor planteado en el cuestionario. La intencionalidad subyacente en esta segunda vía de información ha sido comprobar el grado de desarrollo que ha experimentado la política digital institucional, así como su concreción normativa en universidades que han tenido un estatus formal diferenciado de acuerdo con su recorrido digital.

TABLA 2. Variables dependientes utilizadas en el análisis inferencial

Cuestionario	Variable dependiente
Pregunta 17	Grupos de personas que piensan que deberían usar la metodología <i>b-learning</i>
Pregunta 28	Formación recibida y/o experiencia sobre <i>b-learning</i> en su universidad

Nota: elaboración propia.

TABLA 3. Variables independientes utilizadas en el análisis inferencial

Cuestionario	Variable independiente
Pregunta 3	Categoría profesional
Pregunta 4	Rama de conocimiento
Pregunta 5	Universidad a la que pertenece
Pregunta 22	Nivel formativo donde aplica la metodología <i>b-learning</i>

Nota: elaboración propia.

TABLA 4. Líneas instrumentales, categorías y descriptores: hoja de ruta de la política digital *b-learning*

Líneas instrumentales	Categorías de análisis	Ítems/descriptores planteados	Responsables/marco estratégico
Cuestionario	Línea estratégica en política digital Normativa Responsables	Grupos de personas que piensan que deberían utilizar en clase la metodología combinada presencial	Rector/vicerrectores Decano Director de departamento Compañeros Grupos de investigación Alumnos
	Línea estratégica en política digital Normativa Responsables	Formación recibida y experiencia sobre metodología en su universidad	Normativa Voluntario Políticas de centro Gestión y formación Innovación Convenios con universidades privadas Sector privado
Análisis documental	Estructura Línea estratégica Normativa	Modelos organizativos	Campus virtual Universidad virtual Campus virtual interuniversitario

Nota: elaboración propia.

Análisis de los resultados del cuestionario a docentes de universidad

Siguiendo la línea discursiva de las narrativas bajo las que se está implantando la modalidad de aprendizaje combinado en las universidades españolas, en el presente apartado hemos tratado de analizar a partir de la pregunta 17 (Likert con valores de 1 a 5, siendo 1 “nada de acuerdo” y 5 “muy de acuerdo”) la percepción que tienen los docentes del valor que la institución universitaria en general le concede al uso de esta metodología. Tras el análisis estadístico de las respuestas a la pregunta de quiénes piensan que “yo debería usar en mis clases la metodología combinada”, podemos afirmar que los docentes universitarios que han participado en el estudio, por lo general, no perciben apoyo por parte de ningún miembro de la comunidad universitaria, ya sea el equipo rectoral, el equipo decanal, el departamento, los compañeros, los miembros de su grupo de investigación o los propios alumnos, aunque estos últimos sean los

que más potenciarían su uso, tal como demuestra la siguiente tabla (tabla 5). Esto queda respaldado en el análisis de frecuencias sobre cada ítem de la variable, donde la mayor parte de las respuestas se ubican en “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Por último, el análisis inferencial tampoco muestra ningún resultado destacable en este sentido, a pesar de la homogeneidad y del tamaño de la muestra, lo que termina por reforzar la hipótesis del escaso desarrollo estratégico sobre el *b-learning* en las universidades españolas.

No obstante, la progresiva articulación de nuevos escenarios institucionales (campus virtuales de universidades presenciales, universidades virtuales, campus virtual interuniversitario) evidencia una realidad bastante diferente a la percepción que parece tener el profesorado.

Un segundo bloque de información lo representa la pregunta 28 que va dirigida a estudiar la institucionalización de la formación recibida por los docentes y la experiencia acumulada

TABLA 5. Estadísticos descriptivos del ítem 17 del cuestionario, "Grupos de personas que piensan que deberían usar la metodología *blended learning*"

	17.1. Rector/ vicerrectores	17.2. Decano	17.3. Director departa- mento	17.4. Compañeros centro o departa- mento	17.5. Compañe- ros grupo investiga- ción	17.6. Otros compañeros del área	17.7. Mis alumnos	17.8. Otros
N	Válidos 886	886	886	886	886	886	886	886
	Perdidos 0	0	0	0	0	0	0	0
Media	2,796	2,792	2,762	2,666	2,814	2,737	3,195	2,586
Mediana	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000
Moda	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Desviación típica	1,1240	1,1249	1,1061	1,0443	1,1519	1,0745	1,1246	1,0646

Fuente: elaboración propia.

TABLA 6. Estadísticos descriptivos del ítem 28 del cuestionario

	28.1. Su universidad contempla formación BL	28.2. En su universidad BL es voluntario	28.3. En su universidad existe normativa sobre BL	28.4. En su universidad BL cuenta para la promoción del profesorado	28.5. En su universidad BL es indicador de calidad	28.6. En su universidad hay incentivos para profesores que usan BL	28.9. En su universidad ha recibido formación específica sobre BL	28.10. Ha recibido formación específica sobre BL fuera de su universidad
N	Válidos 886	886	886	886	886	886	886	886
	Perdidos 0	0	0	0	0	0	0	0
Media	,816	,876	,693	,901	,764	1,062	1,388	1,580
Mediana	1,000	1,000	,000	1,000	1,000	1,000	1,000	2,000
Moda	1,0	1,0	,0	,0	,0	2,0	2,0	2,0
Desviación típica	,6298	,4734	,8441	,8670	,7316	,8488	,6642	,7050

Fuente: elaboración propia.

con esta metodología en sus universidades, así como a analizar la instrumentalización digital a través de los actores implicados en este proceso. Con relación a la primera cuestión, los datos obtenidos permiten afirmar que las universidades no desarrollan normativa, convenios o incentivos para que los docentes encuentren un marco de actuación en el desarrollo de la

metodología de *b-learning* (tabla 6), o lo que a nuestro juicio sería más preocupante, el desarrollo estratégico de las universidades en esta cuestión no llega a los docentes, que lo desconocen. En la misma línea, los profesores ignoran la existencia de una instrumentalización acreditativa y económica del *b-learning* (ítems 28.4, 28.5 y 28.6).

En cambio, la mayoría de los docentes sí que afirma conocer que sus centros ofertan cursos sobre *b-learning* (ítem 28.1) con carácter voluntario (ítem 28.2), pero a los que ellos no asisten (ítem 28.10), como podemos observar en la tabla 7.

Otro punto de interés con relación a la pregunta 28 tiene que ver una vez más con el desempeño de la figura del profesor en este fenómeno. ¿Cómo se explica que la comunidad universitaria desconozca que existe una vertiente privada de ejecución de la metodología *b-learning*? ¿Qué papel se le está dando al profesor en todo este proceso? ¿Quién se encarga de formarle en el uso de estas metodologías?

Lo mismo ocurre con el ítem 28.8, “¿existen en mi universidad convenios de formación sobre la metodología *blended learning* que tengan financiación privada (universidades corporativas, cátedras de empresa, etc.)?”, donde nuevamente los resultados se alinean hacia la opción de “NS/NC” con un 72,2%. La opción “sí” se manifiesta en un 7,1% y la correspondiente al “no” en un 20,7%. Si nos centramos en la pregunta 28.10, “en su caso concreto, ¿ha recibido algún tipo de formación específica sobre *b-learning* promovida por otros centros u organismos fuera de su universidad?”, resulta especialmente significativo cómo la tendencia se ha inclinado

principalmente a responder que “no”, con un 70,7%, en clave afirmativa han respondido un 16,7% del total y el 12,6% que “NS/NC”. Con ello, interpretamos que el profesorado desconoce si existen convenios de formación sobre *b-learning* que tengan financiación privada y, a su vez, manifiestan de manera rotunda que no han recibido formación específica de ese tipo. Son llamativos los datos encontrados, especialmente si tenemos en cuenta que, como sabemos, las instituciones de educación superior se han decantado por un modelo de innovación abierta —propio del sector empresarial— (Chesbrough, 2003), a partir del cual se establecen alianzas con entidades externas y coaliciones con otros grupos de interés que van a participar de manera activa en cuestiones de formación y especialización (Iglesias *et al.*, 2015).

Por último, es destacable que cuando al profesorado se le pregunta directamente si el “Plan Institucional de Virtualización del Aprendizaje en su universidad le permite trabajar con profesionales del sector privado”, en el ítem 28.7, la respuesta mayoritaria se inclina hacia la opción de “no sabe, no contesta”, con un 61,7%, siendo la opción “sí” marcada por un 6,4% y la referente al “no” con un 21,1%.

Igualmente, este desconocimiento por parte de los docentes contrasta con el interés que existe

TABLA 7. Formación docente sobre *blended learning* ofertada por las universidades

	28.1. Su universidad contempla formación BL		28.8. En su universidad BL se asocia a convenios con financiación privada		28.9. En su universidad ha recibido formación específica sobre BL		28.10. Ha recibido formación específica sobre BL fuera de su universidad		
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Válidos	NS/NC	272	30,7	640	72,2	90	10,2	112	12,6
	Sí	505	57,0	63	7,1	362	40,9	148	16,7
	No	109	12,3	183	20,7	434	49,0	626	70,7
	Total	886	100,0	886	100,0	886	100,0	886	100,0

Fuente: elaboración propia.

en algunas instituciones de medir y cuantificar la percepción que los actores implicados en la producción de conocimiento (empresa, administración, universidad) tienen sobre este proceso de formación abierta. El *Barómetro CYD* (2017), cuyo objetivo se centra en la valoración de la importancia del papel de las universidades en la economía y el desarrollo social español, al analizar la relación de provisión en la formación entre universidades y empresas es puntuado con un 4,14 (sobre 5) por los representantes de la universidad y de la empresa, respectivamente, y con un 3,77 por parte de la Administración. En la misma línea se pronuncian con respecto a la “movilidad de profesores universitarios a las empresas y de personal de investigación de las empresas a las universidades”, calificado con un 4,17; 4,02 y 4,38 por universidad, empresa y Administración.

Los resultados del estudio de caso: el Campus Virtual Andaluz como herramienta de observación de las políticas de gestión universitaria

Como se ha apuntado con anterioridad, la falta de una trayectoria de investigación sólida relativa al enfoque organizativo de la gestión digital que están haciendo las universidades, unido al desconocimiento que los propios docentes universitarios parecen tener de los entramados

que sustentan las líneas estratégicas de las prácticas tecnológicas, nos ha llevado a pensar en el estudio de caso del Campus Virtual Andaluz como un instrumento de registro y construcción de información.

En su trabajo sobre la situación del *e-learning* en las universidades andaluzas, Cabero *et al.* (2013) afirman que la implantación de las acciones formativas en red ha estado más enfocada al campo técnico-instrumental que al ámbito educativo, hecho que ha contribuido a perpetuar las deficiencias de la formación en red, en la medida en que la vertiente técnica no ha reconocido cuestiones de organización institucional ni de gestión del conocimiento relacionadas con las políticas de formación, sino que ha estado centrada únicamente en dinámicas orientadas a la mera administración de soportes y dispositivos de virtualización educativa.

En convergencia con el análisis estadístico realizado con anterioridad, se ha querido comprobar si la incorporación de los nuevos modelos institucionales, como es el caso de los campus virtuales, ha supuesto un incremento de la responsabilidad direccional en las políticas académicas de las universidades implicadas. Para ello hemos querido visibilizar los aspectos organizativos y normativos desde los que se gobiernan en la actualidad las universidades del Campus Virtual Andaluz (tabla 8).

TABLA 8. Arquitectura institucional del *b-learning* en marcos políticos (y pedagógicos) de referencia

	Universidad de Almería	Universidad de Cádiz	Universidad de Córdoba	Universidad de Granada	Universidad de Jaén	Universidad de Huelva	Universidad de Málaga	Universidad de Sevilla
Línea estratégica institucional	X	X						X
Estructura orgánica				X	X	X		X
Normativa	X	X	X				X	

Nota: elaboración propia.

A grandes rasgos, podemos decir que aun existiendo referencias de digitalización en las universidades andaluzas (todas han articulado su guía organizativa en un plan estratégico que apuesta por la calidad), no se contempla una cobertura específica de política tecnológica a nivel institucional porque la innovación digital se concibe como un elemento más indirecto que directo en la consecución de la calidad, pero además la excesiva focalización de la virtualización en la tecnología (plataformas, soportes instrumentales, etc.) no permite incorporar un modelo de aprendizaje integral. El análisis documental realizado en el caso del Campus Virtual Andaluz nos muestra un mapa universitario con una sobrerrepresentación de la tecnocracia digital (más protagonismo a los soportes digitales que a las directrices de organización académica) en detrimento de los modelos pedagógicos.

Orgánicamente, la agenda digital de las universidades que han conformado el Campus Virtual Andaluz se materializa en la articulación directa y docente de responsabilidades gubernamentales. En ese sentido, hay instituciones que han optado por situarse en el equipo de gobierno, lo cual supone un intento notable de impulsar el proyecto tecnológico y de dotar de legitimidad este marco digital. No obstante, la visión y las funciones que se le atribuyen a estas unidades estructurales adolecen de directrices educativas, y sus responsabilidades lamentablemente están todavía muy escoradas a la administración de recursos informáticos.

Resulta de interés la vinculación docente que se ha establecido entre la agenda digital y los órganos de gobierno, lo que hace muy interesante la conceptualización que resulta de este binomio. Destacamos la Universidad de Sevilla, dependiente del Vicerrectorado de Ordenación Académica, porque ha creado la figura de director del Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías cuyo desarrollo profesional, al estar presidido por un profesor con una dilatada trayectoria en este campo de la educación, abre

una línea de trabajo pedagógico muy necesaria en este marco. En una vertiente más operativa, la Universidad de Sevilla ha habilitado a una directora general de Digitalización.

En otros casos se ha relacionado institucionalmente la Unidad de Innovación Docente con un Centro de Recursos Digitales (CRD) y un Centro de Recursos Virtuales (UCO), aunque su orientación está más definida por los servicios informáticos que por la regulación de toda una línea de actuación política de la universidad.

En el plano normativo, y en consonancia con los parámetros orgánicos e institucionales, la producción existente es muy modesta y se centra principalmente en protocolos de funcionamiento, aunque en estos últimos años se abre una tendencia que comienza a marcar un discurso más sistematizado con la aprobación de reglamentos aprobados en el año 2018, del servicio web y de la identidad visual corporativa y redes sociales.

El caso de la Universidad de Almería es especialmente destacable, ya que cuenta con un reglamento aprobado en 2018 que deroga uno anterior de 2013 sobre la utilización de la plataforma de aula virtual y en el que se establecen criterios sobre selección de asignaturas que pueden ser susceptibles de este tipo de enseñanza y los niveles de valoración de estas asignaturas.

Cerramos este análisis comentando que en todos los casos se contempla un soporte técnico a la docencia que es gestionado de forma privada por fundaciones y que está orientado a proporcionar apoyo informático a la docencia. Fenómeno este que es extrapolable a otras realidades universitarias (Delgado-Benito y Casado-Muñoz, 2014). Recientemente se ha aprobado el Decreto 104/2019, de 12 de febrero, por el que se regula la estructura orgánica de la Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad, y que pone en relación la gestión pública-privada del conocimiento a partir del impulso digital.

Discusión y conclusiones: ¿la docencia amenazada?

A lo largo del trabajo se ha acuñado el término “políticas virtuales” para hacer referencia a las actuaciones institucionales que se están produciendo en el ámbito universitario y que se dirigen a promover la socialización tecnológica del aprendizaje desde unas alianzas público-privadas, que todavía son muy desconocidas para el profesorado. Sin embargo, las directrices que se establecen en las nuevas políticas de innovación (tecnológica) empujan con claridad, y cada vez más, a no depender exclusivamente de los recursos privados y/o públicos y a diversificar la participación a entidades externas. A ello contribuye la inexistencia de principios institucionales en el desarrollo de la educación virtual de las universidades, pero sobre todo la ausencia de componentes pedagógicos en esta modalidad de aprendizaje.

En el artículo hay una constatación de que asistimos a la consolidación de escenarios digitalizados, en la línea apuntada por González-Sánchez y García-Muiña (2010), de que en las instituciones se está tratando de generar procesos de innovación más prósperos, aunque a partir de modelos de gestión que resultan de mayor complejidad por la multisectorialidad de los actores que están implicados, y la variabilidad de sus condiciones. Este hecho ha llevado a que tanto el sector empresarial como las instituciones de educación superior hayan tenido que aprehender, a partir de un sistema evolucionado de herramientas virtuales, el reto de la cooperación institucional en un intento de lograr mayores cotas de competitividad.

En el estudio que hemos realizado se ha concebido la modalidad del aprendizaje semipresencial como un vector capital de rentabilidad económica, a partir del cual hemos tratado de examinar las representaciones académicas del *b-learning* plasmadas en los valores institucionales y normativos que pautan los niveles académicos (grado y posgrado) de la universidad, en las áreas de implementación, en los procedimientos, pero

sobre todo en las motivaciones educativas y las acciones formativas que se derivan de estas políticas de aprendizaje combinado y virtual. Todo ello a partir de las percepciones que tienen los docentes.

Los resultados en torno a esta cuestión nos muestran la existencia de dos dinámicas muy diferenciadas en los procesos de formación digital. Una institucional, que se ha atribuido el gobierno de la universidad, y que está favoreciendo unas lógicas muy potentes de formación semipresencial en las que el discurso se construye con parámetros instrumentales de aprendizaje (plataformas, soportes, etc.) gestionados desde el sector privado, que paradójicamente deja relegados a un segundo plano los elementos académicos (protocolos sobre tipo de asignaturas que son objeto de aprendizaje combinado, formación exigida al profesorado, condiciones de funcionamiento, etc.) que son, en esencia, los que deberían sustentar cualquier modelo de conocimiento científico. De ahí que el subtítulo del trabajo recoja una de las evidencias de las representaciones del *b-learning* en el gobierno universitario, que es su carácter mayoritariamente tecnocrático. En el trabajo se constata que el ensayo de fórmulas de proyección virtual (campus virtuales) no ofrece garantías suficientes en el contexto educativo, y se muestra que la progresión acelerada de las plataformas tecnológicas no está en consonancia con el trasfondo pedagógico de la práctica docente.

Y otra perceptual de los docentes acerca de la estrategia institucional existente respecto al *b-learning*. Lo más sorprendente en este bloque de discusión es la invisibilidad que alcanza el *b-learning* en la cultura docente, en tanto que los profesores de cualquier categoría y rama de conocimiento desconocen el entramado que sustenta el aprendizaje combinado (su existencia en la universidad, su reglamentación, su identificación con la calidad o quién fomenta o a quién le interesa su uso, entre otros). Este hecho no es óbice, sin embargo, para que la proliferación de cursos y títulos por parte de las universidades no deje de crecer,

algo que resulta contradictorio, ¿bajo qué modelos construyen los docentes la utilización de estas herramientas digitales?

Asimismo, queremos destacar la convergencia que existe entre, por una parte, la ausencia del profesorado como generador de opinión en cuanto a los recursos de procesos formativos y, por otra parte, el silenciamiento de los docentes que se hace en barómetros públicos y sirven de referencia a nivel nacional. Es el caso de la publicación del *Barómetro CYD* (2017), que cuenta con las aportaciones de tres grupos de encuestados. El referente perteneciente al sector universitario lo constituyen principalmente rectores y presidentes de consejos sociales. La apreciación del docente al respecto no se contempla. A la luz de los datos arrojados, parece que los discursos no están alineados y tropezamos con la evidencia del desconocimiento docente como tónica recurrente. A este respecto, sería oportuno reflexionar sobre las dinámicas de toma de decisiones en las instituciones universitarias en materia pedagógica, donde los gestores marcan líneas de acción y uso de recursos tecnológicos sobre el resto de docentes, los cuales deben incorporar a sus asignaturas. De cara a una posible discusión académica futura, sería oportuno situar las evidencias recogidas en este trabajo como un ejemplo de una posible deriva de la democratización en la toma de decisiones pedagógicas dentro de las universidades, deriva fundamentada en una estrategia de desarrollo *top-down* de políticas educativas universitarias; en este sentido, sería interesante reflexionar sobre cuestiones como: ¿Qué rol cumplen los docentes en el desarrollo de estas políticas virtuales?

¿Deben los docentes implementar el *b-learning* sin una formación específica al respecto? ¿Qué garantías de éxito tiene el *b-learning* en unas universidades públicas tradicionalmente orientadas a la presencialidad? ¿Tienen las universidades públicas las estructuras necesarias para el éxito del modelo del aprendizaje combinado? Sin una coyuntura de obligado cumplimiento, como el caso de la pandemia del segundo semestre del curso 2019-2020, los docentes de universidades públicas no conocen y, por lo tanto, no ponen en práctica medidas para la incorporación del *b-learning* en sus propuestas docentes, lo que desemboca en la necesidad de contar con alianzas público-privadas para compensar el desinterés de los docentes universitarios.

Estas ideas nos llevarían a plantear las representaciones del *b-learning* a partir de las alianzas público-privadas, las cuales existen pero se desconocen. Recientemente Bates (2016) recordaba que la automatización del aprendizaje está cada vez más reflejada en la comercialización educativa. De ahí que surja el interrogante ¿está la docencia amenazada? y que entendamos la necesidad del empoderamiento del profesorado, así como su responsabilidad en el conocimiento de los entramados que sustentan las políticas virtuales en la educación universitaria. Hasta que no seamos conscientes de que el papel del profesorado en materia digital está siendo intencionadamente pasivo, la construcción de las políticas virtuales seguirá dependiendo mayoritariamente de agentes privados. Así pues, esta idea refuerza la tesis de que la docencia está amenazada interna y externamente.

Notas

¹ El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación Implementación de Metodología *Blended Learning* en Educación Superior: Proceso de Adopción y Difusión de Innovación Docente de Ref. EDU2015-67271-R, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, Plan Nacional I+D+i.ógicadag.

² Las universidades que se han extraído de la muestra son: Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Granada, Universidad de Huelva, Universidad de Jaén, Universidad de Málaga, Universidad de Oviedo, Universidad Pública de Navarra, Universidad Rovira i Virgili, Universidad de Santiago de Compostela y Universidad de Vigo.

Referencias bibliográficas

- Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C. y Ananthanarayanan, V. (2017). *The NMC Horizon report*. Austin: NMC. Recuperado de <https://bit.ly/2CSG1QO>
- Adell Segura, J., Castañeda Quintero, L. y Esteve-Mon, F. (2018). ¿Hacia la Ubersidad? Conflictos y contradicciones de la universidad digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 51-68. doi: <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20669>
- Álvarez-Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). Recuperado de <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=101>
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 87-104. Recuperado de <https://bit.ly/2ZLdaY0>
- Bartolomé, A., García-Ruiz, R. y Aguaded, I. (2018). *Blended learning: panorama y perspectivas*. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 33-57. doi: <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18842>
- Bates, A. W. (2016). Automation or empowerment: online learning at the crossroads. *Distance Education in China*, 4, 5-11. Recuperado de [10.13541/j.cnki.chinade.20160505.010](https://doi.org/10.13541/j.cnki.chinade.20160505.010)
- Chesbrough, H. W. (2003). *Open innovation. The new imperative for creating and profiting from technology*. Harvard Business School Press.
- CYD (2017). *Anexo. Barómetro CYD 2017. El papel de las universidades en España*. Recuperado de <https://bit.ly/3heXbXZ>
- Delgado Benito, V. y Casado Muñoz, R. (2014). Radiografía de la formación del profesorado en la Universidad de Burgos: evolución y análisis de planes y estrategias formativas. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 66(2), 43-59. doi: <https://doi.org/10.13042/bordon.2014.66203>
- Duarte Hueros, A., Guzmán Franco, M. D. y Yot Domínguez, C. R. (2013). Aportaciones al e-learning desde un estudio de buenas prácticas en las universidades andaluzas, RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 45-60. doi: <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19013>
- Duarte Hueros, A., Guzmán Franco, M. D. y Yot Domínguez, C. R. (2018). Aportaciones de la formación *blended learning* al desarrollo profesional docente. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 155-175. doi: <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19013>
- Ellis, R. A. y Bliuc, A. (2016). An exploration into first-year university students' approaches to inquiry and online learning technologies in blended environments. *British Journal of Educational Technology*, 47(5), 970-980. doi: <https://doi.org/10.1111/bjet.12385>
- Espejo-Villar, L. B., Álvarez-López, G. y Lázaro-Herrero, L. (2020). The policy approach of b-learning. The university model of education in the public-private binomial. En A. Martín-García (ed.), *Blended learning: convergence between technology and pedagogy. Lecture notes in networks and systems*, 126. Springer. doi: doi.org/10.1007/978-3-030-45781-5_3
- Espejo Villar, L. B. y Lázaro Herrero, L. (2016). Research policies and public funding in Spain: local, national or global scenarios in education innovation. En J. E. González y T. Piñeiro (coords.), *Diseños en la moderna investigación universitaria* (pp. 287-304). Mc Graw Hill/Interamericana de España. Recuperado de <https://bit.ly/3fX2z1q>
- Gallardo, A., Torrandell, I. y Negre, F. (2005). Estudio de modelos organizativos en la enseñanza universitaria mediante entornos virtuales. *EDUTEC '05. Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado y Nuevas Tecnologías*. Santo Domingo. doi: <https://doi.org/10.21556/edutec.2012.42.1>
- García, I., Peña-López, I., Johnson, L., Smith, R., Levine, A. y Haywood, K. (2010). *Informe Horizon: edición iberoamericana*. The New Media Consortium. Recuperado de <https://bit.ly/2OFWFpB>

- Gómez-Ortega, J. (ed.) (2017). *UNIVERSITIC 2017. Análisis de las TIC en las universidades españolas*. Madrid: Crue Universidades Españolas. Recuperado de <https://bit.ly/2WUc3h>
- González-Sánchez, R. y García-Muñia, F. E. (2011). Innovación abierta: un modelo preliminar desde la gestión del conocimiento. *Intangible Capital*, 7(1), 82-115. Recuperado de <https://bit.ly/30mnYdS>
- Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. En M. G. Moore (ed.), *Handbook of distance education* (3rd ed.) (pp. 333-350). Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203803738.ch21>
- Grandon, T. (2011). *Book informing with the case method*. Informing Science Press.
- Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F., Wang, H. H. et al. (2020). *Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: the Chinese experience in maintaining undisrupted learning in COVID-19 outbreak*. Smart Learning Institute of Beijing Normal University. Recuperado de <https://bit.ly/2Bimwkm>
- IESALC (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO. Recuperado de <https://bit.ly/3fP3Esi>
- Iglesias Sánchez, P., De las Heras Pedrosa, C. y Jambrino-Maldonado, C. (2015). Innovación abierta en entornos educativos. *Opción*, 31(4), 602-616. Recuperado de <https://bit.ly/39dKKZz>
- Martín García, A. V., García del Dujo, A. y Muñoz Rodríguez, J. M. (2014). Factores determinantes de adopción de *blended learning* en educación superior. Adaptación del modelo UTAUT. *Educación XXI*, 17(2), 217-240. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11489>
- Mulyadi, D., Wijayatingsih, T. D., Budiastuti, R. E., Ifadah, M. y Aimah, S. (2020). Technological pedagogical and content knowledge of ESP teachers in blended learning format. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(6), 124-139. doi: <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i06.11490>
- Pinto, M. y Leite, C. (2020). Digital technologies in support of students learning in Higher Education: literature review. *Digital Education Review*, 37, 343-360. doi: <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.343-360>
- Sáez, J. M., Domínguez, C., Ruíz, J. M. y Belando, M. (2014). Análisis del uso de los sistemas de gestión de aprendizaje en el desarrollo profesional docente desde una perspectiva práctica en la Escuela Complutense. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 66(2), 123-148. doi: <https://doi.org/10.13042/bordon.2014.66309>
- Salinas, J., de Benito, B., Pérez, A. y Gisbert, M. (2018). *Blended learning*, más allá de la clase presencial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 195-213. doi: <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>
- Sangrá, A., Vlachopoulos, D. y Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: an approach to the conceptual framework. *The International Review of Research in Open and Distance Learning, IRRODL*, 13(2), 145-159. doi: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1161>
- Turpo, O. (2014). Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad *blended learning*. *Revista de Educación a Distancia*, 23(44), 67-87. Recuperado de <https://bit.ly/2CxDTOC>
- Urbina, S. y Salinas, J. (2014). Campus virtuales: una perspectiva evolutiva y tendencias. *Revista de Educación a Distancia*, 42, 1-16. Recuperado de <https://bit.ly/3jjupqR>
- Wang, Y., Han, X. y Yang, J. (2015). Revisiting the blended learning literature: using a complex adaptive systems framework. *Educational Technology & Society*, 18(2), 380-393. Recuperado de <https://bit.ly/2WCjKhk>
- White, S. (2007). Critical success factors for e-learning and institutional change—some organizational perspectives on campus-wide e-learning. *British Journal of Educational Technology*, 38(5), 840-850. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00760.x>

- White, S., White, S. y Borthwick, K. (2020). Blended professionals, technology and online learning: identifying a socio-technical third space in higher education. *Higher Education Quarterly*, 00, 1-14. doi: <https://doi.org/10.1111/hequ.12252>
- Williamson, B. (2017). *Big data in education: the digital future of learning, policy and practice*. SAGE.
- Williamson, B. y Piattoeva, N. (2019). Objectivity as standardization in data-scientific education policy, technology and governance. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 64-76. doi: <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1556215>

Abstract

Study of blended learning process in Spanish university governance: digital technocracy versus scientific knowledge

INTRODUCTION. This article aims to perform a perspective analysis of the approach the institutional management is taking to implement blended learning in the university framework. **METHOD.** The objective is to delve deeper into the reports that shape the virtual development environment in Higher Education based on research regarding the perception that teachers have of the institutional support they receive in the implementation of the blended learning approach. To this end, the mixed method research has been used. On the one hand, both descriptive and inferential statistical analysis has been carried out with the data obtained from a questionnaire sent to the teachers of the 25 Spanish universities involved. On the other hand, a hermeneutic interpretative analysis has been developed of the institutional policy regarding a virtual campus which is the benchmark. **RESULTS.** The results show that university governance is subject to digital technocracy criteria that approximate more to the training used in market-based organizations than to the politics of knowledge as the mainstay of blended learning. In addition, it outlines a scenario of the virtualization of university education where the teachers are not always present, and which, moreover, does not recognize any additional value to its use. Along the same lines, the results show that teachers do not feel that the institutions or the university community, show any interest in implementing blended learning in the academic programs. **DISCUSSION.** This paper leads us to consider the causes that give rise to the increase in virtualization of university education.

Keywords: *Blended learning, Technology integration, Government role, Comparative analysis, Commercialization of higher learning.*

Resumé

Étude du blended learning au sein de la gouvernance universitaire espagnole: technocratie numérique contre connaissance scientifique

INTRODUCTION. Cet article a pour objectif d'analyser, à partir d'une perspective comparée, la direction institutionnelle que prend le blended learning dans le cadre des universités. **MÉTHODE.** À partir d'une enquête sur la perception des enseignants des aides institutionnelles qu'ils

reçoivent lors de la mise en œuvre de la méthodologie d'apprentissage hybride, nous avons voulu approfondir sur les détails du développement virtuel de l'enseignement supérieur. Pour cela, la méthode choisie a été mixte. D'une part, nous avons procédé à une analyse statistique descriptive et inférentielle, sur la base des données obtenues grâce à un questionnaire transmis aux enseignants de 25 universités espagnoles. D'autre part, nous avons utilisé l'étude de cas afin de générer des connaissances quant à la politique institutionnelle, à partir de l'analyse herméneutique interprétative d'un campus virtuel, qui a servi de référence en la matière. **RÉSULTATS.** Les résultats ont démontré que la gouvernance des universités est soumise à des paramètres d'une technocratie numérique plus proches de la formation produite sur les organisations de marché que des politiques de connaissance, à partir desquelles est créée la modalité d'apprentissage hybride. De même, un scénario de virtualisation universitaire se dessine, dans laquelle le corps enseignant n'est pas forcément présent et dont aucune valeur supplémentaire n'est accordée à leur tâche. Dans la même lignée, les résultats indiquent que les enseignants ne peuvent compter ni sur les institutions ni sur la communauté universitaire pour se soucier de mettre en œuvre une méthodologie hybride pour leurs programmes universitaires. **DISCUSSION.** Cette étude nous conduit à réfléchir à la nature sous-jacente de l'extension des politiques de virtualisation de l'enseignement universitaire.

Mots-clés: *Apprentissage hybride, Intégration des technologies, Fonction de la gouvernance, Analyse comparative, Commercialisation de l'enseignement supérieur.*

Perfil profesional de los autores

L. Belén Espejo Villar (autora de contacto)

Profesora titular de Política Educativa en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Actualmente ejerce el cargo de vicesecretaria de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC). Forma parte del Consejo Editorial de la *Revista Española de Educación Comparada (REEC)* de la SEEC. Pertenece al grupo de investigación de la Universidad de Salamanca GIPEP (procesos, espacios y prácticas educativas). Sus líneas de investigación se centran en las políticas públicas y las reformas educativas, con especial incidencia en el estudio de las transferencias de mercado y los nuevos modelos de gestión en políticas socioeducativas.

Correo electrónico de contacto: lbev@usal.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169. 37008 Salamanca (España).

Luján Lázaro Herrero

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Salamanca y profesora contratada doctor en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de dicha universidad. IV Premio Nacional Pedro Rosselló (2010) otorgado a jóvenes investigadores por la Sociedad Española de Educación Comparada. Sus líneas de investigación se articulan a través de la educación comparada y la política educativa. Es miembro del GIR Procesos Espacios y Prácticas Educativas (GIPEP).

Correo electrónico de contacto: lujan@usal.es

Gabriel Álvarez-López

Doctor en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Madrid. VIII Premio Pedro Roselló de la Sociedad Española de Educación Comparada. Profesor asociado en la Universidad de Salamanca, la Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Nebrija. Sus líneas de investigación son las políticas educativas, la educación comparada, la evaluación de sistemas educativos y el desarrollo profesional docente. Es miembro del grupo de investigación GIPES (UAM) y del grupo de investigación GIPEP (USAL). Actualmente forma parte del Consejo Editorial de la *Revista Española de Educación Comparada*.

Correo electrónico de contacto: gabal@usal.es

UNA SEMANA SIN *SMARTPHONE*: USOS, ABUSO Y DEPENDENCIA DEL TELÉFONO MÓVIL EN JÓVENES¹

A week without a smartphone: uses, abuse and dependence on mobile phone among young people

EUGENIA GONZÁLEZ-CORTÉS, ALBA CÓRDOBA-CABÚS Y MARISOL GÓMEZ
Universidad de Málaga (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2020.79296

Fecha de recepción: 16/04/2020 • Fecha de aceptación: 09/09/2020

Autora de contacto / Corresponding author: Alba Córdoba Cabús. E-mail: albacordoba@uma.es

Fecha de publicación *online*: 05/10/2020

INTRODUCCIÓN. El 98% de la población española posee un teléfono móvil, siendo los jóvenes los que mejor se desenvuelven en este entorno. La tecnología ha transformado sus comunicaciones y las redes sociales son su canal preferente de información. La presente investigación examina: a) la percepción que los jóvenes tienen de su uso del teléfono móvil, b) el consumo que realizan del *smartphone* y c) su grado de dependencia del móvil a partir de una experiencia de desconexión digital. **MÉTODO.** El método planteado consta de técnicas cuantitativas y cualitativas. Primero se diseñó y aplicó un cuestionario para analizar la percepción que los jóvenes tienen de su empleo del teléfono móvil. El cuestionario se distribuyó entre jóvenes andaluces de 15 a 24 años (n=1068). De acuerdo con los resultados obtenidos, se procedió a la realización de un experimento de campo y un grupo de discusión para comprobar la dependencia real del dispositivo. En él participaron once estudiantes de la Universidad de Málaga, cuyos teléfonos móviles fueron monitorizados durante tres semanas. La desconexión durante una semana permitió observar las consecuencias sociales, informacionales y emocionales que provoca en este segmento poblacional una dieta digital de estas características. **RESULTADOS.** Los resultados evidencian que los jóvenes no pueden vivir sin su teléfono, y ponen de manifiesto cómo hacen un uso intensivo (4h/día) e irrefrenable del *smartphone*, principalmente para el seguimiento de redes sociales. Durante la desconexión, se han detectado sensaciones encontradas que irían desde la incomodidad, la desinformación y la dependencia hasta la liberación. **DISCUSIÓN.** Se concluye que tras la semana de privación los estudiantes, aun reconociendo el dominio que el móvil ejerce en su vida y la libertad que experimentaron de las aplicaciones, se sienten incapaces de controlar y rebajar de manera voluntaria su tiempo de consumo.

Palabras clave: *Smartphone, Teléfono móvil, Jóvenes, Redes sociales, Dependencia.*

Introducción

Es difícil concebir un mundo sin telefonía móvil en pleno siglo XXI. Lo es en el caso de todos los segmentos poblacionales y, especialmente, en el de los adolescentes. Los jóvenes apenas utilizan su dispositivo para realizar llamadas o comunicarse por mensajes de texto, un uso que ha sido relegado a favor de la mensajería instantánea y de las redes sociales. También es frecuente el uso del dispositivo para la reproducción de música en *streaming* a través de plataformas como Spotify; para estar informado de la actualidad; o, en definitiva, para realizar cualquiera de las actividades o tareas de su rutina diaria.

Uso del teléfono móvil, consumo de información y jóvenes

El empleo de las tecnologías de la información y de la comunicación se ha incrementado en los últimos tiempos, provocando cambios en la sociedad y modificando, principalmente, los canales de comunicación. Los jóvenes son los que mejor se desenvuelven, ya que son la primera generación que ha crecido con la tecnología y están considerados como los mayores consumidores de las TIC (Prensky, 2011; Casero-Ripollés, 2012; Cruces, Guil, Sánchez y Pereira, 2016; Garrote-Rojas, Jiménez-Fernández y Gómez-Barrento, 2018).

El *smartphone* es el aparato preferido en España (91,90%), seguido de los ordenadores (62,90%) y las tabletas (29,70%) (Telefónica, 2019). Según el Centro de Investigación Pew (2019), el 98% de la población española posee un dispositivo móvil —el 80% son *smartphones*—, alcanzando la cifra más alta la franja de edad comprendida entre los 18 y los 34 años (95%). Estos datos explicarían los cambios producidos en las formas de comunicación y socialización, en la búsqueda y localización de información e, incluso, en las actividades desarrolladas durante el tiempo libre (Brennan y Dempsey, 2018).

Estamos insertos en una sociedad cada vez más móvil en la que sobre todo los jóvenes tienden a trasladar sus comunicaciones a las aplicaciones descargadas en su dispositivo (Devine y Lloyd, 2012). Tanto es así que se les llega a calificar como la generación *mute* (Telefónica, 2019), caracterizada por hablar poco y utilizar como canal principal de comunicación las herramientas de mensajería instantánea. Una de las actividades más comunes realizadas por la gente joven en Internet es la monitorización de redes sociales (Gray, 2018; Bärtl, 2018), estando ya consideradas desde 2012 como el medio de información preferente para este grupo de personas (Devine y Lloyd, 2012; Catalina, García y Montes, 2015; García-Jiménez, Tur-Viñes y Pastor-Ruiz, 2018).

La llegada de Internet y la posterior aparición de las redes sociales originaron un cambio en los hábitos de consumo de noticias (Shenton y Dixon, 2003; Martínez-Costa, Serrano-Puche, Portilla y Sánchez-Blanco, 2019). La literatura existente evidencia esta transformación, donde la búsqueda directa de información a través de motores convencionales no se identifica como una actividad preferente (Condeza, Bachmann y Mujica, 2014; Flamingo, Reuters y Oxford University, 2019). El *smartphone* permite la constante exploración de noticias, convirtiéndose en un acto casi instintivo (Martínez-Costa, Serrano-Puche, Portilla y Sánchez-Blanco, 2019).

La relevancia de las redes sociales como canal informativo para los jóvenes se confirma en diversos artículos, en los que se refieren a ellas como el sustituto de los medios tradicionales (Casero-Ripollés, 2012; Cunningham y Craig, 2017). Los datos del *Digital news report* del Reuters Institute (2019) corroboran esta postura y especifican que el 38% de los jóvenes españoles de entre 18 y 24 años escogen como fuente principal de información las redes sociales. Facebook es la red social preferida para informarse en España (47%), seguida de WhatsApp (36%) y YouTube (26%).

Efectos del móvil: abusos, usos desadaptativos o problemáticos

Una revisión de la literatura científica evidencia la existencia de una preocupación por los efectos nocivos del uso y/o abuso del móvil en adolescentes y jóvenes, considerados como grupos de riesgo (Sánchez-Carbonell, Beranuy, Castellana, Chamarro y Oberst, 2008). Los primeros estudios apuntaban que el teléfono móvil podía llegar a generar “modificaciones del estado de ánimo”, ansiedad, depresión, pérdida del contacto familiar, miedo a salir sin él, nerviosismo, inseguridad e incapacidad productiva cuando no se tiene, así como dependencia psicológica (Kamibepu y Sugiura, 2005; Muñoz-Rivas, Navarro y Ortega, 2003; Srivastava, 2005). Además, ponían ya de manifiesto los riesgos asociados a un uso indebido (García y Monferrer, 2009) y la alteración de las relaciones sociales, primando las telefónicas en detrimento de las personales, circunstancia acentuada en la generación *mute*, conformada por los *millennials* de entre 14 y 24 años.

Este y otros efectos asociados a un malestar psicológico importante pueden derivarse, a tenor de las investigaciones realizadas, del uso intensivo y/o problemático del teléfono móvil y de las redes sociales. Se trata este de un tema ampliamente discutido en los medios de comunicación y en la literatura científica, dando lugar a un nuevo campo de estudio, el de las “adicciones tecnológicas”, como las acuñó Griffiths (1995). En España, entre 2002 y 2011 se publicaron doce artículos empíricos sobre adicción a las TIC: cinco sobre adicción a Internet, cinco sobre adicción a las TIC y al teléfono móvil y dos sobre adicción al móvil en exclusiva; todos tomando como población de estudio a alumnos de secundaria y/o universidad. Carbonell, Fuster, Chamarro y Oberst (2012), en una revisión de estos, concluyeron que no era conveniente utilizar el término “adicción”, aunque sí se establecía una relación entre malestar psicológico y uso problemático que, a su parecer, podría reducirse tras un periodo de adaptación a estas nuevas tecnologías.

Uno de los riesgos del uso excesivo del móvil que ha acaparado la atención académica es el fenómeno de *fear of missing out* (FoMO), entendido como el temor de perderse experiencias o actividades agradables o la fobia a sentirse excluidos (Elhai, Levine, Dvorak y Hall, 2016; Hetz, Dawson y Cullen, 2015; Santana-Vega, Gómez-Muñoz y Feliciano-García, 2018; Wolniewicz, Tiamiyu, Weeks y Elhai, 2018). Przybylski, Murayama, DeHaan y Gladwell (2013) realizaron la primera investigación científica para operacionalizar el concepto de FoMO y lo definieron como “la percepción generalizada de que otros puedan estar viviendo experiencias gratificantes de las cuales uno está ausente” (Santana-Vega, Gómez-Muñoz y Feliciano-García, 2018: 40). El FoMO puede ocurrir con o sin móvil, pero se ha asociado a él dadas las posibilidades que nos ofrece para estar conectados ilimitadamente. Gil, Del Valle, Oberst y Chamarro (2015) hallaron que tanto la conducta adictiva en torno al móvil como el FoMO son importantes predictores de síntomas psicopatológicos, especialmente de la ansiedad.

Es indudable que el móvil tiene una serie de atributos que lo hacen singularmente atractivo para los adolescentes: “autonomía respecto de los padres, optimización de la comunicación con las amistades o ampliación y mantenimiento de las relaciones interpersonales”, entre otras (Chóliz, Villanueva y Chóliz, 2009: 74). No obstante, en el ámbito nacional se detecta un menor número de estudios centrados en la utilidad práctica del uso del móvil que evalúen sus usos académicos, sociales e informativos (Gallardo, Marqués y Bullen, 2014; Humanante-Ramos, García-Peñalvo y Conde-González, 2016; Ortega, González y Pérez, 2015; Gómez, Roses y Farias, 2012). Según Cantillo, Roura y Sánchez (2012: 2), el uso de los dispositivos móviles es fundamental, ya que “incrementa las posibilidades de interactuar con los miembros del grupo; se mejora la comunicación. Por lo tanto, se difumina la barrera que separa a docentes y discentes”.

En un estudio reciente de dieta digital, Doval-Avendaño, Domínguez y Dans (2018) pidieron a 150 estudiantes de titulaciones de Comunicación que no utilizaran pantallas de uso individual durante 24 horas. Los autores detectaron un uso “ritual”, más ligado al hábito inconsciente que instrumental. Mientras, los participantes manifestaron la falta de libertad ante la presencia omnipresente de las herramientas tecnológicas y mostraron una intención de cambio que no se manifestó posteriormente.

En esta investigación se examinan las percepciones de los jóvenes andaluces respecto a su relación con el teléfono móvil y se amplía la experiencia de dieta digital de Doval-Avendaño, Domínguez y Dans (2018) de 24 horas a una semana de duración, un periodo más dilatado de tiempo que posibilitará clarificar el nivel de dependencia real del dispositivo, así como observar repercusiones en el consumo futuro.

El objetivo principal de este trabajo es analizar la percepción que los jóvenes tienen del uso del teléfono móvil, el consumo que realizan del *smartphone* y su grado de dependencia del móvil a partir de una experiencia de desconexión digital. Se detallan los siguientes objetivos específicos:

- O1: analizar la percepción que los jóvenes tienen de su consumo de teléfono móvil.
- O2: conocer cuáles son sus hábitos de consumo y sus preferencias de uso respecto a las redes sociales.
- O3: estudiar las consecuencias que provoca una desconexión digital —de duración determinada— en este segmento de población.
- O4: investigar cómo afecta el uso o no del móvil a la percepción de información o desinformación de la actualidad.
- O5: observar las sensaciones experimentadas por los jóvenes cuando no disponen de un teléfono inteligente.
- O6: comprobar si la desconexión digital tiene repercusiones en el consumo del dispositivo móvil inmediatamente posterior.

Método

Para analizar la percepción que los jóvenes tienen de su empleo del teléfono móvil, en primer lugar, se realizó un estudio de encuesta y, en segundo lugar, se procedió a la realización de un experimento de campo y de un grupo de discusión para analizar la dependencia real del móvil.

Estudio de encuesta

A través de esta herramienta se pretende analizar la percepción que los jóvenes andaluces tienen de su empleo del teléfono móvil y ofrecer una visión general de su relación con las redes sociales y el consumo informativo que realizan en ellas.

Participantes

El universo está conformado por la población residente en Andalucía de entre 15 y 24 años, fijado en 891.218 personas según las últimas estadísticas oficiales publicadas (INE, 2018). De la revisión de la literatura se desprende que esta franja de edad es la más adaptada al entorno digital y la que tiende a trasladar sus comunicaciones al teléfono móvil.

Se parte de un muestreo proporcional a los valores teóricos del universo, pero al no ser posible alcanzar cuotas proporcionales por sexo, edad y provincia se aplican los coeficientes de ponderación estimados. Para un nivel de confianza del 95%, la muestra se fijó en 1.066 encuestas (se consiguieron 1.068, por lo que la muestra se cubrió en un 100,1%) y el margen de error obtenido es del +/-3%.

Instrumento

Se diseñó un cuestionario específico para la investigación que incluía tanto escalas tipo Likert (de frecuencia, cantidad, grado de acuerdo, etc.) como preguntas de respuesta

múltiple. Las cuestiones están relacionadas, entre otros temas, con los hábitos de consumo y rutinas diarias, así como con el nivel de dependencia.

Procedimiento

El estudio de encuesta, realizado con el apoyo de una empresa demoscópica, se llevó a cabo de manera *online* mediante un sistema de distribución aleatorio entre personas pertenecientes a un panel de investigación. Sus perfiles estaban definidos de antemano y se conocían sus características básicas antes de contactar con ellos. Se enviaron 2.090 invitaciones a participar y colaboraron 1.068 (51,1% de participación). El trabajo de campo se realizó entre el 30 de mayo y el 4 de junio de 2019.

Análisis de datos

A partir de las respuestas obtenidas se generó una matriz de datos en SPSS, programa con el que se depuraron las cifras y se realizaron los análisis descriptivos e inferenciales que permitiesen la extrapolación y la comprobación de las relaciones con el sexo y la edad. Primero, se calculó el estadístico de contraste chi-cuadrado (X^2), con la corrección de continuidad de Yates (X^2_y) en caso de tener un grado de libertad, para decidir si existía independencia. Posteriormente, se analizaron los residuos tipificados corregidos para indicar la dirección de la relación. Por último, se evaluó el tamaño del efecto (TE), teniendo en cuenta el nivel de medida de las variables para la selección del estadístico adecuado: coeficiente Phi, coeficiente de contingencia, V de Cramer o *Eta*.

Experimento de campo

A fin de clarificar el grado de dependencia real del dispositivo y conocer los efectos que provoca la desconexión digital, se procedió a la realización de un experimento de campo.

Participantes

Se presentaron como voluntarios 20 alumnos, sin embargo, no todos fueron aptos porque algunas razones, principalmente de tipo laboral, imposibilitaban una desconexión digital del teléfono móvil como la que se proponía. Finalmente los participantes fueron once, seis hombres y cinco mujeres de entre 19 y 21 años sin formación universitaria previa, todos ellos estudiantes de segundo y tercer curso del Grado de Periodismo de la Universidad de Málaga —se firmó un consentimiento informado y un documento de compromiso—. Se trató de una muestra no probabilística, voluntaria y estratégica que reunió a individuos que compartían la tenencia de un dispositivo con el sistema operativo iOS.

Técnica

El iPhone dispone de la aplicación Tiempo de Uso que permite acceder, en tiempo real, a informes sobre el uso del dispositivo. Esta aplicación, inicialmente concebida para hacer seguimiento y administrar el uso del teléfono, brinda información relacionada con el tiempo total de utilización del dispositivo (por día y semana), las acciones realizadas con las aplicaciones —contabilizando el tiempo transcurrido en cada una de ellas—, las notificaciones y las consultas al teléfono.

Procedimiento

Los teléfonos móviles se monitorizaron durante tres semanas, con la inclusión de un periodo de abstención del uso según la siguiente secuencia temporal:

- Primera semana: registro de la actividad y consumo habitual, sin restricciones.
- Segunda semana: registro de un consumo limitado. Los voluntarios pudieron usar su teléfono para realizar llamadas, pero sin acceder a aplicaciones —se hizo una excepción con la aplicación Reloj, que permite su uso a modo de despertador—.

- Tercera semana: registro de un consumo libre con el fin de detectar posibles variaciones.

Análisis de datos

Los datos de consumo móvil se recopilaron semanalmente en una reunión grupal —las fechas estaban fijadas antes del comienzo del experimento—. Las autoras, ante la presencia de los voluntarios, extrajeron de manera manual toda la información que proporcionaba la aplicación Tiempo de Uso. Durante la semana de desconexión digital, de forma individual, los participantes escribieron un diario de campo con las incidencias y las sensaciones experimentadas. Con los tiempos de consumo y las anotaciones de los diarios de campo se generó una matriz de datos en SPSS, programa con el que se realizaron los análisis estadísticos pertinentes —descriptivos e inferenciales— para la consecución de los objetivos.

Grupo de discusión

Con la intención de extraer más información cualitativa, los voluntarios participaron en un grupo de discusión. Esta técnica permitió provocar la discusión conjunta sobre cuestiones varias: 1) hábitos de consumo del móvil; 2) uso instrumental vs. inconsciente; 3) dependencia del dispositivo; 4) sensaciones vividas (libertad, ansiedad, exclusión social, etcétera). Las sesiones se grabaron para su posterior transcripción, codificación y análisis. Al igual que en el experimento, la información se procesó bajo lo establecido en el Régimen General de Protección de Datos.

Resultados

Percepciones de los jóvenes sobre el uso del teléfono móvil

El dispositivo preferido para comunicarse es el teléfono móvil (91,34%), seguido a gran distancia del ordenador (65,56%) y las tabletas

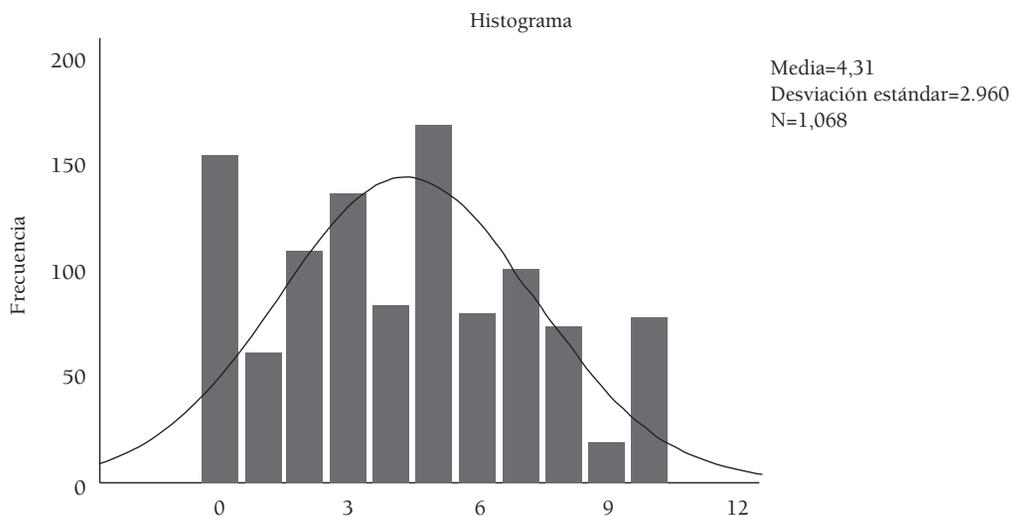
(14,29%). Existe una relación estadísticamente significativa entre el sexo y el dispositivo preferido [$X^2(2, n=1063)=13.85, p<0.05$]. Las mujeres tienden a utilizar más el móvil, mientras que los hombres usan más el ordenador (TE=0.113, efecto bajo).

Pese al elevado uso de las redes sociales por parte de este segmento poblacional, resulta llamativo que el 88,20% las considere como una “mala influencia”. En este punto, se detecta una asociación significativa leve (TE=0.016) con la edad [$X^2(2, n=1068)=3.201, p<0.05$]. Los jóvenes de entre 15 y 20 años tienden a considerarlas una buena influencia, mientras que la franja de edad comprendida entre los 20 y los 24 años se inclina por calificarlas de mala influencia. Por tanto, al aumentar la edad crece la percepción negativa hacia las redes sociales.

La relevancia de las redes sociales como canal preferente de información se pone de manifiesto con estos resultados: el 49,67% de los jóvenes andaluces prefiere Facebook para mantenerse informado a través de Internet, seguido de Twitter (39,79%), Instagram (19,47%), YouTube (11,75%), WhatsApp (9,59%) y “otras” (5,17%). Informarse a través de Facebook está estadísticamente asociado tanto al sexo (TE=0.177, efecto bajo) como a la edad (TE=0.092, efecto bajo), siendo las mujeres de entre 20 y 24 años las que más emplean esta aplicación. Con Twitter ocurre algo similar, se acepta la hipótesis de dependencia con el sexo (TE=0.159, efecto bajo) y la edad (TE=0.084, efecto bajo) y, en esta ocasión, son los hombres de entre 15 y 20 años los que más se decantan por esta red social para mantenerse informado. En el caso de YouTube, existe relación con el sexo del encuestado (TE=0.123, efecto bajo), ya que son los hombres los que más emplean esta aplicación. En el resto de redes sociales no se detectan asociaciones con el sexo y la edad.

La gran mayoría de los encuestados no puede vivir sin su teléfono móvil (figura 1). El 67,04%

FIGURA 1. Respuestas a la pregunta “¿crees que podrías vivir sin tu teléfono móvil?”



“¿Crees que podrías vivir sin tu teléfono móvil?": utiliza una escala de 0 a 10, donde 0 es “no podría vivir sin mi teléfono móvil” y 10 “podría vivir sin mi teléfono móvil”.

de los participantes se encuentra entre los valores comprendidos del 0 al 5 en una escala del 0 al 10, siendo 0 “no podría vivir sin mi teléfono móvil” y 10 “podría vivir sin mi teléfono móvil”. En este punto, la edad y el sexo no son estadísticamente significativos, por lo que se acepta la hipótesis de independencia.

La dependencia del teléfono móvil se percibe cuando se les pregunta si el *smartphone* es algo que les ata o que, por el contrario, les otorga libertad. El 64,32% de los participantes se encuentra entre los valores comprendidos del 0 al 5 en una escala de 0 al 10, siendo 0 “le ata” y 10 “le da libertad”. Aquí, las variables sexo y edad no presentan asociación. En este sentido, el 63,20% de los encuestados reconoce que en alguna ocasión ha intentado limitar el uso del teléfono móvil, detectándose asociación tanto con el sexo (TE=0.106, efecto bajo) como con la edad (TE=0.083). Las mujeres de entre 15 y 20 años son las que más han tratado de limitar este uso.

Hábitos de uso del móvil y repercusiones en el consumo tras una desconexión digital

La semana previa a la desconexión digital se observó una media de consumo diario levemente superior a las 4 horas, sumando un total cercano a las 30 horas semanales de uso —se localizó un valor extremo con más de 60 horas semanales—. En este apartado no se detectan diferencias reseñables en función del sexo y la edad, por lo que se desglosan los resultados de forma generalizada.

La herramienta Tiempo de Uso de iPhone divide las aplicaciones del *smartphone* en categorías. Durante la primera semana la combinación de categorías más repetida fue: “redes sociales” y “entretenimiento”. El tiempo medio dedicado semanalmente a las redes sociales fue cercano a las 18 horas. En la sección destinada al entretenimiento —iPhone engloba aquí aplicaciones como Spotify, YouTube o Netflix— se contabilizó una media que supera las cuatro horas de uso semanales (4,15 horas).

A lo largo de la segunda semana —con el consumo restringido— el uso se redujo drásticamente a una media diaria por debajo de los 30 minutos. En este tiempo se observó un incremento del uso de “contactos”, “teléfono” o “alarmas”, lo único permitido.

Al ser preguntados sobre las posibles repercusiones del experimento en su consumo posterior, todos los sujetos apuntaron a un uso más responsable. Las opiniones giraron en torno a las siguientes afirmaciones: “El experimento me ha hecho valorar más el tiempo”, “Me ha servido para ver cuánto tiempo pierdo con las redes sociales”, “Lo utilizaré menos porque me he dado cuenta de que es algo de lo que puedo prescindir” o “Utilizaré menos el teléfono móvil para intentar frenar esta adicción”. No obstante, se observó un descenso solo en seis de los once voluntarios —se detectaron casos en los que se redujo su uso inicial hasta en un 20%—. El resto de los participantes lo empleó de una manera muy similar o lo intensificó —con un incremento de hasta el 45% en el caso de un sujeto experimental— (figura 2). Los principales motivos, según comentaron, son: la automatización del empleo de aplicaciones como WhatsApp o Instagram, la necesidad de estar

hiperconectados y el aburrimiento. Durante esta semana la media de consumo diario superó ligeramente las 4 horas (cerca de 30 horas semanales).

Al igual que en la primera fase, la combinación de categorías más repetida durante la tercera semana fue: “redes sociales” y “entretenimiento”. El tiempo medio dedicado semanalmente a las redes sociales alcanzó las 19 horas —se observa un aumento después de la desconexión—. La categoría “entretenimiento” registró un consumo prácticamente similar al de la primera etapa, una media que rondó las cuatro horas de uso (3,5 horas).

Las redes sociales copan las pantallas de los voluntarios. La suma total del tiempo dedicado a estas superó las 190 horas en la primera fase y las 200 horas durante la tercera fase. Instagram fue la aplicación más frecuentada durante ambas etapas por delante de WhatsApp, Twitter o Facebook —las cuatro más seguidas— (figura 3). El tiempo empleado en Instagram fue similar en ambos periodos —una media semanal de 7 horas—, en cambio sí se aprecia una diferencia notable en el manejo de WhatsApp y Twitter. Tras la semana sin *smartphone* se intensificó

FIGURA 2. Consumo móvil durante el experimento

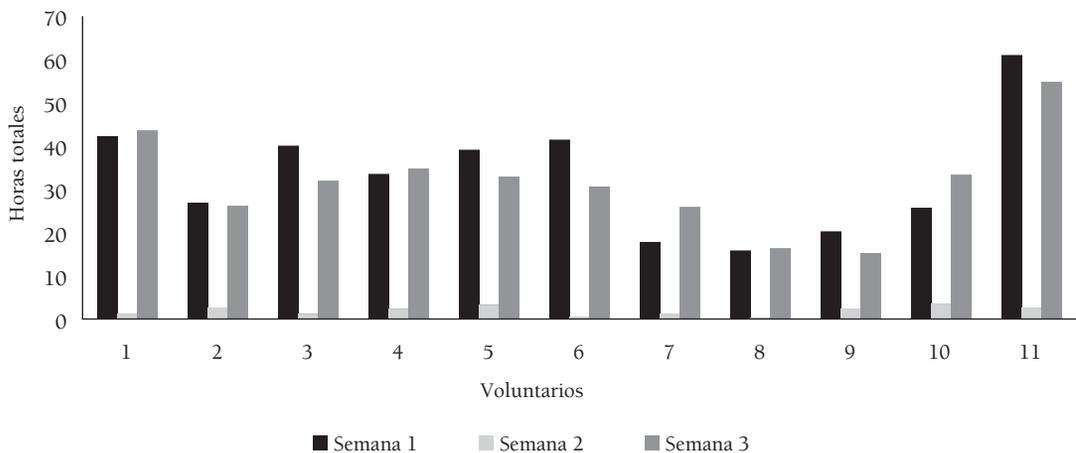
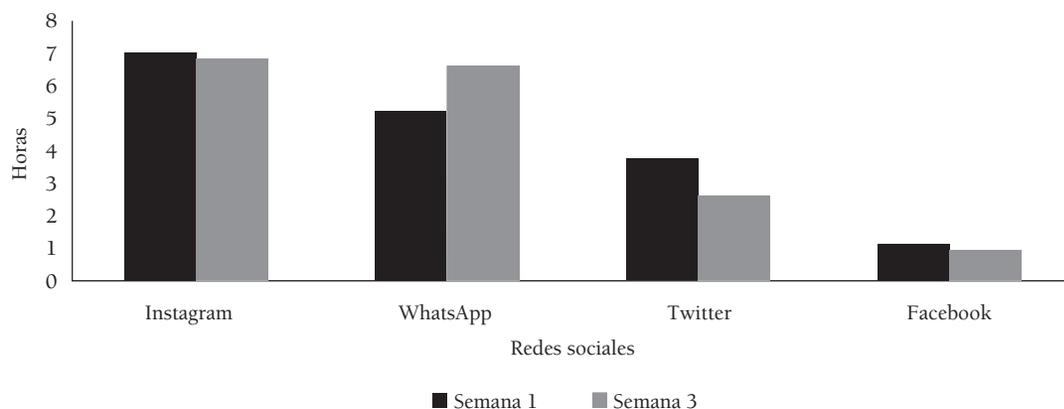


FIGURA 3. Tiempo medio semanal dedicado a las redes sociales



la presencia de la aplicación de mensajería instantánea (1,4 horas más) en detrimento de la de *microblogging* (1,1 hora menos). Estos datos casan con las respuestas dadas por los estudiantes al ser preguntados por las aplicaciones que consideraban más necesarias o por las que sentían más dependencia.

Cómo afecta no usar el móvil a la percepción de información o desinformación

El término “desinformación” apareció con mucha frecuencia durante la discusión de grupo. La mayoría de los participantes, un total de nueve, declararon sentirse más desinformados durante la segunda semana, tanto por la cuestión de inmediatez como por la imposibilidad de seguir a través de Twitter u otras redes a sus periodistas de confianza. Tan solo uno de los once estudiantes compró un ejemplar de periódico y manifestó su descontento: “Para matar el tiempo en el autobús compré prensa, aunque no terminó de convencerme esta alternativa porque resultaba bastante limitada” (alumno de segundo). Todos combinaron la prensa en papel u *online* (a través del ordenador), la televisión y la radio como fuentes de información alternativas, sin que se detecten preferencias claras por

una u otra fuente; sí se evidencia una intensificación del consumo de todas ellas, e incluso una búsqueda de información en terceras personas dada la imposibilidad de usar el móvil como dispositivo de acceso a la actualidad.

Consecuencias de la desconexión digital

La semana de “privación” tuvo inexorablemente consecuencias de distinta naturaleza en todos los participantes. Una de las más acusadas se produjo en sus relaciones sociales. Mientras la comunicación con la familia se mantuvo o incluso se intensificó, en el caso de los amigos el cambio que provocó su ausencia en redes sociales, principalmente WhatsApp, se tradujo siempre en una pérdida significativa de contacto. En ambas relaciones el uso de la mensajería instantánea fue sustituido por las llamadas, que no se realizaron a menos que hubiera bastante “confianza”, a la que aluden en sus declaraciones. Así lo expresaba una alumna: “A algunos no los avisé [del experimento] y pensaron que me había enfadado con ellos y los había bloqueado. Con los cercanos no hubo problemas porque nos llamábamos, pero con amigos no tan cercanos no me he comunicado porque no hay una confianza como para llamar”.

A la hora de valorar los aspectos positivos de controlar el uso del teléfono móvil existe unanimidad al mencionar una gestión más productiva del tiempo, que se distribuye en actividades antes relegadas: hacer deporte, leer, centrarse en las tareas académicas o una mayor interacción directa con el entorno, entre las principales. Un alumno de tercer curso lo manifestaba así: “He tenido más tiempo libre para realizar mis obligaciones como alumno, para hacer ejercicio e interactuar en persona”.

Destacan también las alusiones a una mayor concentración, de atención sostenida, y es que esta capacidad se resiente con tantas aplicaciones del *smartphone* que reclaman su atención. Así lo resume una alumna de segundo curso: “Más relajada y tranquila, más concentrada y con más tiempo. Las horas cunden más, por lo que se hacen más productivas. Cuando estás con la gente de tu entorno estás más presente”. Contrasta con el hecho de que prácticamente todos los participantes destacaran la necesidad del teléfono móvil en sus vidas para ser más eficientes y productivos. Un estudiante de segundo lo narraba de esta forma: “El móvil me ayuda a organizarme y a no fallar en ninguna entrega. Lo utilizo de agenda y me sirve para recordar todo lo que tengo que hacer”.

Sensaciones experimentadas durante la desconexión

Aburrimiento, incomodidad, soledad, aislamiento, exclusión social, dependencia, etc., son términos que aparecen, con diferentes grados de frecuencia, en los discursos de todos los sujetos experimentales al mencionar los aspectos negativos. Por un lado, experimentan una sensación de libertad de las redes sociales; por otro, sienten mayor dependencia de otras personas para realizar actividades sencillas, pero que se tornan difíciles con la ausencia de este artificio: llegar a un destino sin usar Google Maps, avisar de que llegas tarde a una cita o realizar trabajos grupales sin participar en el chat de compañeros de clase,

por ejemplo. Estos dos testimonios plasman las sensaciones mencionadas: “Desinformación, exclusión social, incomodidad, ansiedad y dependencia de otros dispositivos para hacer cualquier actividad que con el móvil es más rápida” y “Me sentía incomunicada, dependía de mis compañeros para las tareas de la universidad y me dio la sensación de resultar pesada”.

En algunas ocasiones se llega a hablar de “ansiedad” por separación del teléfono móvil como consecuencia de un enganche o dependencia tecnológica (figura 4). Pero también hay quienes experimentaron lo contrario. Así lo expresaba una alumna de tercer curso: “Yo pensaba que iba a ser como la droga, que iba a estar con ansiedad por no usar el teléfono y realmente ha sido como una liberación. Había veces que incluso lo dejaba en el coche y me olvidaba de él completamente”. No se halla consenso en este sentido y tampoco puede hablarse de un estado de estrés generalizado.

FIGURA 4. Nube de palabras de las sensaciones narradas en el grupo de discusión



La siguiente declaración es representativa de las repercusiones más generalizadas, donde la ausencia del dispositivo móvil desemboca en sensaciones más próximas a la incomodidad: “Ha sido aburrido cuando tenía que esperar en algún sitio y no llevaba libros o música para

poder entretenerme. No podía comunicarme ya que no todos contestan al móvil y, además, es frustrante no poder conseguir información rápidamente”.

Consideraciones en torno al experimento

En las sesiones previas a la semana sin *smartphone* todos confesaron ser dependientes y no imaginarse su vida actual sin él. Algunos declararon estar ansiosos por empezar el experimento para despreocuparse del teléfono (n=3). Pese a que, según comentaron, las personas de su entorno no los veían capaces de mantener el compromiso (n=7), e incluso había momentos en los que les incitaban a su incumplimiento (n=4), todos los jóvenes siguieron las normas de la dieta digital propuesta.

La mayoría de los participantes reconocieron que prescindir del móvil fue menos duro de lo que imaginaban (n=10) porque eran conscientes de que tenía una duración determinada. No coincidieron en señalar cuándo había sido más costoso mantenerse desconectado. Cinco de ellos defendieron que durante la semana había sido más difícil, principalmente por la falta de comunicación con los compañeros de clase; sin embargo, el resto mantuvo que la tenencia de tiempo libre durante el fin de semana provocó un deseo mayor de uso.

La valoración general del experimento fue positiva, sobre todo porque les hizo adquirir plena consciencia del tiempo invertido en aplicaciones en las que se entra únicamente “por inercia”. Todos manifestaron que repetirían esta experiencia, no obstante, la opinión varió cuando se les propuso ampliar la dieta digital: coinciden en que no es el momento adecuado.

Discusión y conclusiones

Este estudio pone de manifiesto que el *smartphone* ha pasado a dominar la vida de las personas y a modificar las conductas de interacción,

comunicación e información, fundamentalmente entre la población más joven. A la luz de los datos obtenidos, observamos cómo los jóvenes hacen un uso intensivo del teléfono móvil y que se caracteriza por ser inconsciente, instintivo e irrefrenable, coincidiendo con Doval-Avedano, Domínguez y Dans (2018). Ante la privación durante una semana del teléfono inteligente nos encontramos con una paradoja en los resultados y sensaciones mostradas por los jóvenes. Por un lado, se entremezclan el aburrimiento, la soledad, la ansiedad, la exclusión social y la dependencia. Mientras que, por otro, la sensación de libertad se abre paso para vivir más despacio, más relajados y retomar actividades relegadas y relaciones sociales directas. Aun así, no se llega a materializar una intención real de disminución del tiempo de consumo, con lo que podemos hablar incluso de una relación “amor-odio” entre los jóvenes y su *smartphone*.

- O1: la encuesta andaluza refleja un dominio del teléfono móvil como dispositivo preferente para acceder a Internet, similar al que mostraba el informe *Sociedad digital en España* (Telefónica, 2019). La relevancia de las redes sociales como principal canal informativo que mencionaban Devine y Lloyd (2012), Casero-Ripollés (2012), Catalina, García y Montes (2015), Cunningham y Craig (2017) y García-Jiménez, Tur-Viñes y Pastor-Ruiz (2018) se constata, coincidiendo con que sea Facebook el principal medio empleado por los jóvenes andaluces para mantenerse informados a través de Internet, por delante de Twitter, YouTube o WhatsApp. Estos resultados concuerdan con lo plasmado en el informe del Reuters Institute (2019), en el que se identificaba a Facebook como la red social preferida por los españoles para informarse. Asimismo, se evidencia una fuerte dependencia del dispositivo móvil hasta el punto de no poder vivir sin él.
- O2: el uso y consumo medio del teléfono móvil en los jóvenes se sitúa en 4 horas

- diarias, llegando a un total cercano a las 30 horas semanales. Dentro de las herramientas o aplicaciones más utilizadas se encuentran, en primer lugar, las redes sociales (unas 18 horas a la semana), donde destacan Instagram, WhatsApp, Twitter y Facebook. Le siguen, aunque a bastante distancia, aquellas destinadas al entretenimiento como Spotify, YouTube o Netflix. Devine y Lloyd (2012), Gray (2018) y Bärtl (2018) ya destacaban esta misma tendencia en el uso de Internet para la monitorización de redes sociales.
- O3 y O4: entre las consecuencias de la semana de privación del *smartphone*, la mayoría de los participantes destaca la percepción de desinformación como una de las más importantes. Acostumbrados a la conexión y la actualización permanentes reconocen que les resulta muy difícil concebir su día a día sin la inmediatez de la información, llegando incluso a no identificarse con las alternativas informativas tradicionales para conocer y seguir la actualidad. También se señalan como consecuencias de la dieta *detox* un uso más productivo del tiempo, recuperando actividades relegadas por el uso intenso del móvil (leer, hacer deporte, etc.); mayor concentración y productividad en la realización de actividades académicas; y una mayor presencia real y efectiva en las reuniones de amigos y familiares, al no contar con aplicaciones que les distraigan y les resten atención.
 - O5: en cuanto a las sensaciones experimentadas durante la semana de desconexión, encontramos sentimientos encontrados que van desde la dependencia, el aburrimiento, la incomodidad, la soledad, la ansiedad y la exclusión social hasta la tranquilidad y la libertad. Aquí se refleja lo que Kamibeppu y Suguiura (2005), Muñoz-Rivas, Navarro y Ortega (2003) y Srivastava (2005) calificaron como “modificaciones del estado de ánimo” provocados por la tenencia o ausencia del teléfono móvil.
 - O6: una vez concluida la semana de privación del uso del teléfono inteligente, manifestaron haber tomado consciencia del tiempo invertido en el dispositivo, un tiempo que consideraban excesivo y al que mostraron su intención de poner freno. Pero este no disminuyó en todos los participantes, sino que se vio incrementado tras la semana de desconexión en algunos voluntarios, como ocurrió en la investigación de Doval-Avendaño, Domínguez y Dans (2018). Fundamentalmente, el mayor aumento se produjo en el uso y consumo de las redes sociales, de nuevo con Instagram y WhatsApp a la cabeza, aplicaciones por las que sienten más dependencia. Pese a ser la desinformación una de las sensaciones más destacadas durante la semana de desconexión, Facebook, la red social preferida para informarse (Reuters Institute, 2019), sigue siendo una de las aplicaciones menos utilizada. Por tanto, habría que plantearse si estas preferencias informativas difieren en función de la formación del sujeto.

Como limitaciones de la investigación cabe destacar el reducido número de la muestra del experimento que, aunque suficiente para una primera aproximación y un mejor manejo y monitorización de los sujetos de estudio, se hace necesario ampliar en futuras investigaciones. El perfil de estudiantes de Periodismo puede presentar un sesgo en el uso de redes sociales por su necesidad de estar informados, pero para esta investigación se consideró necesario contar con ellos para descubrir a qué canales trasladaban el consumo informativo y conocer la percepción de información o desinformación durante la semana de desconexión digital. Se propone seguir indagando esta cuestión aumentando la muestra al alumnado del resto de grados de universidades andaluzas para constatar de manera más profunda

y comprensiva estos resultados. En este sentido, con una muestra más dilatada y que abarque la totalidad de los cursos universitarios,

se podría examinar cómo influyen la edad, el sexo y el nivel formativo de los sujetos en estas cuestiones.

Nota

¹ Este trabajo ha contado con el apoyo del Grupo de Estudios sobre Periodismo y Comunicación (SEJ-067) del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI) y se ha realizado en el marco del proyecto nacional “El uso informativo de las redes sociales por parte de los jóvenes españoles: condicionantes tecnológicos, credibilidad de las noticias y consumo incidental de contenidos” (Ref. PID2019-106932RB-I00).

Referencias bibliográficas

- Bärtl, M. (2018). YouTube channels, uploads and views. *Convergence*, 24(1), 16-32. doi: <https://doi.org/10.1177%2F1354856517736979>
- Brennan, A. y Dempsey, M. (2018). The student voice: the students own views on smartphone usage and impact on their academic performance. En 12th International Technology, Education and Development Conference, 5-7 de marzo, 2018, Valencia. doi: <https://doi.org/10.21125/inted.2018.1836>
- Cantillo, C., Roura, M. y Sánchez, A. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La Educación Digital Magazine*, 147, 1-21. Recuperado de <https://bit.ly/2PF02yk>
- Carbonell, X., Fúster, H., Chamarro, A. y Oberst, U. (2012). Adicción a Internet y móvil: una revisión de estudios empíricos españoles. *Papeles del Psicólogo*, 33(2), 82-89. Recuperado de <https://bit.ly/2PF5ykG>
- Casero-Ripollés, A. (2012). Más allá de los diarios: el consumo de noticias de los jóvenes en la era digital. *Comunicar*, 20(39), 151-158. doi: <https://doi.org/10.3916/c39-2012-03-05>
- Catalina, B., García, A. y Montes, M. (2015). Jóvenes y consumo de noticias a través de Internet y los medios sociales. *Historia y Comunicación Social*, 20(2), 601-619. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2015.v20.n2.51402
- Chóliz, M., Villanueva, V. y Chóliz, M. C. (2009). Ellas, ellos y su móvil: uso, abuso (¿y dependencia?) del teléfono móvil. *Revista Española de Drogodependencias*, 34(1), 74-88. Recuperado de <https://bit.ly/35KWH6o>
- Condeza, R., Bachmann, I. y Mujica, C. (2014). El consumo de noticias de los adolescentes chilenos: intereses, motivaciones y percepciones sobre la agenda informativa. *Comunicar*, 22(43), 55-64. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-05>
- Cruces, S. J., Guil, R., Sánchez, N. y Pereira, J. A. (2016). Consumo de nuevas tecnologías y factores de personalidad en estudiantes universitarios. *Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, 5(2), 203-228. Recuperado de <https://bit.ly/34I3ooB>
- Cunningham, S. y Craig, D. (2017). Being ‘really real’ on YouTube: authenticity, community and brand culture in social media entertainment. *Media International Australia*, 164(1), 71-81. doi: <https://doi.org/10.1177%2F1329878X17709098>
- Devine, P. y Lloyd, K. (2012). Internet use and psychological well-being among 10-year-old and 11-year-old children. *Child Care in Practice*, 18(1), 5-22. doi: <https://doi.org/10.1080/13575279.2011.621888>

- Doval-Avendaño, M., Domínguez, S. y Dans, I. (2018). El uso ritual de las pantallas entre jóvenes universitarios. Una experiencia de dieta digital. *Prisma Social*, 21, 480-499. Recuperado de <https://bit.ly/2SbefEX>
- Elhai, J. D., Levine, J. C., Dvorak, R. D. y Hall, B. J. (2016). Fear of missing out, need for touch, anxiety and depression are related to problematic smartphone use. *Computers in Human Behaviour*, 63, 509-516. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.079>
- Flamingo, Reuters y Oxford University (2019). *How young people consume news*. Recuperado de <https://bit.ly/38Z2ckb>
- Gallardo, E. E., Marqués, L. y Bullen, M. (2014). Usos académicos y sociales de las tecnologías digitales del estudiante universitario de primer año. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 191-204. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300007>
- García, M. C. y Monferrer, J. (2009). Propuesta de análisis teórico sobre el uso del teléfono móvil en adolescentes. *Comunicar*, 16(33), 83-92. doi: <https://doi.org/10.3916/c33-2009-02-008>
- García-Jiménez, A., Tur-Viñes, V. y Pastor Ruiz, Y. (2018). Consumo mediático de adolescentes y jóvenes. *Icono 14*, 16(1), 22-46. doi: <https://doi.org/10.7195/ri14.v16i1.1101>
- Garrote-Rojas, D., Jiménez-Fernández, S. y Gómez-Barrento, I. (2018). Problemas derivados del uso de Internet y el teléfono móvil en estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 11(2), 99-108. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000200099>
- Gil, F., Del Valle, G., Oberst, U. y Chamarro, A. (2015). Nuevas tecnologías - ¿Nuevas patologías? El *smartphone* y el *fear of missing out*. *Aloma*, 33(2), 77-83. Recuperado de <https://bit.ly/34Fjq2G>
- Gómez, M., Roses, S. y Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, 38(19), 131-138. doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-04>
- Gray, L. (2018). Exploring how and why young people use social networking sites. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 175-194. doi: <https://doi.org/10.1080/02667363.2018.1425829>
- Griffiths, M. D. (1995). Technological addictions. *Clinical Psychology Forum*, 76, 14-19.
- Hetz, P. R., Dawson, C. L. y Cullen, T. A. (2015). Social media use and the fear of missing out (FoMO) while studying abroad. *Journal of Research on Technology in Education*, 47(4), 259-272. doi: <https://doi.org/10.1080/15391523.2015.1080585>
- Humanante-Ramos, P. R., García-Peñalvo, F. y Conde-González, M. A. (2016). PLEs en contextos móviles: nuevas formas para personalizar el aprendizaje. *VAEP-RITA*, 4(1), 33-39. Recuperado de <https://bit.ly/2s8dTnP>
- Kamibeppu, K. y Sugiura, H. (2005). Impact of the mobile phone on junior high-school students' friends hips in the Tokyo metropolitan area. *Cyberpsychology & Behavior*, 8(2), 121-130. doi: <https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.121>
- Martínez-Costa, M., Serrano-Puche, J., Portilla, I. y Sánchez-Blanco, C. (2019). La interacción de los jóvenes adultos con las noticias y la publicidad *online*. *Comunicar*, 27(59), 19-28. doi: <https://doi.org/10.3916/C59-2019-02>
- Muñoz-Rivas, M. J., Navarro, M. E. y Ortega, N. (2003). Patrones de uso de Internet en población universitaria española. *Adicciones*, 15(2), 137-144. Recuperado de <https://bit.ly/2rUjxtT>
- Ortega, F., González, B. y Pérez, M. E. (2015). Audiencias en revolución, usos y consumos de las aplicaciones de los medios de comunicación en tabletas y teléfonos inteligentes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70(6), 627-651. doi: <https://doi.org/10.4185/rllcs-2015-1063>
- Pew Research Center (2019). *Smartphone ownership is growing rapidly around the world, but not always equally*. Recuperado de <https://pewrsr.ch/2MfCtKr>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. doi: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R. y Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computer in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>
- Reuters Institute (2019). *Digital news report*. Recuperado de <https://bit.ly/2Sevg10>
- Sánchez-Carbonell, X., Beranuy, M., Castellana, M., Chamarro, A. y Oberst, U. (2008). La adicción a Internet y al móvil: ¿moda o trastorno? *Adicciones*, 20(2), 149-159. Recuperado de <https://bit.ly/2Mglhod>
- Santana-Vega, L. E., Gómez-Muñoz, A. M. y Feliciano-García, L. (2018). Uso problemático del móvil, fobia a sentirse excluido y comunicación familiar de los adolescentes. *Comunicar*, 27(59), 39-47. doi: <https://doi.org/10.3916/C59-2019-04>
- Shenton, A. y Dixon, P. (2003). Youngsters' use of other people as an information-seeking method. *Journal of Librarianship and Information Science*, 35(4), 219-233. doi: <https://doi.org/10.1177/0961000603035004002>
- Srivastava, L. (2005). Mobile phones and the evolution of social behaviour. *Behaviour & Information Technology*, 24(2), 111-129. doi: <https://doi.org/10.1080/01449290512331321910>
- Telefónica (2019). *Sociedad digital en España 2018*. Recuperado de <https://bit.ly/36YJiIl>
- Wolniewicz, C. A., Tiamiyu, M. F., Weeks, J. W. y Elhai, J. D. (2018). Problematic smartphone use and relations with negative affect, fear of missing out, and fear of negative and positive evaluation. *Psychiatry Research*, 262, 618-623. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.09.058>

Abstract

A week without a smartphone: uses, abuse and dependence on mobile phones among young people

INTRODUCTION. 98% of the Spanish population owns a mobile phone and young people are the best performers in this environment. Technology has transformed their communications and social networks are their preferred channel for information. The present research examines a) the perception that young people have of their mobile phone usage, b) the consumption of the smartphone by the young population and c) their degree of dependence based on an experience of digital disconnection. **METHOD.** The method proposed consists of quantitative and qualitative techniques. First, a survey was designed and applied to analyze the perception that young people have of their usage of the mobile phones. The questionnaire was distributed among young Andalusians between the ages of 15 and 24 (n=1068). Based on the results obtained, an experiment and a discussion group were carried out to check the real dependence of the device. Furthermore, eleven students from the University of Malaga—whose mobile phones were monitored for three weeks—also took part in the experiment. The disconnection in their devices for one week allowed us to observe the social, informational and emotional consequences that a digital diet of these characteristics causes in this population segment. **RESULTS.** The results show that adolescents cannot live without their mobile phones and it reveals how young adults make an intensive use of their smartphones (4h/day), mainly for monitoring social networks. During the week of disconnection, mixed feelings that range from discomfort, misinformation and dependence to liberation have been experienced by the participants. **DISCUSSION.** It is concluded that after the week of deprivation, the students, even recognizing the strong influence the mobile phone has on their lives and the freedom that some of them felt without the use of the different applications, they feel unable to control and reduce voluntarily their overall time of consumption.

Keywords: *Smartphone, Mobile phone, Adolescents, Social networks, Addictive behaviours.*

Résumé

Une semaine sans smartphone: utilisation du téléphone portable, abus et dépendance chez les jeunes

INTRODUCTION. 98 % de la population espagnole possède un téléphone portable, et ce sont les jeunes qui s'en sortent le mieux dans cet environnement. La technologie a transformé leur communication, et les réseaux sociaux sont leur canal d'information préféré. Cette recherche examine a) la perception que les jeunes ont de leur utilisation du téléphone portable, b) leur consommation du smartphone et c) leur degré de dépendance au téléphone portable sur la base d'une expérience de déconnexion numérique. **MÉTHODE.** La méthode proposée se repose sur des techniques quantitatives et qualitatives. Tout d'abord, un questionnaire a été conçu et employé pour analyser la perception que les jeunes ont de leur utilisation des téléphones portables. Le questionnaire a été distribué à des jeunes andalous âgés de 15 à 24 ans (n=1068). Sur la base des résultats obtenus, une expérience de terrain et un groupe de discussion ont été réalisés afin de vérifier leur réelle dépendance à l'égard de l'appareil. Onze étudiants de l'université de Malaga ont participé à l'expérience et leurs téléphones portables ont été surveillés pendant trois semaines. La déconnexion pendant une semaine a permis d'observer les conséquences sociales, informationnelles et émotionnelles qu'une expérience de déconnexion numérique dans ce genre provoque dans ce segment de la population. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent que les jeunes ne peuvent pas vivre sans leur téléphone, et qu'ils en font un usage intensif (4h/jour) et irrépensible, principalement pour suivre les réseaux sociaux. Lors de la déconnexion, des sensations mitigées ont été détectées, allant de l'inconfort, de la désinformation et de la dépendance à la libération. **DISCUSSION.** Il a été conclu qu'après la semaine de privation, malgré la liberté qu'ils ont ressentie pendant cette expérience, les étudiants se sentent incapables de contrôler la domination que le téléphone portable exerce dans leur vie et de réduire volontairement leur temps de consommation.

Mots-clés: *Smartphone, Téléphone mobile, Jeunesse, Réseaux sociaux, dépendance.*

Perfil profesional de las autoras

Eugenia González Cortés

Profesora titular del Departamento de Periodismo de la Universidad de Málaga. Licenciada en Periodismo por la Universidad de Málaga en el año 2000 y con el título de doctora desde 2005. Tiene una experiencia de dos sexenios en investigación y cuenta con más de 50 publicaciones científicas entre artículos, libros, capítulos de libros y contribuciones en actas de congreso. Ha publicado en revistas científicas indexadas con índice de calidad relativo, como *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* o *Revista Latina de Comunicación Social*.

Correo electrónico de contacto: eugenia@uma.es

Alba Córdoba Cabús (autora de contacto)

Personal investigador en formación del Departamento de Periodismo de la Universidad de Málaga. Graduada en Periodismo (2016) y Máster en Investigación (2017), ambos con Premio Extraordinario. Desde el año 2018 forma parte del Departamento de Periodismo de la UMA con un contrato FPU concedido por el ministerio, y es integrante del Grupo de Estudios sobre Periodismo y Comunicación (SEJ-067).

Cuenta con publicaciones en Estudios sobre el Mensaje Periodístico, El Profesional de la Información y RISTI, en editoriales como Pirámide y con más de 20 participaciones en congresos internacionales. Correo electrónico de contacto: albacordoba@uma.es

Dirección para la correspondencia: Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Departamento de Periodismo. Campus de Teatinos, s/n. 29071 Málaga (España).

Marisol Gómez

Profesora titular del Departamento de Periodismo de la Universidad de Málaga. Coordinadora del *Informe anual de la profesión periodística* (2005-2011) e investigadora del proyecto de investigación del Plan Nacional CSO2008-05125. Ha publicado artículos en revistas indexadas, entre los cuales destaca “El uso académico de las redes sociales en universitarios”, en *Comunicar*, con más de 300 citas. Además, destaca la publicación de 11 capítulos de libros, la mayoría en editoriales SPI.

Correo electrónico de contacto: marisol@uma.es

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y TIC: UN ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES

Inclusive education and ICTs: an analysis of teachers' perceptions and practice

AIDA SANAHUJA RIBÉS, LIDÓN MOLINER MIRAVET Y FRANCISCO JOSÉ ALEGRE ANSUATEGUI
Universitat Jaume I (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2020.69852

Fecha de recepción: 21/04/2019 • Fecha de aceptación: 03/06/2020

Autora de contacto / Corresponding author: Aida Sanahuja Ribés. E-mail: asanahuj@uji.es

INTRODUCCIÓN. Este trabajo analiza las percepciones y prácticas docentes hacia la educación inclusiva y las TIC. **MÉTODO.** En este estudio participaron un total de 161 personas en formación o ya tituladas en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Pedagogía y Psicología. Se utilizó el método de encuesta y como instrumento se empleó un cuestionario previamente validado en otra investigación que consta de cuatro factores: implicaciones didácticas, desarrollo profesional, actitud y práctica docente. Se llevaron a cabo diferentes análisis de los datos por factores, sexo, situación de empleo y años de experiencia en el campo utilizando análisis de regresión simple, análisis de varianza (ANOVA) y pruebas *t* de Student. **RESULTADOS.** Los principales resultados de este estudio evidencian que existe una percepción global hacia las TIC altamente positiva. Se detectaron diferencias importantes entre los factores que conforman el cuestionario. Las puntuaciones más elevadas se detectaron en los factores de implicaciones didácticas y desarrollo profesional, siendo estos factores los que ejercían como predictores de las percepciones y prácticas a nivel global. Los resultados indican que las personas con experiencia en el uso de las TIC en este campo están mucho más de acuerdo que las personas sin experiencia en que las TIC posibilitan la creatividad e innovación docente. **DISCUSIÓN.** Se constató que la inversión en TIC por parte de la Administración educativa constituye una elevada fuente de debate y que variables como los años de experiencia laboral justifican el diferente pensar de las personas encuestadas.

Palabras clave: *Educación inclusiva, Prácticas educativas, Tecnologías de la información y la comunicación, Competencias TIC, Desarrollo profesional docente.*

Introducción

La sociedad del conocimiento, en la que estamos inmersos, exige y plantea nuevos desafíos educativos (Bonilla-del-Río, García-Ruiz y Pérez-Rodríguez, 2018; Domínguez, 2009; Tello y Aguaded, 2009; Terrazas y Silva, 2013). Ante este panorama se debe adoptar una visión transformadora de la enseñanza para hacer frente a la complejidad y sus diferentes componentes tecnológicos (Cela, Esteve, Esteve, González y Gisbert, 2017). Asimismo, según apunta Rousseau (2010), la educación inclusiva también se concibe como un auténtico desafío para la sociedad actual. En palabras de Maestre, Nail y Rodríguez-Hidalgo (2017), son cada vez más los estudios que se centran en la relación existente entre la educación inclusiva y las TIC, con miras a encontrar las mejores respuestas educativas para todo el estudiantado.

Por lo que respecta a las implicaciones didácticas de las TIC para la educación inclusiva, conviene subrayar que se encuentran diversos trabajos que valoran las TIC como una herramienta que propicia y favorece la inclusión, tanto educativa como social (Flórez, Ramírez y Ramírez, 2016; Mesa, 2012; Pérez y Sarrate, 2011; Rodríguez y Arroyo, 2014). Conviene resaltar las implicaciones didácticas que las TIC tienen en una educación inclusiva, y es que su convergencia no se limita a la vinculación entre tecnología y educación, sino que se debe reforzar su conexión con la adecuación de prácticas educativas (Cabero y Valencia, 2019). Según apuntan Cabero y Ruiz-Palmero (2018), existen dos perspectivas que relacionan educación inclusiva y TIC: 1) con las TIC se pueden crear entornos que dificultan el acceso o entornos que lo facilitan y 2) la utilización de las TIC puede favorecer una educación de calidad y eliminar barreras de acceso y participación en el contexto educativo.

Es necesario recalcar que existen indicios de que el uso de las TIC en el aula favorece la atención a la diversidad, y, por ende, pueden ayudar

a andamiar el desarrollo de una educación para todas y todos (García y López, 2012). Y es que se ve a los docentes, al equipo directivo y a las instituciones escolares como los auténticos artífices que pueden materializar y garantizar la inclusión escolar (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018). Álvarez *et al.* (2011) consideran necesario incluir metodologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la participación activa de todos los estudiantes, lo cual provoca una relación diferente entre discentes y docente. En palabras de Cerillo, Esteban y Paredes (2014), las TIC ayudan al docente a lograr una enseñanza más individualizada, dado que el uso de las TIC establece los agrupamientos y el uso de la metodología de aula, caracterizándose esta por: 1) la individualización: atender a las necesidades y demandas específicas del alumnado, 2) aprender a aprender y 3) el *feedback* inmediato: capacidad de aprender rápidamente de los errores. Una reciente investigación impulsada por Bonilla-del-Río *et al.* (2018) demuestra cómo a través de la alfabetización se pueden superar diferentes barreras de accesibilidad a las TIC por parte de las personas que presentan diversidad funcional, propiciando la igualdad de oportunidades, la participación activa y la inclusión social y digital de este colectivo. Precisamente, las TIC se conciben como una herramienta apta para lograr el acceso al currículo de todo el alumnado y como vehículo que garantice superar las posibles barreras a las que se enfrentan algunos estudiantes diariamente (Rodríguez y Arroyo, 2014). Ante esta situación, se considera de vital importancia ilustrar prácticas docentes inclusivas a través de las TIC que se estén llevando a cabo, con el propósito de contagiar a otros docentes e impulsar la innovación educativa (Domingo y Fuentes, 2010), como es el caso del estudio realizado por Martínez, Gutiérrez y Fernández (2018), en el cual presentan, a través de un estudio de caso, la percepción y el uso de las TIC en aulas inclusivas (en una escuela de educación infantil y primaria). Fernández Batanero y Bermejo (2012) señalan como factores significativos a la hora de realizar buenas prácticas educativas

con apoyo de las TIC: 1) la capacidad para promover culturas y políticas inclusivas entre redes de centros educativos, 2) estimular el trabajo autónomo y colaborativo, 3) adaptar las actividades y tareas a las características del alumnado, 4) dar importancia al constructivismo y 5) contar con medios materiales suficientes.

Por lo que se refiere al desarrollo profesional docente hacia las TIC, Laitón, Gómez, Sarmiento y Mejía (2017: 93) apuntan que “la disposición y la actitud del docente influyen en su desarrollo profesional y en el uso pertinente que se dé a las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje”. En la misma línea, Pegalajar (2015a) apunta que las TIC contribuyen al desarrollo profesional docente, a la flexibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, a la coordinación familia-escuela y al incremento de la participación activa del estudiantado. Habría que decir también que, según Tello y Aguaded (2009), la formación docente se concibe como un elemento primordial en el desarrollo profesional docente. Gulbahar y Guven (2008), en una investigación llevada a cabo en Turquía, señalan la importancia que conceden los docentes a los recursos TIC. Sin embargo, estos también aluden a la falta de oportunidades de formación y a problemas en relación con la accesibilidad. En cuanto a lo anteriormente expuesto, Fernández Batanero y Rodríguez (2017) señalan que la formación en esta esfera es insuficiente e incluso, en algunos casos, inexistente. De ahí que cobre gran importancia y se deba profundizar en la estructura competencial digital de los maestros para, de esta forma, reajustar el sentido de la formación en la misma dirección del desarrollo profesional, tanto por medio de la formación continua como a través de la formación inicial (Tejada y Pozos, 2018).

Si nos centramos en la actitud docente hacia la inclusión a través de las TIC, Trigueros, Sánchez y Vera (2012) aportan que los docentes suelen valorar de manera positiva el uso de las TIC como herramienta didáctica. Esto mismo ocurre con la manifestación de actitudes docentes

positivas hacia la educación inclusiva. Sin embargo, los docentes se muestran reacios a la puesta en práctica en sus aulas, lo cual se debe, en gran medida, a que los maestros consideran complicado articular la inclusión educativa en sus aulas (Alemany y Villuendas, 2004; Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino, 2005). A partir del pensamiento docente, Gómez-López y Cano (2011) extraen varias barreras que dificultan el uso de las TIC en el aula, que son principalmente: la infrautilización, los problemas técnicos y organizativos, la constante evolución y cambio (eliminación de antiguas barreras y creación de nuevas), la incoherencia entre las TIC y el currículo, y la resistencia de la escuela al cambio, entre otras. En la misma dirección, González y De Pablos (2015) establecen que los docentes carecen de habilidades y saberes básicos sobre las TIC, y que la falta de dedicación y tiempo en la incorporación de las TIC a su enseñanza son variables que obstaculizan la instauración de políticas educativas TIC en los centros educativos. Por su parte, Fernández Batanero, Reyes Rebollo y El Homran (2018) destacan que las principales barreras que dificultan el hecho de poder realizar actividades de formación de TIC y discapacidad en la mayoría de las comunidades autónomas vienen establecidas por: 1) factores económicos, 2) factores de tiempo y 3) factores de actitud del profesorado. No obstante, estudios como los de Broos (2005) concluyen que existe una relación positiva entre la experiencia de las TIC y las actitudes hacia las mismas. Asimismo, Guo, Dobson y Petrina (2008) arguyen que parece no haber diferencias significativas en relación con las competencias TIC y la edad. Por tanto, la brecha digital que se cree que existe entre usuarios “nativos” y usuarios “inmigrantes” puede ser engañosa. Y es que, coincidiendo con Álvarez *et al.* (2011), las iniciativas metodológicas apoyadas en las TIC dependen en gran medida de los compromisos y las actitudes docentes hacia el cambio metodológico.

El objetivo general de este trabajo es analizar las percepciones y prácticas docentes hacia la

educación inclusiva y las TIC de un grupo de participantes en el MOOC “El aula inclusiva hoy en día”. Asimismo, este objetivo general se concreta en los siguientes más específicos:

- a) Analizar el grado de percepción a nivel global y por factores a partir de los cuatro definidos (implicaciones didácticas, desarrollo profesional, actitud y práctica docente).
- b) Analizar las diferencias existentes entre los cuatro factores y el peso de cada uno de ellos como predictores de la percepción global.
- c) Analizar a nivel global, por factores e ítem por ítem las diferencias existentes entre sexo, edad, experiencia en el campo y situación de empleo.

Material y método

Participantes y representatividad de la muestra

La muestra está compuesta por un total de 161 participantes. Los participantes fueron personas en formación o ya tituladas en Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Pedagogía y Psicología. Según González Huesa (2014), alrededor de 10.000 personas se forman en las últimas soluciones tecnológicas y herramientas TIC al servicio de la educación inclusiva cada año en España. De esta manera, tomando este dato como valor orientativo de la población objeto de estudio, se calculó el número de personas necesarias para obtener una muestra representativa utilizando la fórmula de Cochran (2007) para poblaciones con un gran número de personas. El intervalo de confianza definido fue del 99% y el margen de error del 10%, en este caso el número de personas necesarias fue de 158.

Instrumento

Con el objeto de encontrar un cuestionario que permitiese conocer dichas percepciones,

se efectuó una búsqueda bibliográfica de cuestionarios sobre TIC y prácticas inclusivas. Tal y como señalan Boynton y Greenhalgh (2004), esta primera parte del proceso es clave y, a la hora de seleccionar el más adecuado, se debe tener en cuenta una serie de aspectos entre los que se destacaría: la rigurosidad del proceso seguido para su validación (Suri y Verma, 2010), su grado de fiabilidad y los diferentes exámenes realizados sobre él (Barlow y Proschan, 1975), así como los posibles análisis de factores que se hayan realizado sobre el mismo (Thompson, 2004). En esta fase se descartaron varios instrumentos que podían ayudar a abordar el estudio del tema escogido, entre los que destacaríamos los de Álvarez *et al.* (2011), Riascos-Erazo, Quintero-Calvache y Ávila Fajardo (2009) y Tejedor, García-Valcárcel y Prada (2009). Así pues, el cuestionario que se seleccionó para este estudio fue el diseñado por Pegalajar (2015b). Se eligió este cuestionario frente al resto porque había seguido una validación muy rigurosa desde un punto de vista experimental, que mostraba una fiabilidad más elevada que el resto con diferentes coeficientes (alfa de Cronbach de 0.95), porque se habían realizado con él un análisis factorial exploratorio y confirmatorio rigurosos y además ya había sido utilizado con éxito en otros estudios previos (Pegalajar, 2015b; Pegalajar y López, 2015; Pegalajar, 2017). El cuestionario está formado por una primera parte de datos contextuales y una segunda integrada por un total de 35 ítems en la escala de Likert de 1 a 4, conformados en cuatro factores: 1) implicaciones didácticas, 2) desarrollo profesional, 3) actitud docente y 4) práctica docente.

Recogida, procedimiento y técnicas de análisis de los resultados

La recogida de datos se llevó a cabo mediante la herramienta Formularios de Google. Los participantes de esta investigación estaban cursando el MOOC “El aula inclusiva hoy en día” (2.^a edición). Dicho curso tuvo lugar de octubre

a noviembre de 2017 y durante el transcurso del mismo se facilitó en su plataforma el enlace a dicho cuestionario. Los interesados pudieron contestar de forma voluntaria y la confidencialidad de los participantes estuvo garantizada en todo momento. Además de responder a las propias preguntas del cuestionario, debían indicar su edad según tramo (entre 20 y 25 años, entre 26 y 30 años o más de 31 años), años de experiencia en el campo (menos de 1 año, entre 1 y 3 años o más de 4 años), su situación de empleo (empleado/a o desempleado/a) y su sexo (masculino o femenino). Así, el acceso a la muestra del estudio fue de tipo no probabilístico y el muestreo puede considerarse como intencional o de conveniencia (Scharager y Reyes, 2001; Cantoni, 2009). El análisis de los datos fue realizado mediante el paquete estadístico SPSS versión 24. Por una parte, se hizo un análisis descriptivo a nivel global, por factores, por grupos de edad, por años de experiencia, por sexo y por situación de empleo, calculando medias aritméticas y desviaciones típicas (DT) de las respuestas de las personas encuestadas en cada caso. Autores como Herreras (2005) o Etxeberria y Tejedor (2005) consideran que estos son los primeros análisis que deben aportarse en cualquier investigación en el ámbito educativo ya que, aunque desde un punto de vista estadístico, son muy elementales, su carácter global y orientador es muy elevado y ayuda a los lectores a hacerse una idea general de los resultados obtenidos en el estudio. Por otra parte, se trató de averiguar cuáles de los cuatro factores actuaban como principales moderadores de las percepciones docentes a nivel global (Jaccard, Turrisi y Jaccard, 2003). Para tal efecto, se llevó a cabo un análisis de regresión simple que permitiese cuantificar la influencia de cada uno de ellos en este sentido (Mosteller y Tukey, 1977). Posteriormente, se realizaron un análisis de varianza (ANOVA) entre diversos grupos para tratar de encontrar diferencias estadísticas entre ellos (Pérez López, 2005; Castañeda, 2010). Asimismo, se hicieron ANOVA a nivel global para los cuatro factores de los que constaba el cuestionario, para los distintos rangos de edad

y para los años de experiencia en el campo. Dado que el ANOVA únicamente marca si entre los grupos existen diferencias estadísticamente significativas, pero no qué grupos presentan dichas diferencias, se complementaron los ANOVA con pruebas de Scheffé (1952) para tratar de detectar concretamente entre qué grupos se daban. Asimismo, con el mismo objetivo de detectar diferencias entre grupos, se llevaron a cabo pruebas *t* de Student a nivel global por sexo y por situación de empleo (Efron, 1969; Hsu, 1938). Posteriormente, se buscaron también diferencias estadísticamente significativas ítem por ítem para distintos grupos. Así pues, para cada ítem a nivel individual se realizaron ANOVA tanto por grupos de edad como por grupos de experiencia y *t* de Student, tanto por sexo como por situación de empleo.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de los diferentes análisis estadísticos desarrollados en el apartado “Recogida, procedimiento y técnicas de análisis de los resultados” en las tablas 1 a 11.

La tabla 1 muestra los resultados globales del cuestionario, con una media de 3.39 y una desviación típica de 0.61.

TABLA 1. Resultados globales del cuestionario

	Media	DT
Resultado global del cuestionario	3.39	0.61

En la tabla 2 se muestran los resultados globales agrupados por los 4 factores en los que se estructura el cuestionario. El factor 1, *implicaciones didácticas de las TIC para la educación inclusiva*, formado por 13 ítems, presenta una media de 3.37 y una desviación típica de 0.06; el factor 2, *desarrollo profesional docente hacia las TIC*,

TABLA 2. Resultados globales por factores y modelo de regresión por factores

Factores	Ítems	Media	DT
1. Implicaciones didácticas de las TIC para la educación inclusiva	13	3.37	0.06
2. Desarrollo profesional docente hacia las TIC	10	3.45	0.09
3. Actitud docente hacia la inclusión a través de las TIC	6	3.51	0.08
4. Práctica docente inclusiva a través de las TIC	6	3.20	0.13

conformado por un total de 10 ítems, ofrece una media de 3.45 y una desviación típica de 0.09; el factor 3, *actitud docente hacia la inclusión a través de las TIC*, con 6 ítems, presenta una media de 3.51 y una desviación típica de 0.08; y el factor 4, *práctica docente inclusiva a través de las TIC*, con 6 ítems, presenta una media de 3.20 y una desviación típica de 0.13.

A continuación se indica el modelo de regresión simple que se obtuvo:

$$\text{Percepción global} = 0.37 \cdot \text{factor 1} + 0.29 \cdot \text{factor 2} + 0.17 \cdot (\text{factor 3} + \text{factor 4})$$

Las tablas 3 a 11 muestran los diferentes análisis estadísticos inferenciales llevados a cabo, de manera que la tabla 3 muestra el ANOVA de los cuatro factores de los que consta el cuestionario y la tabla 4 la prueba de Scheffé para dichos factores al encontrarse una diferencia estadísticamente significativa en dicho ANOVA. En las siguientes tablas, la letra “n” indica el número de personas encuestadas y “p” el nivel de significación alcanzado en cada caso. Para las tablas en

las que se desarrollan ANOVA, “GL” indica los grados de libertad, “SC” la suma de cuadrados y “MC” la media cuadrática.

Tal y como se aprecia en la tabla 3, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en el ANOVA por factores, es decir, se constató la existencia de diferencias importantes entre las puntuaciones obtenidas entre los cuatro factores de los que constaba el cuestionario.

Dado que el ANOVA de la tabla 3 muestra la existencia de diferencias significativas entre los factores del cuestionario, pero no indica entre qué factores se producen dichas diferencias, se ha llevado a cabo la correspondiente prueba de Scheffé por pares de factores para identificar dichas diferencias (tabla 4). Dicho análisis muestra cómo las más importantes se dan entre los factores 1 (*implicaciones didácticas de las TIC para la educación inclusiva*) y 3 (*actitud docente hacia la inclusión a través de las TIC*), así como entre los factores 1, 2 y 3 con el factor 4 (*práctica docente inclusiva a través de las TIC*), siendo este último factor el que registra una menor puntuación global.

TABLA 3. ANOVA por factores

	GL	SC	MC	F (p)
Entre grupos	3	0.35	0.122	15.41 (p=.00)
Dentro de grupos	31	0.23	0.01	
Total	20	0.58		

Seguidamente, se presenta la prueba de Scheffé por factores (ver tabla 4).

TABLA 4. Prueba de Scheffé por factores

Factores	Diferencia de medias	DT	p
1 y 2	0.08	0.04	.17
1 y 3	0.14	0.04	.03
1 y 4	0.17	0.04	.01
2 y 3	0.05	0.04	.70
2 y 4	0.25	0.04	.00
3 y 4	0.31	0.05	.00

Las tablas 5 y 6 muestran los resultados descriptivos para los grupos por edades y su correspondiente ANOVA.

Tal y como se puede observar en la tabla 5, las medias de puntuación por edades y sus correspondientes desviaciones típicas son muy similares para los diferentes tramos de edad definidos.

TABLA 5. Resultados globales por edades

Edad	n	Media	DT
Entre 20 y 25 años	32	3.37	0.29
Entre 26 y 30 años	26	3.32	0.36
Más de 31 años	101	3.40	0.43

TABLA 6. ANOVA por edades

	GL	SC	MS	F (p)
Entre grupos	2	0.147	0.07	0.47 (p=.62)
Dentro de grupos	156	24.22	0.16	
Total	158	24.37		

El análisis inferencial por edades que se muestra en la tabla 6 corrobora lo que a simple vista parecía bastante evidente a partir de los datos descriptivos de la tabla 5: no existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas por tramos de edad.

De manera análoga, las tablas 7 y 8 muestran los resultados descriptivos y el correspondiente ANOVA para los diferentes grupos según experiencia en el campo. De manera similar a lo que se observaba en los tramos de edad en la tabla 5, los datos descriptivos recogidos en la tabla 7 para años de experiencia muestran puntuaciones muy similares para los diferentes tramos.

TABLA 7. Resultados globales por años de experiencia en el campo

Años de experiencia	n	Media	DT
No tengo experiencia	20	3.34	0.34
Menos de 1 año	26	3.40	0.32
Entre 1 y 3 años	30	3.45	0.39
Más de 4 años	85	3.36	0.43

El ANOVA indicado en la tabla 8 por años de experiencia en el campo confirma lo que a simple vista era bastante evidente a partir de los resultados descriptivos de la tabla 7: no existen diferencias estadísticamente significativas para los diferentes grupos definidos por años de experiencia en el campo.

TABLA 8. ANOVA por años de experiencia en el campo

	GL	SC	MS	F (p)
Entre grupos	3	0.213	0.07	0.46 (p=.71)
Dentro de grupos	157	24.28	0.16	
Total	160	24.50		

Las tablas 9 y 10 incluyen la información a nivel descriptivo y sus correspondientes *t* de Student para los diferentes grupos por sexo y situación de empleo. Tal y como se puede apreciar en ambas tablas, las puntuaciones son prácticamente idénticas tanto para los dos sexos como por situación de empleo. Los correspondientes análisis inferenciales mediante *t* de Student no hacen sino confirmar lo que es evidente a simple vista: no existen diferencias estadísticamente significativas ni por sexo ni por situación actual de empleo para las puntuaciones a nivel global.

En la tabla 11 se recogen únicamente aquellos ítems en los que se detectaron diferencias estadísticamente significativas, indicando entre

qué grupos fueron, el tipo de prueba, su nivel de significación y sus diferencias de medias. En dicho análisis se observa la particularidad del ítem 34 (se precisan de mayores medios materiales e inversión en TIC por parte de la Administración educativa), ya que en él se detectan hasta cuatro diferencias estadísticamente por grupos (único ítem con más de una diferencia significativa por grupos). Así pues, las personas con más experiencia en este campo, las personas de sexo femenino y aquellas sin empleo consideran esta inversión mucho más necesaria que las personas con menos o sin ninguna experiencia en este campo, las personas de sexo masculino o las personas con empleo.

TABLA 9. *t* de Student por sexo

Sexo		Masculino			Femenino		
Diferencia de medias	<i>t</i> de Student	Media	DT	n	Media	DT	n
0.01	0.11 (p=.92)	3.39	0.49	17	3.38	0.36	144

TABLA 10. *t* de Student por situación actual de empleo

Situación de empleo		Empleado/a			Desempleado/a		
Diferencia de medias	<i>t</i> de Student	Media	DT	n	Media	DT	n
0.03	0.42 (p=.68)	3.39	0.42	118	3.36	0.29	43

TABLA 11. Ítems con diferencias estadísticamente significativas detectadas entre grupos

Ítem*	ANOVA - F (p) / t de Student (p)	Grupo 1	Grupo 2	Diferencia de medias	DT
29	F= 4.34 (p=.02)	Entre 20 y 25 años	Más de 31 años	-0.40	0.15
33	F=3.34 (p=.04)	Entre 26 y 30 años	Más de 31 años	-0.35	0.13
34	F=4.38 (p=.01)	Sin experiencia	Más de 4 años de experiencia	-0.50	0.16
2*	t=2.96 (p=0.01)	Sin experiencia	Con experiencia	-0.32	0.11
34*	t=2.49 (p=0.02)	Sin experiencia	Con experiencia	-0.38	0.15
6*	t=2.28 (p=0.03)	Masculino	Femenino	-0.37	0.16
34*	t=2.38 (p=0.03)	Masculino	Femenino	-0.31	0.13
34*	t=2,68 (p=0.01)	Empleado/a	No empleado/a	-0.31	0.12

Nota: *ítem 2: posibilita la creatividad e innovación docente; ítem 6: requiere de un equipo coordinado dedicado a las TIC para su implantación en el aula; ítem 17: ayuda al docente a lograr una enseñanza individualizada; ítem 29: requiere de una formación específica por parte del docente; ítem 33: se precisa de un asesoramiento sobre la búsqueda, selección y evaluación de recursos TIC para el proceso de enseñanza-aprendizaje; ítem 34: se precisan de mayores medios materiales e inversión en TIC por parte de la Administración educativa.

Discusión y conclusiones

Se puede concluir que la percepción global de los encuestados es altamente positiva con un resultado global de 3.39 sobre 4 puntos posibles. Esta afirmación se ve reforzada por los resultados obtenidos en el estudio de Pegalajar (2017), aunque bien es cierto que los obtenidos por Pegalajar (2015b) no fueron tan satisfactorios en este sentido. El hecho de que la muestra de Pegalajar (2017) fuera 7 veces mayor que la de Pegalajar (2015b) ayuda a reforzar dicha conclusión (407 por 57 encuestados, respectivamente).

Existen diferencias importantes entre los distintos factores que conforman el cuestionario, específicamente entre los factores 1 (implicaciones didácticas) y 3 (actitud docente), así como del 4 (práctica docente), respecto de los otros 3 factores. Así pues, las conclusiones apuntan a que los factores 1 y 2 juegan un papel mucho más vital que los factores 3 y 4. Aunque dichas diferencias no han sido objeto de análisis

inferencial en análisis anteriores, tanto los estudios de Pegalajar (2015b) y Pegalajar (2017) apuntan en esta dirección, mostrando diferencias similares en los resultados globales por factores. De hecho, el modelo de regresión aportado en este trabajo ya indica que los dos primeros factores (implicaciones didácticas y desarrollo profesional) son los que tienen un mayor peso a la hora de ejercer como predictores de la percepción a nivel global, siendo los dos últimos factores menos influyentes. A nivel teórico, los trabajos de Alcántara (2009) y de Guitert *et al.* (2015) señalan la importancia capital de estos dos factores en lo referente a la inclusión del alumnado. No obstante, en ningún caso se demuestra que estos sean más importantes que la actitud o la práctica en este contexto.

Ninguna de las variables de situación de empleabilidad, sexo, edad o experiencia en el campo mostró diferencias estadísticamente significativas al realizar análisis de varianza por los cuatro factores antes mencionados. Por ello, se

podría concluir que dichas variables no son influyentes en los resultados que puedan obtenerse por factores o a nivel global. El estudio de Pegalajar (2017) reforzaría la conclusión respecto al texto en este sentido, mostrando que, aunque las personas de sexo femenino y aquellas cuyo bagaje profesional no supera los 12 años de experiencia tienen unas percepciones más elevadas, no se pueden considerar como significativas.

A partir de los resultados, se concluye que las personas de más de 31 años están mucho más de acuerdo, respecto a otros grupos de edad más jóvenes, en que las TIC ayudan al docente a lograr una enseñanza individualizada (Cerillo *et al.*, 2014), que además requieren de una formación específica por parte del docente y hace falta un asesoramiento en relación con la indagación, elección y valoración de recursos TIC para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el trabajo de Hennessy, Ruthven y Brindley (2005) refuerzan la tesis de que cuanto más mayores son las personas, más valor otorgan a la potencialidad de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Respecto a la formación, el trabajo de Guo *et al.* (2008) también apunta a que cuanto más mayores son las personas, mayor formación requieren en este campo.

Otra de las conclusiones de este trabajo es que las personas con experiencia en el uso de las TIC en este ámbito están mucho más de acuerdo, que aquellas sin experiencia, en que las TIC posibilitan la creatividad e innovación docentes. En este sentido, los trabajos de Broos (2005) y de Galanouli, Murphy y Gardner (2005) alcanzaron una conclusión similar, indicando que la experiencia puede jugar un papel importante en esta visión hacia las TIC. Por otra parte, se concluye que las mujeres creen mucho más que los hombres que se precisa de un equipo coordinado dedicado a las TIC para su constitución en el aula. Según Broos (2005), esto puede estar relacionado

con una mayor dificultad percibida por ellas, siendo conscientes de que, en algunos casos, su implantación puede ser más dificultosa de lo previsto.

La última conclusión por extraer de los resultados sería que la inversión en TIC por parte de la Administración educativa constituye una elevada fuente de debate, ya que los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en los diversos grupos analizados. Así, las personas con más experiencia en este campo, las personas de sexo femenino y las personas sin empleo consideran esta inversión mucho más necesaria que las personas con menos experiencia en este campo, las personas de sexo masculino o las personas con empleo. Los estudios de Heeks (2010), Gulbahar y Guven (2008) y Lee, Leung, Lo y Xiong (2008) refuerzan dicha conclusión.

Limitaciones del estudio

Aunque los resultados obtenidos en este proyecto han dado lugar a una serie de conclusiones, hay una serie de limitaciones que se deben tener en cuenta. Entre estas se destacaría un tipo de muestreo no probabilístico (Heck, van Belle y Simberloff, 1975), un margen de error importante asociado al tamaño de la muestra y el hecho de que el número de participantes de sexo femenino es muy elevado en comparación con el de sexo masculino.

Futuras líneas de investigación

Tras esta investigación de índole cuantitativa, y con el objetivo de romper la brecha a menudo existente entre la teoría y la práctica en investigaciones centradas en educación inclusiva (Moliner, Arnaiz y Sanahuja, 2020), sería conveniente documentar e ilustrar “buenas prácticas de aula” en las que converjan las TIC y los postulados propios de una educación inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Alcántara, M. D. (2009). Importancia de las TIC para la educación. *Innovación y Experiencias Educativas*, 15. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/MARIA%20DOLORES_ALCANTARA_1.pdf
- Aleman, I. y Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencias. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10503408>
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. A. y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606. Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/3152.pdf>
- Álvarez, S., Cuéllar, C., López, B., Adrada, C., Anguiano, R., Bueno, A., Comas, I. y Gómez, S. (2011). Actitudes de los profesores ante la integración de las TIC en la práctica docente: estudio de un grupo de la Universidad de Valladolid. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35. doi: <https://doi.org/10.21556/edutec.2011.35.416>
- Barlow, R. E. y Proschan, F. (1975). *Statistical theory of reliability and life testing: probability models*. Tallahassee, Estados Unidos: Florida State University.
- Bonilla, M., García-Ruiz, R. y Pérez-Rodríguez, M. (2018). La educomunicación como reto para la educación inclusiva. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 66-86. Recuperado de <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/10029>
- Boynton, P. M. y Greenhalgh, T. (2004). Selecting, designing, and developing your questionnaire. *BMJ*, 328(7451), 1312-1315. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.328.7451.1312>
- Broos, A. (2005). Gender and information and communication technologies (ICT) anxiety: male self-assurance and female hesitation. *CyberPsychology & Behavior*, 8(1), 21-31. doi: <https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.21>
- Cabero, J. y Ruiz-Palmero, J. (2018). Las tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 16-30.
- Cabero, J. y Valencia, R. (2019). TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta*, 48(2), 139-146. doi: <https://doi.org/0.17811/rifie.48.2.2019.139-146>
- Cantoni Rabolini, N. M. (2009). Técnicas de muestreo y determinación del tamaño de la muestra en investigación cuantitativa. *Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales*, 2. Recuperado de https://www.sai.com.ar/metodologia/rahycs/rahycs_v7_n2_06.htm
- Castañeda, M. B. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS: un libro práctico para investigadores y administradores educativos*. Porto Alegre, Brasil: Edipucrs.
- Cela, J. M., Esteve, V., Esteve, F., González, J. y Gisbert, M. (2017). El docente en la sociedad digital: una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 403-422. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58073>
- Cerillo, R., Esteban, R. M. y Paredes, J. (2014). TIC e inclusión en aulas de educación secundaria de la Comunidad de Madrid: análisis de las prácticas docentes en el modelo 1 a 1. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(3), 81-97. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev183ART5.pdf>
- Cochran, W. G. (2007). *Sampling techniques*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Domingo, M. y Fuentes, M. (2010). Innovación educativa: experimentar con las TIC y reflexionar sobre su uso. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 171-180. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/22612>

- Domínguez, R. (2009). La sociedad del conocimiento y los nuevos retos educativos. *Etic@net*, 8, 1-19. Recuperado de <https://www.ugr.es/~sevimeco/revistaetica/numero8/Articulos/Formato/articulo9.pdf>
- Efron, B. (1969). Student's t-test under symmetry conditions. *Journal of the American Statistical Association*, 64(328), 1278-1302. doi: <https://doi.org/10.1080/01621459.1969.10501056>
- Etxeberria, E. y Tejedor, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación* (vol. 2). Madrid: Editorial La Muralla.
- Fernández Batanero, J. M. y Bermejo, B. (2012). Actitudes docentes hacia las TIC en centros de buenas prácticas educativas con orientación inclusiva. *Enseñanza & Teaching*, 30(1), 45-61. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/16357/file_1.pdf?sequence=1
- Fernández Batanero, J. M., Reyes Rebollo, M. M. y El Homran, M. (2018). TIC y discapacidad. Principales barreras para la formación del profesorado. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 1-25. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.9656>
- Fernández Batanero, J. M. y Rodríguez Martín, A. (2017). TIC y diversidad funcional: conocimiento del profesorado. *EJIHPE. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 7(3), 157-175. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/69546>
- Flórez, L. D., Ramírez, C. y Ramírez, S. (2016). Las TIC como herramientas de inclusión social. *3C TIC: Cuadernos de Desarrollo Aplicados a las TIC*, 16, 54-67. Recuperado de <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2016/03/LAS-TIC-COMO-HERRAMIENTAS-DE-INCLUSI%C3%93N-SOCIAL.pdf>
- Galanouli, D., Murphy, C. y Gardner, J. (2004). Teachers' perceptions of the effectiveness of ICT-competence training. *Computers & Education*, 43(1-2), 63-79. Recuperado de <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=1006357>
- García, M. y López, R. (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 277-293. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377016>
- González, A. y De Pablos, J. (2015). Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 401-417. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.198161>
- González Huesa, J. M. (2014). La inclusión educativa española, en un mapa. *Revista Perfiles*, 305(56). Recuperado de <https://www.discapnet.es/areas-tematicas/educacion/formacion-lo-largo-de-la-vida/recursos/la-inclusion-educativa-espanola-en>
- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D. A. (2018). Atitudes dos docentes frente à inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. doi: <http://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Guitert, M., Ornellas, A., Rodríguez, G., Pérez-Mateo, M., Romero, M. y Romeu, T. (2015). *El docente en línea: aprender colaborando en la red*. Barcelona: Editorial UOC.
- Gulbahar, Y. y Guven, I. (2008). A survey on ICT usage and the perceptions of social studies teachers in Turkey. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(3). Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=AF67FED04477E034047A15541D627897?doi=10.1.1.469.9281&rep=rep1&type=pdf>
- Guo, R. X., Dobson, T. y Petrina, S. (2008). Digital natives, digital immigrants: an analysis of age and ICT competency in teacher education. *Journal of Educational Computing Research*, 38(3), 235-254. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/69462/>
- Heck Jr, K. L., Van Belle, G. y Simberloff, D. (1975). Explicit calculation of the rarefaction diversity measurement and the determination of sufficient sample size. *Ecology*, 56(6), 1459-1461. Recuperado de <https://esajournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/1934716>
- Heeks, R. (2010). Do information and communication technologies (ICTs) contribute to development? *Journal of International Development*, 22(5), 625-640. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jid.1716>

- 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. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ695105>
- Herreras, E. B. (2005). SPSS: un instrumento de análisis de datos cuantitativos. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 2(4), 62-69. Recuperado de <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/020204/A3mar2005.pdf>
- Hsu, P. L. (1938). Contribution to the theory of "Student's" t-test as applied to the problem of two samples. *Statistical Research Memoirs*, 2, 1-24. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/1939-02268-001>
- Jaccard, J., Turrisi, R. y Jaccard, J. (2003). *Interaction effects in multiple regression* (n.º 72). Iowa: Sage.
- Laitón, E. V., Gómez, S. E., Sarmiento, R. E. y Mejía, C. (2017). Competencia de prácticas inclusivas: las TIC y la educación inclusiva en el desarrollo profesional docente. *Sophia* 13(2), 82-95. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/4137/413751844009/index.html>
- Lee, P. S., Leung, L., Lo, V. y Xiong, C. (2008). The perceived role of ICTs in quality of life in three Chinese cities. *Social Indicators Research*, 88(3), 457-476. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-007-9214-3>
- Maestre, M. M., Nail, O. y Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2017). Desarrollo de competencias TIC y para la educación inclusiva en la formación inicial práctica del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(3), 1-16. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.51110>
- Martínez, S., Gutiérrez, J. J. y Fernández, B. (2018). Percepciones y uso de las TIC en las aulas inclusivas. Un estudio de caso. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática*, 7(1), 8-106. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10132>
- Mesa, W. J. (2012). Las TIC como herramientas potenciadoras de equidad, pertinencia e inclusión educativa. *Revista Trilogía*, 7, 61-77. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4521387>
- Moliner, O., Arnaiz, P. y Sanahuja, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XX1*, 23(1), 173-195. doi: <https://doi.org/10.5944/educXX1.23753>
- Mosteller, F. y Tukey, J. W. (1977). *Data analysis and regression: a second course in statistics*. Addison-Wesley Series in Behavioral Science: Quantitative Methods.
- Pegalajar, M. C. (2015a). Educación inclusiva y TIC: análisis de actitudes en futuros docentes. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 6(1), 275-289. Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/39371/Vol6%281%29_016_jett_pegalajar.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pegalajar, M. C. (2015b). Diseño y validación de un cuestionario sobre percepciones de futuros docentes hacia las TIC para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Revista de Medios y Educación*, 47, 89-104. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.06>
- Pegalajar, M. C. (2017). El futuro docente ante el uso de las TIC para la educación inclusiva. *Digital Education Review*, 31, 131-148. Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/39371/Vol6%281%29_016_jett_pegalajar.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pegalajar, M. C. y López, L. (2015). Competencias emocionales en el proceso de formación del docente de Educación Infantil. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 95-106.
- Pérez, M. G. y Sarrate, M. L. (2011). Las TIC promotoras de inclusión social. *Revista Española de Pedagogía*, 69(249), 237-254. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/lxix/no-249/las-tic-promotoras-de-inclusion-social/101400010186/>
- Pérez López, C. (2005). *Métodos estadísticos avanzados con SPSS*. Madrid: Thompson.
- Riascos-Erazo, S. C., Quintero-Calvache, D. M. y Ávila-Fajardo, G. P. (2009). Las TIC en el aula: percepciones de los profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(3), 133-157. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83412235008.pdf>

- Rodríguez, M. y Arroyo, M. J. (2014). Las TIC al servicio de la inclusión educativa. *Digital Education Review*, 25, 108-126. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/viewFile/11331/pdf>
- Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes pour apprendre tous ensemble*. Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Scharager, J. y Reyes, P. (2001). *Muestreo no probabilístico*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología.
- Scheffé, H. (1952). An analysis of variance for paired comparisons. *Journal of the American Statistical Association*, 47(259), 381-400. Recuperado de <https://amstat.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01621459.1952.10501179>
- Suri, S. y Verma, N. (2010). Questionnaire validation made easy. *European Journal of Scientific Research*, 46(2), 172-178. Recuperado de <http://www.eurojournals.com/ejsr.htm>
- Tejada, J. y Pozos, K. V. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 25-51. doi: <https://doi.org/10.30827/recfpro.v22i1.63620>
- Tejedor, F. J., García-Valcárcel, A. y Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 33, 115-124. doi: <https://doi.org/10.3916/c33-2009-03-002>
- Tello, J. y Aguaded, J. I. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 31-47. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36812036003>
- Terrazas, R. y Silva, R. (2013). La educación y la sociedad del conocimiento. *Perspectivas*, 32, 145-168. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4259/425941262005.pdf>
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: understanding concepts and applications*. American Psychological Association.
- Trigueros, F. J., Sánchez, R. y Vera, M. I. (2012). El profesorado de Educación Primaria ante las TIC: realidad y retos. *REIFOP*, 15(1), 101-112. Recuperado de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335399123.pdf

Abstract

Inclusive education and ICTs: an analysis of teachers' perceptions and practice

INTRODUCTION. In this research teachers' perceptions and practice towards inclusive education and ICTs were analyzed. **METHOD.** A total of 161 undergraduates and graduate or students of Psychology, Pedagogy, Early Childhood, Primary or Secondary Education participated in the study. The survey method was used and a previously validated questionnaire with a four factor structure was used consisting in the following sections: didactic implications, professional development, teaching attitude and teaching practice. Different data analysis were carried out taking into account various factors such as: sex, working status and years of experience in the field using simple regression analysis, one-way ANOVA and Student's t-tests. **RESULTS.** Main results show a high global perception on ICTs. Significant statistical differences were found among the different factors of the questionnaire. The highest scores were detected in the factors of didactic implications and professional development; these being the factors that acted as predictors of perceptions and practices at a global level. Results show that people with more ICT experience in this field consider creativity and innovation much more than less experienced people do. **DISCUSSION.** Investment

in ICT by the Educational Administration is a high source of debate. Moreover, variables such as years of work experience justify the different opinions of those surveyed.

Keywords: *Inclusive education, Educational practices, Information and Communication Technologies, ICT skills, Teacher professional development.*

Résumé

Education inclusive et TIC : analyse des perceptions et des pratiques des enseignants

INTRODUCTION. Ce travail analyse les perceptions et les pratiques des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive et des TIC. **MÉTHODE.** Un total de 161 personnes en formation ou déjà diplômées dans les domaines de l'éducation de la petite enfance, de l'enseignement primaire, de l'enseignement secondaire, de la pédagogie et de la psychologie ont participé à cette étude. La méthode d'enquête a été utilisée et comme instrument un questionnaire préalablement validé par d'autres recherches comprenant quatre facteurs : les implications didactiques, le développement professionnel, l'attitude des enseignants et la pratique. Différentes analyses des données ont été réalisés tenant en compte le facteur du sexe, le statut professionnel et les années d'expérience dans le domaine au moyen d'une analyse de régression simple, une analyse de variance (ANOVA) et un test *t* de Student. **RÉSULTATS.** Les principaux résultats de cette étude montrent qu'il existe une perception globale très positive des TIC. Des différences importantes ont été détectées parmi les facteurs qui comprennent le questionnaire. Les scores les plus élevés ont été détectés dans les facteurs faisant référence aux implications didactiques et de développement professionnel, étant ces facteurs ceux qui ont agi comme prédictors des perceptions et des pratiques au niveau mondial. Les résultats indiquent que les personnes ayant une expérience de l'utilisation des TIC pensent que les TIC permettent d'enseigner la créativité et l'innovation à différence des personnes sans expérience. **DISCUSSION.** Il a été constaté que l'investissement de l'administration éducative en TIC est une source importante de débat et que des variables, telles que les années d'expérience professionnelle, justifient la différence de pensée parmi les personnes interrogées.

Mots-clés : *Education inclusive, Pratiques pédagogiques, Technologies de l'information et de la communication, Compétences TIC, Perfectionnement professionnel des enseignants.*

Perfil profesional de los autores

Aida Sanahuja Ribés (autora de contacto)

Profesora ayudante doctora tipo II en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Doctora en Educación (mención Doctorado Internacional). Máster universitario en Profesor/a de Educación Secundaria, especialidad en orientación educativa (Universidad de Valencia). Máster universitario en Intervención y Mediación Familiar, Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Magisterio, especialidad en educación infantil (Universidad Jaume I). Forma parte del Grupo de Investigación de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI) y colabora con el Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS). Sus líneas de investigación

actuales son las prácticas de aulas inclusivas y democráticas, la escuela incluida en el territorio y los procesos de investigación-acción participativa.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3581-8801>

Correo electrónico de contacto: asanahuj@uji.es

Dirección para la correspondencia: Universitat Jaume I, Dep. de Pedagogia i Didàctica de les Ciències Socials, la Llengua i la Literatura, Facultat de Ciències Humanes i Socials. Av. Sos Baynat, s/n, 12071 Castelló de la Plana (España).

Lidón Moliner Miravet

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universitat Jaume I, psicóloga y psicopedagoga. Profesora contratada doctora del Área de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura de la Universitat Jaume I de Castellón. Forma parte del equipo IUDESP (Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz) y del grupo EDARSO (Educación, Arte y Sociedad). Entre sus líneas de investigación actuales se encuentran la educación para la diversidad sexual, la educación para la ciudadanía, el aprendizaje cooperativo/entre iguales o la educación para la paz.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0143-898X>

Correo electrónico de contacto: mmoliner@uji.es

Francisco José Alegre Ansuategui

Funcionario de carrera del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, especialidad de matemáticas. Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación por la Universidad de Valladolid. Su principal línea de investigación es la tutoría entre iguales en matemáticas.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5368-0201>

Correo electrónico de contacto: falegre@uji.es

FORMACIÓN DIRIGIDA A PROFESIONALES ESPECIALIZADOS EN INTERVENCIÓN FAMILIAR: PROGRAMAS BASADOS EN LA EVIDENCIA CIENTÍFICA

Training for professionals specializing in family interventions: Evidence-Based Programmes

LIDIA SÁNCHEZ-PRIETO, BELÉN PASCUAL BARRIO, CARMEN ORTE SOCIAS Y LLUÍS BALLESTER BRAGE
Universidad de las Islas Baleares (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2020.69802

Fecha de recepción: 02/02/2019 • Fecha de aceptación: 01/06/2020

Autora de contacto / Corresponding author: Lidia Sánchez-Prieto. E-mail: lydia.sanchez@uib.es

INTRODUCCIÓN. Los programas basados en la evidencia (PBE) garantizan la eficacia de las intervenciones preventivas. No obstante, un inadecuado desempeño del formador puede comprometer la eficacia de los PBE. Para implementar adecuadamente el programa los formadores necesitan: a) adquirir conocimientos específicos del programa y b) poseer habilidades y competencias para su aplicación. Por lo tanto, la evaluación del perfil profesional y de sus necesidades de capacitación debe ser considerada en el desarrollo de los PBE. **MÉTODO.** El análisis se basa en dos estrategias metodológicas: a) análisis Delphi a partir de expertos ($n=8$) mediante un análisis de concordancia (w de Kendall) y b) entrevistas semiestructuradas a profesionales ($n=18$) analizadas según la teoría fundamentada. El análisis Delphi y el análisis de las entrevistas se han realizado a partir de 7 categorías: a) experiencia en intervención familiar, b) formación en intervención familiar, c) adherencia y fidelidad, d) perfil profesional, e) manejo de situaciones difíciles, f) gestión grupal y g) barreras a la adherencia. **RESULTADOS.** Los resultados muestran el acuerdo entre expertos y profesionales sobre la relevancia de la formación específica y la experiencia en intervención familiar por parte del formador. En referencia a las competencias destacan: habilidades comunicativas, una dinámica gestión grupal, motivación y una adecuada exposición de contenidos. Sobre los factores que dificultan la práctica, los profesionales apuntan a la gestión del tiempo y los expertos ponen el acento sobre la preparación de las sesiones. **DISCUSIÓN.** Los expertos y los profesionales señalan la fidelidad como un elemento que garantiza la eficacia de los PBE y destacan otros elementos que favorecen la adherencia de las familias: habilidades interpersonales y motivación. La investigación contribuye al conocimiento de las características y de los componentes de la formación orientada a los PBE, aproximando las perspectivas académica y profesional.

Palabras clave: *Programas basados en evidencia, Intervención familiar, Prevención, Formación en prevención, Eficacia.*

Introducción

En el ámbito de la prevención familiar se apuesta por los PBE al garantizar la eficacia de la intervención educativa. Estos programas se estructuran de acuerdo con una evaluación rigurosa del proceso que permite validar los componentes y la estructura del programa. Junto a esa evaluación rigurosa, la eficacia de su aplicación se fundamenta en una serie de aspectos esenciales: la calidad en la implementación, la implicación de las familias y el papel de los profesionales (Ballester, Sánchez-Prieto, Orte y Vives, 2020; Melendro, De Juanas y Rodríguez, 2017; Orte, Ballester, Vives y Amer, 2016; Sánchez-Prieto, Ballester, Orte y Amer, 2020). Especialmente, el rol de los profesionales constituye una pieza esencial para el desarrollo del programa y la consecución de los resultados esperados.

Los resultados y la eficacia de un programa de prevención familiar basado en la evidencia se relacionan tanto con la fidelidad a los componentes del programa que se han demostrado válidos (Asgary-Eden y Lee, 2011) como con la capacidad de aplicación del programa por parte de los profesionales. Estos últimos deben: a) conocer y dominar el programa basado en la evidencia que deben aplicar (*proceso de formación*) y b) poseer habilidades y competencias suficientes para la aplicación del programa (*habilidades y competencias de los profesionales*) (Orte, Ballester y March, 2013; Orte, Pascual y Ballester, 2013; Orte *et al.*, 2016).

Los conocimientos específicos del programa se garantizan a través de un proceso de formación de calidad. Los resultados óptimos se han vinculado con un proceso formativo íntegro, compuesto por elementos teóricos y aspectos dinámicos (Beidas, Edmunds, Marcus y Kendall, 2012; Beidas y Kendall, 2010; Lochman *et al.*, 2009). En concreto, se pueden distinguir tres fases en el proceso formativo (Orte, Ballester, Amer y Vives, 2014a):

- Fase 1: formación específica sobre los contenidos del programa.

- Fase 2: fomento de la fidelidad hacia los componentes y la estructura del programa.
- Fase 3: desarrollo de un conjunto de recursos y estrategias para el desarrollo de dinámicas y para la gestión grupal.

Para empezar, y vinculado a la fase 1 de *formación específica*, los autores defienden que una formación eficaz es aquella que se fundamenta sobre un aprendizaje activo, es decir, que combina la participación y la reflexión (Turner y Sanders, 2006). Beidas *et al.* (2012) destacan la autorreflexión como parte del aprendizaje que permite a los profesionales afrontar la resolución de posibles conflictos que aparezcan en su práctica. Por otro lado, Turner *et al.* (2014) resaltan que la capacitación del profesional debe ser breve, minimizando la interrupción de su jornada laboral y manteniendo su motivación e implicación, con una duración de entre 1 y 5 días de formación.

En segundo lugar, *la fidelidad hacia los componentes y la estructura del programa* (fase 2) se asocia principalmente a la actitud ante la práctica basada en la evidencia y la calidad de la formación de los profesionales (Orte *et al.*, 2014a; Shapiro, Prinz y Sanders, 2012). Como se exponía anteriormente, si no se interioriza la necesidad de respetar los componentes del programa y de cumplir los criterios que aseguran la eficacia, los resultados del programa se podrán ver comprometidos (Borntrager, Chorpieta, Higa-McMillan y Weisz, 2009; Forehand, Dorsey, Jones, Long y McMahan, 2010). Por ello, en el proceso de formación se plantea el reto de consolidar no solo conocimientos, sino también actitudes y valores que garanticen la aplicación rigurosa del modelo (Aarons, Cafri, Lugo y Sawitzky, 2012; Beidas y Kendall, 2010; Caldwell, Coleman, Copp, Bell y Ghazi, 2007; Orte *et al.*, 2016). Una estrategia defendida es la evaluación de la actitud hacia la práctica basada en la evidencia mediante instrumentos psicométricos, como el Evidence-Based Practice Attitude Scale (EBPAS, Aarons, 2004) o el

Modified Practice Attitudes Scale (Chorpita *et al.*, 2005). En este sentido, Aarons (2004) afirma que las actitudes de los profesionales se verán condicionadas por factores como el nivel educativo, el grado de experiencia o el ámbito laboral de referencia.

En cuanto a *los recursos y las estrategias adquiridas para el desarrollo de dinámicas y de gestión grupal* (fase 3), los profesionales deben ser capaces de promover un ambiente cálido desde el principio del proceso (Orte *et al.*, 2016; Small, Cooney y O'Connor, 2009). Por ello, tienen que poder adoptar una posición adecuada (la imposición de directrices perjudicaría el clima), explorar los temas familiares de interés y abordar los temas conflictivos (Orte *et al.*, 2016). Fullana, Planas, Soler, Tesouro y Pallisera (2011) visualizan la necesidad de una actualización formativa constante de los profesionales que trabajan en el ámbito socioeducativo, enfatizando el desarrollo y la promoción de competencias transversales.

Por otro lado, diversos autores insisten en que no es suficiente la adquisición de estrategias mediante la formación, sino que además es relevante que los profesionales posean habilidades al respecto. Como se exponía anteriormente, *las habilidades y las competencias de los profesionales* constituyen el segundo eje influyente en la implementación de los programas (Eames *et al.*, 2010; Klimes-Dougan *et al.*, 2009; Turner, Nicholson y Sanders, 2011). Por ese motivo, *la selección de profesionales* empieza a ser un aspecto a contemplar en la implementación de los PBE (Forehand *et al.*, 2010). El perfil de los profesionales incluye no solo sus conocimientos y habilidades, sino también sus rasgos de personalidad (extroversión, apertura y conciencia), sus creencias (previas a la implementación sobre el éxito del programa) o su capacidad de adaptación (Aarons, 2004; Klimes-Dougan *et al.*, 2009; Orte *et al.*, 2016). Caldwell *et al.* (2007) añaden la participación en actividades de investigación, la capacidad de búsqueda de información o las características profesionales

como aspectos que también pueden influir en la implementación de los programas.

El objetivo principal de la investigación es establecer qué características y qué componentes deben incorporar el perfil de los profesionales y el proceso de formación de los PBE.

Método

El diseño del estudio es mixto, combinando metodología cuantitativa y cualitativa. La combinación de ambas permite una mayor integración de los datos y del conocimiento del objeto de estudio. Se trata de un diseño recomendado para la investigación en educación (Pérez, 2011).

Muestra

La muestra se compone por dos tipos de informantes claves: expertos y profesionales. El principal beneficio de los informantes claves consiste en que poseen capacidad para reflexionar sobre la problemática a evaluar, dado que la conocen e intervienen directamente con ella (Galeano, 2003). La combinación de estas dos muestras ofrece información desde el punto de vista teórico y práctico. Las características de cada muestra son las siguientes:

- Muestra 1: expertos académicos nacionales e internacionales sobre PBE. La selección de expertos se fundamentó en los siguientes requisitos: a) ser especialistas en la temática (programas de prevención y de intervención en familia) y b) independencia entre evaluadores. El tamaño muestral fue de 8 participantes (siendo 7 el mínimo establecido por la técnica Delphi [Reguant y Torrado, 2016]) de diferentes nacionalidades (4 expertos de España, 2 de Portugal y 2 de Estados Unidos).
- Muestra 2: profesionales que participaron en el proceso formativo del Programa de

Competencia Familiar (PCF)¹. Se seleccionaron participantes en función de dos características: a) formación académica del ámbito educativo, social o psicológico y b) haber participado en el proceso formativo del PCF. Este último aspecto era necesario para que los participantes conocieran en profundidad el PCF y pudieran convertirse en informantes claves. La muestra se compuso de los 18 participantes que participaron en las formaciones de 2015 y 2017 que cumplían las condiciones anteriores. Hubo una mayor participación de mujeres, representando el 83,33% de la muestra.

Procedimiento

Para empezar, como señala Bennassar (2012) en Orte *et al.* (2015), el estudio basado en la técnica Delphi garantizó la confidencialidad de las opiniones de los participantes, múltiples respuestas obtenidas mediante una misma temática, *feedback* sistematizado, la respuesta del grupo (se evaluó el consenso mediante técnica estadística) y la experiencia de los participantes del grupo. La aplicación de la técnica Delphi se desarrolló en las 7 fases señaladas por los autores Camisón, Fabra, Florés y Puig (2008) como las esenciales. A continuación se describen las fases:

- 1) *Formulación del problema* en función de la búsqueda documental obtenida de diversas bases de datos (Dialnet, Scopus, Science Direct, PubMed y PsycINFO).
- 2) *Construcción del equipo de expertos*. El contacto con estos se realizó a través de correo electrónico. Se aseguró la confidencialidad de las opiniones de cada participante.
- 3) *Elaboración del cuestionario a partir de la búsqueda documental* (véase apartado de instrumentos).
- 4) *Primer lanzamiento del cuestionario a los expertos*. En el primer envío, se obtuvieron los primeros resultados sobre el perfil de los profesionales y el proceso de formación

del PCF. La finalidad fue la jerarquización, por parte de los expertos, de diferentes ítems según su relevancia dentro de cada una de las siete categorías analizadas. La jerarquización de los ítems permite establecer cuáles son las variables más relevantes para cada categoría.

- 5) *Análisis de los resultados* obtenidos a partir del primer envío de los expertos, mediante los estadísticos correspondientes (véase apartado de análisis de datos).
- 6) *Segundo lanzamiento del cuestionario a los expertos*. De acuerdo con el análisis de los primeros resultados, los expertos volvieron a realizar sus aportaciones y a jerarquizarlas según su valoración, complementando *el proceso iterativo y de retroalimentación de la información*.
- 7) Se obtuvieron *los resultados finales* y se desarrolló *un informe final*.

Respecto a las entrevistas con los profesionales, se establecieron según los criterios de la teoría fundamentada. La teoría promueve un proceso de conceptualización que explica el fenómeno a partir de los datos obtenidos en el campo de estudio (Cuñat, 2012). Además, fomenta la interacción de los informantes claves con el fenómeno a evaluar (Vivar, Arantzamendi, López-Dicastillo y Gordo, 2010). Su desarrollo se basó en las siguientes fases (Cuñat, 2012):

- Selección de los profesionales según los criterios anteriormente mencionados.
- Elaboración de las entrevistas a partir de la información obtenida en bases de datos nacionales e internacionales (Dialnet, Scopus, Science Direct, PubMed y PsycINFO).
- Realización de las entrevistas a los profesionales. Se registraron las respuestas en grabación de voz para garantizar la recogida de toda la información. Su confidencialidad se aseguró a partir del uso de etiquetas. Los códigos utilizados fueron: ámbito social (AS), ámbito educativo (AE) y ámbito psicológico (AP).

- Análisis de los resultados obtenidos. Se realizó el análisis establecido por la teoría fundamentada (Cunat, 2012) (véase apartado de análisis de datos).

Instrumentos

La recogida de datos se llevó a cabo mediante dos instrumentos construidos *ad hoc*, cuyos contenidos coinciden en siete categorías de

ítems² (véase tabla 2). A continuación, se explican ambos cuestionarios:

- Cuestionario para la técnica Delphi. El cuestionario se compuso de un listado de 29 ítems, desarrollado a partir de la búsqueda documental. Los ítems se correspondían con 7 categorías temáticas, que, a su vez, se agrupaban en 4 tipologías de variables (véase tabla 1).

TABLA 1. Estructura del cuestionario para la técnica Delphi

Tipo de variables	Categoría	Número de ítems
Variables asociadas a la efectividad de una intervención	A. Experiencia en intervención familiar	2 ítems (véase tabla 3)
	B. Formación en modelos de intervención o programas familiares	2 ítems (véase tabla 3)
	C. Adherencia y fidelidad al programa	1 ítem (véase tabla 3)
Variables asociadas a las habilidades del profesional	D. Habilidades del profesional	7 ítems (véase tabla 4)
	E. Estrategias de resolución de conflictos y manejo de situaciones difíciles (2 ítems) (véase tabla 3)	2 ítems (véase tabla 4)
Variables asociadas a funciones grupales	F. Gestión de dinámicas grupales	10 ítems (véase tabla 5)
Variables que impactan negativamente en la adherencia al programa	G. Aspectos que impactan negativamente en la adherencia	5 ítems (véase tabla 6)

TABLA 2. Correspondencia entre categorías utilizadas en los instrumentos de evaluación

Estudio mediante expertos	Entrevistas con profesionales
A. Experiencia en intervención familiar	A. Experiencia en intervención familiar
B. Formación en modelos de intervención o programas familiares	B. Formación en intervención familiar o en el PCF
C. Adherencia y fidelidad al programa	C. Actitud hacia la práctica basada en la evidencia
D. Habilidades del profesional	D. Perfil óptimo del formador
E. Estrategias de resolución de conflictos y manejo de situaciones difíciles	E. Competencias clave de un formador
F. Gestión de dinámicas grupales	F. Funcionamiento grupal
G. Aspectos que impactan negativamente en la adherencia	G. Barreras que dificultan la aplicación

- Entrevista semiestructurada. Se estructuró en 15 ítems (agrupados en 7 categorías). Los ítems se vincularon a las características del proceso formativo, la gestión de dinámicas grupales y las características y/o el perfil del formador (véase tabla 2). Se utilizaron preguntas abiertas que permitían profundizar en cada apartado.

Análisis de datos

- Estudio de la técnica Delphi. Se realizó un análisis estadístico no paramétrico con los estadísticos w de Kendall, grados de libertad y grado de significación. La w de Kendall representa el grado de acuerdo entre los expertos que han participado, pudiendo oscilar sus valores entre 0 y 1. El grado de acuerdo fue interpretado según los siguientes valores (Schmidt, 1997): acuerdo muy débil (a partir de 0.1), acuerdo débil (a partir de 0.3), acuerdo moderado (a partir de 0.5), acuerdo fuerte (a partir de 0.7) o acuerdo muy fuerte (a partir de 0.9). Las variables fueron ordenadas según la prioridad otorgada por los expertos, siendo los primeros en el *ranking* los más relevantes.
- Metodología cualitativa. Se utilizó el análisis de las categorías descriptivas emergentes de las respuestas (Cunat, 2012). El análisis se constituyó de las siguientes fases:
 - Desarrollo de códigos abiertos: se identificaron las variables centrales que mejoraban los PBE según la opinión de los profesionales.
 - Análisis comparativo: se exploraron las diferencias y las similitudes de la información obtenida. Se buscaron patrones que respondieran a los objetivos planteados.
 - Saturación teórica: se recogió la información hasta que no surgieron nuevas evidencias. Se eliminó la información

redundante o que duplicaba la información.

- Agrupación en categorías descriptivas (véase tabla 1): tras el análisis de las variables, estas se agruparon y ordenaron en categorías que finalmente describían el perfil del formador y el proceso formativo.

Resultados

Los resultados obtenidos se describen a continuación, según las siete categorías identificadas:

- A. *Experiencia en intervención familiar*: tener experiencia en intervención familiar fue un aspecto destacado y priorizado por expertos y profesionales. De acuerdo con los expertos, la experiencia en intervención familiar fue el segundo indicador más relevante (con una puntuación de 2.25 de *ranking* medio) para obtener resultados óptimos (véase tabla 3). El coeficiente de concordancia de w de Kendall fue de 0.63, estadísticamente significativo ($p < .001^{***}$), lo que implica un consenso moderado entre expertos. Por su parte, los profesionales valoraron la experiencia como el aspecto más relevante para conseguir eficacia:

La experiencia permite que puedas tratar demandas extras que puedan aparecer cuando aplicas el programa (AS2).

- B. *Formación en modelos de intervención o en programas familiares*: los expertos señalaron la formación en el programa como el elemento más relevante (con un *ranking* medio de 1.38), adquiriendo el primer puesto en el *ranking* de los elementos clave para una adecuada intervención. De igual modo, la concordancia entre expertos fue moderada ($w = 0.63$; $p < .001^{***}$) (véase tabla 3).

TABLA 3. Valoración de 1 (más importante) a 5 (menos importante) de los expertos sobre los aspectos claves para conseguir una adecuada intervención

Indicadores	Ranking medio	1.º ranking	2.º ranking
Experiencia en intervención familiar	2.25	2	2
Adherencia y fidelidad	2.88	3	3
Conocimiento sobre los modelos de intervención	4.25	4	4
Experiencia en programas familiares	4.25	5	5
Formación en el programa	1.38	1	1
W de Kendall	0.63		
Chi-cuadrado	20.30		
Grados de libertad	4		
P	.000***		

Nota: *** $p < .001$.

Los profesionales coincidieron con los expertos, relatando la necesidad de conocer y profundizar en la estructura y los contenidos del programa y alcanzar los objetivos previstos. La variable “formación específica” fue destacada en esta categoría y fue percibida como un elemento esencial para la aplicación efectiva del programa.

Cuantas más herramientas tienes, mejor. Al salir de la carrera tienes contenidos mínimos, básicos. Crees que no sabes nada. Y aunque sepas mucho, la formación específica te da fuerza para enfrentarte al mundo laboral de forma más viable y con más recursos (AS4).

Aún así, los profesionales incidieron en que intervención y formación debían ser conceptos complementarios en la implementación de programas preventivos. Esta afirmación fue el patrón de respuesta más consolidado en las entrevistas realizadas.

Hay como una separación porque las entidades, a veces, no facilitan esta conexión con el mundo académico. Dejas de tener esta relación. Convendría que fueran de la

mano. La experiencia debería estar por delante y se debería vivir en el mundo académico. Cuando una persona está estudiando una carrera debería tener más aplicación en el mundo laboral (AE3).

C. *Adherencia y fidelidad al programa:* los expertos consideraron que la fidelidad al programa era relevante y le otorgaron un ranking medio de 2.88 (3.º indicador en el ranking). Los niveles de acuerdo fueron moderados ($w=0.63$), siendo estadísticamente significativo ($p < .001$ ***) (véase tabla 3).

En el análisis cualitativo, se destacaron dos variables emergentes: flexibilidad y eficacia. Para los profesionales, entre los retos de los programas basados en evidencia se identificaron el compromiso de adaptarse y de respetar los componentes del programa. Reconocieron que la fidelidad garantizaba la eficacia, ofreciendo una guía estructurada de los pasos a seguir en la implementación, aspecto que valoraron en positivo.

Me aporta la tranquilidad que supone saber que llevas a cabo estas actividades de acuerdo con un programa (una garantía). Tendré probablemente unos resultados, no

necesariamente óptimos, pero sí eficaces (AP2).

Un programa tan rígido, basado en evidencia, está claro que funciona porque ha habido resultados y está generando líneas nuevas de intervención. Al principio puede crear un poco de resistencia por esta rigidez debido a la fidelidad. Preocupa salirte de estas líneas marcadas. Pero, al final, te amoldas y lo haces tuyo (AE4).

A veces, es difícil trabajar con gente y con estructuras poco flexibles. Pero, por otro lado, cuando se aplica un programa de estas características, que lo que pretende es hacer una medición de resultados, es imprescindible cierta rigidez porque, si no, no podrían medirse los resultados (AE2).

- D. *Habilidades del profesional*: los expertos destacaron tres habilidades necesarias en los profesionales que debían aplicar el programa: habilidades de comunicación (con un *ranking* medio de 1.75), gestión de grupos (con un *ranking* medio de 3) y habilidades de empatía (con un *ranking* medio de 2.13). La motivación y una adecuada exposición de contenidos también fue relevante para los expertos en la aplicación de programas basados en la evidencia (con *rankings* medios de 4.25 y 5.25, respectivamente). Se obtuvo un grado de acuerdo moderado entre los expertos respecto a las habilidades necesarias de los profesionales, resultando estadísticamente significativo ($w=0.69$; $p<.001^{***}$) (véase tabla 4).

Los profesionales enfatizaron las habilidades comunicativas (asertividad, empatía y escucha activa) como esenciales para desarrollar un clima acogedor, sin prejuicios y como modelo de relación horizontal que ofrece oportunidades de interacción a todos los participantes. Se incidió en la necesidad de desarrollar un lenguaje adaptado a las características y las condiciones de cada participante. Según sus respuestas, se identificaron

dos variables destacadas: “comunicación asertiva” y “relaciones interpersonales”.

El formador debe tener una buena capacidad de comunicación: es una de las claves del programa de competencia tanto de padres como de hijos. Si el formador, por él mismo, es un buen ejemplo como comunicador podrá transmitir mucho mejor. Es lo que recalcaría: comunicación y enganche, vínculo (AE8).

Comunicar las cosas con un poco de empatía o sutileza, como tratando de llegar a la otra persona, pero también persiguiendo un objetivo (AE6).

Por otro lado, los profesionales señalaron que en la intervención con adultos debe abordarse la capacidad de fomentar la adherencia al programa, motivar e implicar a las familias. Especialmente, las estrategias de motivación se asocian a las primeras sesiones, garantizando una proximidad del profesional a las familias y visualizando la posibilidad de participar de manera activa. En esas primeras sesiones la intervención debe orientarse al desarrollo del sentimiento de pertenencia al grupo y el fomento de la cooperación entre los participantes.

Hacerles sentir aquella necesidad de que el programa hace falta. Los contenidos y la formación son necesarios para mejorar. Que sean conscientes de que participar tendrá beneficios para los hijos y para la mejora de la calidad de vida de todos. Sobre todo, les convencerá si creen que será bueno para los hijos (AP1).

Capacidad de dar a entender que son un grupo que trabajarán conjuntamente con unos objetivos compartidos y la capacidad de generar una relación entre ellos, generar un buen clima de grupo, que se sientan a gusto, capacidad de generar proximidad y confianza. A lo mejor, son habilidades comunicativas (AS2).

TABLA 4. Valoración de 1 (más importante) a 9 (menos importante) de los expertos sobre las habilidades necesarias en los profesionales que debían aplicar el programa

Indicadores	Ranking medio	1. ^{er} ranking	2. ^o ranking
Habilidades de comunicación	1.75	1	1
Habilidades de empatía	2.13	2	2
Gestión de grupo	3.00	3	3
Habilidades para motivar a los participantes	4.25	4	4
Confianza en sus propias habilidades	6.13	5	6
Estrategias de resolución de conflictos	8.13	9	9
Responsabilidad personal en el aprendizaje	6.88	7	8
Habilidad para manejar participantes difíciles	7.00	8	7
Exposición de los contenidos	5.25	6	5

Estadísticos	Expertos
W de Kendall	0.69
Chi-cuadrado	44.26
Grados de libertad	8
p	.000***

Nota: *** $p < .001$.

Los profesionales exponían que el desarrollo de dinámicas grupales dependerá de la capacidad comunicativa —volviendo a otorgar relevancia a las habilidades comunicativas—.

En las sesiones de familias, se debe ser paciente, asertivo... Decir las cosas de una manera dulce y asertiva: muy buena comunicación y coordinación (AP1).

E. *Estrategias de manejo de situaciones complicadas*: la resolución de conflictos fue evaluada de forma distinta por parte de expertos y profesionales. Los expertos no lo identificaban como un requisito fundamental, sino que le otorgaron un *ranking* medio de 8.13 (siendo el último indicador del *ranking* seleccionado por los expertos) a la capacidad de resolución de conflictos y una puntuación de 7 a la habilidad de gestionar participantes complicados (siendo el penúltimo

indicador seleccionado). El grado de acuerdo fue moderado entre los expertos respecto al manejo de situaciones complicadas ($w=0.69$; $p < .001$) (véase tabla 4). Sin embargo, para los profesionales “la resolución de problemas”, “la aplicación de límites” y “la oposición al grupo” fueron capacidades fundamentales que debían desarrollarse durante la adolescencia (variables emergentes en el análisis de las entrevistas).

Estar al día de lo que les gusta y de lo que no. Tener muy claro cómo acercarte a ellos (AE11).

F. *Gestión del funcionamiento grupal*: los expertos, mediante grado de acuerdo fuerte ($w=0.83$; $p < .001$ ***), destacaron el reconocimiento de posibilidad de cambio (obteniendo un *ranking* medio de 2) y la actitud y la motivación hacia el programa (obteniendo un *ranking* medio

de 2.13) como aspectos esenciales en la consecución de un adecuado funcionamiento grupal (véase tabla 4). Los profesionales coincidieron: consideraron que los formadores de los programas debían transmitir cómo a partir del programa se podían conseguir mejoras en la estructura familiar. Percibir el programa como útil incrementaría la adherencia de los padres.

La participación en las actividades —asociado a la capacidad comunicativa y a la gestión grupal del formador— fue valorada como la tercera característica a destacar por los expertos.

En cambio, los profesionales también señalaron las variables “comprensión de los contenidos” y “bienestar entre los familiares” como prioritarias para asegurar un buen funcionamiento grupal (a diferencia de los expertos).

G. *Aspectos que impactan negativamente en la adherencia al programa*: la limitación del tiempo fue destacado y priorizado por expertos y profesionales como uno de los aspectos que más impactaban en la adherencia al programa. Para los expertos representó el segundo indicador (obteniendo un *ranking* medio de 2), alcanzando un grado de acuerdo muy fuerte ($w=0.92$; $p<.001$). Según los expertos, la falta de preparación de las sesiones (obteniendo un *ranking* medio de 1) y la falta de comprensión por parte de las familias (obteniendo un *ranking* medio de 3.38) resultaron también perjudiciales, por lo que para los expertos fueron barreras ante la adherencia al programa, alcanzando un grado de acuerdo muy fuerte entre los expertos ($w=0.92$; $p<.001$). Los profesionales hicieron referencia a la limitación del tiempo (para los expertos fue la segunda barrera). Los profesionales

TABLA 5. Valoración de 1 (más importante) a 10 (menos importante) de los expertos sobre los aspectos que influían en el funcionamiento grupal

Indicadores	Ranking medio	1. ^{er} ranking	2. ^o ranking
Feedback positivo de las familias	4.88	4	4
Reconocimiento de la figura del formador	8.25	8	8
Reconocimiento de las posibilidades de cambio a través del programa	2.00	1	1
Actitud y motivación de las familias	2.13	2	2
Conflicto doméstico	9.75	10	10
Problemas de las familias	8.75	9	9
Efectividad de la actividad	5.38	6	6
Participación en discusiones	5.75	7	7
Comprensión de las presentaciones	5.50	5	5
Participación en actividades	2.63	3	3

Estadísticos	Expertos
W de Kendall	0.83
Chi-cuadrado	59.83
Grados de libertad	9
p	.000***

Nota: * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$.

TABLA 6. Valoración de 1 (más importante) a 5 (menos importante) de los expertos sobre los aspectos que impactaban negativamente en la adherencia del programa

Indicadores	Ranking medio	1.º ranking	2.º ranking
Mala gestión del tiempo	2.00	2	2
Actividad valorada como poco relevante	3.75	4	4
Falta de preparación de la sesión	1.00	1	1
Las familias se sienten incómodas con las actividades	4.88	5	5
Falta de comprensión por parte de las familias	3.38	3	3

Estadísticos	Expertos
W de Kendall	0.92
Chi-cuadrado	29.50
Grados de libertad	4
p	.000***

Nota: *** $p < .001$.

explicaron la tendencia a alargar algunas actividades o temas, imposibilitando la fidelidad al programa o el desarrollo de actividades puntuales.

Cuando alguien te da una [señal de] alarma, intento recoger enseguida y dar respuesta. Tengo que intentar no alargar. Si me coge en la merienda, el cortarlo me cuesta mucho (AE5).

Aunque también reconocieron que la falta de preparación de las sesiones influía perjudicialmente, los profesionales valoraron la descontextualización de la intervención como la tendencia más peligrosa. En esos casos, el profesional no conseguiría establecer vínculo con los participantes, o bien no habría interiorizado los objetivos del programa.

A veces no depende solo del programa sino de las familias, del formador, de los referentes. El vínculo con las personas que las derivan (AS4).

El riesgo está en confundir, se necesita establecer una estrategia previa. Además,

también es necesaria la comunicación de acuerdo con la voluntad de la persona, sin apretar (AE6).

Discusión

El estudio parte de la premisa fundamental de que el formador es un componente clave en la aplicación de programas preventivos eficaces. La ausencia de formación o de capacitación del formador podría hacer peligrar la aplicación adecuada de las sesiones y la sistematización de su estructura y contenidos (Orte *et al.*, 2013a, 2016). Por eso, se postula que los formadores necesitarán poseer un conjunto de habilidades que posibiliten una adecuada aplicación del programa y una formación específica sobre este (Eames *et al.*, 2010; Klimes-Dougan *et al.*, 2009; Turner, Nicholson y Sanders, 2011). La formación se asocia al conocimiento y la comprensión del PBE, especialmente de su estructura y sus contenidos al ser componentes básicos para lograr la fidelidad. De los resultados de la investigación se desprende que la *formación específica* es valorada, tanto por expertos como por profesionales, como un medio para lograr la

eficacia. No obstante, aparecen diferencias entre expertos y profesionales sobre qué aspecto influirá en la consecución de resultados óptimos. Los expertos valoran la formación específica como el aspecto más relevante y lo sitúan en el primer lugar del *ranking*. En cambio, para los profesionales el aspecto más relevante será *la experiencia en intervención familiar*.

Los resultados señalan *las habilidades comunicativas, de gestión de grupos y de empatía* como las capacidades más relevantes para la aplicación de los PBE. Tanto expertos como profesionales apuntan el lugar destacado que ocupan las habilidades de comunicación. Según Small *et al.* (2009), estas habilidades permiten agilizar los procesos internos en el grupo. Específicamente, los expertos destacan las habilidades de comunicación (incluyendo la empatía), la gestión de grupos, la capacidad de motivar y una adecuada exposición de contenidos. Y los profesionales enfatizan la comunicación asertiva (empatía y escucha activa) y la dimensión relacional del uso de esas habilidades, es decir, la capacidad para generar relaciones interpersonales en el grupo. Para estos últimos, las habilidades comunicativas son elementos esenciales para una buena acogida, favoreciendo la interacción y el desarrollo de dinámicas grupales. Así pues, los profesionales ponen el foco sobre la posibilidad de mejorar la implicación mediante el espacio grupal a partir del uso de esas habilidades comunicativas: la capacidad de motivar e implicar a las familias, generar un vínculo con estas y favorecer su participación activa en las sesiones. En su discurso destacan elementos como la proximidad, el desarrollo del sentimiento de pertenencia al grupo o el fomento de la cooperación entre los participantes.

El posicionamiento de expertos y profesionales señala que el rol del formador no solo consiste en la transmisión de los contenidos del programa, sino también en la transmisión *de la utilidad del programa* para mejorar la estructura familiar, en la consolidación de actitudes y en el *incremento de la motivación* de

los participantes. Para ello, se requiere fomentar el aprendizaje activo, consolidar los cambios, incentivar a los participantes y favorecer la adherencia a la estructura del programa. Para conseguirlo, será fundamental el *desarrollo de dinámicas grupales* que posibiliten un aprendizaje significativo (Forehand *et al.*, 2010; Scudder y Herschell, 2015; Turner *et al.*, 2014). Beidas y Kendall (2010) sugieren conseguir el aprendizaje mediante técnicas como *role-playing*, debates, participación a partir de reflexión o *feedback* entre los participantes. Respecto a lo anterior, los profesionales añadirán que los formadores también deben poseer competencias para resolver problemas y aplicar límites si aparecen situaciones complicadas.

Tanto expertos como profesionales coinciden en la relevancia de la fidelidad al programa para conseguir eficacia, pero remarcan que los formadores deberán ser capaces de adaptarse a la rigurosidad que implican los PBE. En cuanto a los obstáculos para la aplicación del PBE y la adherencia de los participantes, se remarca la dificultad para la *gestión del tiempo*. Mientras los expertos valoran, principalmente, *la falta de preparación* como una limitación en la implementación, los profesionales destacan *la descontextualización de la intervención o la falta de vínculos con los participantes* como factores que pueden alterar las expectativas de los participantes. Las anteriores limitaciones deberían tenerse en cuenta en el proceso de formación de los profesionales y, si fuera necesario, mejorarlas durante la implementación mediante formación continuada o supervisiones de los profesionales. Parrish y Rubin (2011) destacan la relevancia que tiene la formación continuada de los profesionales y las supervisiones para garantizar la idoneidad y calidad de sus intervenciones. Aun no habiendo analizado aspectos relativos a la supervisión de la práctica de los formadores, esta se debe considerar como un elemento clave en futuras investigaciones. La supervisión posibilita consolidar conocimiento, resolver dudas o contrastar la actuación (Forehand *et al.*, 2010).

García-Sánchez, Rubio-Gómez, Sánchez, Mora y Pérez (2018) enfatizan esa necesidad de supervisión y de actualización formativa, especialmente cuando la intervención se centra en la familia, debido a las múltiples implicaciones que esta conlleva. Caldwell *et al.* (2007) afirman que la supervisión y la sistematización del programa incrementan la seguridad del profesional al llevar a cabo la intervención. En este sentido, los procesos de implementación y de supervisión de la práctica de los profesionales podrían combinarse para favorecer evaluaciones de los PBE más rigurosas.

Como limitación de la investigación se destaca el tamaño de la muestra, el cual no posibilita la generalización de los resultados. Resultará necesario realizar nuevas investigaciones que incluyan muestras más representativas. Como líneas de investigación futuras, atendiendo a la perspectiva de este trabajo, sería conveniente fomentar la evaluación de los programas a partir de dos aspectos fundamentales. Para empezar, sería necesario analizar los cambios obtenidos desde la perspectiva de los profesionales tras el proceso formativo, incorporando sus valoraciones y sus observaciones. Del mismo modo, la evaluación debe también analizar qué estrategias pueden paliar la percepción de rigidez de los programas

sistematizados y la necesaria gestión del tiempo que conlleva su aplicación.

Conclusiones

Esta investigación contribuye a conocer las características del perfil de los profesionales que implementan programas de prevención familiar basados en la evidencia, así como los componentes y las condiciones de los procesos formativos dirigidos a esos profesionales. El estudio permite analizar estos componentes atendiendo al criterio de especialistas de los ámbitos académico y profesional. En concreto, la formación es el componente principal para los expertos y queda en segundo lugar para los profesionales, que priorizan la experiencia en intervención familiar. Expertos y profesionales coinciden en que la fidelidad al programa favorecerá la eficacia y señalan el uso adecuado de las habilidades comunicativas como habilidad principal en los profesionales. Asimismo, como aspectos principales en el rol del formador destacan la transmisión de la utilidad que tiene el programa y motivar a las familias. Como principales obstáculos en la adherencia de los participantes se señalan la falta de preparación de las sesiones o de tiempo, su descontextualización y la carencia de vínculos de los profesionales con los participantes.

Notas

¹ PCF es un programa multicomponente de prevención basado en la evidencia. Ha obtenido validación a nivel internacional y nacional. El PCF desarrolla un proceso formativo exhaustivo y específico al programa, que se vincula a evaluaciones sistemáticas, asegurando su eficacia.

² Únicamente se seleccionaron los ítems de ambos estudios que evaluaban conceptos comunes.

Referencias bibliográficas

- Aarons, G. (2004). Mental health provider attitudes toward adoption of evidence-based practice: the Evidence-Based Practice Attitude Scale (EBPAS). *Mental Health Services Research*, 6, 61-74. doi: <http://doi.org/10.1023/b:mhsr.0000024351.12294.65>
- Aarons, G., Cafri, G., Lugo, L. y Sawitzky, A. (2012). Expanding the domains of attitudes towards evidence-based practice: the Evidence Based Practice Attitude Scale-50. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 39(5), 331-340. doi: <http://doi.org/10.1007/s10488-010-0302-3>

- Asgary-Eden, V. y Lee, C. M. (2011). Now we've picked an evidence-based program, what's next? Perspectives of service providers and administrators. *Professional Psychology: Research and Practice*, 42(2), 169-175. doi: <http://doi.org/10.1037/a0022745>
- Ballester, Ll., Sánchez-Prieto, L., Orte, C. y Vives, M. (2020b). Preventing internalizing and externalizing symptoms in adolescents through a short prevention programme: an analysis of the effectiveness of the universal strengthening families program 11-14. *Child and Adolescent Social Work Journal*. doi: <https://doi.org/10.1007/s10560-020-00711-2>
- Ballester, Ll., Vives, M., Pozo, R. y Oliver, J. L. (2014). Los programas familiares basados en la evidencia: la importancia del rol de los profesionales. *Teorías & Prácticas. Espaços de investigação, formação e ação*. XXVII Congresso International Pedagogia Social. Seminário universitário.
- Beidas, R. S., Edmunds, J. M., Marcus, S. C. y Kendall, P. C. (2012). Training and consultation to promote implementation of an empirically supported treatment: a randomized trial. *Psychiatric Services*, 63(7), 660-665. doi: <http://doi.org/10.1176/appi.ps.201100401>
- Beidas, R. S. y Kendall, P. C. (2010). Training therapists in evidence-based practice: a critical review of studies from a systems-contextual perspective. *Clinical Psychology Science and Practice*, 17(1), 1-30. doi: <http://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2009.01187.x>
- Borntrager, C. F., Chorpita, B. F., Higa-McMillan, C. y Weisz, J. R. (2009). Provider attitudes toward evidence-based practices: are the concerns with the evidence or with the manuals? *Psychiatric Services*, 60(5), 677-681. doi: <http://doi.org/10.1176/appi.ps.60.5.677>
- Caldwell, K., Coleman, K., Copp, G., Bell, L. y Ghazi, F. (2007). Preparing for professional practice: how well does professional training equip health and social care practitioners to engage in evidence-based practice? *Nurse Education Today*, 27(6), 518-528. doi: <http://doi.org/10.1016/j.nedt.2006.08.014>
- Camisón, C., Fabra, E., Florés, B. y Puig, A. (2008). ¿Hacia dónde se dirige la función de calidad?: la visión de expertos en un estudio Delphi. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 18(2), 13-38.
- Chorpita, B. F., Daleiden, E. y Weisz, J. R. (2005). Identifying and selecting the common elements of evidence-based interventions: a distillation and matching model. *Mental Health Services Research*, 7, 5-20. doi: <http://doi.org/10.1007/s11020-005-1962-6>
- Cuñat, R. (2012). Aplicación de la teoría fundamentada al estudio del proceso de creación de empresas. *Decisiones Globales*, 1-13.
- Eames, C., Daley, D., Hutchings, J., Whitaker, C. J., Bywater, T., Jones, K. y Hughes, J. C. (2010). The impact of group leaders' behaviour on parents acquisition of key parenting skills during parent training. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 1221-1226. doi: <http://doi.org/10.1016/j.brat.2010.07.011>
- Forehand, R., Dorsey, S., Jones, D. J., Long, N. y McMahon, R. J. (2010). Adherence and flexibility: they can (and do) coexist! *Clinical Psychology Science and Practice*, 17, 258-264. doi: <http://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2010.01217.x>
- Fullana, J., Planas, A., Soler, P., Tesouro, M. y Pallisera, M. (2011). La formación continua de los profesionales de la acción socioeducativa: un estudio de necesidades. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 63(4), 29-42. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29066>
- Galeano, M. E. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad Eafit.
- García-Sánchez, F. A., Rubio-Gómez, N., Sánchez, N. O., Mora, C. T. E. y Pérez, M. C. (2018). Necesidades de formación en prácticas centradas en la familia en profesionales de atención temprana españoles. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2). doi: <http://doi.org/10.13042/bordon.2018.59913>

- Klimes-Dougan, B., August, G. J., Lee, C. Y. S., Realmuto, G., Bloomquist, M., Horowitz, J. L. y Eisenberg, T. L. (2009). Practitioner and site characteristics that relate to fidelity of implementation: The Early Risers prevention program in a going-to-scale intervention trial. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 467-475. doi: <http://doi.org/10.1037/a0014623>
- Lochman, J. E., Boxmeyer, C., Powell, N., Qu, L., Wells, K. y Windle, M. (2009). Dissemination of the Coping Power program: importance of intensity of counselor training. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(3), 397-409. doi: <http://doi.org/10.1037/a0014514>
- Melendro, M., De Juanas, A. y Rodríguez, A. E. (2017). Déficit en la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo de exclusión. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(1), 123-138. doi: <http://doi.org/10.13042/bordon.2016.48596>
- Orte, C., Ballester, Ll., Amer, J. y Vives, M. (2014). Assessing the role of facilitators in evidence-based family-centric prevention programs via Delphi technique. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 95(4), 236-244. doi: <http://doi.org/10.1606/1044-3894.2014.95.30>
- Orte, C., Ballester, Ll., Vives, M. y Amer, J. (2015). El uso de la técnica Delphi en la evaluación sobre el rol de los formadores en los programas de educación familiar. En AIDIPE (ed.), *Investigar con y para la sociedad* (vol. 3) (pp. 1745-1762). Cádiz, España: Bubok.
- Orte, C., Ballester, Ll., Vives, M. y Amer, J. (2016). Quality of implementation in an evidence-based family prevention program: "The Family Competence Program". *Psychosocial Intervention*, 25, 95-101. doi: <http://doi.org/10.1016/j.psi.2016.03.005>
- Orte, C., Pascual, B. y Ballester, Ll. (2013b). Educación para la prevención. Resultados de un programa de competencias familiares. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 61(3), 1-8.
- Orte, C., Ballester, Ll. y March, M. X. (2013a). El enfoque de la competencia familiar. Una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 13-37. doi: http://doi.org/10.7179/psri_2013.21.02
- Parrish, D. E. y Rubin, A. (2011). An effective model for continuing education training in evidence-based practice. *Research on Social Work Practice*, 21(1), 77-87. doi: <http://doi.org/10.1177/1049731509359187>
- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Reguant, M. y Torrado, M. (2016). El método Delphi. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 87-102. doi: <http://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916>
- Sánchez-Prieto, L., Orte, C., Ballester, L. y Amer, J. (2019). Can better parenting be achieved through short prevention programs? The challenge of universal prevention through strengthening families program 11-14. *Child & Family Social Work*, 25(3), 515-525. doi: <https://doi.org/10.1111/cfs.1271>
- Schmidt, R. C. (1997). Managing Delphi surveys using nonparametric statistical techniques. *Decision Sciences*, 28(3), 763-774. doi: <http://doi.org/10.1111/j.1540-5915.1997.tb01330.x>
- Shapiro, C., Prinz, R. y Sanders, M. (2012). Facilitators and barriers to implementation of an evidence-based parenting intervention to prevent child maltreatment: the Triple P-Positive Parenting Program. *Child Maltreatment*, 17(1), 86-95. doi: <http://doi.org/10.1177/1077559511424774>
- Small, S., Cooney, S. y O'Connor, C. (2009). Evidence-informed program improvement: using principles of effectiveness to enhance the quality and impact of family-based prevention programs. *Family Relations*, 58, 1-13. doi: <http://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00530.x>
- Turner, K., Nicholson, J. y Sanders, M. (2011). The role of practitioner self-efficacy, training, program and workplace factors on the implementation of an evidence-based parenting intervention in primary care. *Journal of Primary Prevention*, 32, 95-112. doi: <http://doi.org/10.1007/s10935-011-0240-1>
- Turner, K. M., Sanders, M. R. y Hodge, L. (2014). Issues in professional training to implement evidence-based parenting programs: the preferences of indigenous practitioners. *Australian Psychologist*, 49(6), 384-394. doi: <http://doi.org/10.1111/ap.12090>

- Turner, K. y Sanders, M. (2006). Dissemination of evidence-based parenting and family support strategies: learning from the Triple P-Positive Parenting Program system approach. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 176-193. doi: <http://doi.org/10.1016/j.avb.2005.07.005>
- Vivar, C., Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O. y Gordo, C. (2010). La teoría fundamentada como metodología de investigación cualitativa en enfermería. *Índex de Enfermeria, 19*(4), 283-288. doi: <http://doi.org/10.4321/S1132-12962010000300011>

Abstract

Training for professionals specializing in family interventions: Evidence-Based Programmes

INTRODUCTION. Evidence-Based Programmes (EBP) guarantee the effectiveness of preventive interventions. However, poor performance by trainers may compromise the effectiveness of EBP. For programmes to be properly implemented, their trainers need to: a) acquire programme-specific knowledge, b) possess the necessary skills and competences for their application. An evaluation of the profiles of professionals and their training needs should therefore be considered in the development of EBP. **METHOD.** The analysis is based on two methodological strategies: a) a Delphi analysis by experts ($n=8$) using a concordance test (Kendall's w) and b) semi-structured interviews with professionals ($n=18$), analysed according to grounded theory. Seven categories are used for the Delphi analysis and analysis of the interviews: a) experience in family interventions, b) training in family interventions, c) adherence and fidelity, d) professional profiles, e) handling difficult situations, f) group management and g) barriers to adherence. **RESULTS.** The results highlight the consensus between experts and professionals on the importance of specific training for programme implementers and experience in family interventions. As for the necessary competences, the following should be given priority: communication skills, dynamic group management, motivation and success in getting over the programme contents. In terms of the factors that might act as a constraint, the professionals highlighted management of time and the experts emphasized the preparation required for the sessions. **DISCUSSION.** The experts and professionals point to fidelity as an important factor in guaranteeing the effectiveness of EBP. Other factors that foster family adherence are: interpersonal skills and motivation. This research study offers a closer insight into the characteristics and components of training in PBE, bringing the perspectives of professionals and experts closer.

Keywords: *Evidence-Based Programmes, Family interventions, Prevention, Prevention training, Effectiveness.*

Résumé

La formation destinée aux professionnels spécialisés dans l'intervention familiale: programmes basés sur des preuves scientifiques

INTRODUCTION. Les programmes fondés sur des preuves (PBE) garantissent l'efficacité des interventions préventives. Cependant, de mauvaises performances du formateur peuvent compromettre l'efficacité de PBE. Pour mettre correctement en œuvre le programme, les

formateurs doivent: a) acquérir des connaissances spécifiques sur le programme et b) posséder des aptitudes et des compétences pour l'appliquer. Par conséquent, l'évaluation du profil professionnel et leur besoin de formation doit être prise en compte dans le développement des PBE. **MÉTHODE.** L'analyse est basée sur deux stratégies méthodologiques: a) une analyse Delphi d'experts ($n = 8$) utilisant une analyse de concordance (w de Kendall) et b) des entretiens semi-structurés avec des professionnels ($n = 18$) analysés selon la théorie fondée. L'analyse Delphi et l'analyse des entretiens sont réalisées à partir de 7 catégories: a) expérience en intervention familiale, b) formation en intervention familiale, c) adhésion et fidélité, d) profil professionnel, e) gestion des situations difficiles, f) la gestion de groupe et g) les obstacles à l'adhésion. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent l'accord entre experts et professionnels sur la pertinence de la formation spécifique et l'expérience en intervention familiale par le formateur. En ce qui concerne les compétences, les points suivants se distinguent: compétences en communication, gestion dynamique de groupe, motivation et présentation adéquate du contenu. Sur les facteurs qui entravent la pratique, les professionnels soulignent la gestion du temps tandis que les experts mettent l'accent sur la préparation des séances. **DISCUSSION.** Les experts et les professionnels soulignent la fidélité comme un élément qui garantit l'efficacité des EBP et mettent en évidence d'autres éléments qui favorisent l'adhésion familiale: les compétences interpersonnelles et la motivation. La recherche contribue à la connaissance des caractéristiques et des composantes de la formation orientée vers les PBE et en rapprochant les perspectives académiques et professionnelles.

Mots-clés: Programmes fondés sur des preuves, Intervention familiale, Prévention, Formation à la prévention, Efficacité.

Perfil profesional de los autores

Lidia Sánchez-Prieto (autora de contacto)

Licenciada en Psicología por la Universidad de las Islas Baleares (UIB). Formación especializada en Psicología General Sanitaria. Ha realizado el Máster en Intervención Multidisciplinar en Trastornos de la Conducta Alimentaria, Trastornos de Personalidad y Trastornos Emocionales por la Universidad de Valencia y el Máster en Intervención en Menores y Familia por la UIB. Es contratada FPI en la UIB. Es investigadora del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES) de la UIB.

Correo electrónico de contacto: lydia.sanchez@uib.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Universidad de las Islas Baleares. Edificio Guillem Cifre de Colonya. Ctra. Valldemossa km. 7.5, 07122 Palma de Mallorca, Islas Baleares (España).

Belén Pascual Barrio

Licenciada en Sociología y Ciencias Políticas por la Universidad Complutense de Madrid y doctora en Ciencias de la Educación por la Universitat de les Illes Balears. Profesora del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la UIB. Miembro del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social de la UIB. Ha sido vicedecana de la Facultad de Educación y jefa de estudios de Educación Social entre los años 2009 y 2016.

Correo electrónico de contacto: belen.pascual@uib.es

Carmen Orte Socias

Licenciada en Psicología y Doctora en Ciencias de la Educación. Es catedrática de universidad. Tiene reconocidos 20 años de docencia y 24 años de investigación. Tiene activa la excelencia investigadora. Es la IP en temáticas de programas de prevención familiar basados en la evidencia científica del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES) de la UIB.

Correo electrónico de contacto: carmen.orte@uib.es

Lluís Ballester Brage

Diplomado en Trabajo Social, doctor en Filosofía por la UIB y doctor en Sociología por la Universitat Autònoma de Barcelona. Profesor titular de universidad del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la UIB. Miembro del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES). Codirector, junto con la profesora Carmen Orte, de los cursos de Especialista Universitario sobre Prevención y Abordaje del Conflicto Juvenil.

Correo electrónico de contacto: lluis.ballester@uib.es

INFLUENCIA DEL PERFIL DE PROCRASTINACIÓN ACTIVA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

The influence of active procrastination: a profile on Educational Sciences students' academic achievement

ARMINDA SUÁREZ PERDOMO⁽¹⁾ Y LUIS FELICIANO-GARCÍA⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad Internacional de La Rioja (España)

⁽²⁾ Universidad de La Laguna (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2020.73642

Fecha de recepción: 18/07/2019 • Fecha de aceptación: 03/07/2020

Autora de contacto / Corresponding author: Arminda Suárez Perdomo. E-mail: asuper@ull.edu.es

Fecha de publicación *online*: 21/09/2020

INTRODUCCIÓN. La procrastinación pasiva es la tendencia a demorar la culminación de tareas o decisiones por un fallo de autorregulación. En el ámbito académico esta conducta se asocia al bajo rendimiento. En los últimos años se ha identificado un constructo diferente, la procrastinación activa, que implica la capacidad de retrasar las tareas de forma intencionada para realizarlas con más eficacia. Los objetivos de este estudio son: a) analizar los perfiles de postergación activa que presenta el alumnado de Ciencias de la Educación y b) examinar sus diferencias según género y rendimiento académico. **MÉTODO.** En la investigación participaron 330 estudiantes universitarios. Para obtener los perfiles del constructo se aplicó la Nueva Escala de Procrastinación Activa (New Active Procrastination Scale). Se realizó un análisis jerárquico de clúster con los factores de la escala, un análisis chi-cuadrado cruzando los clústeres y el género y un análisis univariante de varianzas ANOVA con el rendimiento académico. **RESULTADOS.** Los resultados mostraron que: a) existían cuatro perfiles entre el alumnado, denominados procrastinación activa, procrastinación pasiva, procrastinación activa moderada y no procrastinación; b) las mujeres presentaban un perfil no procrastinador en mayor medida que los hombres; c) el alumnado con procrastinación activa y no procrastinador presentaban un rendimiento académico significativamente superior al rendimiento del alumnado con un perfil de dilación pasiva. **DISCUSIÓN.** De acuerdo con el constructo analizado, el alumnado que presenta procrastinación activa tiene la capacidad de retrasar sus tareas académicas para conseguir un mayor rendimiento, está habituado a trabajar bajo presión y a gestionar el tiempo de trabajo. Por el contrario, quienes presentan una demora pasiva han de ser objeto de programas de intervención en la universidad con el fin de que aprendan a organizarse en sus estudios y superar sus fallos de autorregulación.

Palabras clave: Procrastinación activa, Género, Rendimiento académico, Alumnado universitario.

Introducción

Tradicionalmente la procrastinación ha sido considerada como la tendencia a demorar la realización de las tareas académicas de forma intencionada por “autosabotaje” (Ferrari y Díaz-Morales, 2007; Ferrari, Johnson y McCown, 1995; Garzón y Gil, 2017; Pychyl y Si-rois, 2016; Steel, 2007). Dicha postergación se asocia a la ansiedad, la baja autoeficacia, la falta de autocontrol, el estrés ante la entrega de trabajos y la incapacidad de realizar las tareas académicas de una forma efectiva (Park y Sperling, 2012; Rachlin, 2000; Rothblum, Solomon y Murakami, 1986; Stainton, Lay y Flett, 2000). El alumnado que tiene esta conducta se siente abrumado por pensamientos negativos y es incapaz de enfrentarse a las actividades académicas (Visser, Korthagen y Schoonenboom, 2018). Autores como Spada, Hiou y Nikcevic (2006) o Zohar, Shimone y Hen (2019) señalan que la procrastinación tradicional o pasiva afecta a los procesos de toma de decisiones, retrasando el inicio de la planificación del trabajo y la realización de la tarea una vez que se inician las actividades para la consecución de las metas establecidas.

La procrastinación activa

Frente a la postergación pasiva, Chu y Choi (2005) han introducido el constructo de procrastinación activa. El alumnado que presenta este tipo de dilación tiene la capacidad de demorar sus tareas académicas para obtener resultados más satisfactorios (Choi y Moran, 2009; Chu y Choi, 2005). Estos alumnos son capaces de finalizar de manera satisfactoria sus tareas en los plazos marcados (Choi y Moran, 2009; Kono, Uji y Matsushima, 2015; Wolters, Won y Hussain, 2017; Zohar *et al.*, 2019), a diferencia de los procrastinadores pasivos, quienes posponen sus tareas hasta el último momento y sienten culpabilidad por no ser capaces de completar sus trabajos académicos (Seo, 2013). Según Chu y Choi (2005), los procrastinadores activos

se caracterizan por tener una mayor autoeficacia para controlar el estrés, lo que no está al alcance de los pasivos, quienes muestran un mayor nivel de motivación extrínseca y utilizan estrategias de evitación que conllevan un elevado nivel de estrés (Kim, Fernández y Terrier, 2017). Diferentes estudios muestran que el nivel de autorregulación del alumnado que retrasa de manera activa sus tareas es mayor, siendo capaces de obtener resultados satisfactorios y mejores calificaciones al mostrar un menor nivel de ansiedad (Choi y Moran, 2009; Chu y Choi, 2005; Seo, 2013; Zohar *et al.*, 2019). Choi y Morán (2009) identifican una serie de características asociadas a la procrastinación activa:

- Preferencia por la presión: sensación de desafío que aumenta la motivación para desarrollar las tareas.
- Decisión intencionada de procrastinar: capacidad de planificar las tareas sin establecer una estructura rígida del tiempo en el que han de ser realizadas.
- Disposición para cumplir con los plazos: desarrollo de estrategias de afrontamiento orientadas a la consecución de las tareas de una forma eficiente.
- Sensación de eficacia: sentimiento de éxito al completar la tarea de forma positiva.

En los últimos años, varios estudios han observado que los procrastinadores activos, aun posponiendo al mismo nivel que los pasivos, tienen una percepción del tiempo, actitudes y estilos de afrontamiento similares a los de quienes no procrastinan (Choi y Moran, 2009; Kim *et al.*, 2017). Diferentes autores (Zohar *et al.*, 2019; Kono *et al.*, 2015) señalan que quienes muestran una conducta de dilación activa de la tarea: 1) presentan a su vez mayor inteligencia emocional, persistencia y autoapredizaje; 2) son capaces de controlar sus emociones para evitar la angustia y tolerar la frustración; 3) posponen sus tareas, manteniéndose orientados en la consecución de los objetivos con motivación y energía para regular el tiempo, poder adaptarse a las circunstancias y conseguir una mayor productividad.

Según Wolters *et al.* (2017), la gestión del tiempo es un elemento intrínsecamente vinculado al éxito académico; este control del tiempo está relacionado con el compromiso presente en los procrastinadores activos. A diferencia de estos, los retrasos presentes en la postergación pasiva perjudican el rendimiento académico, el bienestar y el desempeño laboral posterior (Ackerman y Gross, 2015; Solomon y Rothblum, 1984). Liu, Pan, Luo, Wang y Pang (2017) revisaron la posible relación entre la procrastinación activa y la autoeficacia creativa. Estos autores observaron una relación positiva entre ambos constructos en el alumnado que resuelve los problemas de forma creativa, prefiere trabajar bajo presión y consigue cumplir con la fecha límite.

Chowdhury y Pychyl (2018) consideran que la procrastinación es, sin más, un retraso negativo de las tareas. Para estos autores el constructo de procrastinación activa es una conceptualización defectuosa tanto teórica como empírica, no está relacionado con un fallo de autorregulación, lo cual es esencial en la definición propia de la procrastinación. Desde esta perspectiva, se plantean dudas respecto a que “la capacidad consciente de posponer las tareas” sea un constructo absoluto y no un mero retraso activo (Corkin, Yu y Lindt, 2011; Chowdhury y Pychyl, 2018; Wessel, Bradley y Hood, 2019). Wessel *et al.* (2019) ponen en tela de juicio que exista una forma de retraso del comportamiento genuinamente adaptativa, es decir, que los estudiantes sean capaces de asumir una conducta de procrastinación activa y que ello, a largo plazo, sea beneficioso para el proceso de formación de los estudiantes. En su opinión, la “cultura de la postergación” es una estrategia autoengañoso para racionalizar demoras que serán perjudiciales para los estudiantes.

La conducta de procrastinación según el género

En los últimos años se han realizado varios estudios sobre la influencia del género en la conducta de dilación de las tareas en los estudiantes

(Hensley, 2016; Mandap, 2016; Zhou, 2018). Estas investigaciones mostraron que los chicos procrastinaban más que las chicas, ya sea por aversión a las actividades a realizar o por la dificultad percibida para realizar la tarea, así como por un menor rendimiento y satisfacción académica. (Khan, Arif, Noor y Muneer, 2014; Özer, Demir y Ferrari, 2009; Mandap, 2016; Balkis y Dure, 2017). En el estudio realizado por Rodarte-Luna y Sherry (2008) se observó que eran las mujeres quienes mostraban una mayor conducta de procrastinación pasiva y presentaban un mayor nivel de ansiedad ante la realización de las tareas académicas. Özer (2011) indicó que no existía una diferencia significativa entre alumnas y alumnos, tanto universitarios como no universitarios, respecto al aplazamiento de sus tareas. Estos estudios señalan la importancia de valorar posibles diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la procrastinación pasiva y activa. Los estudiantes tienen una vida regida por plazos, ya sea por la entrega de trabajos o por la realización de exámenes, y la conducta de procrastinación puede afectar al rendimiento académico del alumnado femenino y masculino (Hicks y Wu, 2018).

La conducta de procrastinación según el rendimiento académico

Diferentes estudios sobre la procrastinación pasiva se han centrado en las consecuencias que tiene para el logro académico y el bienestar subjetivo del alumnado universitario (Steel y Klingsieck, 2016). Dichas investigaciones evidencian que el rendimiento académico de quienes posponen pasivamente sus tareas es menor, obteniendo calificaciones más bajas que los no procrastinadores (Morris y Fritz, 2015). A estas consecuencias se añaden las relativas a la propia salud (asociadas al estrés mental, las reacciones físicas al estrés, los posibles problemas de insomnio, agotamiento, etc.) y las de índole emocional (el enfado, la vergüenza, la tristeza, el sentimiento de culpa, etc.) (Grunschel, Patrzek y Fries, 2013; Steel y Klingsieck, 2016).

Los estudiantes que tienen una conducta de dilación activa no ven mermado su rendimiento académico (Chu y Choi, 2005; Choi y Morán, 2009; Kim *et al.*, 2017; Wolters *et al.*, 2017). Chu y Choi (2005) señalan la posibilidad de que dichos estudiantes podrían compartir características similares a los no procrastinadores, pero mostrando niveles semejantes de retraso en la tarea a los que postergan de manera pasiva. Estos autores observaron que el alumnado que no procrastina y el que posterga de manera activa tenían una mayor probabilidad de experimentar resultados positivos al mostrar mayor control del tiempo y autoeficacia, a diferencia de los procrastinadores pasivos, quienes se ven sobrepasados por las actividades y obtienen un peor rendimiento académico (Chui y Choi, 2005).

Los alumnos universitarios que muestran un alto rendimiento académico pueden ser tanto no procrastinadores como procrastinadores activos. Estos últimos se asemejan en la postergación de la tarea a los procrastinadores pasivos, pero, sin embargo, son capaces de obtener resultados satisfactorios. Se hace imprescindible discernir entre diferentes perfiles de procrastinación en los estudiantes que puedan estar afectando positiva o negativamente a su rendimiento académico.

De acuerdo con estas consideraciones, los objetivos de nuestro estudio son:

1. Analizar los perfiles de procrastinación que presenta el alumnado universitario a la hora de afrontar la realización de sus tareas académicas.
2. Examinar las diferencias entre los perfiles de procrastinación del alumnado, según el género y el rendimiento académico.

Método

Participantes

La delimitación de la población objeto de estudio se realizó a partir de los siguientes criterios:

a) la importancia de la formación de los futuros profesionales de la educación y b) la relevancia de los dos primeros cursos del grado en la formación de dicho alumnado. En el estudio participaron 330 alumnos/as de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, con edades comprendidas entre los 18 y 39 años (M 22.2, DT 3.11). De ellos, el 74,5% eran mujeres y el 25,5% hombres. El 53% de los estudiantes cursaban el Grado de Pedagogía y el 47% el Grado de Maestro de Educación Primaria. El 60,9% cursaban primero de carrera y el 39,10% restante segundo curso.

Instrumentos

Para la recogida de datos se adaptó al español la Nueva Escala de Procrastinación Activa (NEPA) de Choi y Moran (2009). La NEPA fue seleccionada al incluir una medida de procrastinación activa y recabar información sobre percepciones/comportamientos relacionados con el tiempo, variables de personalidad y resultados individuales. A través de esta escala se mide la procrastinación activa; algunos de los ítems se elaboraron con código inverso.

La escala está compuesta por 16 ítems con puntuaciones comprendidas entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo). Para el análisis de la NEPA se procedió a la inversión de los ítems que se identifican con (R), pasando el 7 al 1 y viceversa (ver tabla 1). Los ítems se agrupan en 4 factores:

- El primer factor, *outcome satisfaction* (“satisfacción por los resultados”), está compuesto por cuatro ítems que indagan sobre la satisfacción de los participantes con los resultados de sus tareas.
- El segundo factor, *preference for pressure* (“preferencia por la presión”), está compuesto por cuatro ítems que indagan sobre la posibilidad de que el estudiante prefiera trabajar en una situación de

presión para conseguir mayor eficiencia en la tarea.

- El tercer factor, *intentional decision* (“decisión intencionada”), está compuesto por cuatro ítems que indagan sobre la capacidad del estudiante de posponer tareas para mejorar el rendimiento o eficiencia, al controlar el tiempo para su elaboración.
- El cuarto factor, *ability to meet deadlines* (“habilidad para cumplir los plazos”), está compuesto por cuatro ítems que indagan sobre la habilidad del estudiante de cumplir con los plazos establecidos, aun cuando comiencen las tareas con menos tiempo para su entrega.

Choi y Moran (2009) realizaron un análisis factorial con los ítems de la escala, observando que el modelo de 4 factores era el que mostraba un mayor índice de ajuste (RMSR=.05; GFI=.92; model fit=186.24, $p<.001$), con una consistencia interna de los factores que varía entre .70 y .83. En el caso del presente estudio se realizó un análisis factorial con los ítems traducidos y adaptados al español, obteniendo un modelo de 4 factores, al igual que los autores originales, con un índice de ajuste aceptable (RMSR=.046; CFI=.973; GFI=.947; SRMR=.029), con una consistencia interna de entre .70 y .80. Para el conjunto de la escala se obtuvo un α de Cronbach de .80, lo que evidencia una alta consistencia interna.

TABLA 1. Factores de la NEPA, ítems que la componen y α de Cronbach

Factor	Ítems
<i>Outcome satisfaction</i> (“Satisfacción por los resultados”) $\alpha=.70$	<p>Mi rendimiento se ve afectado cuando tengo que competir con los plazos (R)</p> <p>No me suele ir bien si tengo que apresurarme en realizar la tarea (R)</p> <p>Si pospongo las tareas hasta el último momento, no suelo estar satisfecho con los resultados (R)</p> <p>Suelo lograr mejores resultados si completo una tarea a un ritmo más lento, mucho antes de la fecha límite (R)</p>
<i>Preference for pressure</i> (“Preferencia por la presión”) $\alpha=.80$	<p>Es realmente un sufrimiento para mí trabajar en los próximos plazos (R)</p> <p>Estoy molesto y reacio a actuar cuando me veo obligado a trabajar bajo presión (R)</p> <p>Me siento tenso y no puedo concentrarme cuando hay demasiada presión de tiempo sobre mí (R)</p> <p>Me frustró cuando tengo que apresurarme para cumplir con los plazos (R)</p>
<i>Intentional decision</i> (“Decisión intencionada”) $\alpha=.70$	<p>Para utilizar el tiempo de manera más eficiente, deliberadamente pospongo algunas tareas</p> <p>De forma intencionada pospongo mi trabajo para maximizar mi motivación</p> <p>Para mejorar el uso de mi tiempo, pospongo intencionadamente algunas tareas</p> <p>Finalizo mejor mis tareas asignadas antes de que finalice el plazo de entrega porque tomo la decisión de hacerlo</p>
<i>Ability to meet deadlines</i> (“Habilidad para cumplir los plazos”) $\alpha=.75$	<p>A menudo comienzo las cosas en el último minuto y encuentro dificultades para completarlo a tiempo (R)</p> <p>A menudo no soy capaz de cumplir las metas que me propongo en mi vida (R)</p> <p>Se me hace tarde a menudo terminando las tareas (R)</p> <p>Tan pronto empiezo una actividad, tengo dificultades para terminarla (R)</p>

Nota: (R) ítems con código inverso.

Para la adaptación de la NEPA se contó con un panel de 4 expertos en psicología y educación que valoraron la traducción/adaptación de los ítems del instrumento al español, considerando la lógica del constructo en español y la población objeto de estudio. Se mantuvieron todos los ítems propuestos por Choi y Moran (2009), y se tomó la decisión de reducir las alternativas de respuesta a seis (de 1 “totalmente en desacuerdo” a 6 “totalmente de acuerdo”). Respecto a la traducción del instrumento se tuvo en cuenta la recomendación D.2 de la International Test Commission (2010) para la adecuación de los ítems a la población española.

Además, se añadió una serie de ítems para la recogida de información acerca del perfil sociodemográfico y rendimiento académico. Para los datos sociodemográficos (compuesto por 4 ítems) se recabó una serie de informaciones sobre el género, la edad, la titulación y el curso actual de los estudiantes. El rendimiento académico fue examinado mediante una pregunta de autoinforme en la que el alumnado debía indicar el tipo de calificaciones obtenidas en la mayoría de las materias del primer cuatrimestre del curso. La pregunta presenta 9 alternativas de respuesta (mayoría suspensos, mayoría suspensos-aprobados, mayoría aprobados, mayoría aprobados-notables, mayoría notables, mayoría notables-sobresalientes, mayoría sobresalientes, mayoría sobresalientes-matrículas, mayoría matrículas), con puntuaciones comprendidas entre 1 y 9.

Procedimiento

El estudio se realizó tras ser autorizado por el Equipo Decanal de la Universidad de La Laguna, una vez puesto en conocimiento de la naturaleza y objetivos del mismo. Los participantes fueron debidamente informados sobre el proceso a seguir, la confidencialidad y el anonimato de las informaciones recogidas, obteniéndose de ellos su consentimiento. Se contactó con profesores y profesoras de los dos primeros cursos de los grados de Pedagogía y de Maestro de

Educación Primaria para la aplicación de los cuestionarios. La cumplimentación de los cuestionarios se realizó en horario lectivo, entre los meses de enero a marzo de 2018. Durante la cumplimentación del cuestionario, los investigadores atendieron las dudas del alumnado.

Análisis de datos

Para examinar los posibles perfiles de procrastinación en el alumnado se realizó un análisis jerárquico de conglomerados, usando el método de Ward (1963). Las puntuaciones de los diferentes factores que componen el instrumento fueron estandarizadas con puntuaciones *z*. Posteriormente se realizó un ANOVA, así como las pruebas de comparación *post hoc* Scheffé para determinar si existían diferencias entre los clústeres respecto a cada uno de los factores de los instrumentos. Se utilizó, a su vez, el estadístico η^2_{partial} para examinar el tamaño del efecto (Cohen, 1988). Se efectuó un análisis chi-cuadrado entre el género y los perfiles de procrastinación del alumnado. Por último se hizo un análisis univariante de varianza ANOVA cruzando el rendimiento académico con los perfiles de procrastinación. Para la realización de los análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS 21.

Resultados

Con respecto al primer objetivo planteado se realizó un análisis de clúster para identificar posibles perfiles de procrastinación en el alumnado universitario. Se observó una solución adecuada de 4 grupos, ya que los conglomerados finales tenían una significación importante, hecho que se hizo evidente al observar el dendograma que representaba un mayor equilibrio entre el tamaño de la muestra en cada uno de los grupos. La solución jerárquica de 4 grupos se replicó utilizando el método de partición iterativo de *k*-medias ($n=330$). La distancia acumulada entre el grupo 1 y el grupo 2, 3, 4 fue de 16.399, 8.458 y 10.597, respectivamente. La distancia entre el grupo 2 con

TABLA 2. Centro de conglomerados finales y contrastes univariados de varianza (ANOVA) entre los grupos según los factores resultantes de la NEPA

	Clúster				Diferencias		
	1 (n=67)	2 (n=71)	3 (n=85)	4 (n=107)	F (3,330)	η^2_{partial}	Post hoc
Satisfacción con los resultados	19.59 (3.5)	12.01 (2.5)	18.04 (2.9)	12.95 (2.3)	144.11***	.57	1-2*** 1-3** 1-4*** 3-2***
Preferencia por la presión	22.56 (2.7)	12.18 (2.6)	18.25 (2.8)	14.54 (3.1)	180.34***	.62	1-2*** 1-3*** 1-4*** 3-2*** 4-2***
Decisión intencionada	11.41 (3.1)	16.26 (3.8)	14.91 (3.5)	13.28 (4.4)	21.13***	.16	2-1*** 2-4*** 3-1*** 3-4* 4-1*
Habilidad para cumplir los plazos	24.34 (2.7)	15.39 (3.1)	18.15 (2.6)	23.85 (2.6)	195.90***	.64	1-2*** 1-3*** 3-2*** 4-2*** 4-3***

Nota: * $<.05$; ** $<.01$; *** $<.001$.

respecto al 3 y 4 fue de 9.096 y 9.318. Mientras que la distancia entre el 3 y 4 fue de 8.653. Las puntuaciones medias de los factores en cada grupo y los resultados de las comparaciones *post hoc* se muestran en la tabla 2.

Según los datos obtenidos en el estudio de conglomerados, se observa que el clúster 1 está formado por el alumnado que cumple con los plazos estipulados. Obtienen satisfacción por los resultados, prefieren trabajar bajo presión, pero no toman decisiones intencionadas de posponer sus tareas. Se trata de alumnado con “procrastinación activa”. El clúster 2 está formado por alumnos/as que se caracterizan por la incapacidad para cumplir con los plazos de las tareas académicas, sentir insatisfacción por los resultados obtenidos, no tener preferencia por trabajar bajo presión y tomar decisiones de forma intencionada de posponer sus tareas. Por tanto, se trata del

alumnado con “procrastinación pasiva”. El clúster 3 está formado por alumnos/as que se caracterizan por obtener puntuaciones moderadas en satisfacción por los resultados, en preferencia por trabajar bajo presión, en tomar la decisión intencionada de posponer las tareas y en la habilidad por cumplir con los plazos. Se trata del alumnado con una “procrastinación activa moderada”. Por último, el clúster 4 está formado por alumnos/as que se caracterizan por su habilidad para cumplir con los plazos de las tareas académicas, por no tomar decisiones de posponer sus tareas, no tener preferencia por la presión y no sentir satisfacción por los resultados. Se trata del alumnado “sin procrastinación”.

Con respecto al segundo objetivo de este estudio, se realizó un análisis chi-cuadrado entre el género y los clústeres. Como se puede ver en la tabla 3, se observa una asociación significativa

($X^2(3)=17.16, p<.001$) entre ambas variables. El clúster de “procrastinación activa moderada” estaba compuesto por un número mayor de hombres que de mujeres (más de lo que se esperaba por azar); mientras que el clúster “sin procrastinación” estaba compuesto por un número mayor de mujeres que de hombres (más de lo que se podía esperar por azar).

TABLA 3. Porcentaje y residuos tipificados de los clústeres de procrastinación según el género de los participantes

Clústeres	Género % (rz)	
	Mujer	Hombre
Procrastinación activa	13,3 (1.9)	7,0 (-1.9)
Procrastinación pasiva	16,7 (.6)	4,8 (-.6)
Procrastinación activa moderada	9,4 (-2.7)	16,4 (2.7)
Sin procrastinación	28,2 (3.6)	4,2 (-3.6)

TABLA 4. Media, desviación típica y análisis post hoc de los clústeres en función del rendimiento académico de los participantes

Clústeres	Rendimiento académico	
	M (DT)	Post hoc
Procrastinación activa	4.41 (1.5)	1-2***
Procrastinación pasiva	3.23 (1.6)	
Procrastinación activa moderada	3.75 (1.6)	
Sin procrastinación	4.10 (1.4)	4-2**

El análisis univariante ANOVA para comprobar diferencias según lo reportado por el alumnado sobre su rendimiento académico puntuado de 1 a 9, en función de los clústeres muestra diferencias significativas entre los grupos ($F(3,326)=7.36, p<.001$), con un efecto del tamaño de la muestra bajo ($\eta^2_{\text{parcial}}=.10$). Como se puede observar en la tabla 4, el grupo de “procrastinación activa” obtuvo un rendimiento académico significativamente mayor que el grupo de “procrastinación pasiva”; además, se observó que el grupo de “no

procrastinación” obtuvo un rendimiento académico significativamente mayor que el grupo “procrastinación pasiva”. No se observó diferencias significativas entre el grupo de “procrastinación activa moderada” y el resto de grupos.

Discusión

La investigación realizada tenía como finalidad evaluar el nivel de procrastinación activa en alumnos y alumnas de Ciencias de la Educación, relacionándola con el género y el rendimiento académico.

- a) *Perfiles de procrastinación en el alumnado.* Con respecto al primer objetivo, se observó cuatro clústeres diferenciados de conducta de procrastinación en los participantes. El primer grupo se caracterizaba por mostrar una conducta activa, ya que eran capaces de utilizar de forma positiva el tiempo y el control del mismo para llegar a culminar las tareas de una manera satisfactoria. Es decir, los integrantes de este primer grupo eran capaces de desarrollar estrategias de regulación del tiempo para conseguir una mayor productividad (Kono *et al.*, 2015; Zohar *et al.*, 2019). El segundo grupo se significa por mostrar una conducta pasiva, sin obtener satisfacción por los resultados y sin ser capaces de culminar dicha tarea a tiempo. Este grupo concuerda con la idea de la procrastinación entendida como un acto de “autosabotaje”, en el que el estudiante pone excusas para no realizar la tarea porque tiene una baja autorregulación y atribuye a factores externos la imposibilidad de conseguir cumplir con los objetivos (Ferrari y Díaz-Morales, 2007; Steel, 2007). Con respecto al tercer grupo, se observó que se destacaba por mostrar una conducta activa moderada. Se comprobó una moderada preferencia por trabajar bajo presión, cumpliendo con los plazos marcados; además, los integrantes del grupo toman la

decisión intencionada de posponer la realización de la tarea. Aunque esta conducta activa no sea absoluta, sino moderada, no significa que no estemos ante procrastinadores eficaces como establecen Chu y Choi (2005). Aun moderando su decisión de dilatar la tarea son capaces de orientarse hacia el objetivo y conseguir resultados satisfactorios (Corkin *et al.*, 2011; Zohar *et al.*, 2019). El último grupo se caracterizaba por no mostrar preferencia por trabajar bajo presión, no decidían posponer las tareas, pero conseguían cumplir con los plazos. Este cuarto grupo no presentaba conductas de procrastinación activa, ya que no se observaba ningún componente característico del constructo indicado por Chu y Choi (2005). Pero tampoco mostraba conductas de procrastinación pasiva, ya que no manifestaba fallos de autorregulación que llevara a la incapacidad de culminar la tarea académica (Ferrari y Díaz-Morales, 2007). Es decir, este último grupo presentaba una conducta no procrastinadora, al trabajar marcando los tiempos, sin presión y culminando las tareas en las fechas marcadas.

En la línea de lo señalado por Choi y Moran (2009) y Kim *et al.* (2017), los resultados de esta investigación evidencian que, frente al alumnado que procrastina por un fallo de autorregulación, existe otro tipo de alumnado que toma la decisión de retrasar sus tareas para la consecución de un mayor rendimiento. Frente a las dudas planteadas por autores como Corkin *et al.* (2011), Chowdhury y Pychyl (2018) y Wessel *et al.* (2019), esta capacidad consciente de posponer las tareas académicas es más que un mero retraso activo, ya que implica un perfil de alumnado caracterizado por la gestión del tiempo y la capacidad para trabajar bajo presión para culminar las tareas en las fechas establecidas y sentirse autoeficaces.

b) *Relación entre perfiles de procrastinación y género y rendimiento académico.* Al realizar

los análisis para dar respuesta a la primera parte del segundo objetivo de la investigación, se observó que en el grupo de “procrastinación activa moderada” había una mayor presencia de hombres que de mujeres. Lo contrario ocurría en el grupo “sin procrastinación”, en el que la presencia mayoritaria era de las mujeres. Esta diferencia concuerda con la literatura expuesta, al indicar que los hombres suelen retrasar sus tareas más que las mujeres (Hensley, 2016; Mandap, 2016; Zhou, 2018). Algunos estudios han observado que los hombres demoran más que sus compañeras aludiendo a factores de personalidad y construcciones psicológicas (Khan *et al.*, 2014; Özer *et al.*, 2009), al mostrar una cierta aversión a las actividades académicas y la dificultad que pueden llegar a percibir a la hora de realizarlas (Mandap, 2016). Sin embargo, en el presente estudio se observa una diferencia con respecto a la literatura expuesta, en tanto que los estudiantes varones muestran una cierta preferencia a trabajar bajo presión y deciden posponer dichas actividades, no por fallo de autorregulación, sino por evitar la angustia de enfrentarse a la tarea y mostrarse más tolerantes a la frustración para así orientarse de manera adecuada al objetivo marcado (Zohar *et al.*, 2019).

c) *Relación entre perfiles de procrastinación y rendimiento académico.* Con respecto a la diferencia en el rendimiento académico se observó que tanto los integrantes del grupo que presentaban una conducta activa, como los que no presentaban procrastinación alguna, obtenían un rendimiento similar; a diferencia de los integrantes del grupo de procrastinación pasiva, que obtenían un rendimiento académico peor que los otros dos. Estos datos concuerdan con los postulados de Chu y Choi (2005), el grupo que mostraba las características del constructo (preferencia por trabajar bajo presión, habilidad por cumplir con

los plazos, obtención de resultados satisfactorios) fue el que obtuvo mejor rendimiento. Aun observando conductas similares al grupo de los procrastinadores pasivos, los activos fueron capaces de entregar las tareas dentro del tiempo establecido, con un rendimiento positivo; esto pone de manifiesto que los estudiantes que muestran una conducta activa presentan, a su vez, una autoeficacia similar a la de los no procrastinadores (Choi y Morán, 2009; Chu y Choi, 2005; Kim *et al.*, 2017). Se puede observar que no se trata de un mero retraso activo, sino de una construcción consciente del estudiante para determinar cuándo será el mejor momento para abordar las tareas académicas y así conseguir un rendimiento adecuado (Chu y Choi, 2005; Chowdhury y Pychyl, 2018; Wessel *et al.*, 2019; Wolters *et al.*, 2017). Así pues, es necesario intervenir con el alumnado para ayudarle a superar la falta de autoeficacia y los miedos ante las tareas, tanto en su presente vida académica como en su futura carrera profesional.

El estudio realizado no está exento de limitaciones. La principal fue la selección de los participantes, al ser de conveniencia (Cubo, Martín y Ramos, 2016). El estudio puede tener un problema de representatividad, siendo válido solo para la población en la que se han obtenido los datos. Además, la obtención del rendimiento académico del alumnado se realizó por medio

de una pregunta de autoinforme, y no por indagación del dato real en el certificado de notas aportado por la titulación. Este hecho puede ser considerado como un sesgo en la información, ya que puede haber factores intermedios que pueden afectar a esta información. Aun teniendo en cuenta dicha limitación, los datos tienen una gran relevancia al considerar que es el primero que se elabora en la cohorte estudiantil de las universidades españolas. Es importante considerar que los participantes constituyen la totalidad de los estudiantes de los primeros cursos de las titulaciones de Pedagogía y Educación Primaria. Los resultados obtenidos son relevantes, dado el tipo de titulaciones en las que se ha realizado el estudio, ya que la información que aportan puede ayudar a potenciar intervenciones con este tipo de estudiantes durante su formación inicial.

Como líneas futuras de acción tras el estudio realizado, se plantea la necesidad de analizar la posible influencia del uso de Internet como una variable que puede afectar a la realización de la tarea o, incluso, a la toma de decisiones para su inicio. Asimismo, se identifica como prospectiva de futuro la realización de acciones prácticas que promuevan una reducción de la conducta de procrastinación pasiva de los alumnos, para la mejora del rendimiento académico; así como la elaboración de futuros estudios longitudinales que demuestren si la conducta de procrastinación activa a largo plazo se mantiene y los estudiantes obtienen el éxito académico y profesional llevando a cabo dicha conducta.

Referencias bibliográficas

- Ackerman, D. S. y Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 5-13. doi: <https://doi.org/10.1177/0273475304273842>
- Balkis, M. y Dure, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105-125. doi: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.41.16042>
- Choi, J. N. y Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 195-212. doi: <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.195-212>

- Chowdhury, S. F. y Pychyl, T. A. (2018). A critique of the construct validity of active procrastination. *Personality and Individual Differences*, 120, 7-12. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.016>
- Chu, A. H. y Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. doi: <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Corkin, D. M., Yu, L. y Lindt, S. F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 602-606. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.07.005>
- Ferrari, J. R. y Díaz-Morales, J. F. (2007). Perceptions of self-concept and self-presentation by procrastinators: further evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 91-96. doi: <https://doi.org/10.1017/S113874160000634X>
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. y McCown, W. G. (1995). Procrastination research. En *Procrastination and task avoidance* (pp. 21-46). Boston, Massachusetts: Springer.
- Garzón, A. y Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324. doi: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
- Grunschel, C., Patrzek, J. y Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: an interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 841-861. doi: <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0143-4>
- Hensley, L. C. (2016). The draws and drawbacks of college students' active procrastination. *Journal of College Student Development*, 57(4), 465-471. doi: <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0045>
- Hicks, R. E. y Wu, F. M. Y. (2018). Psychological capital as mediator between adaptive perfectionism and academic procrastination. *GSTF Journal of Psychology (JPsych)*, 2(1). doi: <https://doi.org/10.7603/s40-790-015-0006-y>
- International Test Commission (2010). *International Test Commission guidelines for translating and adapting tests*. Recuperado de <http://www.intestcom.org>
- Khan, M. J., Arif, H., Noor, S. S. y Muneer, S. (2014). Academic procrastination among male and female university and college students. *FWU Journal of Social Sciences*, 8(2), 65. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/130aa6e17a639fd57ec21adee0c9d13d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=55194>
- Kim, S., Fernández, S. y Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: when active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108, 154-157. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.021>
- Kono, Y., Uji, M. y Matsushima, E. (2015). Presenteeism among Japanese IT employees: personality, temperament and character, job strain and workplace support, and mental disturbance. *Psychology*, 6(15), 1971-1983. doi: <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.615195>
- Liu, W., Pan, Y., Luo, X., Wang, L. y Pang, W. (2017). Active procrastination and creative ideation: the mediating role of creative self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 119, 227-229. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2017.07.033>
- Mandap, C. M. (2016). Examining the differences in procrastination tendencies among university students. *International Journal of Education and Research*, 4(4), 431-436. Recuperado de <https://www.ijern.com/April-2016.php>
- Morris, P. E. y Fritz, C. O. (2015). Conscientiousness and procrastination predict academic coursework marks rather than examination performance. *Learning and Individual Differences*, 39, 193-198. Recuperado de <http://nectar.northampton.ac.uk/9302/5/Morris20159302.pdf>

- Özer, B. U. (2011). A cross sectional study on procrastination: who procrastinates more? En *International Conference on Education Research and Innovation*, 18, 34-37. Recuperado de <https://library.iated.org/publications/ICERI2011>
- Özer B. U., Demir, R. 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: <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257>
- Park, S. W. y Sperlring, R. A. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. *Psychology*, 3(1), 12-23. doi: <https://doi.org/10.4236/psych.2012.31003>
- Pychyl, T. A. y Sirois, F. M. (2016). Procrastination, emotion regulation, and well-being. En F. M. Sirois y T. A. Pychyl (eds.), *Procrastination, health, and well-being* (pp. 163-188). Nueva York: Elsevier.
- Rachlin, H. (2000) *Self-control as an abstraction of environmental feedback. The Science of Self-Control*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rodarte-Luna, B. y Sherry, A. (2008). Sex differences in the relation between statistics anxiety and cognitive/learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 327-344. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.03.002>
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. y Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Seo, E. H. (2013). A comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 41(5), 777-786. doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.5.777>
- Solomon, L. J. y Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503.
- Spada, M. M., Hiou, K. y Nikcevic, A. V. (2006). Metacognitions, emotions, and procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20(3), 319. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/2b0a5945bd9f95970fe3a7610cd088af/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28723>
- Stanton, M., Lay, C. H. y Flett, G. L. (2000). Trait procrastinators and behavior/trait-specific cognitions. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 297-312. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/e2cfcf5014a0f92f97f37d2cbe5e7c7b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1819046>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0033-2909.133.1.65>
- Steel, P. y Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. doi: <https://doi.org/10.1111/ap.1217>
- Visser, L., Korthagen, F. A. y Schoonenboom, J. (2018). Differences in learning characteristics between students with high, average, and low levels of academic procrastination: students' views on factors influencing their learning. *Frontiers in Psychology*, 9, 808. doi: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00808>
- Ward Jr, J. H. (1963). Hierarchical grouping to optimize an objective function. *Journal of the American Statistical Association*, 58(301), 236-244.
- Wessel, J., Bradley, G. L. y Hood, M. (2019). Comparing effects of active and passive procrastination: a field study of behavioral delay. *Personality and Individual Differences*, 139, 152-157. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.11.020>
- Wolters, C. A., Won, S. y Hussain, M. (2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 12(3), 381-399. doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.5.777>

Zhou, M. (2018). Gender differences in procrastination: the role of personality traits. *Current Psychology*, 1-9. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-018-9851-5>
Zohar, A. H., Shimone, L. P. y Hen, M. (2019). Active and passive procrastination in terms of temperament and character. *PeerJ*, 7. doi: <http://doi.org/10.7717/peerj.6988>

Abstract

The influence of active procrastination: a profile on Educational Sciences students' academic achievement

INTRODUCTION. Passive procrastination is the behavioral tendency to delay the academic task due to a self-regulation failure. This behavior is associated with low academic achievement. In recent years a different construct has been identified—active procrastination—which implies the ability to deliberately delay tasks as to perform them more effectively. The research aims were: a) to analyze the profiles of active delay presented by students of the Educational Sciences, and b) to examine their differences according to gender and academic achievement. **METHOD.** The research involved 330 university students. The New Active Procrastination Scale was applied to obtain the profiles of the construct. A hierarchical Cluster analysis was performed with scale factors, a chi-square analysis crossing the Clusters and gender, and an univariate analysis of ANOVA variances with academic performance. **RESULTS.** The results showed: a) the existence of four profiles among the students, named Active Procrastination, Passive Procrastination, Moderate Active Procrastination and Non-Procrastination; b) women had a non-procrastination profile to a greater extent than men; c) students with active procrastination and non procrastination profiles presented an academic performance significantly superior to the performance of students with passive procrastination. **DISCUSSION.** On the one hand, according to the analyzed construct, students who present active procrastination have the ability to delay their academic tasks in order to achieve higher performance as they are accustomed to working under pressure and managing work time. And on the other hand, those who present passive procrastination must be the object of intervention programs at the university in order to learn to organize themselves in their studies and overcome their failures of self-regulation.

Keywords: *Active procrastination, Gender, Academic performance, Undergraduates.*

Résumé

Influence du profil de procrastination active sur les performances académiques des étudiants en sciences de l'éducation

INTRODUCTION. La procrastination passive est la tendance à retarder l'achèvement des tâches ou des décisions en raison d'un échec de l'autorégulation. Dans le milieu académique, ce comportement est associé à de faibles performances. Ces dernières années, une construction différente a été identifiée; la procrastination active, qui implique la capacité à retarder intentionnellement des tâches afin de les exécuter d'une façon plus efficace. Les objectifs de cette étude sont: a) d'analyser les profils de procrastination active présentés par les étudiants en sciences de l'éducation, et b) d'examiner leurs différences en fonction du genre et des leurs résultats académiques. **MÉTHODE.**

330 étudiants universitaires ont participé à la recherche. La nouvelle échelle de procrastination active a été appliquée pour obtenir les profils de la construction. Une analyse hiérarchique de cluster avec les facteurs d'échelle, une analyse chi-carré croisant le cluster et le genre, et une analyse unidimensionnelle des variances ANOVA avec les performances académiques ont été effectuées. **RÉSULTATS.** Les résultats ont montré que: a) il y avait quatre profils parmi les étudiants, appelés procrastination active, procrastination passive, procrastination active modérée et non-procrastination; b) les femmes présentaient un profil de non-procrastination dans une plus grande mesure que les hommes; c) les étudiants avec une procrastination active et nonprocrastinateur présentaient des performances académiques significativement plus élevées que les étudiants avec un profil de procrastination passive. **DISCUSSION.** Selon la construction analysée, les étudiants présentant une procrastination active ont la capacité de retarder leurs tâches académiques pour atteindre une meilleure performance, ils sont habitués à travailler sous pression et à gérer leur temps de travail. Au contraire, ceux qui présentent un retard passif doivent faire l'objet de programmes d'intervention universitaires afin qu'ils apprennent à organiser leur temps d'étude et à surmonter leur échec de l'autorégulation.

Mots-clès: *Procastination active, Genre, Performance académique, Étudiants universitaires.*

Perfil profesional de los autores

Arminda Suárez Perdomo (autora de contacto)

Doctora en Psicología Evolutiva, profesora del Departamento de Familia, Escuela y Sociedad de la Universidad Internacional de La Rioja. Licenciada en Pedagogía, Máster en Intervención y Mediación Familiar y Máster en Formación del Profesorado, Mención en Orientación Educativa por la Universidad de La Laguna. Miembro del Grupo de Investigación FADE (Familia y Desarrollo Humano). Las líneas de trabajo son la formación parental *online*, el análisis de la competencia digital parental y mediación del uso de los hijos de las TIC; así como el análisis del nivel de procrastinación del alumnado universitario y su influencia en el rendimiento académico.

Correo electrónico de contacto: asuper@ull.edu.es / arminda.suarez@unir.net

Dirección para la correspondencia: Universidad Internacional de La Rioja, Avenida de la Paz, 137, 26006 Logroño (España).

Luis Feliciano-García

Luis Antonio Feliciano-García, doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, profesor titular del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna. Miembro del Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral. Investigador participante en proyectos de I+D+i y en proyectos europeos. Autor de artículos en revistas de alto impacto científico sobre orientación académica y profesional y educación para la ciudadanía europea. Su labor investigadora se centra en el ámbito de la orientación educativa y la transición a la vida activa.

Correo electrónico de contacto: lfelici@ull.edu.es

RECENSIONES /
BOOK REVIEW

FUENTES, J. L. (coord.) (2019). *De la teoría a la práctica en el compromiso cívico*. Barcelona: Octaedro, 198 pp.

El título de la obra remite a dos aspectos importantes y no siempre bien resueltos en educación. Por un lado, la universidad no puede obviar la formación necesaria para el compromiso cívico de los estudiantes unida a la formación profesional. Y, por otro lado, la docencia e investigación educativa tienen que buscar sus bases en la interrelación reflexiva entre teoría y práctica. Desde el pensamiento de Freire, nos referimos a la búsqueda necesaria de un nexo siempre dialéctico entre la acción y la reflexión. Teniendo en cuenta estos elementos, cobra auge la metodología pedagógica aprendizaje-servicio (ApS), que nos ofrece una estrategia para pensar en el papel de la universidad y su compromiso con la sociedad, así como la inclusión de contenidos ético-cívicos en la formación universitaria. La finalidad de dicha estrategia y su adecuada implementación permitiría conciliar la dicotomía teoría-práctica, la formación de estudiantes mediante aprendizajes significativos conectados con las necesidades sociales de la comunidad y, por tanto, encontrar el valor del compromiso cívico actuando en la vida social concreta, lo cual resulta un anclaje útil para una teoría de ese valor.

La obra coordinada por el profesor Fuentes aporta una mirada multidisciplinar sobre el ApS bajo tres perspectivas diferentes: histórica, teórica y práctica.

En el primer capítulo, Pérez y Arias nos introducen en la obra de Jane Addams, una de las fundadoras del trabajo social. A principios del siglo XX unió teoría y acción en su

lucha por la justicia social. Los autores rescatan sus planteamientos no solo en clave histórica, sino por la validez de sus enfoques y prácticas en los retos presentes y futuros de la intervención social y el ApS. Siguiendo con el trabajo histórico, Igelmo y García ponen el foco en las instituciones de educación superior de la Compañía de Jesús, las Congregaciones Marianas y los programas ApS de la Universidad de Deusto. Analizan los dispositivos que los jesuitas han desarrollado en los últimos cinco siglos a modo de extensiones filantrópicas con el fin de relacionar a los estudiantes con problemas sociales concretos. Abordan el proceso de educacionalización de la filantropía en el siglo XVI, la posterior integración de la justicia social en las líneas de acción de la Universidad de Deusto y la educacionalización de la solidaridad a través de sus programas ApS actuales.

En el bloque de carácter teórico, cuyo propósito es delimitar los elementos esenciales del aprendizaje-servicio, Naval, Arbués y Fuentes defienden la promoción de una educación integral que considere todas las dimensiones de la persona, destacando la necesidad de incorporar las virtudes de condición ética a las cívico-sociales asociadas al ApS y estudian las posibilidades del ApS en conexión con la educación del carácter. González y García-García abordan el pragmatismo de Dewey y el republicanismo cívico de Pettit buscando una justificación pedagógica y filosófica del ApS. Finalmente, destacan la necesidad de ofrecer metodologías para la formación de profesionales que

aúnen las libertades individuales y el bien común, incidiendo en la participación y la reflexión crítica. Desde la perspectiva de la educación para el desarrollo de la ciudadanía global y vinculando el ApS con la justicia social, Cano Ramírez conceptualiza el ApS como una herramienta pedagógica que fomenta en los estudiantes el desarrollo de una actitud crítica para la transformación social solidaria, específica e imprescindible en la educación superior. El sexto capítulo cuestiona la asociación entre los principios del Espacio Europeo de Educación Superior y el ApS de acuerdo con el pragmatismo de Dewey a través del análisis de dos ejes: la educación basada en competencias y la tasación del tiempo a través del ETCS. García, Jover y Sánchez-Serrano muestran la falta de consistencia de la arquitectura que sustenta el EEES en relación con el ApS basado en dicha perspectiva teórica.

En el último bloque, centrado en una dimensión práctica y aplicada, Carrasco y Belando presentan un estudio sobre la formación de los estudiantes en metodología de ApS. Proponen un programa de autoformación en ApS para estudiantes universitarios con la intención de fomentar el aprendizaje autónomo y actitudes de búsqueda e investigación, y con el objetivo principal de que estos lleguen a conocer sus elementos básicos, fundamentos y valor pedagógico. Por su parte, Ávila, González-Geraldo y Del Rincón exponen un proyecto de ApS en los estudios de formación inicial de

maestros en la Universidad de Castilla-La Mancha. El proyecto involucra a profesores y estudiantes universitarios, 25 centros escolares e instituciones sociales. Entre las conclusiones se destaca el desarrollo del compromiso ético y ciudadano de los estudiantes universitarios tras participar en las actividades.

La lectura del libro nos lleva a ver, a través de la investigación teórica y aplicada, la pertinencia del ApS para aprendizajes ético-cívicos y la adquisición del compromiso con el bien común, fomentando así la responsabilidad social de la universidad. La sostenibilidad y proyección de los proyectos ApS precisa de alianzas estables entre la universidad y la comunidad si no queremos que sigan dependiendo de la voluntad personal de docentes. La última aportación muestra una iniciativa pionera en este sentido, la asociación entre el Ayuntamiento de Madrid y las 8 universidades públicas de la región. Mañanes describe el proceso de una colaboración fundamental para la institucionalización del ApS en la educación superior y el desarrollo de proyectos con la comunidad madrileña. Así, se establece un compromiso desde el más alto nivel institucional y se crea un espacio de colaboración entre universidades, hechos esenciales para la sostenibilidad y sistematización del ApS.

Prado Martín-Ondarza
Universidad Complutense de
Madrid

ESTEBAN, F. (2019). *La universidad light. Un análisis de nuestra formación universitaria*. Barcelona: Paidós, 233 pp.

Dependiendo de la perspectiva desde la que observemos la universidad, puede acontecernos como al mirar a través de un caleidoscopio: encontraremos figuras simétricas perfectas en su construcción y que, pese a ser parte de una misma realidad, son totalmente diferentes entre sí. Esto mismo ocurre cuando queremos entender qué es la universidad atendiendo a su concepción pragmática o humanista, pues nos sitúa ante dos fines cada vez más antagónicos. Por un lado, la pragmática orienta la formación a las demandas sociales y a dotar de competencias a los futuros profesionales para favorecer su acceso al mercado laboral. Por otro lado, la humanista prioriza el desarrollo y construcción de la persona, apostando por una educación enraizada en el cultivo del pensamiento crítico y el desarrollo moral. Todo ello en un ambiente actual en el que prima más el fin que el medio, y donde el amor por el saber queda subyugado al interés utilitarista de la sociedad.

Partiendo de esta antesala, en esta obra el profesor Francisco Esteban Bara analiza globalmente la realidad universitaria actual desde su concepción y aspiraciones a los resultados y situaciones que ocurren realmente. Fruto de ello, incorpora el apelativo *light* para hablar de una formación con fines pragmáticos que diluyen el sentido originario de la institución. Ante esta situación, de la mano del autor, se nos brinda la oportunidad de repensar qué sentido queremos dar a la universidad en el contexto actual.

En un primer bloque, el libro nos descubre cómo proceden y actúan

aquellas personas que no ven en la vida universitaria un tiempo para elevar el espíritu, para crecer y cultivarse, para descubrirse o para tener experiencias identitarias significativas. Unos sujetos que están tanto en un lado como en otro de las bancadas, con estudiantes que asisten obligados de forma corpórea (que no siempre mental) y con un profesorado que, no en todas las ocasiones, ama lo que hace y es capaz de contagiar el deseo de saber. De este modo, los males de la universidad son obviados por los propios protagonistas, aferrándose estos a una inacción y un conformismo latente.

Pese a ser un análisis de la realidad actual, estamos ante una obra atemporal, pues aborda una problemática que puede acentuarse o diluirse en función de la concepción universitaria que se vaya estableciendo a nivel social. Ante dicha situación, el profesor Esteban realiza una defensa de la visión humanista de la universidad como etapa con sus propios ritmos y tiempos que, si bien debe ser capaz de responder al contexto y al tipo de alumnado, dicha circunstancia no conlleva obviar su origen y razón de ser. Derivado de ello, analiza los males vinculados a cuatro elementos confluentes del ente universitario (vida universitaria, profesorado, estudiantes y práctica educativa). Su diagnóstico le permite reportar indicaciones, con carácter prospectivo, para paliar los efectos de lo que sería una formación universitaria *light*.

En cuanto a la vida universitaria, propone regirse por normas/reglas

y hábitos, fomentar las relaciones intelectuales y favorecer la reflexión y el pensamiento crítico. Se trata de apostar por cultivar y proponer ideas, priorizando la duda y la curiosidad como fuente de conocimiento, en lugar de apostar por respuestas y soluciones ya establecidas.

En lo que respecta al profesorado, se apuesta por docentes culturalmente inquietos, que actúen como guardianes del pasado y del sentido originario de la institución universitaria, cuyo esfuerzo se oriente a la preparación de una labor docente que promueva el desarrollo integral y holístico del educando.

En referencia a los estudiantes, debe romperse con el carácter utilitarista (visión pragmática de la institución) y clientelista (sociedad posmodernista liberal construida sobre el consumismo) respecto a su relación con la universidad, equilibrando los altos grados de especificidad con una formación más global y fomentando comportamientos moralmente adecuados.

Por último, la práctica educativa debe contemplar la reflexión sobre el tipo de profesional que queremos formar en todas sus dimensiones (humana, cognitiva, competencial, etc.), equilibrando procesos donde la motivación y la satisfacción convivan con el esfuerzo, el fracaso y la resiliencia. Se trata de que el proceso formativo sea algo más que una

preparación para el mundo laboral, dando relevancia a la tesis de Ordine Nuccio sobre la utilidad de lo inútil, incorporando saberes que, como dice el propio profesor Esteban, “no sirven para nada, pero valen para mucho” (2019: 222).

Estamos, en definitiva, ante un canto en defensa de la concepción humanista de la universidad en pleno contexto pragmático y utilitarista. En dicho sentido, en la obra se propone cuidar un espacio cuyo origen es la búsqueda del conocimiento y que está derivando en procesos formativos de carácter clientelar, con un alumnado que exige un producto adaptado a sus intereses y con un nivel no siempre óptimo de compromiso respecto a su dedicación y esfuerzo. Por ello, se defiende que la universidad, como institución, debe tener voz propia para responder sobre su cometido y labor desde su razón de ser y existir, evitando que se pliegue en exclusiva a las exigencias y necesidades que la sociedad le demande. Se trata de enaltecer una premisa fundamental: la universidad debe pasar por nosotros. Vivir la universidad debe reconstruirnos, permitirnos descubrir quiénes somos y hacia dónde dirigirnos, errar y acertar, esforzarse y disfrutar, permitiéndonos, de este modo, ser y hacernos radicalmente humanos.

Ernesto Colomo Magaña
Universidad de Málaga

NUBIOLA, J. (2020). *Pensadores de frontera*. Madrid: Rialp, 156 pp.

Pensadores que abren caminos, tienden puentes y, en definitiva, ayudan a pensar: esta es la idea de la que se parte en la obra del

profesor Jaime Nubiola, catedrático de Filosofía en la Universidad de Navarra. En ella se examina el pensamiento de varios autores y cómo

este ha girado en torno a la incesante búsqueda de respuestas a las grandes cuestiones vitales articuladas a través del sendero que une al ser humano con lo trascendente. Adentrándose en el misterio o bien quedándose a sus puertas, estos han sentido el mismo anhelo de infinito, que ha sido expresado bajo distintas formas como la especulación filosófica, la narrativa, la poesía o las artes plásticas.

En orden alfabético, encontramos una muy acertada recopilación de veinte escritores y poetas —Camus, Dostoievski, Kafka, Kértész, Le Fort, C. S. Lewis, Machado, Rilke—, artistas como Van Gogh, así como activistas, filósofos y místicos cuya esencia se prolonga hasta nuestros días —Anscombe, Arendt, Day, Hillesum, MacIntyre, Peirce, Putnam, Thoreau, Weil, Wittgenstein y Zambrano—. Autores conocidos, reconocidos, de todos los tiempos y, gracias a la labor de Nubiola, para todos los públicos. Un rasgo compartido de esta pléyade es su pasión por la verdad en mayúsculas, que se intuye en la fidelidad a sus principios. Situados en la frontera, terreno siempre fértil para la reflexión más penetrante, se atreven a rebasar los límites de la inmanencia para otear la trascendencia.

Cada capítulo corresponde a un autor y comienza con una pequeña glosa biográfica que permite contextualizar y descubrir, quizás, curiosos detalles de quienes no esperábamos ya conocer nada más. Una prosa cuidada, académica a la par que divulgativa, nos narra a continuación los motivos de sus itinerarios espirituales de apertura al

misterio, invitándonos con elegancia a visitar sus vidas y a examinar aquello que les condujo más allá. Sobre esta cuestión destacan especialmente las particularidades de cada caso; en algunos se observa esa gestación o maduración espiritual gracias a las producciones literarias publicadas —de las que abundan en el libro valiosas recomendaciones y referencias—, siendo sus escritos el medio para alcanzar la reflexión. Sin embargo, en otros, la misma experiencia vital y el contexto personal en que estaban inmersos es el medio que desencadena este crecimiento.

Las acotaciones rigurosas y atrevidas de Nubiola en primera persona acompañan al lector en la valoración crítica de las biografías relatadas y le permiten comprender los fundamentos de ciertas corrientes de pensamiento contemporáneas, como el existencialismo o el ecologismo. Asimismo, subrayan el diálogo que se establece entre unos y otros. Resulta difícil enclaustrarlos en una única categoría porque todos tienen dentro de sí, en mayor o menor medida, el espíritu rebelde propio de los pensadores. Así pues, interactúan, ya sea con unos pocos años de diferencia o con varios siglos, como vemos ejemplificado en la epístola de Hannah Arendt a su marido en 1952, en la que sostuvo que Albert Camus es “sin duda, el mejor hombre que hoy tiene Francia”.

Es posible sumergirse en la lectura de este libro aleatoriamente, empezar por el principio o el final, puesto que son capítulos independientes, pero también en el orden propuesto. En sus páginas encontraremos un

SANGRÀ, A. (coord.) (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Barcelona: Editorial UOC, 216 pp.

antídoto para combatir el relativismo contemporáneo por el cual nada es visto ya como verdadero y perenne sino todo lo contrario. La obra resulta, en sí misma, una *rara avis* sumamente recomendable para todos aquellos que puedan sentirse interpelados a “seguir pensando hoy”, desde cualesquiera que sean los ámbitos de los que

El mes de marzo de 2020 quedará para siempre en la historia de la humanidad como el momento en que se reveló la fragilidad de la vida en sociedad. La pandemia provocó el confinamiento de millones de personas en todo el mundo. Buena parte de la población perdió su trabajo o tuvo que traspasar sus acciones profesionales al hogar. Junto a esto, prácticamente el estudiantado de todo el mundo se ha visto vedado de la posibilidad de asistir a sus escuelas y universidades, de socializar con sus amistades y de continuar explorando el mundo con la libertad propia del contexto social en el que se sitúan.

La población encontró en las tecnologías digitales, por tanto, los únicos medios posibles para intentar dar continuidad a actividades sociales, laborales y educativas. Ante esta genuina realidad, muchos de los “sentidos” y significados que hemos atribuido hasta ahora a las tecnologías digitales comenzaron a ser tensados o resignificados estructural y contextualmente, especialmente en educación.

Las instituciones educativas se han visto obligadas a adoptar

se proceda, especialmente en contextos pedagógicos, en los que reside el potencial y la responsabilidad de seguir manteniendo viva la llama que aquellos prendieron con sus ejemplos de coherencia de vida.

Cintia Carreira Zafra
Universitat Abat Oliba CEU

soluciones de emergencia, migrando hacia modelos de docencia no presencial remota, que han permitido hacer frente al golpe. A partir de esta experiencia, se empieza a valorar si la educación *online* puede ser una aliada válida que permita el desarrollo de soluciones híbridas en nuestros sistemas educativos. La respuesta para los autores de este libro es que sí, aunque consideran que lo que se ha hecho hasta ahora no es, propiamente, educación *online*.

La obra *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos* es el resultado de una interesante iniciativa llevada a cabo por la Universitat Oberta de Catalunya, entre los meses de abril y junio del 2020, denominada Webinars: Docencia No Presencial de Emergencia. Se trata de un libro que aporta elementos relevantes para hacer frente a una de las dimensiones que más complejizan la continuidad del sistema educativo en su conjunto: la competencia digital.

En sus diez capítulos se ofrecen un conjunto de propuestas y herramientas que pueden ayudar a los

profesionales de la educación a mejorar la educación *online* y afrontar futuras situaciones de presencialidad discontinua que puedan darse por posibles nuevos confinamientos, totales o parciales.

El primer capítulo titulado “Enseñar y aprender en línea: superando la distancia social”, de Albert Sangrà, pone de manifiesto que el gran reto de la educación *online* (desde mucho antes de la pandemia) ha sido superar la distancia física. El autor, por tanto, ofrece un conjunto de sugerencias sobre cómo poder alcanzar este objetivo, más allá de tratarse de instituciones de educación presencial o no.

Los siguientes capítulos ofrecen un conjunto de herramientas útiles para llevar a cabo una adecuada docencia *online*. El segundo capítulo, “Diseño de cursos *online*”, de Lourdes Guardiola, propone un conjunto de pasos eficientes para el diseño de cursos *online*. El tercer capítulo, “Claves para la evaluación en línea”, de Nati Cabrera y Maite Fernández, aborda el desafío de la evaluación de contenidos. El cuarto capítulo, “E-actividades para un aprendizaje activo”, de Marcelo Maina, se centra en la importancia de favorecer el entusiasmo y compromiso del estudiantado durante el proceso de aprendizaje virtual. El quinto capítulo, “Herramientas y recursos imprescindibles para la docencia no presencial”, de Marc Romero, ofrece un conjunto de recursos digitales para los docentes a los que se puede acceder fácilmente. El sexto capítulo, “Cinco estrategias clave para la docencia en línea”, de

Teresa Romeu, apunta a reducir la complejidad del tránsito de lo presencial a lo virtual, poniendo el énfasis en estrategias puntuales. El séptimo capítulo, “La mediación pedagógica y tecnológica para el desarrollo de competencias”, de Antonio Badía, analiza la importancia de contar con competencias digitales tanto por parte de los docentes como de los estudiantes. El octavo capítulo, “Menos es más: menos correcciones y más *feedback* para aprender”, pone de manifiesto la idea de que el *feedback* es el elemento central del aprendizaje *online*.

El noveno capítulo titulado “Generar actitudes digitales críticas en el alumnado”, de Juliana Raffaghelli, merece especial atención. No es usual encontrar en la literatura académica reciente un ejercicio tan exhaustivo y robusto como este, que analice y defienda la necesidad de generar actitudes críticas en el estudiantado. Sin duda su lectura y divulgación en la comunidad educativa local e internacional resulta esencial y obligatoria.

Finalmente, el capítulo diez, “La colaboración en red para docentes y estudiantes”, de Montse Guitert, analiza la importancia de la colaboración entre actores para una experiencia de educación *online* satisfactoria.

En su conjunto, este libro es un instrumento de apoyo tanto para instituciones como para todos los profesionales de la educación que necesitan o quieren aprovechar al máximo el potencial transformador que ofrece la educación *online*.

En mi opinión, se trata de un libro útil para los tiempos en que vivimos. La pandemia ha puesto de relieve la necesidad que tienen las universidades en su conjunto (no solo las tradicionales) de superar su herencia analógica. Este trabajo

aporta algunas rutas que pueden favorecer este tránsito de una forma menos traumática.

Pablo Rivera-Vargas
Universitat de Barcelona
Universidad Andrés Bello (Chile)

POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA *BORDÓN*

- 1) *Bordón* acepta trabajos científicos de temática multidisciplinar dentro del campo de la educación. Los trabajos presentados podrán utilizar cualquier método científico aceptado en nuestras ciencias. *Bordón* y la SEP protegen la investigación no empírica (teórica, filosófica e histórica) siempre que se destaque por su rigor científico en el tratamiento del tema en cuestión.
- 2) Todos los trabajos, con independencia de su naturaleza, deben incluir: una revisión significativa y actualizada del problema objeto de estudio que abarque el panorama internacional (como orientación y con las excepciones justificadas por el tema de estudio, al menos el 30% de las referencias serán de los cinco últimos años. Además, un porcentaje significativo de las citas provendrán de otras revistas científicas de impacto de ámbito internacional), así como una descripción precisa de la metodología adoptada. Igualmente deben incluir los hallazgos principales, discutir las limitaciones del estudio y proporcionar una interpretación general de los resultados en el contexto del área de investigación.
- 3) En el resumen debe presentarse una síntesis de los aspectos citados ajustándose al formato IMRyD¹ (Introducción, Método, Resultados y Discusión), tal y como se especifica en las normas de colaboración. El equipo editorial ha decidido adoptar el formato IMRyD porque permite dotar de sistematicidad a los resúmenes en todos artículos publicados en *Bordón*, adoptando un formato internacional multidisciplinar para comunicar resultados de la investigación. Por otra parte, favorece enormemente la capacidad de citación de cada artículo particular y de la revista en general. Responde, finalmente, a las recomendaciones de la FECYT para las publicaciones con sello de calidad, como es *Bordón*.
- 4) Se aceptarán trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico. Se considerarán igualmente estudios empíricos así como trabajos de revisión y meta análisis sobre la investigación realizada en relación con un problema o área particular:

1 El equipo editorial es consciente de que no todas las metodologías de estudio se ajustan, por su naturaleza y por tradición, a este formato de resúmenes, por lo que es flexible en su utilización en determinados casos. No obstante, toda investigación, más allá de su metodología y planteamientos epistemológicos, parte de un problema o unos objetivos para llegar a unos resultados que no necesariamente son cuantificables, pero sí identificables, y para ello se ha debido utilizar algún método (que no necesariamente corresponde con el método experimental ni con métodos estadísticos; por ejemplo, la Historia, la Teoría, la Filosofía, etc., tienen sus propios métodos de investigación). Así, de modo general y aplicable a cualquier área científica, la INTRODUCCIÓN busca identificar el planteamiento del tema objeto de estudio, los objetivos o preguntas que lo guían. El MÉTODO, los métodos, fuentes, instrumentos o procedimientos utilizados para responder a los objetivos. Los estudios empíricos incluirán siempre en este apartado el tamaño de la muestra, los instrumentos y las técnicas de análisis. Los RESULTADOS aportarán los hallazgos principales que puedan atraer a la lectura del artículo a un potencial investigador que esté realizando una búsqueda bibliográfica en bases de datos. La DISCUSIÓN confrontará los resultados o conclusiones a los que se ha llegado con los obtenidos por otros autores, teorías o posiciones, señalando las fortalezas y límites propios.

- Los trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico deben mostrar que han sido conducidos con sistematicidad y rigor, conforme a la metodología propia de este tipo de estudios.
- Los trabajos de revisión deben adoptar los estándares convencionales de una revisión sistemática reproducible tanto como sea posible. En todo caso las revisiones tienen que:
 1. Justificar la revisión en el contexto de lo que ya se conoce sobre el tema.
 2. Plantear de forma explícita la/s pregunta/s que se desean contestar.
 3. Describir la metodología usada: fuentes de información (p.e. bases de datos), criterios de elegibilidad de estudios, estrategia de búsqueda, trabajos finalmente incluidos y excluidos con detalles de las razones, etc.

Serán rechazados los trabajos teóricos que propongan un mero resumen de la literatura sobre un tema sin objetivos específicos de indagación ni precisiones metodológicas.

- Los estudios empíricos (ya sean cuantitativos o cualitativos) deberán especificar con claridad la muestra utilizada y el método de selección de la misma, los instrumentos utilizados y sus características psicométricas cuando sea pertinente, así como las fuentes de recogida de información. Siempre que sea factible, se indicará el tamaño del efecto además de los datos de significación estadística. Los estudios descriptivos y correlacionales de enfoque cuantitativo basados en muestras pequeñas, sesgadas o de carácter local (por ejemplo, estudiantes universitarios de una única titulación o universidad) tienen menores probabilidades de ser considerados para su publicación. En todo caso deberán incluir una justificación suficiente sobre su aportación al conocimiento del problema estudiado; de otro modo, serán desestimados. Igualmente se desestimarán trabajos que supongan meras réplicas de trabajos existentes si no se justifica convenientemente su necesidad y el valor añadido que aportan al área de investigación.

NORMAS PARA LOS AUTORES

REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN

DE COLABORACIONES

1. Todos los artículos publicados en la revista Bordón son previamente valorados por dos revisores externos según el sistema de revisión por pares (doble ciego). En caso de discrepancia, el Editor podrá solicitar la revisión a un tercer evaluador.
2. Los trabajos deben ser originales y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación. El incumplimiento de esta norma se considera falta muy grave e implicará la imposibilidad de volver a publicar en Bordón en el futuro.
3. Ética de publicación: dadas las relaciones históricas de la Sociedad Española de Pedagogía y la revista Bordón con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), la Sociedad Española de Pedagogía adopta el Código de Buenas Prácticas Científicas aprobado por el CSIC en marzo de 2010. Así, los artículos publicados en Bordón deben atenerse a los principios y criterios éticos de este Código (disponible en español e inglés en <http://www.csic.es/web/guest/etica-en-la-investigacion>).
4. Idioma de publicación: Bordón acepta artículos originales en español e inglés, publicándose en el idioma de envío. Excepcionalmente se aceptarán artículos originales en portugués; los autores interesados en publicar en portugués deberán ponerse en contacto previamente con la Secretaría de la revista.
5. Los trabajos deben ser enviados exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RE-CYT, de la Fundación de Ciencia y Tecnología: <http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login>. Los nuevos usuarios (autores, revisores) disponen de unas orientaciones en la web de la revista que les ayudará a registrarse adecuadamente en la plataforma.
6. Los autores redactarán el artículo de forma que los revisores no puedan deducir por las autocitas quiénes son los autores del mismo; por ejemplo, se evitarán expresiones del tipo “como dijimos anteriormente (Pérez, 2015)” o “según nuestro trabajo (Pérez, 2015)”, etc. También se eliminarán las etiquetas de identificación del archivo que crea por defecto el formato Word en el menú [archivo - preparar - inspeccionar un documento - propiedades del documento].
7. El equipo editorial comprobará si los artículos cumplen con los criterios formales y si se ajustan a la política editorial de Bordón. En caso positivo, los artículos pasarán al proceso de evaluación por pares de acuerdo con los criterios de evaluación de la revista Bordón (ver ficha de evaluación). En caso contrario, los artículos podrán ser directamente desestimados.
8. Una vez evaluado el artículo, el Director de Bordón o persona en quien delegue informará al autor de contacto de la decisión de los revisores, pudiendo solicitarse modificaciones o correcciones tanto de forma como de contenido para proceder a su publicación. Los autores tendrán un plazo máximo de un mes para enviar las modificaciones sugeridas.
9. La extensión de los trabajos, que deberán ser enviados en formato Word, no sobrepasará las 6.500 palabras en total, exceptuando únicamente las traducciones del resumen y de las palabras clave.
10. En un documento independiente se enviará la hoja de datos que se subirá a la plataforma como fichero complementario en el que NO se accionará la orden “Mostrar fichero a los revisores”, con los siguientes datos:
 1. Título del artículo.
 2. Autores, en el orden en el que aparecerán en la publicación.

3. Para cada autor: nombre y apellidos, filiación, categoría o puesto de trabajo, dirección postal, teléfono, e-mail y breve currículum vitae de los últimos cinco años (máximo 5 líneas).
4. Autor con el que se establecerá la correspondencia sobre el proceso de evaluación.
11. Se enviará el artículo en un documento cuyas páginas estén numeradas consecutivamente, que debe ajustarse a la estructura siguiente.
 1. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL
 2. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN INGLÉS
 3. RESUMEN EN ESPAÑOL (entre 250 y 300 palabras y en formato IMRyD). Se rechazarán los artículos que no cumplan esta norma. Tanto en español como en inglés, se seguirá el formato IMRyD (Introducción, Método, Resultados y Discusión/Introduction, Method, Results, Discussion), con la flexibilidad indicada en la política editorial. Estas palabras se indicarán como apartados en MAYÚSCULAS dentro del resumen, seguidas de un punto y seguido.
 4. PALABRAS CLAVE: Las palabras clave (entre 4 y 6) serán extraídas originalmente del y se traducirán al español.
 5. RESUMEN EN INGLÉS (ABSTRACT).
 6. KEYWORDS, extraídas del Tesauro de ERIC.
 7. TEXTO DEL ARTÍCULO.
 8. NOTAS (si existen).
 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.
 10. Las TABLAS, GRÁFICOS o CUADROS, cuando puedan ir en formato Word, deberán ir en el lugar que le correspondan dentro del artículo, con su correspondiente título y leyenda y numerados correlativamente. Cuando sea necesario utilizar otros formatos (tipo imagen jpg, tif, etc.), se enviarán en archivos aparte, indicando en el texto el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida y en escala de grises.
 11. SOLO a los artículos que resulten finalmente aceptados, se les pedirá traducción del título, resumen y palabras clave al FRANCÉS, que deberán entregar en el plazo de una semana.
12. Al RESUMEN, en su caso, podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado español.
13. Las NOTAS ACLARATORIAS al texto, numeradas correlativamente, se indicarán con superíndices y se incluirán al final del texto bajo el epígrafe de Notas.
14. Las referencias en el texto, las referencias bibliográficas finales, las citas textuales, etc., seguirán el formato de la última edición de las normas APA. Recuérdese la obligatoriedad de incluir el DOI siempre que exista.
15. Las pruebas de imprenta de los artículos aceptados para su publicación se enviarán al autor de contacto para su corrección. Las pruebas deberán ser devueltas en un plazo de tres días a la editora de la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.
16. Cada autor recibirá un ejemplar electrónico de la revista en la que haya salido publicada su colaboración, estando obligado a respetar el periodo de embargo de la revista.
17. Las RECENSIONES DE LIBROS, cuya fecha de publicación no podrá ser anterior al año previo de la fecha de envío (es decir, si se envía en 2014 no podrá haberse publicado el libro antes de 2013), también deben ser enviadas exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT seleccionando la sección de recensiones (no como artículo). Deberán ajustarse a la siguiente estructura:
 1. Apellidos del autor del libro, Iniciales (Año de publicación). Título del libro. Ciudad de publicación, Editorial, número de páginas del libro.
 2. TEXTO de la recensión del libro (extensión máxima de 900 palabras).
 3. NOMBRE Y APELLIDOS del autor de la recensión.
 4. Filiación del autor de la recensión.
 5. Datos del autor de la recensión (nombre, correo electrónico, dirección postal y puesto de trabajo).
18. El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes, en cumplimiento de las normas descritas anteriormente.
19. Aceptado un artículo para su publicación, tendrán prioridad en la fecha de publicación aquellos artículos en los que todos los autores sean miembros de la Sociedad Española de Pedagogía o que se hagan miembros en el plazo de un mes una vez recibida la carta de aceptación.

- ◆ RELACIÓN ENTRE LAS CREENCIAS DEL PROFESORADO Y PUNTUACIONES DEL ALUMNADO EN CREATIVIDAD Y APTITUDES ESCOLARES. UN ESTUDIO COMPARADO / *THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' BELIEFS AND STUDENTS' SCORES REGARDING CREATIVITY AND SCHOOL SKILLS. A COMPARATIVE STUDY*
Beatriz Berrios Aguayo, Cristina Arazola Ruano y Antonio Pantoja Vallejo
- ◆ CAPITALISMO ACADÉMICO: DISTINCIONES CONCEPTUALES Y PROCESOS CONTRADICTORIOS A PROPÓSITO DEL CASO CHILENO / *ACADEMIC CAPITALISM: CONCEPTUAL DISTINCTIONS AND CONTRADICTIONARY PROCESSES IN REFERENCE TO THE CHILEAN CASE*
José Joaquín Brunner, Liliana Pedraja-Rejas y Julio Labraña Vargas
- ◆ EL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: MANEJO Y ACTITUD HACIA LAS TIC / *UNIVERSITY PROFESSORS IN THE KNOWLEDGE SOCIETY: MANAGEMENT AND ATTITUDE TOWARDS ICT*
Sonia Casillas-Martín, Marcos Cabezas-González, María Soledad Ibarra-Saiz y Gregorio Rodríguez Gómez
- ◆ LA COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA: REVISIÓN DE UNA DÉCADA DE LITERATURA EMPÍRICA EN ESPAÑA (2010-2019) / *FAMILY-SCHOOL COLLABORATION: REVIEW OF A DECADE OF EMPIRICAL LITERATURE IN SPAIN (2010-2019)*
Inmaculada Egido
- ◆ ESTUDIO DEL *BLENDED LEARNING* EN EL GOBIERNO UNIVERSITARIO ESPAÑOL: TECNOCRACIA DIGITAL VERSUS CONOCIMIENTO CIENTÍFICO / *STUDY OF BLENDED LEARNING PROCESS IN SPANISH UNIVERSITY GOVERNANCE: DIGITAL TECHNOCRACY VERSUS SCIENTIFIC KNOWLEDGE*
L. Belén Espejo Villar, Luján Lázaro Herrero y Gabriel Álvarez-López
- ◆ UNA SEMANA SIN SMARTPHONE: USOS, ABUSO Y DEPENDENCIA DEL TELÉFONO MÓVIL EN JÓVENES / *A WEEK WITHOUT A SMARTPHONE: USES, ABUSE AND DEPENDENCE ON MOBILE PHONE AMONG YOUNG PEOPLE*
Eugenia González-Cortés, Alba Córdoba-Cabús y Marisol Gómez
- ◆ EDUCACIÓN INCLUSIVA Y TIC: UN ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES / *INCLUSIVE EDUCATION AND ICTS: AN ANALYSIS OF TEACHERS' PERCEPTIONS AND PRACTICE*
Aida Sanahuja Ribés, Lidón Moliner Miravet y Francisco José Alegre Ansuategui
- ◆ FORMACIÓN DIRIGIDA A PROFESIONALES ESPECIALIZADOS EN INTERVENCIÓN FAMILIAR: PROGRAMAS BASADOS EN LA EVIDENCIA CIENTÍFICA / *TRAINING FOR PROFESSIONALS SPECIALIZING IN FAMILY INTERVENTIONS: EVIDENCE-BASED PROGRAMMES*
Lidia Sánchez-Prieto, Belén Pascual Barrio, Carmen Orte Socias y Lluís Ballester Brage
- ◆ INFLUENCIA DEL PERFIL DE PROCRASTINACIÓN ACTIVA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN / *THE INFLUENCE OF ACTIVE PROCRASTINATION: A PROFILE ON EDUCATIONAL SCIENCES STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT*
Arminda Suárez Perdomo y Luis Feliciano-García

Indexed in
SCOPUS



Bordón, desde 1949