

revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 372 ABRIL-JUNIO 2016



revista de
eEDUCACIÓN

Nº 372 ABRIL-JUNIO 2016



**IV CENTENARIO
CERVANTES**

revista de EDUCACIÓN

Nº 372 Abril-Junio 2016

**Revista trimestral
Fecha de inicio: 1952**



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSIDADES

Instituto Nacional de Evaluación Educativa
C/ San Fernando del Jarama, 14
28002 Madrid
Teléfono (+34) 91 745 92 39
revista@mece.es

Edita
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Catálogo de publicaciones del Ministerio: mece.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Edición: 2016
NIPO línea: 030-15-016-X
NIPO ibd: 030-15-017-5
ISSN línea: 1988-592X 0034-8082
ISSN papel: 0034-8082
Depósito Legal: M.57/1958

Diseño de la portada: Dinarte S.L.
Maqueta: Solana e hijos, Artes Gráficas S.A.U.

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE

Marcial Marín Hellín

Secretario de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades

VOCALES

Juan María Vázquez Rojas

Secretario General de Universidades

José Luis Blanco López

Director General de Evaluación y Cooperación Territorial

Ángel de Miguel Casas

Director General de Formación Profesional

Jorge Sainz González

Director General de Política Universitaria

José Canal Muñoz

Secretario General Técnico

Vicente Alcañiz Miñano

Director del Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Amparo Barbolla Granda

Subdirectora General de Documentación y Publicaciones

Violeta Miguel Pérez

Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

Vicente Alcañiz Miñano

EDITOR JEFE

José Luis Gaviria Soto

EDITOR ADJUNTO

David Reyero García

VOCALES

Antonio Cabrales Goitia (U. Carlos III de Madrid); Caterina Casalmiglia (U. Autónoma de Barcelona); José Luis García Garrido (U. Nacional de Educación a Distancia); Antonio Lafuente García (CSIC); Leoncio López Ocón (CSIC); Clara Eugenia Núñez Romero (U. Nacional de Educación a Distancia); Arturo de la Orden Hoz (U. Complutense de Madrid); Lucrecia Santibáñez (RAND Corporation); Javier Tourón Figueroa (U. de Navarra); Pablo Zoido (OCDE).

JEFE DE REDACCIÓN

Paloma González Chasco

REDACCIÓN

Equipo de redacción: José Juan Sáiz García

Colaboradores externos: Jorge Mañana Rodríguez and Jesús García Laborda

ASESORES CIENTÍFICOS

Internacional

Aaron Benavot (State University of New York SUNY-Albany); Abdeljalil Akkari (Profesor de la Universidad de Ginebra, Suiza); Jorge Baxter (Organización de Estados Americanos); Mark Bray (University of Hong Kong); José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales, Chile); Andy Hargreaves (Lynch School of Education, Boston College, Editor-in-Chief of the Journal of Educational Change); Seamus Hegarty (President, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA); Felipe Martínez Rizo (Profesor del Departamento de Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México); Jaap Scheerens (University of Twente, Netherlands, INES Project, OCDE); Andreas Schleicher (Head of the Indicators and Analysis Division, Directory for Education, OCDE).

Nacional

Teresa Aguado (UNED); Sagrario Avezuela Sánchez (IES Lázaro Cárdenas, CAM); Margarita Bartolomé (U. de Barcelona); Jesús Beltrán Llera (U. Complutense); Antonio Bolívar (U. de Granada); Josefina Cambra (Colegios de Doctores y Licenciados); Anna Camps (U. Autónoma de Barcelona); Colectivo Ioé (Madrid); César Coll (U. de Barcelona); Agustín Dosil (U. de Santiago); Gerardo Echeita (U. Autónoma de Madrid); Juan Manuel Escudero (U. de Murcia); Mariano Fernández Enguita (U. Complutense de Madrid); Joaquín Gairín (U. Autónoma de Barcelona); M.ª Ángeles Galino; J. L. García Garrido (UNED); Daniel Gil (U. de Valencia); José Gimeno Sacristán (U. de Valencia); Fuensanta Hernández Pina (U. de Murcia); Carmen Labrador (U. Complutense); Ramón L. Facal (IES Pontepedriña, Santiago de Compostela, Revista Iber); Miguel López Melero (U. de Málaga); Carmen Maestro Martín (IES Gran Capitán, CAM); Carlos Marcelo (U. de Sevilla); Elena Martín (U. Autónoma de Madrid); Miquel Martínez (U. de Barcelona); Rosario Martínez Arias (U. Complutense); Mario de Miguel (U. de Oviedo); Inés Miret (Neturity, Madrid); Juan Manuel Moreno Olmedilla (Banco Mundial); Gerardo Muñoz (Inspección de Madrid); Gema Paniagua (E. Atención Temprana, Leganés); Emilio Pedrinaci (IES El Majuelo, Sevilla); Ramón Pérez Juste (UNED); Gloria Pérez Serrano (UNED); Ignacio Pozo (U. Autónoma de Madrid); M.ª Dolores de Prada (Inspección); Joaquim Prats (U. de Barcelona); Manuel de Puelles (UNED); Tomás Recio (U. de Cantabria); Luis Rico (U. de Granada); Enrique Roca Cobo; Juana M.ª Sancho (U. de Barcelona); Juan Carlos Tedesco (UNESCO); Alejandro Tiana Ferrer (UNED); Consuelo Uceda (Colegio La Navata, Madrid); Consuelo Vélaz de Medrano (UNED); Mercedes Vico (U. de Málaga); Florencio Villarroya (IES Miguel Catalán, Zaragoza, Revista Suma); Antonio Viñao (U. de Murcia).

Presentación

La *REVISTA DE EDUCACIÓN* es una publicación científica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español. Fundada en 1940, y manteniendo el título de *Revista de Educación* desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación en este campo, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. La revista es editada por la Subdirección General de Documentación y Publicaciones, y actualmente está adscrita al Instituto Nacional de Evaluación Educativa de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.

Cada año se publican cuatro números con tres secciones: Investigaciones, Ensayos y Reseñas. Uno de los números anuales podrá contar con una sección Monográfica con convocatoria pública en esta web. Todos los artículos enviados a las diferentes secciones están sometidos a evaluación externa. En el primer número del año se incluye, además, un índice bibliográfico, y en el segundo un editorial con la Memoria anual que recoge las principales estadísticas del proceso editor de ese período, la evolución de los índices de calidad e impacto, así como el listado de revisores externos.

Desde sus orígenes hasta 2006 la *Revista de Educación* se publicó en formato impreso. Desde 2006 se ha venido publicando en doble formato, impreso y electrónico. La edición impresa incluía los artículos de la sección monográfica en toda su extensión, los resúmenes de los artículos del resto de las secciones en español e inglés y un índice de los libros reseñados y recibidos en la Redacción. La edición electrónica incluía los artículos y reseñas completos y es accesible a través de la página web (www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/), en la que además los lectores tienen acceso a otras informaciones de interés sobre la revista. Desde el segundo número de 2012 (358 mayo-agosto), la *Revista de Educación* se convierte en una publicación exclusivamente electrónica.

La *Revista de Educación* tiene un perfil temático generalista, pero solo evalúa, selecciona y publica trabajos enmarcados en un conjunto de líneas de investigación consolidadas, principalmente sobre: metodologías de investigación y evaluación en educación; políticas públicas en educación y formación; evolución e historia de los sistemas educativos; reformas e innovaciones educativas; calidad y equidad en educación; atención a la diversidad; currículo; didáctica; organización y dirección escolar; orientación educativa y tutoría; desarrollo profesional docente; cooperación internacional para el desarrollo de

la educación. Estas son las líneas de demarcación del perfil temático de la revista desde los años 60.

La *Revista de Educación* aparece en los siguientes medios de documentación bibliográfica:

- *Bases de datos nacionales*: ISOC, BEG (GENCAT), PSICODOC, DIALNET, y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).
- *Bases de datos internacionales*: Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Scisearch®, SCOPUS, Sociological Abstracts (CSA Illumina), PIO (Periodical Index Online, Reino Unido), IRESIE (México), ICIST (Canadá), HEDBIB (International Association of Universities - UNESCO International Bibliographic Database on Higher Education), SWETSNET (Holanda).
- *Sistemas de evaluación de revistas*: Journal Citation Reports/Social Sciences Edition (JCR), European Reference Index for the Humanities (ERIH), Latindex (Iberoamericana), SCImago Journal & Country Rank (SJR), RESH, Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas (DICE), CARHUS plus+, Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes (MIAR), Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC).
- *Directorios*: Ulrich's Periodicals Directory.
- *Catálogos nacionales*: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC), Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- *Catálogos internacionales*: WorldCat (USA), Online Computer Library Center (USA), Library of Congress (LC), The British Library Current Serials Received, King's College London, Catalogue Collectif de France (CCFr), Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), COPAC National, Academic and Specialist Library Catalogue (Reino Unido), SUDOC Catalogue du Système Universitaire de Documentation (Francia), ZDB Zeitschriftendatenbank (Alemania).

**La revista no comparte necesariamente las opiniones
y juicios expuestos en los trabajos firmados**

Investigaciones

VERÓNICA GUBBINS FOXLEY Y GABRIEL OTERO CABROL: Efecto de la rendición de cuentas de las escuelas chilenas sobre la participación de padres ..	9
LIDIA E. SANTANA VEGA, LUIS FELICIANO GARCÍA Y ANA B. JIMÉNEZ LLANOS: Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de Educación Secundaria	35
MARÍA-JESÚS FERNÁNDEZ, MANUEL LUCERO Y MANUEL MONTANERO: Rojo sobre negro ¿Cómo evalúan los maestros las redacciones de sus estudiantes?	63
GLORIA GRATACÓS CASACUBIERTA Y MARTA LÓPEZ-JURADO PUIG: Validación de la versión en español de la escala de los factores que influyen en la elección de los estudios de educación (FIT-choice).....	87
LUIS J. RODRÍGUEZ MUÑIZ, PEDRO ALONSO VELÁZQUEZ, LAURA MUÑIZ-RODRÍGUEZ Y MARTÍN VALCKE: ¿Hay un vacío en la formación inicial del profesorado de matemáticas de Secundaria en España respecto a otros países?	111
PILAR PINEDA-HERRERO, INGRID AGUD-MORELL Y ANNA CIRASO-CALÍ: Factores que intervienen en la inserción laboral de los titulados en Educación en tiempos de crisis: un estudio sobre Cataluña	141
Memoria 2015	170
Relación de Revisores Externos 2015	182



Investigaciones

Efecto de la rendición de cuentas de las escuelas chilenas sobre la participación de padres

Effects of Chilean schools' accountability on parent participation

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-313

Verónica Gubbins Foxley

Universidad Alberto Hurtado

Gabriel Otero Cabrol

Universidad Diego Portales

Resumen

Las reformas educacionales latinoamericanas han convocado la participación de los como reguladores de la efectividad escolar. El supuesto es que el modelo funciona en la medida que las escuelas provean de información pública, pertinente y oportuna a las familias. Cuando el derecho de libre elección no puede ejercerse, la regulación de la eficacia escolar puede hacerse a través de la participación de los padres en las actividades de la escuela. El presente estudio tuvo como principal propósito estimar los efectos que tienen el nivel socioeconómico del hogar y el tipo de información proporcionada por la escuela sobre la participación de los padres en la escuela. Se realizó un estudio transversal, cuantitativo y no experimental de la relación entre información y participación de padres con el nivel socioeconómico del hogar, a partir de un análisis de regresión de mínimos cuadrados (OLS) y modelos de regresión logística binaria. El estudio se basa en los datos de una submuestra de 258 personas que declararon tener al menos un hijo cursando enseñanza escolar. Se utilizaron los datos provenientes de la Encuesta Metropolitana de Familia y Educación desarrollada por el Centro de Estudios e Investigación sobre Familia (CEIF). Los resultados muestran que los padres presentan mayor disposición a participar en actividades relacionadas con la cotidianidad de la experiencia escolar de los hijos e hijas. A partir de los modelos OLS se constatan efectos positivos en la participación de los padres, a saber: la rendición de cuentas (,24),

la información personal del estudiante (.42) y alto nivel socioeconómico (2,49). Se concluye, que la provisión de información personal del estudiante, en conjunto con la rendición de cuentas de la gestión institucional de las escuelas, aumentan la probabilidad relativa de una participación más activa de las familias en actividades funcionales al trabajo docente en el aula.

Palabras clave: Eficacia escolar, rendición de cuentas, , participación de padres

Abstract

The educational reforms implemented in Latin America have encouraged parental participation in order to regulate school effectiveness. The assumption is that the model will work as long as schools provide families with public, pertinent, and timely information. When the right to choose freely cannot be exercised, school effectiveness can be regulated through parental participation in school activities. The main objective of this study was to estimate the effects of household socioeconomic status and type of information provided by the school on parent participation in school. A cross-sectional, quantitative, non-experimental study of the relationship between information and participation of parents with household socioeconomic status was conducted from a least squares regression analysis (OLS) and binary logistic regression models. The study is based on data from a subsample of 258 people who reported at least one child studying high school education. We used data from the Metropolitan Family and Education Survey developed by the Centro de Estudio e Investigación sobre Familia (CEIF). The results show that parents are more willing to participate in activities related to the everyday aspects of their children's school experience. OLS models reveal some elements that positively influence parental participation: accountability (.24), personal student information (.42), and high socioeconomic status (2.49). Our conclusion is that the provision of personal student information, along with the accountability of institutional management, can increase the relative probability of a more active participation of families in functional classroom activities.

Keywords: School Effectiveness, accountability, parent participation.

Introducción

El análisis de los resultados que obtienen los estudiantes latinoamericanos en la prueba Programme for International Student Assessment (PISA)

sigue confirmando lo rezagado de los puntajes respecto al promedio de los países participantes (OCDE, 2013). Un análisis más profundo muestra cómo aumenta la desigual distribución de los estudiantes entre las escuelas, según origen socio-económico de sus familias (Treviño, Salazar & Donoso, 2011). Aunque las variables contextuales como el origen social de los estudiantes describen mayor efecto predictivo sobre logros escolares de los estudiantes, estudios realizados desde el movimiento de eficacia escolar muestran que para el caso específico de estudiantes provenientes de contextos desaventajados en lo económico y lo cultural, la escuela puede hacer una diferencia (Carriego, 2010; Murillo, 2011; OCDE, 2011; Scheerens, Witziers y Steen, 2013). No obstante lo anterior, antecedentes empíricos consultados sugieren que la participación de los padres en la escuela constituye un mediador relevante particularmente en los primeros años de escolarización de la infancia (Martínez y Niemelä, 2010; Sánchez, Valdés, Reyes y Martínez, 2010).

Teóricamente, se ha planteado que el curso del desarrollo psicológico y académico de la infancia depende de las oportunidades de ser estimulado en sus potencialidades, de la percepción que posea de su ambiente y el modo en que las otras personas involucradas en su proceso de desarrollo se relacionan con ellos. Son las actividades, roles y significados que se despliegan a distintos niveles sistémicos del desarrollo –o ambientes ecológicos como sugiere Urie Bronfenbrenner (2005)– lo que modela las distintas trayectorias psicosociales y escolares de la infancia. Ambientes de interacción directa (nivel micro-sistémico), como es lo que se tiene a nivel de las relaciones intra-familiares, intra-escolares y de aula y las que se despliegan en otros espacios sociales donde el estudiante no participa, nivel meso y exosistema del desarrollo (v.g. participación de padres en la escuela, trabajo de los padres, entre otros). Esta teoría sugiere que estos sistemas no están desconectados entre sí. Toda práctica social trae consigo decisiones, acciones e interpretaciones que impactan inevitablemente la disposición, actividades, relaciones y significados que los estudiantes construyen respecto a su proceso de escolarización (Epstein, 2013; González y Jackson, 2013; Linse, 2011). La perspectiva ecológica releva los procesos psicosociales subyacentes. En el campo particular de la participación de padres, la investigación que se deriva de esta teoría ha permitido el desarrollo de modelos de análisis dentro de los cuales destaca la taxonomía propuesta por Joyce Epstein (2013) (v.g. crianza o *parenting*, comunicación, voluntariado, aprendizaje

en casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad). No obstante su importancia, la participación de los padres en actividades de la escuela ha recibido escasa atención. Autores europeos plantean que las investigaciones se han centrado más en el involucramiento de los padres en el hogar que en la participación de los padres en la escuela (Avvisati, Besbas y Guyon, 2010; Martínez y Niemelä, 2010).

Las reformas educacionales latinoamericanas han estructurado su sistema educacional en torno a la autonomía de las escuelas (López, 2006). Apoyadas en el modelo *school choice*, se convoca la participación de los padres en tanto clientes y reguladores de la efectividad escolar. El supuesto es que las preferencias familiares presionan a los establecimientos educacionales a competir con otros por matrícula, lo que fuerza a las escuelas a innovar en favor de más y mejores resultados escolares y a rendir cuenta pública de los procesos y logros obtenidos. De acuerdo a antecedentes proporcionados por la OECD (2011), el acceso a información oportuna y pertinente aumenta la probabilidad que los estudiantes obtengan mejores resultados escolares. Este modelo también sostiene que cuando el derecho de libre elección no puede ejercerse- por ejemplo por razones económicas- la regulación de la eficacia escolar también puede hacerse desde dentro de la escuela a través de la participación de los padres en las actividades de la escuela (Canosa, 2010; Corvalán & McMeekin, 2006). Estudios chilenos muestran que los mecanismos de regulación interna son aún poco claros (Thieme & Treviño, 2011).

Existe evidencia internacional que sugiere la existencia de patrones de participación de padres diferentes según sea el origen económico y cultural de las familias. Algunos estudios muestran, por ejemplo, que a menor volumen de ingresos y capital cultural familiar, menor presencia de los padres en actividades organizadas por la escuela. Dentro de los factores explicativos se encuentran razones prácticas como es la jornada laboral incompatible con los horarios de las actividades organizadas por la escuela, dificultades para resolver el cuidado de los hijos en el hogar y el nivel de conocimiento de la tarea educativa en la escuela, entre otros (Hill y Tyson, 2009; Gubbins, 2013; Poncelet & Francis, 2010). A mayor nivel de ingresos y escolaridad de los padres, aumenta el interés por colaborar con los docentes de aula y ejercer más liderazgo en la organización representativa de padres y apoderados (Sanchez *et al.*, 2010; Sy, Rowley y Schulenberg, 2007). Estudios nacionales recientes muestran

una tendencia similar (Hernandez & Raczynski, 2010; Gubbins, 2014). No obstante, se trata de estudios cualitativos que no abordan la relación entre el tipo de información entregada por los establecimientos educacionales a las familias y el nivel de la participación de los padres en la escuela, lo que no permite establecer generalizaciones a poblaciones de mayor alcance.

En este contexto es que el presente artículo aborda las interrogantes siguientes ¿Cuál es el efecto que tiene la información provista por las escuelas a sus apoderados en la participación de los padres en las actividades de la escuela? ¿Cuál es el grado de influencia que ejerce el nivel socio-económico de las familias sobre la participación de los padres en las actividades de la escuela? Se indaga en las siguientes hipótesis: a) La provisión de información personal tiene un efecto positivo –y de mayor magnitud que la provisión de información institucional a las familias- sobre la participación de los padres en las actividades de la escuela b) A mayor nivel socioeconómico de las familias mayores grados de participación de los padres en las actividades organizadas por los establecimientos educacionales.

Método

El estudio buscó estimar los efectos que tienen en la participación de los padres en la escuela, la información proporcionada por la escuela y el nivel socioeconómico del hogar. El diseño de este estudio es de carácter cuantitativo, no experimental y transversal. Se utilizaron los datos provenientes de la Encuesta Metropolitana de Familia y Educación desarrollada el año 2013 por el Centro de Estudios e Investigación sobre Familia (CEIF) de la Universidad Finis Terrae.

Muestra

La encuesta fue aplicada a 860 personas de 18 años o más, residentes en la ciudad de Santiago de Chile. A cada persona seleccionada en la muestra se le aplicó un cuestionario estructurado y estándar donde se recopilaron opiniones y actitudes acerca de la participación de los padres en las actividades organizadas por la escuela de sus hijos e hijas, y la

información proporcionada por la escuela. En base a un muestreo probabilístico, la selección de la muestra se implementó en cuatro etapas. En la primera, fue estratificada por comunas, usando afijación proporcional; en la segunda, se seleccionaron aleatoriamente conglomerados de manzanas; en la tercera, se seleccionaron aleatoriamente seis viviendas en cada una de las manzanas; y en la última, se sondeó aleatoriamente a una persona de 18 años o más por hogar, con residencia habitual en las viviendas, excluyendo al servicio doméstico. De esta forma, se recoge información de 34 comunas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, representando al 97% de la provincia de Santiago. El trabajo de campo se extendió durante 10 semanas, entre el 29 de junio y 29 de agosto de 2013. La muestra estuvo conformada por 258 personas que declararon tener al menos un hijo cursando enseñanza escolar lo que equivale al 32% del total de los casos, de la cual, el 68,2% son mujeres, y cuya edad media es de 41 años (margen de error del $\pm 6,1\%$ y nivel de confianza del 95%). Tal como se muestra en la tabla I, la variable dependiente de este estudio corresponde a la participación parental, que fue concebida de forma distintiva dependiendo del tipo de análisis estadístico empleado. Por un lado, para los modelos regresión OLS, se construyó una Escala de Participación Parental, a partir de un conjunto de ítems. Por otro lado, para los modelos de regresión logística, se utilizaron variables *dummy*. Las variables independientes son el nivel socioeconómico (NSE) –que aparece como *proxy* del estatus objetivo–, dos escalas sobre la información recibida por los padres de parte del colegio (institucional y personal), y distintos controles sociodemográficos que incluyen sexo, edad, número de hijos y estado civil de los padres.

TABLA I. Variables del estudio

Tipo	Variable	Atributo	
Dependiente			
Participación Parental	Escala de Participación Parental	0 (Puntaje más bajo) - 16 (Puntaje más alto)	
	8 variables <i>dummy</i> sobre la participación de los padres en el colegio de sus hijos	0 = No participa - 1 = Sí o a veces participa	
Independientes			
Proxy de status	Nivel Socioeconómico	Alto	
		Medio	
		Bajo (referencia)	
Información institucional	Escala de información institucional	0 (Puntaje más bajo) - 8 (Puntaje más alto)	
Información personal	Escala de información personal	0 (Puntaje más bajo) - 12 (Puntaje más alto)	
Controles sociodemo- gráficos	Sexo	Mujer = 1 - Hombre = 0 (referencia)	
	Edad	Años de edad	
	Hijos	Número de hijos	
	Estado civil		Soltero
			Casado o convivencia
			Separado o divorciado (referencia)

Instrumentos

La Escala de Participación Parental fue construida a partir de un conjunto de 8 ítems referidos a la participación de los padres en las actividades organizadas por el colegio de los hijos e hijas. Estos son: reuniones de apoderados, entrevistas con profesores, centro de padres y apoderados, ceremonias, paseos de curso y convivencias, encuentros de padres e hijos, informes de desempeño académico y charlas para apoyar el rol formativo de los padres en el colegio de sus hijos. Los valores de respuesta siguen

un orden de 3 puntos (de 0 a 2 puntos), donde el valor 0 = “No participa”; 1 = “A veces participa”; 2 = “Sí participa”. La Escala considera la sumatoria de los valores de los 8 ítems considerados. De este modo, se obtiene un rango teórico que precisa un puntaje mínimo de 0 y un máximo de 16 puntos. De acuerdo a las características de la escala, un puntaje mayor favorece una actitud orientada hacia la participación activa, mientras que un puntaje menor se traduce en una actitud orientada hacia la no participación. Para evaluar la consistencia interna de la escala, se utilizó el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach. El valor obtenido para el conjunto de ítems corresponde a 0.8.

El constructo “información provista por la escuela” fue analizado a partir de los resultados obtenidos en dos escalas. Se evaluó la validez de constructo a través de Análisis Factorial de Componentes Principales. Para facilitar la interpretación de la solución factorial se optó por el método de rotación Varimax. El segundo criterio que se evaluó fue el nivel de consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach. Se identificaron dos componentes principales: información institucional e información personal del estudiante. El primer componente se compone de los ítems referidos a la situación institucional del colegio, las evaluaciones de los profesores, y los criterios de selección de funcionarios y alumnos. El segundo, referido a la recepción de información sobre el rendimiento académico del estudiante y del colegio, los estándares de aprendizaje del colegio, los resultados obtenidos por el colegio en el SIMCE, el comportamiento del hijo y la etapa de desarrollo en la que se encuentra el hijo. Los valores de respuesta a cada ítem son: 0 = “No recibe”; 1 = “A veces recibe”; 2 = “Sí recibe”. Posteriormente, se procedió a sumar los valores de cada uno de los ítems que conformaron las dimensiones, a partir de los cuales se constituyeron las dos escalas de información. La primera se ha denominado Escala de Información Institucional, y la segunda, Escala de Información Personal. Los valores posibles de obtener para la Escala de Información Institucional, oscilan entre 0 y 8 puntos, donde puntuaciones más cercanas a 0 indican menores niveles, y puntuaciones cercanas a 8 indican mayores niveles de información institucional (Alfa de Cronbach: 0.79). Para el caso de la Escala de Información Personal, el mayor valor posible que se obtiene es 12 (Alfa de Cronbach: 0.69).

Procedimiento

En cada hogar seleccionado aleatoriamente, se consultó por un integrante mayor de 18 años de edad que aceptara participar de manera voluntaria y confidencial en el estudio. Cada cuestionario constaba de la información correspondiente la cual era leída a cada entrevistado y una vez recibido su consentimiento se les hacía entrega de datos de la universidad y contacto posible en caso de consultas. La aplicación de la encuesta se desarrolló mediante entrevistas personales cara a cara a una con una duración promedio de 35 minutos. Una vez recopilada la información, se procedió al análisis de confiabilidad de las escalas construidas. El estudio de la relación entre información, participación y nivel socioeconómico del hogar se realizó a partir de un análisis bivariado de tablas de contingencia. Para el análisis del efecto predictivo de las variables independientes sobre la variación de los resultados que se obtienen en la escala de participación parental, se optó por realizar cuatro modelos de regresión lineal múltiple que incluyeran, sucesivamente, las covariables de nivel socioeconómico, información institucional e información personal. A modo de controlar los efectos de las variables de interés se decidió incorporar otras variables de orden sociodemográficos como son el sexo y edad de la persona que responde y cantidad de hijos e hijas declarados. Para profundizar en los efectos que la información entregada por el colegio sobre cada instancia de Participación Parental, se elaboraron ocho modelos de regresión logística binaria, uno por cada ítem constituyente de la Escala de Participación Parental. Cada una de las variables referidas a la participación de los padres en la escuela de sus hijos opera como variable dependiente distintiva en alguno de los modelos. Para ello, se han codificado las categorías originales de los ítems, de manera que los atributos “Sí” y “A veces” se han unificado en una sola categoría, precisamente en la categoría de interés. Asimismo, el atributo “No” se ha mantenido en su disposición original. Por lo tanto, en todos los modelos la variable dependiente presenta dos categorías, donde el valor “1” refiere a la participación y el valor “0” a la no participación (variables dummy). Finalmente, y consistentes con las preguntas de investigación aquí planteadas, se utilizaron métodos para modelar la participación parental con regresión de mínimos cuadrados (OLS) y regresión logística binaria. Los análisis se realizaron utilizando los paquetes estadísticos IBM SPSS Statistics 22 y Stata 13.

Resultados

El análisis del efecto de la información escolar recibida por las familias y el nivel socioeconómico del hogar sobre la participación de los padres en la escuela arroja los resultados siguientes:

Las familias reciben más información de cada estudiante por separado que de la operación institucional de la escuela

El análisis de las variables referidas a “información escolar recibida por los padres” describe una mayor proporción de respuestas a favor de la información personal del estudiante que institucional. Tal como consta en la Tabla II, la mayor proporción se encuentra en referencia al rendimiento académico de los hijos e hijas (85,77%) y el comportamiento (83,55%). Le siguen las variables rendimiento académico del curso (67,7%) y el puntaje SIMCE del establecimiento (61,62%). Con un 56,78% de preferencias se encuentra la información relativa a la etapa de desarrollo en que se encuentran los hijos. Las respuestas negativas se relacionan con los criterios de selección de los estudiantes (37,78%) y la situación financiera del colegio (27,68%). Más atrás se encuentran los porcentajes relativos a evaluación y criterios de selección de los docentes (22,43% y 14,81% respectivamente).

Esta evidencia delimita un escenario donde la escuela parece privilegiar la entrega de información individual, sea por rendimiento académico o comportamiento de cada estudiante por separado, que la rendición pública de resultados asociados con distintas materias relacionadas con la gestión institucional. Con todo, y no obstante el mayor acceso a información personal del estudiante, las familias consideran aún insuficiente la información que entregan las escuelas (4,54 de 12 puntos en la escala de información personal y 2,71 puntos de 8 en la escala de información institucional).

A mayor aporte económico de las familias menor acceso a información institucional de la escuela

Un análisis más detallado del tipo de información entregada por la escuela, según nivel socio-económico de los hogares, permite constatar

que no obstante recibir insuficiente información institucional, son las familias de nivel socio-económico bajo las que parecen estar más informadas de la gestión financiera y del quehacer docente en el establecimiento educacional. Tal como consta en la Tabla II, es la población que describe mayor proporción de respuestas favorables en todos los ítems relacionados con la dimensión Información Institucional. Los hogares de estrato alto, sin embargo, y no obstante financiar la totalidad de los gastos en educación de sus hijos e hijas, son los que menos información institucional reciben de los establecimientos educacionales, especialmente en lo que se relaciona con la situación financiera del colegio (17,20%), evaluación de sus docentes (15,96%) y criterios de selección de sus docentes (8,60%). A mayor aporte económico de los padres, menos rendición de cuentas de parte de la escuela a las familias de sus estudiantes.

Las familias conocen poco acerca de los procesos singulares de desarrollo de sus hijos e hijas

Los resultados también muestran que la información escolar recibida por las familias de todos los niveles socio-económicos, tienden a centrarse en resultados obtenidos a partir de mediciones transversales y estandarizadas (v.g. rendimiento académico y comportamiento del estudiante). La información de corte más cualitativo como es lo que se explora en los ítems “descripciones de los niveles mínimos de logro” y “la etapa de desarrollo en que se encuentra su hijo”, reciben los porcentajes más bajos de respuesta favorable en esta muestra. Por otra parte, prácticamente todas las familias de nivel medio, declaran recibir más información acerca del rendimiento académico (93,94%) y los niveles de logro de los estudiantes (63,64%) en comparación a los otros dos grupos sociales (85,26% y 44,68% para el nivel socio-económico alto; 81,42% y 54,87%, en el nivel socio-económico bajo). Las familias de nivel socio-económico bajo parecen recibir más información acerca de la etapa del desarrollo de sus hijos e hijas que en el nivel socio-económico alto y medio (63,39% respecto al 54,26% y 49,25% respectivamente).

TABLA II. Porcentaje de información entregada por el colegio según nivel socioeconómico

		Alto	Medio	Bajo	Total
Rendimiento académico de su hijo	No	1,05	0,00	3,54	1,82
	A veces	13,68	6,06	15,04	12,41
	Sí	85,26	93,94	81,42	85,77
					(7,00)
Estándares de aprendizaje o descripciones de los niveles mínimos de logro	No	20,21	15,15	16,81	17,58
	A veces	35,11	21,21	28,32	28,94
	Sí	44,68	63,64	54,87	53,48
					(5,92)
Rendimiento académico del curso de su hijo	No	12,63	10,61	14,29	12,82
	A veces	29,47	18,18	11,61	19,41
	Sí	57,89	71,21	74,11	67,77
					(11,11)**
Resultados obtenidos por el colegio en el SIMCE	No	19,35	24,24	33,04	26,20
	A veces	12,90	16,67	8,93	12,18
	Sí	67,74	59,09	58,04	61,62
					(6,73)
El comportamiento de su hijo	No	0,00	4,48	4,42	2,92
	A veces	13,83	13,43	13,27	13,50
	Sí	86,17	82,09	82,30	83,58
					(4,31)
La etapa de desarrollo en que se encuentra su hijo	No	22,34	26,87	21,43	23,08
	A veces	23,40	23,88	15,18	20,15
	Sí	54,26	49,25	63,39	56,78
					(4,54)
La situación financiera del Colegio	No	72,04	54,55	54,46	60,52
	A veces	10,75	16,67	9,82	11,81
	Sí	17,20	28,79	35,71	27,68
					(11,22)**
Evaluaciones de los profesores	No	70,21	65,15	58,93	64,34
	A veces	13,83	13,64	12,50	13,24
	Sí	15,96	21,21	28,57	22,43
					(4,78)
Criterios de selección de funcionarios	No	83,87	73,85	62,50	72,59
	A veces	7,53	13,85	16,07	12,59
	Sí	8,60	12,31	21,43	14,81
					(12,27)**
Criterios de selección de alumnos	No	47,37	48,48	38,39	43,96
	A veces	17,89	18,18	18,75	18,32
	Sí	34,74	33,33	42,86	37,73
					(2,71)

Nota: Chi-cuadrado de Pearson entre paréntesis, n = entre 255 y 257 casos, dependiendo del ítem. **p < .05.

Fuente: elaboración propia

Los padres presentan mayor disposición a participar en actividades relacionadas con la cotidianidad de la experiencia escolar de los hijos e hijas

La aplicación de la Escala de Participación Parental arroja una media de 10,1 puntos. De acuerdo a la dirección de la escala se puede afirmar que las familias de todos los niveles socio-económicos se interesan por participar en las actividades organizadas por las escuelas. En términos descriptivos, los datos de la Tabla III permiten constatar que la mayor participación se produce en las instancias más tradicionales. A saber, las reuniones de apoderados (77,21%) y entrevistas con profesores (70,80%). Le siguen los informes de desempeño académico (58,91%), la asistencia a ceremonias (53,82%), los paseos de curso y convivencia (50,73%) y los encuentros entre padres e hijos (43,80%). Menos acentuados son los porcentajes de participación de los padres en charlas para apoyar el rol formativo de los padres (39,42%) y en aquellas instancias que permiten articular la voz del estamento con la gestión de la escuela como son los centros de padres y apoderados (28,83%). Lo que se tiene es una mayor disposición a participar en actividades que tengan relación directa con la experiencia escolar cotidiana de los hijos e hijas, que en instancias que implican mayor involucramiento e influencia en asuntos institucionales.

Son las familias de nivel socio-económico medio las más interesadas en participar en los centros de padres y apoderados de la escuela de sus hijos e hijas

La tabla 3 muestra que las familias de nivel socioeconómico alto participan más y en una mayor diversidad de instancias que los otros grupos sociales. En contraposición, a menor nivel de ingresos familiares, disminuye el porcentaje de participación de los padres en actividades organizadas por las escuelas. En efecto, la mayor preferencia de las familias de nivel socioeconómico bajo parece estar en las reuniones de apoderados (75,89%), las entrevistas con los docentes (65,79%) y la recepción de informes de desempeño académico (55,65%). Por otra parte, son los sectores medios los que parecen sentirse más atraídos por involucrarse a nivel de los centros de padres (34,33%).

TABLA III. Porcentaje de participación parental según nivel socioeconómico

		Nivel Socioeconómico			Total
		Alto	Medio	Bajo	
Reuniones de apoderados	No	3,19	15,15	10,71	9,19
	A veces	12,77	15,15	13,39	13,60
	Sí	84,04	69,70	75,89	77,21
					(7,76)
Entrevistas con profesores	No	7,45	16,67	15,79	13,14
	A veces	17,02	10,61	18,42	16,06
	Sí	75,53	72,73	65,79	70,80
					(5,96)
Centro de padres y apoderados	No	46,24	56,72	58,77	54,01
	A veces	25,81	8,96	14,91	17,15
	Sí	27,96	34,33	26,32	28,83
					(9,61)**
Ceremonias	No	9,57	21,21	23,48	18,18
	A veces	24,47	27,27	31,30	28,00
	Sí	65,96	51,52	45,22	53,82
					(11,01)**
Paseos de curso y convivencias	No	13,83	28,36	34,51	25,91
	A veces	25,53	25,37	20,35	23,36
	Sí	60,64	46,27	45,13	50,73
					(12,20)**
Encuentros de padres e hijos	No	19,15	27,27	39,47	29,56
	A veces	29,79	24,24	25,44	26,64
	Sí	51,06	48,48	35,09	43,80
					(11,35)**
Informes de desempeño académico	No	20,21	33,33	26,09	25,82
	A veces	17,02	7,58	18,26	15,27
	Sí	62,77	59,09	55,65	58,91
					(6,46)
Charlas para apoyar el rol formativo de los padres	No	31,91	43,94	44,74	40,15
	A veces	21,28	24,24	17,54	20,44
	Sí	46,81	31,82	37,72	39,42
					(5,74)

Nota: Chi-cuadrado de Pearson entre paréntesis, n = entre 257 y 258 casos, dependiendo del ítem. **p < .05.

Fuente: elaboración propia

La entrega de más información institucional a los padres podría aumentar el involucramiento de las familias en las actividades organizadas por la escuela

El modelo 1 que se presenta en la tabla IV, muestra que el nivel socioeconómico aparece como un predictor significativo de la participación parental, controlando por sexo, edad, estado civil y cantidad de hijos e hijas. En su conjunto, el modelo explica el 16% de la varianza de la escala de participación parental. En efecto, los padres que tienen un nivel socioeconómico alto tienen un puntaje de participación mayor al de los padres que tienen un nivel socioeconómico bajo ($\beta = 2.33$). La diferencia es significativa al 99% de confianza ($p < 0,01$). Por otra parte, los padres que tienen un nivel socioeconómico medio, también presentan un puntaje promedio de participación mayor al de los padres que tienen un nivel socioeconómico bajo ($\beta = 1.11$). Sin embargo, en este caso la diferencia no es estadísticamente significativa. El modelo 2 muestra que la escala de información institucional resulta ser un predictor significativo de la participación parental ($p < 0,01$), explicando un 15% de la varianza, controlando por el resto de las variables consideradas. Esto indica que, a medida que se incrementa la percepción sobre la información institucional entregada por el colegio, también podría aumentar la participación parental ($\beta = 0.35$).

En tercer lugar, al incluir la escala de información personal en el modelo 3, podemos afirmar que el efecto de la variable es significativo al 99% de confianza ($\beta = 0.53$, $p < 0,01$), una vez que controlamos por el resto de las variables. Es decir, podemos inferir que para el caso de esta muestra de padres con hijos en enseñanza escolar de Chile, la información personal entregada por el colegio, afecta positivamente la participación parental. En este caso, el modelo explica el 21% de la varianza de la variable dependiente, lo que se considera un avance importante respecto de los dos primeros modelos. En el modelo 4 se incluyen todas las variables caracterizadas en los modelos anteriores, con lo cual se logra explicar el 28% de la varianza de la escala de participación parental. Para estos efectos, resulta importante subrayar que los valores del factor de inflación de varianza (VIF) que se han calculado para el modelo, con el fin de detectar multicolinealidad, no sobrepasan el valor crítico recomendado ($VIF < 10$). De este modo, y tal como lo indica el modelo, se observa que el nivel socioeconómico alto mantiene su asociación significativa al 99% de confianza, incrementando levemente su diferencia en relación al nivel bajo ($\beta = 2.49$, $p < 0,01$). Por su parte, el

nivel socioeconómico medio mantiene una diferencia que no es significativa estadísticamente, respecto del nivel socioeconómico bajo. En relación con las escalas de información institucional y personal, ambos predictores conservan una asociación significativa con la variable dependiente, aun cuando disminuyen su magnitud.

TABLA IV. Modelos regresión OLS de la participación parental según nivel socioeconómico, escala de información institucional y personal

		Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
Nivel socioeconómico (ref: bajo)	Alto	2.33***			2.49***
		(4.19)			(4.74)
	Medio	0.93			0.92
		(1.50)			(1.59)
Información institucional			0.35***		0.24**
			(3.88)		(2.52)
Información personal				0.53***	0.42***
				(6.00)	(4.54)
Sexo (mujer = 1)		2.40***	2.15***	2.10***	2.32***
		(4.93)	(4.47)	(4.55)	(5.14)
Edad		0.01	0.01	0.01	0.00
		(0.23)	(0.32)	(0.16)	(0.00)
Cantidad de hijos		0.36	0.27	0.19	0.32
		(1.78)	(1.14)	(0.82)	(1.44)
Estado civil (ref: separado o divorciado)	Soltero	1.95**	1.36	1.80**	1.73**
		(2.33)	(1.62)	(2.24)	(2.21)
	Casado o convivendo	1.70**	1.95***	1.97***	1.74***
		(2.58)	(2.99)	(3.13)	(2.85)
Constante		5.10***	5.38***	1.76	0.95
		(5.53)	(3.86)	(1.16)	(4.38)
R2		0.16	0.15	0.21	0.28

Nota: Coeficientes no estandarizados, puntajes t entre paréntesis. n = 255. **p < .05; ***p < .01.

Fuente: elaboración propia

La información que entrega la escuela predice el sentido que puede adquirir la participación de los padres en la escuela

Tal como se muestra en la Tabla V, el modelo 1 busca evaluar si las variables consideradas afectan la probabilidad relativa de que los padres participen en reuniones de apoderados. El β de la Escala de Información Institucional muestra que a mayores niveles de información institucional menor probabilidad de participar en reuniones de apoderados (Exp (β) = 0.89, $p < 0,05$), una vez que controlamos por el resto de las variables. La Escala de Información Personal no aparece como un predictor significativo de la participación en reuniones de apoderados. El modelo 2, busca evaluar si las variables consideradas afectan la probabilidad de participar en entrevistas con profesores. Al respecto, la Escala de Información Personal, aparece como un predictor positivo y altamente significativo, por lo tanto, por cada punto adicional de información personal del estudiante recibida por los padres, la probabilidad relativa de que los padres participen en entrevistas con profesores aumenta en un 37% (Exp (β) = 1.37, $p < 0,01$), controlando por las demás variables. Por el contrario, en los siguientes dos modelos, 4 y 5, es la información personal la que presenta un efecto positivo en la participación parental, respecto de ceremonias y paseos de curso y convivencias. En particular, mayor información personal entregada por el colegio, se asocia con mayores odds de participar en ceremonias (Exp (β) = 1.16, $p < 0,05$), y paseos de curso y convivencias (Exp (β) = 1.12, $p < 0,1$), una vez que controlamos por las demás variables. Tal como se muestra en el modelo 3 la información institucional aparece como un buen predictor de la participación de los padres en los centros de padres y apoderados. En efecto, mayores puntuaciones en la Escala de Información Institucional, se asocian con mayores odds ratio (18%) de participar en los centros de padres y apoderados de la escuela (Exp (β) = 1.18, $p < 0,01$), luego de controlar por las demás variables. En los últimos tres modelos, 6, 7 y 8, tanto la entrega de información institucional como personal se muestran como predictores significativos. Los β de las escalas de información Institucional y Personal son positivos, lo que implica que mayores niveles de información institucional y personal están asociados a mayores odds ratio de participar en encuentros de padres e hijos (12%), informes de desempeño académico (15%), y charlas para apoyar el rol formativo de los padres (24%).

En relación con las variables de clasificación, que, al mismo tiempo, permiten controlar los efectos de la información entregada por el colegio sobre la participación parental, hay algunos resultados relevantes que destacar. Primero, el nivel socioeconómico alto aparece como un predictor positivo en todos los modelos. En efecto, los padres que presentan un nivel socioeconómico alto tienen mayores odds de participar en todas las actividades, que los padres con un nivel socioeconómico bajo, controlando por las demás variables. En particular, el nivel socioeconómico alto aparece como el predictor más significativo para explicar la participación en ceremonias, paseos de curso y convivencias, y encuentros de padres e hijos ($\text{Exp}(\beta) = 3.53, 3.78, 2.56$ respectivamente, $p < 0,01$). Segundo, el sexo también aparece como una variable explicativa de suma relevancia. Dado que el sexo de los padres está codificado de manera que el valor "0" corresponde a los hombres y el valor "1" refiere a las mujeres, un β positivo indicaría que las mujeres tienen mayores odds de reportar participación que los hombres. De cualquier forma, esta premisa se refleja en todas las instancias de participación. En efecto, ser mujer se asocia significativamente con mayor participación parental, en cada uno de los modelos descritos, una vez que controlamos por el resto de las variables. No obstante, los coeficientes relacionados con la participación en los centros de padres y apoderados, y ceremonias presentan valores que no son estadísticamente significativos. Tercero, la variable edad sólo aparece como predictor significativo de la participación en los centros de padres y apoderados. En particular, β de edad es positivo, lo que implica que mayores años de edad están asociados a mayores odds de participar en centros de padres y apoderados ($\text{Exp}(\beta) = 1.03$, $p < 0,1$), una vez que controlamos por el resto de las variables. En efecto, por cada año adicional en la edad de los padres, los odds esperados de participar en dicha actividad escolar, se incrementan en un 3%. Cuarto, el número de hijos que tienen los padres se comporta como un predictor estadísticamente significativo, sólo en relación con la participación en informes de desempeño académico y charlas para apoyar el rol formativo de los padres, luego de controlar por el resto de las variables. En términos específicos, el β del número de hijos es positivo, lo que significa que una mayor cantidad de hijos se asocia a mayores odds de participar en informes de desempeño académico y

charlas para apoyar el rol formativo de los padres ($\text{Exp}(\beta) = 1.62$ y 1.45 respectivamente, $p < 0,01$ y $0,05$). En efecto, por cada hijo más que tengan los padres, los odds de participar en informes de desempeño académico se incrementan, en promedio, en un 62%. Asimismo, los de participar en charlas para apoyar el rol formativo de los padres en un 45%. Quinto, el estado civil de los padres se presenta como una variable que permite profundizar algunos aspectos de participación. Por una parte, la variable que comprende a los padres solteros aparece como predictor positivo de la participación en reuniones de apoderados, entrevistas con profesores, centro de padres y apoderados, encuentros de padres e hijos, e informes de desempeño académico. En efecto los padres solteros tienen mayores odds de participar en dichas actividades, que los padres separados o divorciados (referencia), una vez que controlamos por el resto de las variables. Por otra parte, al igual que los padres solteros, los padres casados presentan odds mayores de participar en reuniones de apoderados, entrevistas con profesores, ceremonias y encuentros de padres e hijos, que los padres separados o divorciados.

TABLA V. Modelos de regresión logística que predicen los odds de la Participación Parental en distintas actividades escolares

		1	2	3	4	5	6	7	8
Información institucional		0.89**	0.95	1.18***	1.06	0.99	1.12*	1.16**	1.16**
		(1.49)	(0.27)	(8.45)	(0.64)	(0.04)	(3.35)	(4.63)	(5.58)
Información personal		1.25	1.37***	1.04	1.16**	1.12*	1.12**	1.15**	1.24***
		(5.17)	(15.27)	(0.42)	(5.10)	(3.15)	(3.95)	(5.68)	(12.59)
Nivel socioeconómico (ref: bajo)	Alto	6.33**	3.73**	2.19**	2.99**	3.53***	3.78***	2.09**	2.56***
		(5.96)	(5.53)	(6.25)	(6.26)	(10.96)	(13.79)	(3.83)	(7.66)
	Medio	0.75	1.35	1.17	1.21	1.57	2.11**	0.82	1.39
		(0.27)	(0.36)	(0.21)	(0.23)	(1.50)	(4.11)	(0.26)	(0.84)
Sexo (mujer = 1)		18.63***	6.32***	1.22	1.38	2.18***	1.73*	1.67*	2.22***
		(16.61)	(14.86)	(0.57)	(0.88)	(6.59)	(3.52)	(2.74)	(7.78)
Edad		0.99	0.97	1.03*	0.98	1.01	1.00	1.00	0.98
		(0.07)	(1.54)	(3.59)	(1.11)	(0.16)	(0.02)	(0.09)	(1.93)
Cantidad de hijos		0.95	1.31	1.15	1.10	0.9	1.10	1.62***	1.45**
		(0.04)	(1.62)	(1.11)	(0.17)	(1.08)	(0.38)	(8.22)	(6.43)
Estado civil (ref: separado o divorciado)	Soltero	9.15***	5.36**	3.05**	1.28	1.27	2.51*	4.75***	1.54
		(6.80)	(5.24)	(5.49)	(0.24)	(0.23)	(3.38)	(7.57)	(0.77)
	Casado o convivendo	5.28***	3.35**	1.79	2.62**	1.76	1.92*	1.79	1.64
		(7.77)	(6.16)	(2.41)	(5.35)	(2.15)	(3.04)	(2.26)	(1.71)
Constante		0.23	0.10*	0.03*	0.66	0.31	0.11**	0.08*	0.05***
		(1.09)	(3.55)	(14.50)	(0.16)	(1.51)	(5.72)	(6.63)	(9.92)
R2 de Nagelkerke		0.37	0.33	0.13	0.14	0.13	0.16	0.21	0.25
Ítems de la Participación Parental que operan como variables dependientes									
1 Reuniones de apoderados		5 Paseos de curso y convivencias							
2 Entrevistas con profesores		6 Encuentros de padres e hijos							
3 Centro de padres y apoderados		7 Informes de desempeño académico							
4 Ceremonias		8 Charlas para apoyar el rol formativo de los padres							

Nota: Exp (β), estadístico de Wald, n = 255. * p < .1; **p < .05; ***p < .01.

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

Los resultados que se obtienen permiten afirmar que el nivel socio-económico de las familias y la información entregada por las escuelas presentan efectos significativos sobre el alcance y tipo de participación de los padres en la escuela. Estos resultados sustentan la evidencia obtenida en otros estudios internacionales (Martínez y Niemelä, 2010; Sanchez *et al.*, 2010).

La percepción de las familias sondeadas es que la escuela está más interesada en proveer información personal, relativa a la eficacia escolar de cada uno de sus estudiantes vistos individualmente (rendimiento académico y comportamiento), que respecto a las reglas y operación de la institución escolar en general y el quehacer docente en particular. Sorprende que las familias de nivel socio económico alto sean las que reciban menos información en esta materia. De acuerdo a Corvalán y McMeekin (2006), la rendición de cuentas de parte de las escuelas tiene el propósito de interpelar las responsabilidades de los actores educativos en los procesos y resultados. Este hallazgo sugiere que pagar más por la escuela de los hijos e hijas, no garantiza mayor responsabilización de la escuela. La información que circula entre la escuela y sus familias es aún insuficiente. Este resultado plantea la hipótesis de una visión restringida de la escuela, que proyecta en las familias la primera responsabilidad de los resultados que obtienen sus estudiantes. Se invisibiliza el lugar que ocupa el quehacer docente en este campo.

Una segunda consideración es que las familias de nivel socioeconómico alto reportan recibir menos información respecto a los procesos de desarrollo y resultados escolares de sus estudiantes, que lo que expresan los otros dos grupos socioeconómicos. La evidencia internacional consultada sugiere que los centros educacionales privados que atienden a población estudiantil más aventajada en lo económico, no ayudan necesariamente a aumentar los resultados escolares del conjunto del sistema educativo (OCDE, 2011). El modelo *school choice* supone que a mayor capacidad de pago aumenta el poder de las familias para presionar a los establecimientos educacionales a mejorar. Los resultados de este estudio sugieren que estas familias no solo conocen poco de los procesos de desarrollo de sus hijos sino que tampoco influyen en la gestión financiera de los recursos que ellas aportan. Hay aquí una lógica de relaciones que podría estar manteniendo la inercia

actual de estos establecimientos educacionales. Es una hipótesis que debiera ser abordada en próximas investigaciones para ser dilucidada.

Son las familias de nivel socioeconómico medio quienes reportan más participación en centros de padres y apoderados. Este hallazgo sustenta la evidencia encontrada en algunos países europeos (Le Pape y Van Zanten, 2009; Vincent, Rollock y Gillborn, 2012). La participación organizada e institucional ha sido considerada como una estrategia central para el mejoramiento del éxito académico del alumnado y la construcción de una convivencia escolar deliberativa y democrática (Martinez y Niemelä, 2010). Mayor relevancia aún en el contexto de sociedades que participan de procesos de desarrollo globalizados en lo económico y lo cultural. Como bien lo plantea Vila (2006), la era de la globalización exige "(...) la búsqueda de universalidad de los derechos humanos y los valores democráticos como normas básicas de convivencia" (p.905). La novedad de este estudio es que la entrega de información institucional aumenta de manera significativa la oportunidad de una mayor participación estamental e institucionalizada de las familias. Asimismo, si la combinación entre autonomía de los centros educativos y la rendición de cuentas se asocia a mejoramiento de los resultados escolares, entonces, las políticas educativas nacionales debieran poder presionar más a los establecimientos educacionales a transparentar los procesos, y resultados obtenidos, en materia de gestión administrativa, financiera y pedagógica. En este sentido, el mercado no parece estar operando a favor de una mayor efectividad escolar (Murillo, 2011; OECD, 2011).

Este estudio pone en evidencia la distancia que existe entre lo que se promueve desde la política educativa y la gestión de las escuelas. Se propugna por un lado, regulación de la efectividad escolar en base a rendición de cuentas a las familias. Por otro lado, los padres solo reciben información personal relacionada con el devenir escolar de sus hijos e hijas a nivel individual. Se trata de dos lógicas que no se encuentran y que podrían estar colaborando en reproducir el estado actual de lento mejoramiento de calidad educativa y segregación escolar que caracteriza el sistema educacional chileno. Tal como lo sugieren Gonzalez y Jackson (2013), al privilegiar información personal del estudiante frente a la institucional, la propia escuela eclipsa sus posibilidades de una mayor participación de los padres en actividades con mayor efecto de optimización del trabajo en el aula.

Desde el punto de vista metodológico, se debe hacer notar que se contó con una muestra probabilística respecto de una población de difícil acceso como son los padres de niños y niñas en edad escolar. Los colegios no siempre son llanos a la aplicación de encuestas a sus familias. Existe temor a la evaluación que los padres puedan hacer a la gestión institucional y docente. Este estudio también aporta escalas para la medición de la información provista por la escuela y la participación de los padres en actividades de la escuela que cuentan con alta fiabilidad. Finalmente, dejamos planteada la necesidad de abordar las preguntas de esta investigación con muestras de mayor tamaño que permitan mejorar la precisión y el alcance de las estimaciones realizadas. Asimismo, de construir instrumentos que incluyan otras variables independientes como, por ejemplo, ocupación, jornada laboral de los padres y estructura familiar de los estudiantes, con el fin de seguir profundizando el análisis explicativo del fenómeno de la participación parental en el campo del mejoramiento de calidad educativa y segregación escolar.

Referencias bibliográficas

- Avvisati, F., Besbas, B. y Guyon, N. (2010). Parental involvement in school: a literature review. *Revue d' économie politique*, vol. 120, n°5, 759-778.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings*. USA: Sage Publications.
- Canosa, M. A. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educação & Sociedade*, vol. 31, n° 113, 1157-1178. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400006&lng=en&tlng=es. 10.1590/S0101-73302010000400006.
- Carriego, C. (2010). La participación de las familias: injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, n° 3. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vooll8num3/art3.pdf>.

- Corvalán, J. y McMeekin, R. (2006). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago: CIDE-PREAL.
- Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas*. Santiago: Fundación CAP.
- Gonzalez, R. y Jackson, C. (2013). Engaging with parents: the relationship between school engagement efforts, social class, and learning. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 24, n°. 3, 316-335 en: <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2012.680893>.
- Gubbins, V. (2013). La experiencia subjetiva del proceso de elección de establecimiento educacional en apoderados de escuelas municipales de la Región Metropolitana. *Estudios Pedagógicos*, vol. xxxix, n° 2, 165-177.
- Gubbins, V. (septiembre-octubre, 2014) (en prensa). Estrategias educativas de familias de clase alta: un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*, vol. xix, n° 63, issn 1405-6666.
- Hernandez, M. y Raczyński, D. (2010). *Cómo eligen escuela las familias chilenas de estratos medios y bajos? información, representaciones sociales y segregación*. Asesorías para el Desarrollo. Recuperado de http://www.ciiie2010.cl/docs/doc/sesiones/211_draczyński_eleccion_de_escuela_informacion.pdf.
- Hill, N. y Tyson, D. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assesment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, vol. 45, n° 3, 740-763, doi: 10.1037/a0015362
- Le Pape, M. C. et Van Zanten, A. (2009). Les Pratiques Éducatives des Familles. Dans Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A., *Sociologie du Système Éducatif les Inégalités Scolaire*, Paris, PUF.
- Linse, C. (2011). Creating taxonomies to improve school-home connections with families of culturally and linguistically diverse learner. *Education and Urban Society*, vol. 43, n° 6, 651-670, doi: 10.1177/0013124510380908.

- López, M. (2006). *Una revisión a la participación escolar en América Latina*. Documento n° 35. Santiago : PREAL.
- Martinez, B. y Niemelä, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, n° 56, 69-77.
- Murillo, F.J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 55, 49-83
- OCDE (2013). *Resultados PISA*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa>
- OCDE (2011). Autonomía y rendición de cuentas en los centros educativos: ¿están relacionadas con el rendimiento de los estudiantes?, *PISA in focus*, n° 9. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>.
- Poncelet, D. et Francis, V. (2010). Présentation du dossier: l'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, vol. 2, n° 28, 9-20.
- Sanchez, P.A., Valdés, A.A., Reyes, N.M. y Martínez, E.A. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *Liberalit*, vol. 16, n° 1, 71-80.
- Scheerens, J., Witziers, B. y Steen, R. (2013). Un metaanálisis de estudios de eficacia escolar. *Revista de Educación*, 361, 619-645, DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-235.
- Sy, S., Rowley, S. y Schulenberg, J. (2007). Predictors of parental involvement across contexts in Asian American and European American Families. *Journal of Comparative Family Studies*, vol. 38, n°.1, 1-29.
- Thieme, C. y Treviño, E. (2011). School choice and market imperfections: evidence from Chile. *Education and Urban Society*, vol. 45, n° 6, 635-657.
- Treviño, E., Salazar, F. y Donoso, F. (2011). Segregar o incluir? esa no debería ser una pregunta en educación. *Docencia*, vol. 45, 34-46.
- Vila, E.S. (2006). El laberinto de la educación pública: globalización, participación, diferencia y exclusión social. *Revista de Educación*, 339. 903-920.
- Vincent, C., Rollock, N., Ball, S. y Gillborn, D. (2012). Being Strategic, being watchful, being determined: Black middle-class parents and

schooling”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 33, núm. 3, pp. 337-354.

Dirección de contacto: Verónica Gubbins Foxley. Universidad Alberto Hurtado, Calle Almirante Barroso 26, Metro los Héroes, Santiago de Chile, Chile.
E-mail: vgubbins@uahurtado.cl

Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de Educación Secundaria¹

Perceived family support and the life design of immigrant pupils in secondary education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314

Lidia E. Santana Vega
Luis Feliciano García
Ana B. Jiménez Llanos
Universidad de La Laguna

Resumen. Las trayectorias vitales y profesionales son cada vez más impredecibles en sociedades regidas por la modernidad líquida. Bajo el paraguas del constructivismo y los métodos narrativos está surgiendo un nuevo paradigma. Los constructos de identidad, adaptabilidad, intencionalidad y narrabilidad sustentan un nuevo modelo para comprender la conducta vocacional denominada teoría de la construcción de la carrera. La orientación a lo largo de la vida enfatiza la atención/apoyo al alumnado no solo en los momentos críticos sino en todo el ciclo vital. Las metas del proyecto de vida, así como la percepción de apoyo familiar del alumnado inmigrante de Educación Secundaria Obligatoria necesitan ser analizadas para poder orientarles de manera adecuada. Nuestra investigación tiene como objetivos explorar: a) las decisiones académico-profesionales del alumnado inmigrante, b) las expectativas académicas percibidas en sus padres, c) los objetivos que priorizan en su proyecto de vida y d) las diferencias en las decisiones, el apoyo percibido y los objetivos priorizados según la zona de procedencia. En el estudio participaron un total de 803 estudiantes inmigrantes

⁽¹⁾ Este trabajo de investigación fue realizado gracias a la financiación de la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información (ACIISI) del Gobierno de Canarias y de los fondos europeos FEDER (PI2007/027).

matriculados en centros de secundaria de las Islas Canarias (España). Para la recogida de la información se diseñó *ad hoc* el *Cuestionario de Orientación Académico-Laboral*. Los resultados muestran que: 1) el alumnado Europeo y Latinoamericano percibe más apoyo familiar, prioriza las metas académicas y basa sus decisiones académico-laborales en sus intereses y en las oportunidades de trabajo; 2) el alumnado Africano percibe menos apoyo familiar, prioriza metas laborales y basa sus decisiones en la facilidad y menor coste económico de los estudios. Los factores socio-culturales tienen consecuencias para la conformación del proyecto de vida del alumnado inmigrante. Los programas de orientación deben abordar los procesos de toma de decisiones desde una perspectiva intercultural y social que contribuya a una revisión crítica del proyecto de vida.

Palabras clave. Apoyo Familiar, Proyecto de Vida, Orientación, Inmigrantes, Educación Secundaria.

Abstract. Life and career trajectories are becoming ever more unpredictable in modern liquid societies. As a result, a new paradigm, implicit within the constructivist and narrative methods for career intervention, is currently emerging. The constructs of identity, adaptability, intentionality, and narratability contribute to the formulation of a new model for comprehending vocational behavior, namely, career construction theory. Guidance throughout life is important to strengthen attention/support for pupils at all times in their lives and not only at critical moments. The personal, academic and career goals of the life design and the perception of family support of the immigrant pupils of compulsory secondary school need to be studied in order to guide them properly. The research aims to analyze: a) the academic and career options of the immigrant pupils at the end of compulsory secondary education, b) the academic expectations that they perceive in their parents, c) the goals which they prioritize in their life design and d) the differences in their decisions, perceived family support and the goals of their life design according to area of origin. The sample in the research work consisted of 803 immigrant students enrolled in secondary schools in the Canary Islands (Spain). We designed *ad hoc* the Academic-Employment Guidance Questionnaire to collect the data. The results show that: 1) Europeans and Latin Americans perceive more family support, prioritize academic goals and base their career choices on their interests and job opportunities; 2) Africans perceive less family support, prioritize career goals and base their career choice based on the ease and lower economic cost of the studies. The implications of socio-cultural factors in shaping the life design of immigrant students are discussed. Guidance programs should address the decision-making processes from an intercultural and socio-economic perspective which would favor a critical review of the life design.

Keywords. Family Support, Life Design, Guidance, Immigrants, Secondary Education.

Introducción

De acuerdo con los datos de la OCDE (2014), el incremento de la población inmigrante de la Unión Europea a lo largo de pasada década se ha concentrado en los países del sur de Europa. España ha sido durante mucho tiempo un foco de atracción para los inmigrantes. El crecimiento desorbitado de sectores económicos como la construcción y los servicios produjo un efecto llamada; las expectativas de una vida mejor propiciaron el flujo de una gran cantidad de inmigrantes latinoamericanos, europeos, (especialmente del Este de Europa), norteafricanos, subsaharianos y asiáticos.

Como consecuencia de la actual situación económica, la corriente migratoria hacia España ha disminuido. Sin embargo esta corriente migratoria sigue siendo alta, ya que aproximadamente unos 200.000 inmigrantes llegan a España cada año. A pesar de la reducción del flujo de inmigrantes por motivos económicos, en la actualidad el número de familias que acompañan a los/las trabajadores/as inmigrantes es mayor que en el año 2007 (OECD, 2014).

La creciente presencia del alumnado inmigrante en las aulas y el desarrollo de la educación intercultural en España ha llevado a la realización de numerosos estudios sobre: a) los modelos de intervención socioeducativa; b) el aprendizaje de la lengua vernácula; c) la escolarización del alumnado inmigrante; d) las familias inmigrantes; e) las actitudes de los educadores hacia la diversidad cultural; f) la formación inicial y continua del profesorado; g) el rol de los agentes educativos (García Rubio y Bouachra, 2008). Sin embargo, se han llevado a cabo pocos estudios sobre las expectativas académico-laborales, el apoyo familiar percibido, el proceso de toma de decisiones y el proyecto de vida del alumnado inmigrante.

El archipiélago Canario es un enclave estratégico entre tres continentes: América, África y Europa. El número de residentes extranjeros en las Islas Canarias era de 396.170 en enero de 2013, esto es, un 18.74% de la población (Instituto Nacional de Estadística, 2013). Los Europeos constituyen el 44.07% de estos inmigrantes, el 41.73% son Latinoamericanos, el 9.06% son Africanos y el 5.06% son Asiáticos. De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística (2013), 40.602 emigrantes residentes en las Islas Canarias tienen edades comprendidas entre 0 y 19 años.

La reunificación familiar ha llevado a un incremento en el número de niños inmigrantes en edad escolar. La mayoría del alumnado inmigrante está escolarizado en escuela públicas (89.04%), mientras que una minoría (11.06%) cursa sus estudios en centros privados (Instituto Canario de Estadística, 2013). Esta circunstancia ha afectado al contexto de la escolarización en el archipiélago Canario, donde ha sido necesario fortalecer las medidas educativas para atender la diversidad cultural.

Los centros públicos han tenido que hacer frente a las necesidades de una población de alumnos/as cada vez más plural. La creciente presencia de alumnado inmigrante en educación secundaria, obligatoria y no obligatoria, requiere adoptar una perspectiva educativa que: a) dé respuestas a una sociedad cada vez más diversa étnica y culturalmente; b) vaya más allá del mero ámbito escolar para conectar con la realidad cultural y socioeconómica; c) asuma el desafío de educar para la diversidad cultural (UNESCO, 2006; Osuna, 2012). La escuela y la sociedad deben regirse por la lógica del mestizaje cultural; de esta manera es posible alcanzar lo que Morin (2001) denomina la «ética de la comprensión» entre personas pertenecientes a diferentes culturas. Los recursos didácticos mono-culturales de enseñanza-aprendizaje no han ayudado a promover la educación intercultural; el enfoque intercultural tiene como objetivo integrar en los currículos contenidos relacionados con culturas diferentes a la que es mayoritaria en la escuela.

Nuestra investigación tiene como objetivo analizar las metas personales, académicas y profesionales del proyecto de vida del alumnado inmigrante. Concretamente, se abordan los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las decisiones que toma el alumnado al final de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Examinar las razones por la que el alumnado elige una determinada opción profesional.
- Analizar las expectativas académicas que el alumnado percibe en sus padres.
- Examinar los objetivos que el alumnado prioriza en su proyecto vital.
- Analizar las diferencias en las decisiones, el apoyo familiar percibido y los objetivos del proyecto de vida del alumnado según la zona de procedencia.

Antecedentes

Nuestras trayectorias vitales y profesionales son cada vez más impredecibles en las sociedades regidas por la modernidad líquida, caracterizadas por la incertidumbre (Bauman, 2000; Giddens, 1991; Savickas et al. 2009). De acuerdo con Castells (1998), si queremos navegar con éxito por la vida necesitamos conocer nuestras identidades, esto es, saber quiénes somos y de dónde venimos para no perdernos hacia dónde vamos.

En la actualidad las teorías del desarrollo de la carrera se encuentran en crisis. Un nuevo paradigma, implícito en los métodos constructivistas y narrativos para la intervención en el desarrollo de la carrera, está emergiendo (Savickas, 2012). De acuerdo con este paradigma, el proyecto de vida debe centrarse en la identidad más que en la personalidad, en la adaptabilidad más que en la madurez, en la intencionalidad más que en la determinación (“decidedness”), y en las historias de vida más que en las puntuaciones de los test. Los constructos de identidad, adaptabilidad, intencionalidad y narrabilidad contribuyen a la formulación de un nuevo modelo para la comprensión de la conducta vocacional denominado “career construction theory”. De acuerdo con Savickas et al. (2009), la teoría psicológica de la conducta vocacional proviene de un enfoque epistemológico denominado “life designing”, el cual se centra en las posibilidades del contexto, los procesos dinámicos, la progresión no lineal, las perspectivas múltiples y los patrones personales en relación al desarrollo de la carrera. Este enfoque constructorista hace hincapié en la flexibilidad, la empleabilidad, el compromiso, la inteligencia emocional y el aprendizaje a lo largo de la vida.

En la educación secundaria el alumnado tiene que tomar sus primeras decisiones académicas y profesionales. La decisión de continuar los estudios o de entrar en el mercado laboral tiene implicaciones para el futuro del alumnado nativo e inmigrante (Santana y Feliciano, 2006; 2009). A fin de realizar una apropiada toma de decisiones, el alumnado debe: a) conocerse a sí mismo; b) tener una buena autoestima; c) buscar información sobre las diferentes opciones académicas y profesionales; d) sopesar de manera realista lo que quiere ser y lo que puede ser/hacer (Bryant, Zvonkovic y Reynolds, 2006; Santana, Feliciano y Cruz, 2010). Los objetivos que las personas pretenden alcanzar a una determinada edad y en un determinado contexto influyen en su vida futura. El grado

de satisfacción en las diferentes áreas de la vida estará modulado por el grado en el que las personas se acercan a sus objetivos (Castro y Díaz, 2002).

La confianza en la educación y el apoyo familiar son críticos para las expectativas académicas y la motivación para el aprendizaje del alumnado (Cheng y Starks, 2002; Glick y White, 2004; Davis-Kean, 2005; Yamamoto y Holloway, 2010). La orientación a largo de la vida es también importante para fortalecer la atención/apoyo al alumnado, no sólo en los momentos críticos sino en cualquier momento de sus vidas. Watts, Sultana y McCarthy (2010) señalan que desde el año 2000 las actividades de orientación a lo largo de la vida se han incrementado en la Unión Europea para cumplir las directrices europeas sobre orientación. En otro trabajo, Watts y Sultana (2004) mencionan la idea de que la orientación para la carrera es considerada como un bien público, asociado a las políticas relacionadas con el aprendizaje, el mercado laboral y la igualdad social. Las actividades de orientación integradas en el currículo están siendo reconsideradas en el marco de las políticas de aprendizaje a lo largo de la vida, las políticas activas del mercado laboral y el concepto de desarrollo sostenible.

Varias investigaciones se han centrado en la construcción de la identidad étnica, el rendimiento, los antecedentes académicos y las expectativas de promoción social del alumnado inmigrante (Aguado, Ballesteros, Malik, y Sánchez, 2003; Marjoribanks, 2003; Buendía, González, Pozo y Sánchez, 2004; Briones, Arena y Taberner, 2005; Feliciano, 2006; Feliciano y Rumbaut, 2005; Esteve, Ruiz y Rascón, 2008; Portes, Aparicio, Haller y Vickstrom, 2010; Bang, 2011; Minello y Barban, 2012; Alonso y Simón, 2012; Azolini, Schnell and Palmer, 2012; Meunier, de Coulon, Marcerano y Vignoles, 2013). Los resultados de estos estudios muestran que: a) Existen diferencias entre las expectativas académicas del alumnado en función de la región de origen y del estatus socioeconómico de la familia. b) La integración del alumnado en el contexto escolar está asociada con una alta autoeficacia social, las creencias sobre sus capacidades académicas y las expectativas positivas sobre el futuro. c) El alumnado tiene dificultades para construir su identidad cuando encuentran diferencias entre los valores culturales de su comunidad de origen y los valores de la sociedad de acogida. d) El alumnado que tiene una cultura similar a la de la sociedad de acogida opta por estrategias de aculturación o asimilación. e) El alumnado

inmigrante tiene dificultades en la promoción entre las etapas educativas, especialmente en el caso de los estudiantes norteafricanos y subsaharianos, y en los de nivel socioeconómico más bajo. f) El alumnado más implicado en las actividades escolares son los que se sienten más apoyados por sus padres. g) Las satisfacción y el rendimiento académico del alumnado, así como sus conductas disruptivas, están relacionadas con las actitudes de las familias hacia el trabajo escolar y la percepción del ambiente motivacional de la clase.

Las diferencias entre las expectativas académicas del alumnado inmigrante han sido evidenciadas en el estudio de Buendía et al. (2004). El alumnado Norteafricano aspira a encontrar un empleo y considera la educación como la vía para entrar al mercado de trabajo. En el alumnado Latinoamericano se advierte un alto nivel de motivación para proseguir sus estudios. El alumnado del Este de Europa aspira a formarse antes de entrar en el Mercado laboral a través de los Ciclos Formativos, el Bachillerato o la Universidad. De acuerdo con lo señalado por autores como Portes y MacLeod (1996), Vailet y Caille (1999), Levels y Dronkers (2008) o Cebolla (2011), el rendimiento y las expectativas académicas del alumnado inmigrante están más relacionados con el estatus de los estudiantes que con la etnicidad.

Las trayectorias académicas y profesionales del alumnado inmigrante se trazan en la educación secundaria obligatoria. Las decisiones que se toman en esta etapa están unidas a la situación social y económica de sus familias, el rendimiento académico, las expectativas personales y el apoyo percibido en las familias. El propósito de continuar los estudios o de entrar en el mercado de trabajo solo puede ser entendido dentro del conjunto de objetivos del plan de vida personal. Los objetivos personales, académicos y profesionales del proyecto de vida y la percepción de apoyo del alumnado inmigrante de Educación Secundaria Obligatoria necesitan ser estudiados a fin de orientarlo adecuadamente en sus decisiones.

Método

Muestra

En la investigación participaron 803 alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria que cursaban sus estudios en cuatro centros públicos de las

Islas Canarias. Los centros fueron seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios: a) estaban de acuerdo en participar en un proyecto de investigación financiado con fondos públicos; b) el veinte por cien de sus alumnos/as eran inmigrantes; c) estaban ubicados en zonas periférico-urbanas de gran expansión. El 52.7% del alumnado de la muestra eran varones y el 47.3% mujeres; en cuanto al curso, un 54.7% estaba escolarizado en primero y segundo de educación secundaria obligatoria y el 45.3% estaba escolarizado en tercero y cuarto. Las edades del alumnado estaban comprendida entre los 11 y 19 años (\bar{X} : 14.27; S: 1.48); el 81.1% se encontraba en el intervalo de 13-16 años. La muestra estaba distribuida de la siguiente manera según la zona de procedencia: 71.7% Latinoamericanos, 18.9% Europeos, 6.6% Africanos y 2.7% Asiáticos.

Instrumento

El Cuestionario de Orientación Académica y Laboral (COAL) fue diseñado *ad hoc* y está formado por 15 preguntas de opción múltiple. Las dimensiones de información que se analizan en el COAL son las siguientes: a) características personales; b) toma de decisiones al final de la educación secundaria obligatoria; c) expectativas profesionales; d) expectativas académico-profesionales percibidas en los padres; e) rendimiento académico; f) apoyo familiar percibido; g) objetivos del proyecto de vida; h) claridad del proyecto de vida.

El COAL incluye una pregunta para examinar la importancia que el alumnado da a los motivos para justificar su elección profesional. La pregunta tiene 19 motivos con cuatro alternativas de respuesta puntuables entre 1 (nada importante) y 4 (muy importante). Los diecinueve motivos fueron seleccionados en base a los resultados de varios grupos de discusión realizados con alumnado inmigrante y no inmigrante de educación secundaria obligatoria. Respecto a su consistencia interna, el coeficiente α de Cronbach dio un valor 0.63. En cuanto a su estructura interna, la prueba KMO dio un valor de 0.845 y la prueba de esfericidad de Bartlett's fue significativa ($p < 0.000$). La extracción de la matriz de componentes generó 5 dimensiones que explicaban el 48% de la varianza total y que agrupaban los motivos relativos a: F1) dinero, prestigio y estabilidad; F2) innovación; F3) altruismo; F4) facilidad/accesibilidad de los estudios; F5) intereses profesionales.

Para analizar el apoyo familiar afectivo percibido se empleó una adaptación de la escala de Figuera, Darias y Forner (2003). La escala contiene cuatro ítems con 4 alternativas de respuesta puntuables entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo). La aplicación del α de Cronbach obtuvo un coeficiente de 0.72. La prueba KMO dio un valor de 0.749 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($p < 0.000$). El Análisis de Componentes Principales generó un solo factor que explicaba el 54.96% de la varianza total.

Para examinar el grado de prioridad de distintos objetivos académicos, personales y profesionales en el proyecto de vida se incluyó una escala en el COAL. La escala contiene 33 objetivos con 4 opciones de respuesta puntuables entre 1 (nada prioritario) y 4 (muy prioritario). Los objetivos fueron seleccionados en base a los resultados de varios grupos de discusión realizados con alumnado inmigrante y no inmigrante de educación secundaria obligatoria. La aplicación del α de Cronbach obtuvo un valor de 0.811. La prueba KMO dio un valor de 0.840 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($p < 0.000$). La extracción de la matriz de componentes generó 9 factores que explicaban el 56.37% de la varianza total y agrupaban los objetivos de la siguiente manera: 1) modelo ideal de vida, 2) familia, 3) prestigio, 4) altruismo, 5) empleo, 6) emancipación, 7) migración, 8) estudios y 9) emprendeduría.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron distribuidos en los centros educativos por sus orientadores y aplicados en cada grupo por el profesorado en el horario destinado a las sesiones de tutoría. La cumplimentación de los cuestionarios fue anónima. La recogida de datos se llevó a cabo durante el curso académico 2011–2012. El permiso para realizar la investigación en los centros de educación secundaria fue obtenido de la autoridad competente. Los datos de este estudio forman parte de una investigación más amplia en la que se analiza el desarrollo de la carrera del alumnado en las Islas Canarias.

El análisis de los datos comprendió: estadísticos descriptivos; coeficiente α de Cronbach; Análisis de Componentes Principales; tablas de contingencia; coeficientes \bar{X} , χ^2 y de Contingencia; prueba U de Mann-Whitney y prueba H de Kruskal-Wallis. Estos análisis fueron realizados usando el programa estadístico SPSS 21.

Resultados

Toma de decisiones

Dos tercios (62.9%) del alumnado inmigrante opta por cursar estudios de Bachillerato al finalizar la educación secundaria obligatoria; la opción de cursar Ciclos Formativos de Grado Medio solo fue elegida por el 10.7% de los sujetos. La Tabla I muestra la distribución de las decisiones del alumnado según su continente de origen. Los coeficientes χ^2 y de Contingencia muestran una asociación significativa entre ambas variables (χ^2 27.804, Coeficiente de Contingencia 0.183, sig.=0.006). El alumnado Europeo y Latinoamericano prefiere cursar Bachillerato; mientras que un mayor porcentaje de alumnado Asiático y Africano elige trabajar o cursar Ciclos Formativos, o no tienen una idea clara al respecto.

TABLA I. Decisiones del alumnado al final de la educación secundaria obligatoria

	Europeos	Latinoamericanos	Asiáticos	Africanos
No lo tengo claro	17.9	13.4	23.8	28.8
Trabajar	1.3	4.2	9.5	5.8
Cursar Ciclos Formativos	7.9	11.1	9.5	13.5
Cursar Bachillerato	62.9	65.5	52.4	38.5
Otra	9.9	5.7	4.8	13.4

Las decisiones del alumnado tienden a coincidir con las expectativas de sus progenitores. La mayoría del alumnado percibe en sus padres y madres una preferencia por los estudios de Bachillerato. Los coeficientes χ^2 and de Contingencia muestran una asociación significativa entre ambas variables (expectativas paternas: χ^2 32.393, coeficiente de Contingencia 0.206, sig. < 0.006; expectativas maternas: χ^2 49.865, coeficiente de Contingencia 0.245, sig. < 0.000). Un alto porcentaje del alumnado Europeo, Latinoamericano y Asiático piensa que sus padres y madres prefieren los estudios de Bachillerato; un mayor porcentaje de estudiantes Africanos perciben en sus padres y madres la preferencia por los Ciclos Formativos, el acceso al mercado de trabajo u otras alternativas como estudiar en academias privadas o hacer oposiciones (ver Tabla II).

TABLA II. Expectativas percibidas en padres y madres

	Europeos		Latinoamericanos		Asiáticos		Africanos	
	P	M	P	M	P	M	P	M
No lo tengo claro	19.0	10.8	13.1	5.7	5.2	15.0	6.1	2.0
Trabajar	7.3	4.7	5.3	3.0	10.5	10.0	10.2	16.3
Cursar Ciclos Formativos	1.5	6.8	5.3	7.6	5.3	--	14.3	14.3
Cursar Bachillerato	66.4	73.6	71.0	79.0	73.7	70.0	53.1	51.0
Otras	5.8	4.1	5.1	4.6	5.3	5.0	16.3	16.3

Elección profesional

El alumnado Europeo (78.4%) y Latinoamericano (79.5%) tiene más claro cuál será su futura profesión que el alumnado Africano (66.7%) y Asiático (47.1%). Los coeficientes χ^2 y de Contingencia muestran una asociación significativa entre ambas variables (χ^2 13.093, coeficiente de Contingencia: 0.133, sig. <0.004).

Más del 60% del alumnado consideró bastante o muy importantes las siguientes razones para justificar su elección profesional: los intereses y habilidades personales, las ganancias económicas, ayudar a otras personas, los consejos familiares, disfrutar de nuevos retos y evitar la monotonía. Un bajo porcentaje de estudiantes señaló como bastante o muy importantes los siguientes motivos: el prestigio social, los consejos del tutor, y la facilidad/bajo coste de los estudios (ver Tabla III).

TABLA III. Motivos bastante/muy importantes para la elección profesional

	Europeos	Latino-americanos	Asiáticos	Africanos
Me veo capacitado para cursar los estudios	85.1	83.7	25.0	78.5
Está relacionada con mis intereses profesionales	81.6	80.8	62.5	50.0
Me permitirá disfrutar de retos y aventuras	75.7	71.7	62.5	65.4
Mi familia la considera adecuada para mí	71.0	67.1	28.6	71.4
Me permitirá no hacer siempre el mismo trabajo	67.7	59.0	28.6	60.0
Me permitirá ganar mucho dinero	64.6	68.2	50.0	72.0
Me permitirá ayudar a otras personas	63.3	70.9	75.0	73.1
Me permitirá trabajar en grupo en vez de solo	62.0	60.4	85.7	68.2
Tiene muchas salidas laborales	58.9	70.2	28.6	61.6
Me permitirá disponer de tiempo de ocio	55.6	57.9	57.1	52.0
Me permitirá realizar actividades innovadoras	54.8	60.3	0	55.5
Me permitirá encontrar trabajo pronto	53.6	61.1	42.9	69.2
Me permitirá mejorar el mundo	49.5	57.6	57.2	54.1
Me permitirá decidir lo que deben hacer otros	46.3	40.2	28.6	50.0
Mi tutor la considera adecuada para mi	45.5	41.4	0	57.7
Los estudios no requieren mucho dinero	44.3	38.2	12.5	48.0
No me despedirán, ni bajarán el sueldo	41.4	42.4	42.9	33.4
Me permitirá ser una persona famosa	37.4	35.7	25.0	52.0
Los estudios son fáciles de aprobar	29.6	26.5	37.5	48.1

La prueba de Kruskal-Wallis mostró diferencias significativas entre los grupos en los siguientes motivos: 1) está relacionada con mis intereses profesionales (χ^2 11.2181, sig.<0.010); 2) tiene muchas salidas laborales (χ^2 12.156, sig.<0.007); 3); los estudios no requieren mucho dinero (χ^2 10.421, sig.< 0.015); 4); estoy capacitado para cursar los estudios de esa profesión (χ^2 13.450, sig.=0.004); 5) los estudios de esa profesión son fáciles de aprobar (χ^2 10.823, sig. < 0.0013); 6) me permitirá participar en actividades innovadoras (χ^2 11.007, sig. < 0.012).

Los contrastes entre los grupos mediante la prueba de Mann-Whitney mostraron diferencias significativas (ver Tabla IV): a) el alumnado Latinoamericano consideró más relevantes que otros grupos los intereses profesionales, las oportunidades de trabajo, la capacidad para cursar los

estudios y la naturaleza innovadora de la profesión; b) el alumnado Europeo ponderó más los intereses profesionales que el alumnado Africano; c) el alumnado Africano dio mayor importancia a la facilidad y al bajo coste de los estudios que otros grupos; d) el alumnado Africano consideró más relevantes la naturaleza innovadora de la profesión y la capacidad para cursar los estudios que el alumnado Asiático.

TABLA IV. Motivos de elección profesional (Contrastes significativos. U Mann-Whitney)

Motivos	Grupos	Rango Promedio (RP)	Z	Sig.
Está relacionada con mis intereses profesionales	Europeos-Latinoamericanos	229.85 - 270.32	-2.508	0.010
	Europeos-Africanos	67.12 - 45.08	-2.993	0.003
Tiene muchas salidas laborales	Latinoamericanos-Asiáticos	220.78 - 109.50	-2.465	0.010
Los estudios no requieren mucho dinero	Europeos-Africanos	58.44 - 73.36	-1.956	0.050
	Asiáticos-Africanos	9.94 - 19.26	-2.471	0.013
Me veo capacitado para cursar los estudios	Europeos-Asiáticos	54.29 - 18.75	-3.586	0.000
	Latinoamericanos-Asiáticos	222.71 - 73.75	-3.594	0.000
	Asiáticos-Africanos	9.88 - 20.96	-2.767	0.010
Los estudios son fáciles de aprobar	Europeos-Africanos	58.92 - 77.81	-2.560	0.010
Me permitirá no hacer siempre el mismo trabajo	Europeos-Asiáticos	51.90 - 20.50	-2.737	0.010
	Latinoamericanos-Asiáticos	216.04 - 70.75	-3.006	0.003
	Asiáticos-Africanos	9.00 - 18.78	-2.326	0.020

Apoyo familiar afectivo percibido

La prueba de Kruskal-Wallis mostró diferencias significativas entre los grupos respecto al apoyo percibido en las familias (χ^2 33.375, sig.< 0.000). Los contrastes entre los grupos mediante la prueba de Mann-Whitney mostraron que el grado de apoyo percibido por el alumnado Latinoamericano es mayor que el percibido por los demás grupos (Europeos/Latinoamericanos: RP 293.21-332.29; Z -2.155; sig.< 0.03); (Latinoamericanos/Asiáticos: RP 278.10-87.84; Z -4.982; sig.< 0.000); (Latinoamericanos/Africanos: RP 284.21-283.34; Z -2.658; sig.< 0.01). El

apoyo familiar percibido es progresivamente menor en el alumnado Europeo, Africano y Asiático (Europeos/Asiáticos: $RP\ 74.00-31.22$; $Z\ -4.126$; $sig.< 0.000$); (Asiáticos/Africanos: $RP\ 18.06-27.06$; $Z\ -2.160$; $sig.< 0.031$).

Proyecto personal de vida

La Tabla V muestra los objetivos priorizados por los estudiantes en sus proyectos de vida según su continente de origen. El primer bloque incluye los objetivos priorizados por un mayor porcentaje de estudiantes: de carácter laboral (ser un buen profesional, trabajar en algo que me guste), académicos (finalizar la educación secundaria), familiares (llevarme bien con mis padres, ayudar a mi familia), relacionales (conservar a mis amigos) y de consumo (comprar una casa o un coche). En este bloque de objetivos, menos del 66% del alumnado Africano priorizó la finalización de los estudios de secundaria. Sólo los objetivos de carácter profesional fueron priorizados por más del 80% del alumnado Asiático.

El segundo bloque incluye objetivos de carácter altruista (ayudar a las personas sin recursos), académicos (finalizar estudios universitarios), sociales (ser alguien importante) de consumo (comprar todo lo que me gusta) o de emprendeduría (tener mi propio negocio). En este bloque de objetivos destaca el hecho de que el 80% del alumnado Africano prioriza: sacar adelante a mis hijos, ayudar a la gente sin recursos, tener mi propio negocio y ser alguien importante

El tercer bloque está formado por los objetivos menos priorizados por el alumnado. Este bloque incluye objetivos de emancipación (irme de casa o trabajar cuanto antes), familiares (tener pareja, casarme, tener hijos) y sociales (ser famoso). El alumnado Africano prioriza más los objetivos de este bloque.

TABLA V. Prioridad de objetivos personales

Objetivos	Latino-americanos	Europeos	Asiáticos	Africanos
1. Trabajar en algo que me guste	96.4	93.2	84.3	83.7
2. Ser un buen profesional	96.0	91.7	84.2	83.7
3. Llevarme bien con mis padres	93.9	93.8	65.0	91.9
4. Tener un puesto de trabajo fijo	93.6	91.5	63.2	90.0
5. Conservar a mis amigos	92.3	95.1	70.6	95.9
6. Ayudar económicamente a mi familia	91.5	91.5	79.0	84.0
7. Finalizar mis estudios de secundaria	90.9	86.4	57.9	66.2
8. Comprar una casa	88.9	91.2	45.0	84.0
9. Trabajar en algo donde la gente se lleve bien	88.5	93.8	68.4	80.0
10. Tener tiempo libre para mis aficiones	88.4	90.4	57.9	92.0
11. Ganar mucho dinero	86.6	89.3	70.0	86.0
12. Obtener el carnet de conducir	85.8	88.5	63.1	80.5
13. Comprar un coche	83.3	85.5	63.1	87.7
14. Tener muchos amigos	78.3	83.8	78.9	76.6
15. Sacar adelante a mis hijos	78.0	90.7	40.0	86.0
16. Finalizar estudios universitarios	77.8	76.6	55.2	66.7
17. Viajar/conocer el mundo	76.6	78.9	63.1	73.4
18. Ser alguien importante	76.0	64.0	50.0	85.5
19. Ayudar a la gente sin recursos	73.8	70.5	63.2	80.9
20. Comprar todo lo que me guste	71.7	63.8	47.3	75.0
21. Tener mi propio negocio	68.9	68.3	55.5	81.2
22. Mejorar el medioambiente	66.1	70.8	68.4	74.5
23. Ayudar a mi pareja a encontrar trabajo	63.9	68.3	40.0	75.1
24. Vivir en un lugar diferente al actual	62.1	57.0	36.8	61.7
25. Estudiar en otro país	60.0	57.9	45.0	58.4
26. Trabajar cuanto antes	56.0	54.0	58.8	64.6
27. Tener pareja	51.4	63.3	30.0	58.8
28. Casarme	46.8	59.3	31.6	57.2
29. Ligar mucho	43.1	49.7	35.3	60.5
30. Tener hijos	40.6	50.3	25.0	60.0
31. Ser famoso	37.5	45.5	26.3	49.0
32. Irme de casa cuanto antes	28.5	34.0	38.9	42.0
33. Trabajar en lo que sea	18.4	18.9	36.8	41.3

Los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis muestran diferencias significativas entre los grupos de alumnos/as en 18 de los 33 objetivos analizados: a) finalizar la educación secundaria (χ^2 28.595, sig.<0.000); b) tener pareja (χ^2 17.181, sig.<0.001); c) ayudar a mi pareja a encontrar trabajo (χ^2 11.331, sig.<0.01); d) tener hijos (χ^2 22.275 sig.<0.000); e) finalizar estudios universitarios (χ^2 10.140, sig.<0.01); f) sacar adelante a mis hijos (χ^2 16.454, sig.<0.001); g) comprar una casa (χ^2 18.631,

sig.<0.000); h) ser alguien importante (χ^2 21.353, sig.<0.000); i) casarme (χ^2 19.366, sig.<0.000); j) tener tiempo para mis aficiones (χ^2 14.481, sig.<0.002); k) trabajar en algo donde la gente se lleve bien (χ^2 8.013, sig.<0.05); l) trabajar en lo que sea (χ^2 10.098, sig.<0.02); m) ser un buen profesional (χ^2 14.036, sig.<0.003); n) tener un trabajo fijo (χ^2 15.530, sig.<0.001); ñ) llevarme bien con mis padres (χ^2 9.973, sig.<0.02); o) ayudar económicamente a mi familia (χ^2 8.067, sig.<0.05); p) ayudar a la gente sin recursos (χ^2 11.753, sig.<0.01); q) comprar todo lo que me gusta (χ^2 17.240, sig.<0.001).

Los contrastes entre grupos mediante la prueba de Mann-Whitney mostraron diferencias significativas (ver Tabla VI). Los objetivos académicos (finalizar la educación secundaria o terminar estudios universitarios) fueron más relevantes para los estudiantes Europeos y Latinoamericanos. Los objetivos familiares (tener hijos o casarme) eran prioritarios para los estudiantes Africanos y Europeos. Los objetivos relativos al consumo y el prestigio social (comprar todo lo que me gusta o ser alguien importante) eran priorizados por los estudiantes Africanos y Latinoamericanos.

Como se puede observar en la Tabla VI, objetivos como “trabajar en lo que sea” o “ayudar a la gente sin recursos” son más relevantes para los estudiantes Africanos. El alumnado Asiático da una baja prioridad a los objetivos analizados en comparación a los otros tres grupos.

TABLA VI. Objetivos del Proyecto de vida (Contrastes significativos. U Mann-Whitney)

Objetivos	Grupos	Rango Promedio	Z	Sig.
Finalizar mis estudios de secundaria	Europeos-Latinoamericanos	326.63 - 359.95	-2.123	0.034
	Europeos-Asiáticos	86.13 - 63.18	-2.204	0.028
	Europeos-Africanos	104.53 - 82.75	-2.596	0.009
	Latinoamericanos-Asiáticos	292.39 - 189.55	-3.206	0.001
	Latinoamericanos-Africanos	312.20 - 218.58	-4.330	0.000
Tener pareja	Europeos-Latinoamericanos	388.41 - 343.67	-2.497	0.013
	Europeos-Asiáticos	88.60 - 50.23	-3.488	0.000
	Latinoamericanos-Asiáticos	293.06 - 190.25	-2.854	0.004
	Asiáticos-Africanos	24.78 - 40.40	-2.978	0.003
Ayudar a mi pareja a encontrar trabajo	Europeos-Asiáticos	86.41 - 58.25	-2.598	0.009
	Latinoamericanos-Asiáticos	288.10 - 199.90	-2.470	0.014
	Latinoamericanos-Africanos	294.80 - 347.06	-2.109	0.035
	Asiáticos-Africanos	24.30 - 38.75	-2.862	0.004
Tener hijos	Europeos-Latinoamericanos	387.77 - 340.51	-2.618	0.009
	Europeos-Asiáticos	88.49 - 55.00	-3.005	0.003
	Europeos-Africanos	95.01 - 112.79	-1.966	0.049
	Latinoamericanos-Asiáticos	289.29 - 209.38	-2.205	0.027
	Latinoamericanos-Africanos	294.67 - 376.86	-3.315	0.001
	Asiáticos-Africanos	23.38 - 40.35	-3.282	0.001
Finalizar estudios universitarios	Europeos-Asiáticos	85.52 - 63.66	-2.015	0.044
	Latinoamericanos-Asiáticos	289.91 - 202.03	-2.513	0.012
	Latinoamericanos-Africanos	305.21 - 258.67	-1.963	0.050
Sacar adelante a mis hijos	Europeos-Asiáticos	85.22 - 43.75	-4.166	0.000
	Latinoamericanos-Asiáticos	287.36 - 164.23	-3.758	0.000
	Asiáticos-Africanos	22.78 - 40.59	-3.613	0.000
Comprar una casa	Europeos-Asiáticos	88.51 - 47.40	-4.405	0.000
	Latinoamericanos-Asiáticos	293.43 - 151.48	-4.250	0.000
	Asiáticos-Africanos	23.00 - 40.50	-3.558	0.000
Ser alguien importante	Europeos-Latinoamericanos	309.50 - 362.01	-2.966	0.003
	Europeos-Africanos	91.23 - 118.72	-3.089	0.002
	Latinoamericanos-Asiáticos	291.26 - 183.43	-3.041	0.002
	Asiáticos-Africanos	22.55 - 39.48	-3.424	0.001
Casarme	Europeos-Latinoamericanos	385.75 - 340.00	-2.521	0.012
	Europeos-Asiáticos	86.67 - 50.66	-3.226	0.001
	Latinoamericanos-Asiáticos	289.41 - 201.79	-2.356	0.018
	Latinoamericanos-Africanos	295.97 - 363.93	-2.720	0.007
	Asiáticos-Africanos	21.50 - 39.54	-3.519	0.000
Tener tiempo para mis aficiones	Europeos-Asiáticos	87.20 - 50.76	-3.422	0.001
	Latinoamericanos-Asiáticos	291.78 - 162.45	-3.669	0.000
	Asiáticos-Africanos	22.58 - 39.72	-3.425	0.001
Trabajar en algo donde la gente se lleve bien	Europeos-Asiáticos	84.53 - 58.66	-2.508	0.012
	Latinoamericanos-Asiáticos	288.50 - 198.42	-2.585	0.010
	Asiáticos-Africanos	26.53 - 38.22	-2.374	0.018
Trabajar en lo que sea	Europeos-Africanos	89.94 - 110.72	-2.393	0.017
	Latinoamericanos-Africanos	295.40 - 361.96	-2.697	0.007
Ser un buen profesional	Europeos-Latinoamericanos	315.28 - 359.09	-2.860	0.004
	Latinoamericanos-Asiáticos	289.52 - 213.61	-2.465	0.014
Tener un trabajo fijo	Europeos-Latinoamericanos	316.46 - 357.94	-2.642	0.008
	Europeos-Asiáticos	83.49 - 62.42	-2.075	0.038
	Latinoamericanos-Asiáticos	291.32 - 190.79	-3.172	0.002
	Asiáticos-Africanos	27.18 - 37.97	-2.284	0.022
Llevarme bien con mis padres	Europeos-Asiáticos	87.35 - 59.38	-2.964	0.003
	Latinoamericanos-Asiáticos	292.29 - 1097.40	-3.088	0.002
	Asiáticos-Africanos	26.90 - 38.31	-2.534	0.011
Ayudar económicamente a mi familia	Europeos-Asiáticos	82.96 - 62.21	2.038	0.042
	Latinoamericanos-Asiáticos	290.46 - 200.92	-2.649	0.008
	Asiáticos-Africanos	27.95 - 37.68	-1.999	0.046
Ayudar a la gente sin recursos	Europeos-Africanos	86.86 - 1013.14	-3.082	0.002
	Latinoamericanos-Africanos	294.63 - 350.19	-2.257	0.024
	Asiáticos-Africanos	25.61 - 36.69	-2.261	0.024
Comprar todo lo que me gusta	Europeos-Latinoamericanos	307.73 - 357.03	2.753	0.006
	Europeos-Africanos	89.83 - 110.19	-2.341	0.019
	Latinoamericanos-Asiáticos	289.64 - 180.29	-3.000	0.003
	Asiáticos-Africanos	23.32 - 38.23	-2.962	0.003

Discusión y conclusiones

Toma de decisiones y expectativas familiares

Los resultados de esta investigación son consistentes con los de otros estudios realizados con alumnado de educación secundaria no inmigrante. El alumnado inmigrante, al igual que sus compañeros no inmigrantes, prefieren cursar el Bachillerato por ser estudios socialmente más valorados (Santana, Feliciano y Jiménez, 2012; Santana, Feliciano y Santana, 2012). La decisión de cursar Bachillerato, en detrimento de los Ciclos Formativos, es un reflejo de la opinión de sus padres. De acuerdo con lo señalado por Figuera, Torrado, Llanes y Pol (2012), la elección de dicha alternativa académica pone de manifiesto el valor que las familias dan a la educación como elemento de promoción social. En este caso, la educación académica que conduce a los estudios universitarios es especialmente valorada. Nuestros resultados son consistentes con los de otros estudios en los que los intereses profesionales de los padres modulan los intereses profesionales de los hijos (Feliciano y Rumbaut, 2005; Wong, Wong y Pen, 2011; Sawitri, Creed y Zimmer-Gembeck, 2014). Por ello, el orientador debe diseñar actividades de orientación que permitan al alumnado tomar conciencia de la influencia que los deseos de los padres tienen sobre la toma de decisiones.

Trabajo fijo y emprendeduría en una época convulsa

La seguridad y el confort en el trabajo o la estabilidad en las relaciones sociales son objetivos prioritarios para el alumnado. Sin embargo, en las modernas sociedades líquidas tales objetivos son utópicos (Bauman, 2000). En una sociedad sujeta a constantes cambios, donde la inseguridad prevalece en diferentes esferas de la vida, es necesario revisar con los estudiantes sus objetivos vitales a la luz de la realidad socioeconómica y cultural. Como señalan Savikas et al (2009), “en la actualidad las perspectivas profesionales parecen mucho menos definibles y predecibles, con transiciones laborales más frecuentes y difíciles [...] En la era de la información los trabajadores en situación de precariedad laboral deben [...] abrazar la flexibilidad más que la estabilidad, y crear sus propias oportunidades” (p. 2).

Iniciar un negocio es un objetivo prioritario para un alto porcentaje de estudiantes inmigrantes; este espíritu empresarial representa nuevas oportunidades para el futuro. España ha tenido un elevado porcentaje de jóvenes desempleados y bajo crecimiento económico desde la explosión de la “burbuja inmobiliaria”; por tanto, la alternativa del autoempleo es la vía que muchos jóvenes tienen para lograr un trabajo remunerado. Varios autores afirman que los inmigrantes tienen más iniciativa para crear negocios que los nativos de un país (Kalantaridis y Bika, 2006; Neupert y Baughn 2013). A este respecto, Mancilla, Viladomiu y Guallarte (2010) señalan que los extranjeros en España muestran una mayor capacidad de emprendeduría que los españoles; por tanto, ser inmigrante aumenta la probabilidad de desarrollar una actividad empresarial. Los centros escolares deben tener un rol relevante en la promoción de la autonomía y la iniciativa personal tanto en el alumnado inmigrante como en el local. El profesorado y los orientadores deben ayudar a los estudiantes a promover el espíritu de iniciativa a través del currículo y de los programas de orientación.

Toma de decisiones y apoyo familiar

El alumnado Africano y Asiático percibe menos apoyo familiar que el Latinoamericano y el Europeo. Un menor apoyo familiar conduce a los estudiantes a diseñar metas académicas y profesionales poco ambiciosas y a incorporarse prematuramente al mercado laboral con un bajo nivel educativo. De acuerdo con Figuera y Massot (2013), el acceso prematuro de los jóvenes al mercado de trabajo hace difícil su regreso a las aulas. El problema no es el tipo de proyecto de vida en sí, sino la precipitación en la toma de decisiones que puede condicionar la trayectoria profesional del alumnado.

Las diferencias en el apoyo percibido se reflejan en los motivos del alumnado para justificar sus decisiones profesionales. Los estudiantes Europeos y Latinoamericanos señalan como motivos fundamentales sus intereses personales y sus habilidades; este alumnado no percibe la necesidad de una pronta incorporación al mercado de trabajo y, por tanto, ve en sus estudios una vía para acceder a mejores oportunidades de trabajo que encajen con sus intereses y habilidades. El alumnado Africano señala la facilidad y el bajo coste de los estudios para justificar su elección

profesional; en este caso, el valor de los estudios radica en facilitar el acceso inmediato a una profesión. Aunque la educación es positivamente valorada por las familias inmigrantes, las circunstancias sociales y económicas pesan en la decisión de entrar en el mercado laboral. De acuerdo con Cardoso y Ferreira Marques (2008), las barreras académicas y profesionales percibidas por este alumnado y sus familias contribuyen al empobrecimiento de sus aspiraciones vocacionales. Es necesario, por tanto, diseñar actividades de orientación para que el alumnado sea capaz de analizar la naturaleza de las barreras académicas y profesionales, y desarrollar estrategias para superarlas.

Proyecto de vida y estatus social

El apoyo percibido y la motivación del alumnado se reflejan en los objetivos prioritarios en sus proyectos de vida. El alumnado Asiático y Africano prioriza “trabajar en lo que sea” más que los otros grupos, y prioriza menos “terminar la educación secundaria”. El alumnado Latinoamericano y el Europeo considera que es importante cursar estudios universitarios. Estos resultados muestran como los grupos de estudiantes inmigrantes priorizan objetivos distintos en sus proyectos de vida; esto se traduce en el desarrollo de trayectorias académicas y profesionales diferentes. Autores como Levels y Dronkers (2008) o Cebolla (2011) afirman que las diferencias en el rendimiento y en las expectativas académicas del alumnado inmigrante están relacionadas con el estatus social de sus familias.

Nuestros resultados confirman los hallazgos de otros estudios donde se observó que las familias de los estudiantes inmigrantes tenían altas expectativas independientemente de su origen (Aguado et al., 2003; Terrén y Carrasco, 2007). Como afirman Intxausti, Etxeberria, y Joaristi (2014:13), las expectativas familiares pueden indicar esperanzas y deseos de un posible avance social e intergeneracional, y/o de adaptación al país de acogida. Sin embargo, las desfavorables condiciones socioeconómicas de ciertas familias inmigrantes generan bajas expectativas sobre las trayectorias académicas y profesionales. (Goldenberg, Gallimore, Reese y Garnier, 2001; Buendía et al. 2004; Márquez, 2010).

Proyecto de vida, altruismo y responsabilidades familiares

Los objetivos altruistas están presentes en el proyecto de vida del alumnado inmigrante, no obstante estos objetivos tienen mayor peso en el alumnado Africano. Las dificultades socioeconómicas experimentadas por los estudiantes Africanos pueden hacerles más conscientes de los problemas de las personas en riesgo de exclusión. La exclusión social y sus consecuencias han de ser objeto de análisis en los programas de orientación; de esta manera el alumnado comprenderá otras realidades y reflexionará sobre el valor del altruismo en sus trayectorias profesionales. La relación con sus parejas y las responsabilidades parentales son más relevantes para el alumnado Africano que para otros grupos de alumnos/as. El efecto a medio plazo de este tipo de objetivos en el proyecto de vida de los hombres y las mujeres debe ser objeto de reflexión. El análisis del impacto que los objetivos familiares tienen sobre las decisiones académicas y profesionales de los chicos y las chicas debe ser realizado desde una perspectiva de género.

Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar en el alumnado el autoanálisis, y la creación de proyectos de vida realistas. A través del enfoque de “aprendizaje a lo largo de la vida” el alumnado podrá adquirir: a) una mayor autonomía para establecer y cuestionar sus proyectos de vida, uniendo experiencias del pasado y del presente con el futuro, y b) una mayor comprensión de sus contextos vitales y de los cambios que deben realizar para hacer una planificación óptima de sus proyectos de vida (Romero et al., 2012). Los programas de orientación deben abordar los procesos de toma de decisiones desde una perspectiva intercultural y socioeconómica que pueda favorecer la revisión crítica del proyecto de vida. De acuerdo con Osuna (2012), la experiencia de la diferencia social y cultural es una fuente de enriquecimiento educativo.

Los orientadores pueden ayudar a reducir la desigualdad y a promover la justicia social siendo conscientes de la importancia de los factores socioculturales (Müller, 2014). La escuela pública, donde hay más alumnado inmigrante escolarizado, tiene la responsabilidad y el reto de ayudarles a clarificar sus proyectos de vida. La atención/apoyo personalizado que el alumnado inmigrante recibe en las tutorías y en el Departamento de Orientación es una vía para dar la adecuada respuesta educativa a sus necesidades.

Limitaciones y prospectivas

Los hallazgos del estudio deben ser considerados a la luz de varias limitaciones. El bajo porcentaje de participantes Asiáticos y Africanos no permite la generalización de los resultados; es necesario realizar otros estudios con muestras más amplias de alumnos/as inmigrantes procedentes de esas zonas geográficas. Estos estudios podrían: 1) confirmar las tendencias observadas en la priorización de los objetivos de los proyectos vitales, y 2) profundizar en los factores que contribuyen a modelar dichos proyectos. Nuestro trabajo tiene limitaciones similares a las identificadas por Sovet y Metz (2014): las teorías de la carrera y las estrategias de orientación occidentales promueven generalmente valores occidentales individualistas, tales como el autodesarrollo, la autodeterminación y el establecimiento de metas personales; por otro lado, estas teorías no incorporan valores más colectivistas que son típicos de otras culturas. El alumnado Asiático da una baja prioridad a la mayoría de los objetivos analizados en el estudio en comparación con los otros tres grupos. Se debe ser precavido cuando un marco de referencia occidental es usado para interpretar el proceso de toma de decisiones de los adolescentes educados en una cultura oriental. El perfil particular de este grupo de alumnos/as debe ser cuidadosamente tenido en cuenta a la luz de sus características sociales y familiares (Sovet y Metz, 2014).

La investigación presentada abre nuevas vías de estudio sobre los proyectos de vida del alumnado inmigrante. Sería recomendable analizar las siguientes cuestiones con este tipo de alumnado desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa: 1) ¿Existen diferencias entre los proyectos de vida del alumnado inmigrante que cursa la educación de segunda oportunidad y el alumnado que cursa Ciclos Formativos o Bachillerato? 2) ¿Cómo argumenta el alumnado la forma en que priorizan los objetivos de sus proyectos de vida? 3) ¿Existen diferencias de género en la configuración del proyecto de vida? Y si hay diferencias, ¿qué factores subyacen en las mismas? 5) ¿Cómo puede la perspectiva intercultural ser incorporada en los procesos de orientación educativa y vocacional? Comprender los procesos de toma de decisiones para la carrera del alumnado inmigrante y ofrecer directrices para la orientación escolar y vocacional que incorporen la dimensión intercultural de la educación constituye un campo prometedor para futuras investigaciones.

Referencias

- Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B. y Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares, actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 323-348.
- Alonso, J. y Simón, C. (2012). Differences between immigrant and national students in motivational variables and classroom-motivational-climate perception. *The Spanish Journal of Psychology*, 15 (1), 61-74.
- Azolini, D., Schnell, P. y Palmer, J. (2012). Educational achievement gaps between immigrant and native students in two “new” immigration countries: Italy and Spain in comparison. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 643, 46-77. doi: 10.1177/0002716212441590.
- Bang, H.J. (2011). Newcomer immigrant students’ perspectives on what affects their homework experiences. *Journal of Educational Research*, 104(6), 408-419. doi: 10.1080/00220671.2010.499139.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Briones, E., Arena, A. y Tabernero, C. (2005). Variables psicosociales relacionadas con el proceso de integración social de los estudiantes inmigrantes. *Cultura y Educación*, 17 (4), 337-348.
- Bryant B. K., Zvonkovic A. M. y Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 149–175. doi: 10.1016/j.jvb.2006.02.004.
- Buendía, L., González, D., Pozo, T. y Sánchez, C. (2004). Identidad y competencias interculturales. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(2). Retrieved from http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_1.htm
- Instituto Canario de Estadística. (2013). *Canarias en cifras*. INSTAC. Recuperado de http://www.gobiernodecanarias.org/istac/temas_estadisticos/sociedad/.
- Cardoso, P. y Ferreira Marques, J. (2008). Perceptions of career barriers. The importance of gender and ethnic variables. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8, 49-61. doi: 10.1007/s10775-008-9135-y.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad* (Vol.2). Madrid: Alianza

- Castro, A. y Díaz, J.F. (2002). Objetivos de vida y satisfacción vital en adolescentes españoles y argentinos. *Psicothema*, 14(1), 112-117.
- Cebolla, H. (2011). Primary and secondary effects in the explanation of disadvantage in education: The children of immigrant families in France. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 407-430. doi: 10.1080/01425692.2011.559341.
- Cheng, S. y Starks, B. (2002). Racial differences in the effects of significant others on student's educational expectations. *Sociology of Education*, 75(4), 306-327.
- Davis-Kean, P. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304. doi: 10.1037/0893-3200.19.2.294.
- Esteve, J., Ruiz, C. y Rascón, M.T. (2008). La construcción de la identidad en los hijos de inmigrantes marroquíes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 489-508.
- Feliciano, C. (2006). Beyond the family: The influence of premigration group status on the educational expectations of immigrants' children. *Sociology of Education*, 79(4), 281-303. doi: 10.1177/003804070607900401.
- Feliciano, C. y Rumbaut R. (2005). Gendered paths: Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 28, 1087-1118. doi: 10.1080/01419870500224406.
- Figuera, P., Darías, I. y Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 349-369.
- Figuera, P. y Massot, I. (2013). Estrategias para facilitar la transición al final de la Educación Secundaria. En L.E. Santana (Coord.), *Educación en Secundaria. Retos de la tutoría* (267-296). Madrid: Wolters Kluwer.
- Figuera, P., Torrado, M., Llanes, J. y Pol, C. (2012). Alumnado emigrante: Satisfacción y actitudes ante la formación en su transición a niveles postobligatorios. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, octubre, 79-100. Retrieved from <http://www.ujaen.es/revista/reid/monografico/n2/REIDM2art4.pdf>.
- García, F.J., Rubio, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España. Un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.

- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Glick, J. y White, M. (2004). Post-Secondary School participation of immigrant and native youth: The role of familial resources and educational expectations. *Social Science Research*, 33(2), 272-299.
- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L. y Garnier, H. (2001). Cause or effect? A longitudinal study of immigrant latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance. *American Educational Research Journal*, 38(3), 547-582. doi:10.3102/00028312038003547.
- Intxausti, N., Etxeberria, F. y Joaristi, L. (2014). ¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante? *Relieve*, 20 (1), doi: 10.7203/relieve.20.1.3804.
- Kalantaridis, C. y Bika, Z. (2006). In-migrant entrepreneurship in rural England: Beyond local embeddedness. *Entrepreneurship y Regional Development*, 18, 109-131.
- Levels, M. y Dronkers, J. (2008). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Ethnic and Racial Studies*, 31(8), 1404-1425. doi: 10.1080/01419870701682238.
- Mancilla, C., Viladomiu, L. y Guallarte, C. (2010). Emprendimiento, inmigrantes y municipios rurales: El caso de España. *Economía Agraria y Recursos Naturales*, 10(2), 121-142.
- Marjoribanks, K. (2003). Learning environments, family contexts, educational aspirations and attainment: a moderation-mediation model extended. *Learning Environments Research*, 6, 247-265.
- Marquez, J. (2010). College aspirations and limitations: The role of educational ideologies and funds of knowledge in Mexican American families. *American Educational Research Journal*, 47(2), 330-356. doi: 10.3102/0002831209357468.
- Meunier, M., de Coulon, A., Marcerano O. y Vignoles, O. (2013). A longitudinal analysis of UK second-generation disadvantaged immigrants. *Education Economics*, 21(2), 105-134. doi: 10.1080/09645292.2011.568605.
- Minello, A. y Barban, N. (2012). The educational expectations of children of immigrants in Italy. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 643, 78-103. doi: 10.1177/0002716212442666.

- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios de la educación del futuro*. Madrid: Paidós.
- Müller, W. (2014). Educational inequality and social justice: Challenges for career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14, 21–33. doi 10.1007/s10775-014-9264-4.
- Instituto Nacional de Estadística (2013). *Estadística del padrón continuo*. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxispath=/t20/e245/p04/proviyfile=pcaxis>
- Neupert, K. y Baughn, C. C. (2013). Immigration, education and entrepreneurship in developed countries. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 7(3), 7-7.
- OCDE (2014). *International migration outlook 2014*. OECD Publishing. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2014-en.
- Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2012-358-182.
- Portes, A. y Macleod, D. (1996). Educational progress of children of immigrants. The roles of class, ethnicity, and scholl context. *Sociology of Education*, 69(4), 255-275.
- Portes, A., Aparicio, R., Haller, W. y Vickstrom, E. (2010). Moving ahead in Madrid: Aspirations and expectations in the Spanish second generation. *International Migration Review*, 44(4), 767-801.
- Romero, S, Álvarez, V., García, S., Gil, J., Gutiérrez, A., Seco, M. et al. (2012). El alumnado de Formación Profesional Inicial en Andalucía y sus necesidades de formación. Algunas aportaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 4-21.
- Santana, L. E. y Feliciano, L. (2006). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de Educación*. 340, 943-971. http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_33.html
- Santana, L. E. y Feliciano, L. (2009). Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: el reto de repensar la orientación en Bachillerato. *Revista de Educación*, 350, 323-350. http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revistaeducacion/numeros-antteriores/2012/re359/re359_17.html
- Santana, L. E.; Feliciano, L. y Cruz, A. (2010). El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en educación secundaria. *Revista de Educación*, 351, 73-

105. http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re351/re351_04.html
- Santana, L. E.; Feliciano, L. y Jiménez, A. B. (2012). Toma de decisiones y género en Bachillerato, *Revista de Educación*, 359, 357-387. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-098
- Santana, L. E., Feliciano, L. y Santana, A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de educación secundaria, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (1), 26-38 <http://www.uned.es/reop/pdfs/2012/23-1%20-%20Santana.pdf>
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling y Development*, 90, 13-19. doi:10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J. et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250. doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004
- Sawitri, D., Creed, P. y Zimmer-Gembeck, M. (2014). Parental influences and adolescent career behaviours in a collectivistic cultural setting. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14, 161-180. Doi: 10.1007/s10775-013-9247-x.
- Sovet, L. y Metz, A.J. (2014). Parenting styles and career decision-making among French and Korean adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 345-355. doi: 10.1016/j.jvb.2014.02.002.
- Terrén, E. y Carrasco, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, 22, 9-46.
- UNESCO (2006). *Guidelines on intercultural education*. París: Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>.
- Vaillet, L. y Caille J. (1999). Migration and integration in France. Academic careers of immigrants' children in Lower and Upper Secondary School. Conference: *European Societies or European Society? Migrations and Inter-Ethnic Relations in Europe*. Obernai: France, September 23-28. Recuperado de <http://www.crest.fr/ckfinder/userfiles/files/pageperso/vaillet/Obernai1.pdf>
- Watts A. G. y Sultana R. G. (2004). Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, 105-122.

- Watts A. G., Sultana R. G. y McCarthy, J. (2010). The involvement of the European Union in career guidance policy: a brief history. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 10, 89–107. doi: 10.1007/s10775-010-9177-9.
- Wong, C., Wong, P. y Peng, K. (2011). An exploratory study on the relationship between parent's career interest and the career interest of young adults. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 11, 39-53. doi: 10.1007/s10775-011-9190-7.
- Yamamoto, Y. y Holloway, S. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22, 189-214. doi: 10.1007/s10648-010-9121-z.

Dirección de contacto: Lidia E. Santana Vega. Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna. Av Trinidad s/n. Campus Central. 38204, La Laguna. Tenerife. España. E-Mail: lsantana@ull.es

Rojo sobre negro. ¿Cómo evalúan los maestros las redacciones de sus estudiantes?¹

Red on black. How do teachers assess their students' narrative texts?

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-315

María-Jesús Fernández

Manuel Lucero

Manuel Montanero

Universidad de Extremadura

Resumen

Uno de los recursos educativos más extendidos para la mejora de la competencia escritora consiste en evaluar y corregir los textos que los propios estudiantes redactan. Sin embargo, no contamos con estudios que analicen qué criterios tienen fundamentalmente en cuenta los maestros en dicha evaluación y qué tipo de retroalimentación proporcionan. En este sentido, en el presente estudio se describen los mensajes evaluativos que 21 maestros emitieron sobre las composiciones narrativas de 236 estudiantes de los últimos cursos de Educación Primaria, con el objetivo de ayudarles a mejorar su competencia escritora. En total, se analizaron 7851 registros verbales y gráficos de evaluación, en función de su presentación formal y su contenido evaluativo y meta-textual. Los resultados ponen de manifiesto un claro predominio de mensajes de tipo verbal, centrados principalmente en la corrección específica de aspectos ortográficos y gramaticales. La frecuencia de este tipo de correcciones se mostró como el mejor predictor de la calificación global que el profesorado otorgaba a las narraciones. Por el contrario, se constata una escasa presencia de mensajes que faciliten la comprensión y la autoevaluación de los errores cometidos, así como sugerencias de mejora que involucren aspectos macro-estructurales del

¹ **Agradecimientos:** Al Gobierno de Extremadura y al Fondo Social Europeo por la financiación recibida (PD12129).

texto. Finalmente, se discuten estos hallazgos y sus implicaciones en la enseñanza y evaluación de la competencia escritora. De estos resultados se derivan implicaciones relevantes para la enseñanza y evaluación de la escritura, que se discuten al final del artículo.

Palabras-clave: Evaluación del estudiante, Redacción, Ortografía, Gramática, Educación Básica.

Abstract

The correction of the texts written by students is one of the educative tool most frequently used for improving the writing skill. However, there is no research that analyses what criteria are to be considered by teachers in this kind of assessment and what kind of *feedback* is provided by them. In this sense, this study describes the improvement suggestions from 21 teachers about narrative texts written by 236 students in the last years of Primary Education, in order to help them improve their writing skills. A total number of 7851 verbal assessment records and charts were analysed, depending on their formal presentation and their assessment of meta-textual content. The results show a great predominance of verbal messages, focused mainly on spelling and grammar improvement. The frequency of such corrections could explain why teachers give higher scores to texts with better grammar and spelling use. On other hand, a low number of suggestions to try to develop the understanding and self-assessment of mistakes were also logged, as well as those related to improving macro-structural aspects of a text. Hence, the current study points out the implications for teaching and assessing writing, which are discussed in the conclusion of the article.

Keywords: Student evaluation, Writing, Spelling, Grammar, Basic Education.

Introducción

El desarrollo de la competencia escritora durante la escolarización obligatoria es una temática de interés para legisladores, investigadores y profesores, debido a que la escritura está ligada al éxito escolar de los estudiantes (Lennart, 2014). Los maestros dedican, de hecho, una gran cantidad de tiempo y esfuerzo a actividades relacionadas con la evaluación de la competencia escritora.

La práctica evaluativa de la escritura de narraciones en la Educación Primaria

Tradicionalmente el *feedback* proporcionado oralmente o por escrito ha sido considerado una parte importante de la instrucción y evaluación de la escritura (Parr y Timperley, 2008). Sin embargo, aunque se han investigado extensamente las revisiones y comentarios realizados en el contexto de actividades de autoevaluación y co-evaluación entre iguales (Cho y MacArthur, 2010; Fahimi y Rahimi, 2015; Lennart, 2014; Rouhi y Azizian, 2013), muy pocos estudios se han ocupado de analizar cómo los profesores evalúan los borradores de los alumnos en L1. Algunos trabajos han cuestionado la fiabilidad y validez de este tipo de evaluación, argumentando que, a pesar de su eficiencia para tener una impresión general de la producción escrita de los estudiantes, proporcionan una información diagnóstica limitada sobre los diversos componentes de la competencia escritora (Dunsmuir *et al.*, 2015). Otros, en cambio, ponen de manifiesto la relación entre la habilidad del profesor para proporcionar un *feedback* de calidad y el progreso del estudiante en el aprendizaje de la escritura de textos narrativos (Fife y O'Neill, 2001). La evaluación de los profesores suele incluir, de hecho, la corrección de fragmentos del texto original del estudiante (Peterson y McClay, 2010). Sin embargo, que la revisión conduzca a una mejora en la re-escritura del texto (en caso de que se diera esta opción) depende, no solo de la capacidad del escritor, sino también de la calidad de la retroalimentación que éste recibe (Tsui y Ng, 2000). En un estudio previo encontramos que el 67% de los cambios que una amplia muestra de estudiantes de Educación Primaria (de entre 10 y 12 años) introducía en una segunda versión de sus narraciones, tras recibir la evaluación de su profesor, se centraba en aspectos puramente gramaticales y ortográficos (Montanero, Lucero y Fernández, 2014). Otros estudios apuntan en la misma dirección al mostrar que la naturaleza de la evaluación del profesorado tiende a focalizarse en características muy superficiales del texto (Connors y Lunsford, 1993; Hargreaves y McCallum, 1998; Schwartz, 1984; Sommers, 2011). Aspectos retóricos, como la cohesión de las ideas, son, por el contrario, tradicionalmente ignorados, tanto en la evaluación como en la enseñanza de la competencia escritora (Struthers, Lapadat y MacMillan, 2013).

Algunos autores defienden que este tipo de prácticas evaluativas se relacionan con una escasa consciencia de los evaluadores sobre el conjunto de procesos que intervienen en la redacción de un texto (Cho, 2003; Dempsey, PytlikZillig y Bruning, 2009); así como sobre aquellos criterios que permiten juzgar su idoneidad, en función de sus objetivos

(Cassany, 2000; Morales, 2004). Una buena evaluación de los aspectos más profundos de una redacción requiere un complejo conocimiento sobre escritura, de la que incluso muchos de los escritores más competentes carecen: un meta-conocimiento explícito de la lengua, de las estructuras de los textos, de los procesos y estrategias de escritura; además del uso de métodos, actividades y recursos eficaces para ayudar a los alumnos con dificultades (Parr y Timperley, 2008). Los profesores que no dispongan de este compendio de conocimientos no sólo serán menos hábiles para formular sugerencias de mejora efectivas, sino que tendrán dificultades para anticipar los problemas de escritura que pueden tener los estudiantes (Jones y Moreland, 2005; Shepard et. al, 2005).

Además de los criterios y del contenido metalingüístico de las evaluaciones, otros aspectos relevantes de la evaluación, que no se han documentado suficientemente en esta etapa educativa, tienen que ver con el modo en que se expresan, «rojo sobre negro», en las propias redacciones. Los comentarios evaluativos pueden aparecer en forma de notas al margen, preguntas en las que el docente solicita información concreta, aclaraciones sobre aspectos globales y, sobre todo, correcciones (Ferris, 1997). Sabemos que los estudiantes de Educación Superior prefieren las preguntas abiertas y los comentarios que incluyen justificaciones y explicaciones de los que hay que mejorar (Straub, 1997). Sin embargo, no contamos con estudios que describan pormenorizadamente la práctica evaluativa, ni su impacto específico en los estudiantes de Primaria, en nuestro sistema educativo.

Modelos de análisis de los mensajes de evaluación de composiciones

La literatura recoge diversos sistemas de categorización de los mensajes de *feedback* que evaluadores (profesores o iguales) registran en las redacciones que revisan. Uno de los más citados es el que propuso Min (2003), basado a su vez en el clásico trabajo de Berg (1999). En cuanto a su naturaleza, los mensajes pueden clasificarse en *orientados* o *no orientados* a la revisión. Dentro de los primeros, cabe distinguir entre las *evaluaciones* o juicios que no conllevan sugerencias concretas de modificación del texto; las *clarificaciones*, que se expresan principalmente a través de preguntas sobre lo que el evaluador no entiende (aunque también se incluyen en esta categoría incitaciones a re-elaborar una intención comunicativa o el significado de un fragmento del texto); las *alteraciones*, o correcciones de supuestos errores; y las *sugerencias* de

información que ayuda al compañero a enriquecer o autocorregir el texto. Por último, en función del área, los mensajes pueden tener un carácter *global* (habitualmente referido al contenido) o *local*.

Cho y MacArthur (2010) utilizaron un doble sistema de categorías, más completo que el anterior. El análisis de los mensajes de *feedback* permite recoger otros matices, tales como la explicitud de la sugerencia de modificación (*directiva* vs. no *directiva*) o el sentido positivo (elogio) o crítico de la evaluación. Las modificaciones realizadas por los evaluadores se clasifican en tres niveles de complejidad: las *reparaciones simples*, en un nivel superficial, afectan a cuestiones, gramaticales u ortográficas; en un nivel microestructural, las reparaciones pueden ser *complejas* (borrando o cambiando contenido semántico de una oración o párrafo) o *extendidas* (añadiendo oraciones que precisan información); en un nivel macroestructural, pueden añadir nuevos *contenidos* o tópicos, o modificar la *organización* (títulos, movimientos de párrafos, frases conectivas), además de la adición o modificación de materiales (tablas, figuras...).

Por su parte, Liang (2010) propone un sistema de 5 categorías: *negociación* (cuya definición coincide aproximadamente con las clarificaciones de los trabajos anteriores); *discusión de contenido* (similares a las *sugerencias*, son expresiones de desacuerdo, que pueden ir seguidas de una justificación y/o propuesta); *corrección de errores* (tanto de contenidos, como gramaticales y ortográficos); *gestión* de la tarea y *comentarios* no relacionados con la revisión.

Estos antecedentes, no obstante, se centran principalmente en el aprendizaje de la escritura en el inglés como segunda lengua (L2) en niveles de Educación Secundaria o superior. Además, los datos que recogen estas investigaciones se basan en revisiones entre iguales, efectuadas por escrito, ya sea en papel o con el apoyo de nuevas tecnologías. Se echa en falta una aplicación de estos sistemas de análisis a las evaluaciones que realizan los propios profesores en los niveles educativos correspondientes a la Educación Primaria en el área de Lengua Castellana.

Objetivos de la investigación

En este marco, la presente investigación tiene dos objetivos: por un lado, describir las características de las calificaciones y comentarios evaluativos que los maestros de Primaria de nuestro sistema educativo registran sobre las narraciones que redactan sus alumnos; por otro lado, explorar la relación entre dichos comentarios evaluativos y las calificaciones globales

que se otorga a los relatos, así como los criterios específicos de evaluación que implícitamente traslucen.

Diseño y metodología

Participantes

En el estudio participaron 21 maestros-tutores de Primaria (15 mujeres y 6 hombres), de 8 colegios de distintas ciudades de Extremadura (5 públicos y 3 privados-concertados), seleccionados según la disponibilidad de los investigadores. Todos ellos contaban con más de 5 años de experiencia docente en los últimos cursos de Primaria. Cada maestro evaluó entre 5 y 20 textos de tipo narrativo, redactados por 236 alumnos de entre 10 y 12 años (tabla I).

TABLA I. Muestra

Centro	Evaluador/a	Nº de redacciones evaluadas
Centro 1	Maestro 1	5
	Maestra 2	12
	Maestra 3	7
	Maestro 4	5
Centro 2	Maestro 5	8
	Maestra 6	7
Centro 3	Maestra 7	12
	Maestra 8	14
Centro 4	Maestro 9	5
Centro 5	Maestra 10	5
	Maestra 11	5
	Maestra 12	5
	Maestra 13	5
Centro 6	Maestra 14	20
	Maestro 15	20
	Maestra 16	20
Centro 7	Maestra 17	19
	Maestra 18	9
	Maestra 19	20
	Maestro 20	20
Centro 8	Maestra 21	13

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento de recogida y segmentación de los registros evaluativos

La investigación se basó en el análisis documental de los registros evaluativos, expresado con bolígrafo por los profesores en los mismos papeles donde se habían escrito las narraciones.

Las narraciones fueron redactadas en unos 30 minutos por alumnos de 5º y 6º curso de Primaria. La temática sobre la que debían escribir, en aproximadamente un folio de extensión, fue la siguiente: “un niño que se convierte en héroe de su pueblo”. Los textos fueron repartidos aleatoriamente entre los 21 profesores, sin darles a conocer los propósitos de la investigación. Se les instó a que las corrigieran con un bolígrafo de otro color, como habitualmente hacían, registrando en el mismo manuscrito cualquier valoración que considerasen oportuna.

La segmentación de las unidades de análisis se realizó siguiendo un criterio semántico-pragmático. Cada unidad de análisis se conformó por un mensaje con un solo contenido meta-evaluativo (o bien, referido a un solo error o tipo de error), aunque estuviera insertado en un enunciado más amplio. Por ejemplo, la siguiente oración, empleada por el profesor 17, se segmentó en tres unidades de análisis: “Un poco sucio (1), está bien (2), cuidado con las faltas, piensa antes de escribir las palabras (3)”.

Procedimiento de categorización de los mensajes evaluativos

Para clasificar los mensajes utilizamos un sistema de categorías original (tabla II), elaborado por un procedimiento inductivo-deductivo, de *comparación permanente*. En primer lugar, a partir de la revisión de los modelos de análisis que hemos descrito en la introducción, se seleccionaron y concretaron, con igual o semejante denominación, las categorías empleadas para analizar el contenido evaluativo y meta-textual de los mensajes de *feedback*. En segundo lugar, tras un primer estudio de las más de 7000 unidades de análisis de nuestra muestra, se identificaron aquellas que no podían clasificarse con suficiente precisión y se añadieron nuevas categorías que no habían sido utilizadas explícitamente en investigaciones anteriores. Finalmente, se incorporó al sistema dos nuevas dimensiones de análisis, forma y ubicación de los mensajes, que tampoco habían sido contempladas en dichos antecedentes.

Para analizar los aspectos formales, se tuvo en cuenta, por un lado, la forma de expresión, verbal o no verbal, del registro evaluativo; y por otro

lado, la ubicación de dicho registro (más o menos encima del foco de la evaluación, en los márgenes, al principio o al final del texto).

Para el análisis de la amplitud y el contenido evaluativo de los mensajes identificamos una serie de categorías, basadas principalmente en el modelo de Min (2003). Así, en cuanto a la amplitud de los mensajes evaluativos, incluimos lo que Min y otros autores denominan *feedback global* y *local*. En cuanto a su contenido evaluativo, las «evaluaciones», sin contenido de mejora, se clasificaron en dos subtipos: *señalizaciones* y *calificaciones*. Siguiendo la propuesta de Cho y MacArthur (2010), dentro de estas últimas operativizamos un criterio para discriminar entre calificaciones positivas y negativas. Por su parte, dada su naturaleza interrogativa las «clarificaciones» se identifican en nuestro sistema como *preguntas*. Lo que Min calificaba indistintamente como «alteraciones» se han concretado en dos tipos de correcciones del texto: *genéricas* y *específicas*. Al término, un tanto ambiguo, de «sugerencia» le hemos añadido *de ampliación o alternativa*. Los mensajes «no orientados» los hemos incluido, finalmente, en la categoría *otros*. Nuevamente, el análisis inicial de los mensajes evaluativos nos permitió identificar un tipo de mensaje muy relevante, la *justificación*, que puede acompañar o no a una determinada corrección, y que no había sido considerada independientemente como categoría de análisis en las investigaciones previas que hemos revisado.

Para identificar las categorías de la dimensión meta-textual nos fundamentamos en la propuesta de Cho y MacArthur (2010). Las llamadas reparaciones superficiales o «simples» se han clasificado en dos tipos: gramaticales y ortográficas. En cambio, las complejas y extendidas, se han integrado en una sola categoría (contenido *semántico-léxico*), dado que el matiz que las diferencia queda ya recogido en la categoría *ampliación* de la dimensión anterior. Las reparaciones macro-estructurales de temas y organización se han identificado genéricamente como evaluaciones de contenido *organizativo*. Para clasificar otros contenidos evaluativos que no se ubican con claridad en ninguna de las anteriores categorías, como los comentarios sobre la caligrafía, la creatividad o cuestiones relativas a la gestión de la tarea (Liang, 2010), hemos incorporado las categorías de contenido *inespecífico* y *otros* (ver tabla II).

TABLA II. Sistema de categorías de *feedbacks* de la evaluación de textos

Dimensión	Categoría	Definición
A. Forma	1. Verbal	Expresiones verbales que contienen un conjunto de letras, palabra/s o frase/s. Incluye las tildes, los signos de puntuación y las siglas.
	2. No verbal	Expresiones numéricas (de uno o más dígitos) o gráficas, ya sean simples o complejas (tachado, subrayado lineal o marginal, flechas, óvalos).
	3. Mixta	<i>Feedbacks</i> que integran una expresión verbal y otra gráfica o numérica en la misma anotación.
B. Ubicación	1. Superpuesto	Anotación encima del contenido textual evaluado. Incluye el interlineado.
	2. Marginal	Glosa marginal o anotación superpuesta sobre un fragmento distinto del texto pero vinculado explícitamente a él.
	3. Desvinculado	Anotación registrada sin vinculación explícita con ningún fragmento del texto (por ejemplo al principio o final del texto) o en un papel diferente.
C. Amplitud	1. Global	<i>Feedbacks</i> sobre el conjunto del texto
	2. Local	<i>Feedbacks</i> sobre uno o varios fragmentos del texto
D. Contenido evaluativo	1. Señalización	Símbolos o expresiones verbales en los que únicamente se identifica un fragmento del texto, ya sea erróneo o acertado, sin aportar nada más (por ejemplo, se subrayan faltas de ortografía sin corregirlas)
	2. Calificación	Expresiones numéricas, gráficas (flecha hacia arriba, letras que representan valores de una escala ordinal) o verbales, que conllevan únicamente un juicio de calidad. Pueden tener una valencia positiva (como las numéricas superiores al 70% de la escala empleada), intermedia (como la letra R o las numéricas entre 50-70% de la escala) o negativa.
	3. Pregunta	Símbolos o expresiones verbales interrogativas de duda o en las que se solicita aclaración
	4. Corrección específica	Expresión gráfica o verbal que, además de señalar un error, proporciona una instrucción específica o una alternativa mejor (incluye la supresión o adición necesaria de un fragmento)
	5. Corrección genérica	Expresión verbal que identifica una carencia o error que se repite (sin señalarlo con precisión en el texto) y proporciona una instrucción genérica de mejora.

TABLA II. Continuación

Dimensión	Categoría	Definición
D. Contenido evaluativo	6. Ampliación/ alternativa	Comentario verbal en el que no se identifica un error pero que sugiere, ejemplifica o proporciona directamente una alternativa o ampliación no imprescindible del texto.
	7. Justificación	Comentario verbal en el que se explica o argumenta una alternativa (incluye los comentarios normativos).
	8. Otros comentarios	Otros comentarios verbales, como advertencias o medidas de refuerzo.
E. Contenido meta-textual	1. Organizativo	<i>Feedbacks</i> sobre la organización retórica del texto o sus párrafos. En las evaluaciones de textos narrativos cabe distinguir, más e específicamente entre marco, tema y trama.
	2. Semántico-léxico	<i>Feedbacks</i> sobre tópicos o ideas del texto. Incluye la evaluación de la coherencia o de vocabulario específico.
	3. Gramatical	<i>Feedbacks</i> sobre la construcción morfosintáctica de las oraciones. Incluye la alteración del orden de palabras, la evaluación de la cohesión o de los signos de puntuación.
	4. Ortográfico	<i>Feedbacks</i> sobre la construcción ortográfica de las palabras
	5. Otros	Comentarios sobre otros aspectos meta-textuales específicos, como los aspectos formales (caligrafía, margen) o la creatividad.
	6. Inespecíficos	<i>Feedbacks</i> globales, transversales o en los que no se expresa un contenido meta-textual específico. No incluye aquellas anotaciones que no tienen un carácter evaluativo.

Fuente: Elaboración propia.

La categorización de las unidades de análisis se realizó tras un proceso de entrenamiento en el que los investigadores afinaron el sistema de categorías y el grado de apertura de las mismas, a fin de asegurar la consistencia interna entre investigadores.

Para analizar la fiabilidad del proceso se calculó el grado de acuerdo entre dos evaluadores sobre una muestra de 7 textos, escogidos al azar, que contenían un total de 222 mensajes que categorizar. Como se aprecia en la siguiente tabla, los índices obtenidos mediante Kappa de Cohen son muy elevados en todas las dimensiones, salvo en cuanto a la forma y al contenido meta-textual, que pueden considerarse aceptables.

TABLA III. Datos de fiabilidad en la identificación de las categorías de cada una de las dimensiones de análisis ($p < 0,01$).

Dimensiones	Forma	Ubicación	Amplitud	Contenido evaluativo	Contenido meta-textual
Índice KC	0,85	0,97	0,97	0,96	0,82

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento de análisis cuantitativo y cualitativo

Para describir el perfil de evaluación de composiciones predominante en el profesorado de Primaria, se comparó la frecuencia y porcentaje de registros evaluativos clasificados en cada categoría.

Para analizar en qué medida el contenido meta-textual de los comentarios evaluativos predice la calificación global de las composiciones (que generalmente aparecían destacadas y localizadas en la esquina superior derecha del documento), se realizó un análisis de regresión entre dos variables: las *calificaciones* y la frecuencia de correcciones de cada categoría de la dimensión contenido meta-textual. Dado que el profesorado emplea diversas escalas de calificación, se equipararon todas en una misma escala de valores numéricos impares de 1 a 9, tal y como recoge la tabla IV.

TABLA IV. Equiparación de las diversas escalas de calificación en una escala estándar

Estándar	Cualitativa 1	Cualitativa 2	Numérica
1	Muy mal	Insuficiente	1-2
3	Mal	Suficiente	3-4
5	Regular	Bien	5-5
7	Bien	Notable	7-8
9	Muy bien	Sobresaliente	9-10

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, con objeto de profundizar en el análisis de los mensajes evaluativos que abordaban aspectos macroestructurales se analizaron cualitativamente los registros evaluativos, particularmente los de tipo organizativo.

Resultados

En las 236 narraciones evaluadas por los maestros participantes en la investigación, se identificaron un total de 7851 unidades de análisis. La tabla V refleja los resultados de la categorización de dichos mensajes de evaluación en función de las diferentes dimensiones consideradas en el estudio.

TABLA V. Frecuencia y naturaleza de los comentarios evaluativos

Dimensión	Categoría	Registros	Profesores
Forma	Verbal	5956 (75,9%)	20 (95,2%)
	No verbal	1120 (14,3%)	20 (95,2%)
	Mixta	775 (9,8%)	20 (95,2%)
Ubicación	Superpuesto	7096 (90,4%)	20 (95,2%)
	Marginal	123 (1,6%)	10 (47,6%)
	Desvinculado	632 (8,0%)	21 (100%)
Amplitud	Global	600 (7,6%)	21 (100%)
	Local	7251 (92,4%)	20 (95,2%)
Contenido evaluativo	Señalización	219 (2,8%)	13 (61,9%)
	Calificación	243 (3,1%)	21 (100%)
	Pregunta	54 (0,7%)	14 (66,7%)
	Corrección específica	6946 (88,5%)	20 (95,2%)
	Corrección genérica	293 (3,7%)	19 (90,5%)
	Ampliación/alternativa	24 (0,3%)	10 (47,6%)
	Justificación	31 (0,4%)	9 (42,9%)
Contenido meta-textual	Otros comentarios	41 (0,5%)	11 (52,4%)
	Organizativo	91 (1,2%)	12 (57,1%)
	Semántico-léxico	976 (12,4%)	20 (95,2%)
	Gramatical	2260 (28,8%)	20 (95,2%)
	Ortográfico	4082 (52,0%)	20 (95,2%)
	Otros	230 (2,9%)	18 (85,7%)
	Inespecífico	212 (2,7%)	20 (95,2%)

Fuente: Elaboración propia.

Presentación formal de los mensajes evaluativos

La tabla V refleja que casi todos los profesores han empleado expresiones *verbales*, *no verbales* y *mixtas* para proporcionar sus *feedbacks*, aunque la mayoría de los mensajes evaluativos fueron *verbales* (75,9%). El más frecuente fue la corrección en el propio texto de la ausencia de tildes: “En un pueblo a poco tiempo de Madrid vivía Jose, el era un niño sencillo.” [Profesor 9]. Entre las *no verbales*, los símbolos más utilizados son las tachaduras y los subrayados o círculos. Por ejemplo, el profesor 21 rodea la palabra “entonces” en varias ocasiones para indicar que se repite con demasiada frecuencia. Los mensajes *mixtos* consistieron en combinaciones de símbolos gráficos, como flechas o tachaduras, con una corrección de tipo verbal. Por ejemplo, el profesor 8 sobre el fragmento “a el”, el profesor 8 tacha “el” y escribe una “l” pegada a la “a”.

En relación a la *ubicación*, la inmensa mayoría fueron los *superpuestos* (90,4%), habitualmente usados para corregir aspectos locales (el maestro 20, por ejemplo, escribe entre las líneas del texto “error de concordancia” para señalar que hay dos palabras que no concuerdan en número). En cambio, los mensajes *desvinculados* parecen reservarse para cuestiones globales de carácter calificativo. El profesor 21, por ejemplo, hace un comentario evaluativo global al final del texto: “*Muy bien diferenciadas las partes del cuento. Buena redacción. Repites: oyó*”. Resulta sorprendente la escasez de anotaciones marginales, probablemente debido al poco espacio que los estudiantes dejaban en los márgenes del texto. De hecho, más de la mitad de los profesores no las emplearon en ninguna ocasión. El profesor 20, por ejemplo, realiza una sugerencia al margen del texto para hacer una recomendación sobre los sentimientos de los personajes. “Este es un buen momento para que cuentes como se sentía la madre”. Ante la ausencia de guiones en el diálogo, el profesor 18 escribe en el margen derecho lo siguiente: “¡Los guiones del diálogo!”.

Finalmente, en cuanto a la amplitud de los mensajes, más del 90% estaban referidos aspectos *locales* del texto. Son bastante frecuentes los comentarios en el que se evalúan positivamente los fragmentos correspondientes a la trama del relato (“Muy bien la trama” [Profesor 8]); si bien, la mayoría consisten en correcciones ortográficas. Las pocas valoraciones de carácter más o menos *global* se centraron principalmente en calificaciones de la calidad percibida del conjunto de la redacción; o bien, errores superficiales, pero que se repiten demasiado a lo largo del texto, como la indicación del profesor 5 acerca de la presentación del texto: «Un poco sucio».

Contenido evaluativo de los mensajes

La inmensa mayoría de los mensajes analizados (88,5%) consistieron en correcciones de errores específicos. Un caso típico es la confusión de “ahí” con “hay”. El maestro número 14 pone entre paréntesis el adverbio mal empleado (“ahí”) y encima escribe un verbo («hay»). Otra situación habitual es la ausencia de tildes. El profesor número 21 corrige una falta de ortografía al escribir una tilde encima de la “i” de la forma verbal “tenía”. También son frecuentes las incorporaciones de signos de puntuación (comas y puntos) y la eliminación y sustitución de unas letras por otras. Pueden servir a modo de ejemplo: la corrección de un profesor que escribe una “ll” encima de la “y” que ha utilizado el autor del relato para escribir la palabra “medaya” [profesor 21] o la realizada por el maestro número 17 al eliminar la “h” en la expresión “ha correr”.

El resto de categorías de mensajes evaluativos no alcanzan el 5%. El porcentaje de correcciones generales (o de fragmentos amplios del texto) y las calificaciones están cercanas a este dato. Por ejemplo, ante la ausencia de signos de puntuación a lo largo del relato, el profesor 8 escribe la siguiente corrección general: “Utiliza puntos, comas...”. Otra corrección de índole general es la que realiza un maestro que felicita al autor del texto que ha corregido por la calidad caligráfica del mismo; para ello, escribe en la parte inferior de la hoja: “Buena letra” [profesor 18].

Frecuentemente este tipo de comentarios o instrucciones acompañan a alguna forma de calificación. Todos los docentes incluyeron entre sus mensajes evaluativos alguno que expresaba una calificación del texto, ya fuera global o local. Por ejemplo, en la parte superior de uno de los textos el profesor 14 escribe: “Suficiente”. Ante la ausencia de faltas de ortografía, el autor de otra historia es felicitado: “Muy bien la ortografía” [Profesor 13]. En total se registraron 243 mensajes calificativos. La mayor parte se expresaron de modo verbal (45,9%) o mixto (38,8%). Por ejemplo, muchos maestros escribieron en la parte superior del papel un adjetivo calificativo que luego subrayaban. Las calificaciones numéricas representan sólo un 15,3% del total (un 73% de las cuales, son números rodeados, y el resto subrayados). En cuanto a la valencia de las calificaciones, sólo un 16,1% fueron negativos; el resto puede considerarse como positivos o de un nivel intermedio (como «bien»).

Cabe destacar la escasez de comentarios que señalicen, justifiquen, soliciten aclaración o amplíen la corrección de un error. El profesor 7, por ejemplo, subraya la palabra «triavesuras» para señalar el error

ortográfico, sin llegar a corregirlo. El maestro número 4 rodea la palabra “moustro” para llamar la atención del autor del relato, aunque no realiza ninguna corrección sobre la misma. Sólo en ocasiones puntuales, algunos profesores escriben sus comentarios interrogativamente (por ejemplo, el profesor 3 formula varias preguntas junto a un fragmento introductorio del relato: “¿Dónde? ¿Cuándo?”); hacen una sugerencia no correctiva (“Podrías utilizar en más ocasiones la palabra héroe” [Profesor 17]); o justifican sus correcciones (El profesor 20, por ejemplo, ante un error en el que el alumno escribe “de el...”, proporciona la regla a tener en cuenta en estos casos: “de + el = del”). De hecho, más de la mitad de los maestros nunca justificaron sus apreciaciones ni realizaron sugerencias para ampliar o re-escribir determinados fragmentos del texto.

Finalmente, se registraron algunos comentarios de gestión, refuerzo, etc. que no podían clasificarse en ninguna de las categorías anteriores. Por ejemplo el maestro 14 escribe en una de las composiciones: “las tildes también son faltas de ortografía”. Ante el gran número de errores ortográficos que ha cometido el autor del texto, el mismo maestro escribe lo siguiente al final de otra de las composiciones: “En el cuaderno de lengua, las palabras rodeadas las copias 10 veces correctamente”.

Contenido meta-textual

La mayor parte de los comentarios evaluativos (casi un 80%) se refieren a aspectos gramaticales y ortográficos. En cuanto a los primeros cabe destacar la incorporación de puntos y comas a lo largo del texto y los referidos a la falta de concordancia gramatical entre vocablos; por ejemplo, el profesor número 20 escribe “error de concordancia” para señalar que hay una palabra en plural que no concuerda con el número del artículo que la precede (singular). En relación a los comentarios evaluativos de índole ortográfica puede servir a modo de ejemplo la corrección del profesor número 14 que indica: “Faltan muchas tildes”.

En cambio, el porcentaje de comentarios semántico-léxicos es muy bajo (12,4%). Veamos tres ejemplos: “No puedes repetir tanto la misma palabra” [Profesor 5]; “¿Lo de budistas aporta algo o tiene algo que ver?” [Profesor 17]; “Debes evitar repeticiones” [Profesor 18].

Los comentarios *organizativos*, por su parte, son muy pocos (1,2%). El porcentaje de profesores que realiza alguno de estos comentarios sobre la macro-estructura del texto, apenas la mitad de la muestra, es mucho

menor que en el resto de criterios de la dimensión *contenido meta-textual*. En las 236 narraciones evaluadas se identificaron un total de 91 registros evaluativos referidos a aspectos organizativos. Un 73,6% de los registros de contenido organizativo estaban expresados de manera verbal, frente a casi un 20% que, además de texto, incluían algún elemento gráfico para señalar el fragmento de texto en el que se encontraba el error. Un 71,4% se presentaba desvinculado del contenido al que se refería, mientras que un 7,7 % de los comentarios evaluativos aparecían superpuestos y un 20,9% tenía una ubicación marginal. En su mayoría se trataba de registros que se referían a la totalidad del relato (63,7% eran globales); si bien, se expresaban como correcciones específicas (46,2%) o genéricas (23,1%).

En cuanto a los componentes de la estructura narrativa objeto de evaluación, encontramos que 24% de los registros aluden al marco del cuento (descripción de los personajes, espacios y tiempo). Así, el profesor 7 sugiere mejoras ante la ausencia de algunos elementos del marco: “Faltan datos del niño, del lugar y del tiempo en que ocurrió”. Ante la ausencia de la descripción del personaje de la historia, el maestro número 18 escribe “no nos presentas al personaje de la historia”.

Algo más de un tercio de los mensajes (35%) se centraron más bien en la trama de la historia. Algunos mensajes se refieren explícitamente al tema inicial o al «nudo» de la historia. Por ejemplo, el profesor 18 solicita una ampliación al autor del cuento con respecto a los sentimientos que experimenta uno de los personajes: “Este es un buen momento para que cuentes cómo se sentía la madre”. Otros aluden al encadenamiento (a veces poco claro) de los eventos de la trama. El maestro 5 realiza un comentario para resaltar que la historia respeta un orden temporal lógico y no hay saltos en la narración: “Se entiende bien, está ordenado”. El profesor 7 realiza un comentario para resolver una duda que le surge con respecto al momento temporal en el que surge una acción enclavada espacialmente en el nudo de la historia: “Antes o después de haber cogido la comida”. La mayoría, no obstante se refieren al desenlace de la historia o al final del texto. Por ejemplo, el maestro 17 advierte que el texto carece de un final que sirva de cierre, e indica lo siguiente: “Falta el final”. El profesor número 18 señala que el relato que ha corregido cuenta con un desenlace muy escueto y considera necesario ampliarlo: “El desenlace de la historia debe ser más desarrollado”

Otros maestros, proponen sugerencias organizativas relacionadas con aspectos más formales, como la extensión de los párrafos del texto. El

profesor 3 escribe en dos ocasiones “puedes hacer párrafos más cortos”, “separa las partes del texto en párrafos”. Igualmente se detectan bastantes comentarios evaluativos poco específicos: “Está bien estructurado” [maestro 19]; “Acuérdate de las partes de la narración” [maestro 5].

Finalmente, se registraron algunos comentarios cuyo contenido meta-textual no podía clasificarse en ninguna de las anteriores categorías, centrados sobre todo en aspectos caligráficos o relacionados con la presentación visual del texto. Por ejemplo, ante la ausencia de márgenes en la composición, el profesor 5 refleja la siguiente sugerencia: “Hay que dejar un margen”. El profesor 17 escribe en una de las composiciones: “Debes mejorar la letra”; mientras que en otra sugiere: “Podrías añadir diálogos”. [Profesor 17]

Relación entre comentarios evaluativos y calificaciones

Un último análisis cuantitativo se centró en la relación entre el contenido meta-textual de los mensajes evaluativos y las calificaciones globales que los maestros otorgaban a las composiciones. Concretamente se analizó en qué medida la presencia de cada una de estas categorías podía predecir la valoración global que los maestros hacían de cada narración. En la tabla VI se observan los valores de la regresión lineal obtenidos entre dos aspectos: la calificación que el profesorado ha asignado a las narraciones de los estudiantes (una vez transformadas a la escala estandarizada que aparece en la tabla IV) y la frecuencia de mensajes evaluativos, en función de su contenido meta-textual.

TABLA VI. Regresión lineal y correlación entre la calificación y el número de correcciones según el criterio de evaluación.

Calificaciones	Organizativo	Semántico-léxico	Gramatical	Ortográfico	Otros	Inespecífico
Coefficiente de regresión (F)	2,0	0,3	-2,7**	-4,8**	-0,9	-0,6
Correlación de Pearson	0,1*	-0,1*	-0,3**	-0,4**	-0,2*	-0,1*
Media	0,3	3,4	8,9	17,0	1,1	1,1
Desviación típica	0,7	3,9	7,3	14,2	1,1	0,3

(*) $p < 0,05$; (**) $p < 0,01$

Fuente: Elaboración propia.

Podemos apreciar que existe una regresión significativa entre la nota con la que los profesores califican las narraciones y los criterios gramatical y ortográfico. Además, se observa una correlación de Pearson negativa y significativa en ambos criterios ($p < 0,01$). Se podría decir que cuantos más errores ortográficos y gramaticales corrige el profesorado, la calificación global registrada es menor. En cambio, el número de correcciones y comentarios evaluativos sobre los aspectos semánticos y organizativos resulta muy poco relevante para predecir dicha calificación.

Discusión y conclusiones

En este estudio se analiza la práctica evaluativa de los maestros de Primaria aplicada a textos narrativos producidos por el alumnado de los últimos cursos de dicha etapa educativa. Más específicamente hemos tratado de documentar el tipo de *feedback* que proporcionan a sus alumnos cuando revisan sus textos narrativos.

Los resultados sugieren que cuando se evalúan las composiciones narrativas de los estudiantes, los maestros se centran principalmente en corregir errores específicos de tipo ortográfico y gramatical, que son sustituidos (encima o en el interlineado) por las letras o palabras adecuadas. Entre el 75% y el 90% de los registros evaluativos analizados y en torno al 95% del profesorado coincide con este perfil. Por el contrario, si exceptuamos las calificaciones, los maestros participantes expresaron muy pocos mensajes evaluativos no meramente correctivos (apenas un 4,5% del total de mensajes). Casi la mitad de los profesores no proporcionó ningún *feedback* acerca de aspectos macro-estructurales del texto. Sólo un 60% de los ya de por sí escasos mensajes centrados en mejorar la organización del texto abordaban aspectos específicos de la contextualización, la trama y el desenlace de la historia.

Los errores ortográficos y gramaticales son más visibles y fáciles de evaluar que los de carácter retórico (Morales, 2004). Cabría argumentar, sin embargo, que esta abrumadora comparación entre la frecuencia de correcciones gramaticales y ortográficas, frente a otros aspectos semánticos y estructurales de la composición, se debe simplemente al proceso natural de adquisición de la competencia escritora en esta etapa educativa. Lógicamente, cualquier texto tiene muchas más palabras que ideas, y un niño de entre 10 y 12 años, a diferencia de los estudiantes maduros, comete una mayor cantidad de errores de este tipo que de cualquier otro.

Sin embargo, la frecuencia de mensajes de evaluación referidos a aspectos ortográficos y gramaticales se ha mostrado también como el mejor predictor de las calificaciones globales que los maestros hacían de los estudiantes. El resto de mensajes evaluativos, no son sólo escasos, sino que no ayudan a predecir la valoración global que el profesorado realiza de la redacción. Aunque la mayor parte de los estudiantes que cometen muchos errores ortográficos y gramaticales suelen también organizar y articular peor las ideas en los textos, esto no es siempre así. Y cuando lo fuera, no explicaría por qué los evaluadores prestaron tan poca atención a este último aspecto.

Esta conclusión coincide con estudios previos, contextualizados en otros países, en los que se constató también que la evaluación del profesorado tiende focalizarse en características muy superficiales del texto (Connors y Lunsford, 1993; Hargreaves y McCallum, 1998; Schwartz, 1984; Sommers, 2011; Struthers, Lapadat y MacMillan, 2013). También es coherente con otros en los que se ha comprobado que los estudiantes de Primaria mejoran mucho más los aspectos superficiales que los macroestructurales en sus composiciones, tras recibir la evaluación de sus profesores (Matsumara, Patthye-Chávez, Valdés, y Garnier, 2002; Montanero *et al.*, 2014; Searle & Dillon, 1980).

Por otro lado, el hecho de que la inmensa mayoría de los mensajes evaluativos tengan un carácter explícitamente correctivo, con muy pocas señalizaciones, preguntas, ampliaciones o justificaciones, que estimulen comportamientos autorregulatorios (relacionados con la comprensión y autoevaluación del error), podría estar relacionado con el propio contexto de la evaluación. Posiblemente, si la muestra de evaluaciones hubiera sido recogida en el marco de una evaluación más formativa, en la que los estudiantes tuvieran que mejorar posteriormente sus propias narraciones, este tipo de mensajes serían más frecuentes. En este mismo sentido, es posible que, si los profesores tuvieran la posibilidad de comentar públicamente los errores más distintivos o repetidos de su evaluación, habrían añadido oralmente algunas preguntas o justificaciones, e incluso hubieran ejemplificado algunas ampliaciones.

Volviendo al análisis de las calificaciones, se ha constatado una clara tendencia a calificar globalmente (85,7%) las composiciones, con una escala de tipo cualitativo ordinal (61,9%). Dichas calificaciones se acompañaban mayoritariamente de valoraciones verbales negativas o de desaprobación de aspectos particulares de la narración (86,3%), focalizados sobre todo, nuevamente, en los aspectos gramaticales (63,6%).

No hay acuerdo en la literatura sobre la idoneidad del uso de comentarios positivos y negativos en la evaluación de redacciones. Algunos autores han puesto de manifiesto el riesgo que comportan las alabanzas excesivas para resaltar aspectos positivos (DeGroff, 1992; Smith, 1997); mientras que otros argumentan que una evaluación centrada en la identificación de errores fomenta actitudes negativas en los estudiantes (Connors y Lunsford, 1993; Lee, 2003). Se ha observado que, aunque los sistemas aditivos de corrección pueden tener efectos psicológicos más positivos en los estudiantes que los sustractivos, resulta pedagógicamente beneficioso que los estudiantes desarrollen la conciencia del error (Morales, 2004).

En cualquier caso parece claro que el juicio de valor, (ya sea en la forma de calificación numérica, o a través de expresiones tales como “muy bien la trama” o “no me convence”) debería acompañarse de consejos, sugerencias o procedimientos para la revisión y corrección por parte del alumno. Casi la totalidad de las calificaciones globales o locales registradas en nuestro estudio estaban acompañadas de una corrección u orientación de mejora. No obstante, la mayoría de estos comentarios, o bien son muy generales (sin especificar dónde se localiza exactamente el problema o qué normas o reglas se deben seguir para la resolución del mismo), o bien consisten simplemente en la corrección de una letra o palabra. Sólo en un 9,4% de las correcciones de este último tipo el profesor proporciona la norma gramatical u ortográfica.

Es posible que esta circunstancia esté relacionada con la falta de tiempo para corregir exhaustivamente los aspectos gramaticales y ortográficos de grupos relativamente amplios de estudiantes de Primaria, haciendo al mismo tiempo comentarios explicativos o sugerencias de mejora. En cualquier caso, además de restarle validez y fiabilidad (Espin, Weissenburger, y Benson, 2004; Hayes, Hatch, y Silk, 2000; Miller y Crocker, 1990), la mera identificación de errores ortográficos y gramaticales parece un tipo de evaluación insuficiente para establecer un diagnóstico de la habilidades y limitaciones reales del alumno (Dunsmuir *et al.*, 2015).

La claridad de los comentarios evaluativos que el estudiante recibe por este medio es fundamental para que pueda interpretarlos y mejorar su competencia escritora. Se ha constatado que, en demasiadas ocasiones, el mensaje evaluativo se encuentra muy desvinculado del fragmento de texto al que se refiere. En otras ocasiones, el contenido del mensaje del profesor es demasiado impreciso e/o inespecífico; por ejemplo, cuando el maestro indica “separa el texto en párrafos” podría aclarar que cada

una de las tres partes que componen el argumento de un cuento debería formar cada párrafo. Otros casos recurrentes de mensajes que no facilitan su interpretación son el empleo de símbolo de interrogación o de líneas separando distintas zonas del texto (sin ninguna nota aclaratoria al respecto).

Limitaciones y prospectiva

Si asumimos que la evaluación que propone el maestro es un buen indicador de lo que previamente ha enseñado, cabe finalmente suponer que las conclusiones anteriores tienen implicaciones más allá de la práctica evaluativa en las aulas de Primaria. La competencia escritora sigue sujeta en nuestras escuelas a estilos tradicionales de instrucción y evaluación que hacen que los alumnos sigan poniendo atención en aspectos superficiales del código (reglas gramaticales, ortografía, limpieza...), en contraste con las habilidades autorregulatorias del contenido; lo que convierte las tareas de escritura en un aprendizaje “mecánico” y aburrido (Akkaya y Susar Kırmızı, 2010).

Estas conclusiones deben considerarse, no obstante, con prudencia, dada las limitaciones inherentes al presente estudio. Los docentes que participaron en esta investigación no eran profesores del alumnado que escribió las narraciones. Tampoco esperaban que los estudiantes reescribieran y mejoraran el texto posteriormente, como consecuencia de su evaluación. Esta circunstancia podría haber influido en la orientación y precisión de sus mensajes evaluativos. En futuros trabajos sería conveniente, por tanto, replicar estos análisis con una muestra más amplia de profesores, seleccionados aleatoriamente, en contextos de evaluación formativa con sus propios estudiantes.

Referencias bibliográficas

Akkaya, N., & Susar Kırmızı F. (2010). Relationship between attitudes to reading and time allotted to writing in primary education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4742–4746

- Allan, E., & Driscoll, D. (2014). The three-fold benefit of reflective writing: Improving program assessment, student learning, and faculty professional development. *Assessing Writing*, 21, 37-55
- Berg, E. C. (1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8, 215-241.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Cho, K. & MacArthur, C (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction*, 20, 328-338.
- Cho, Y. (2003). Assessing writing: Are we bound by only one method? *Assessing Writing*, 8 (3), 165-191.
- Connors, R. & Lunsford, A. (1993). Teachers' rhetorical comments on student papers. *College Composition and Communication*, 44 (2), 200-223.
- DeGross, L. (1992). Process-writing teachers' responses to fourth-grade writers' first drafts. *The Elementary School Journal*, 93 (2), 131-144.
- Dempsey, M. S., PytlikZillig, L. M., & Bruning, R. H. (2009). Helping preservice teachers learn to assess writing: Practice and feedback in a Web-based environment. *Assessing Writing*, 14, 38-61.
- Dunsmuir, S. Kyriacou, M. Batuwitage, S. Hinson, E. Ingram, V., & O'Sullivan, S. (2015). An evaluation of the Writing Assessment Measure (WAM) for children's narrative writing. *Assessing Writing*, 23 (2015) 1-18
- Espin, C. A., Weissenburger, J. W., & Benson, B. J. (2004). Assessing the writing performance of students in special education. *Exceptionality*, 12, 55-66.
- Fahimi, Z., & Rahimi, A. (2015) On the Impact of Self-assessment Practice on Writing Skill. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 192, 730 - 736.
- Ferris, D. R. (1997). The Influence of Teacher Commentary on Student Revision. *TESOL Quarterly*, 31, 315-339.
- Fife, J. M., & O'Neill, P. (2001). Moving beyond the written comment: narrowing the gap between response practice and research. *College Composition and Communication*, 53 (2), 300-321.
- Glaser, C., & Brunstein, J. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills: effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 297-310.
- Graham, S., Harris, K., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: the effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241.

- Hargreaves, E., & McCallum, B. (1998). *Written feedback to children from teachers*, ERSC Project 'Teaching, learning and feedback strategies'. Project Paper No. 7, London: University of London, Institute of Education.
- Hayes, J. R., Hatch, J. A., & Silk, C. M. (2000). Does holistic assessment predict writing performance. *Written Communication*, 17, 3-26
- Jones, A., & Moreland, J. (2005). The importance of pedagogical content knowledge in assessment for learning practices: A case-study of a whole-school approach. *Curriculum Journal*, 16(2), 193-206.
- Lee, I. (2003). L2 writing teachers' perspectives practices, and problems regarding error feedback. *Assessing Writing*, 8 (3), 216-237. DOI: 10.1016/j.asw.2003.08.002
- Lennart, J. (2014). Pair assessment of pupil writing: A dialogic approach for studying the development of rater competence. *Assessing Writing*, 20, 37-52. DOI: 10.1016/j.asw.2014.01.002
- Liang, M-Y. (2010). Using synchronous online peer response groups in EFL writing: revision-related discourse. *Language Learning & Technology*, 14(1), 45-64.
- Matsumara, L. C., Patthye-Chavez, G. G., Valdes, R., & Garnier, H. (2002). Feedback, writing assignment quality, and third-grade students' revisions in lower- and higher-achieving urban schools. *The Elementary School Journal*, 103 (1), 3-25.
- Miller, H. D., & Crocker, L. (1990). Validation methods for direct writing assessment. *Applied Measurement in Education*, 3, 285-296
- Min, H. T. (2003). Why peer comments fail? *English Teaching and Learning*, 27(3), 85-103.
- Montanero, M., Lucero, M. & Fernández, M. J. (2014). Iterative co-evaluation with a rubric of narrative texts in Primary Education / Coevaluación iterativa con rúbrica de textos narrativos en la Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37 (1), 184-220. DOI: 10.1080/02103702.2014. 881653
- Morales, F. (2004). Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar?. *Acción Pedagógica*, 1 (13), pp. 38-48.
- Parr, J., & Timperley, H. (2008). Teachers, schools and using evidence: Considerations of preparedness. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 15(1), 57-71.
- Peterson, S. S. & McClay, J. (2010). Assessing and providing feedback for student writing in Canadian classrooms. *Assessing Writing*, 15 (2), 86-99. DOI: 10.1016/j.asw.2010.05.003

- Rouhi, A., & Azizian, E. (2013). Peer review: Is giving corrective feedback better than receiving it in L2 writing? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1349-1354.
- Schwartz, M. (1984). Response to writing: a college-wide perspective. *College English*, 46(1), 55-62.
- Searle, D., & Dillon, D. (1980). The message of marking: Teacher written responses to student writing at intermediate grade levels. *Research in the Teaching of English*, 14, 233-242.
- Shepard, L., Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Rust, F., Baratz-Snowdon, J., Gordon, E., et al. (2005). Assessment. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 275-326). San Francisco: Jossey-Bass.
- Slopp, D. H. (2012). Challenges in assessing the development of writing ability: Theories, constructs and methods. *Assessing Writing*, 17, 81-91.
- Smith, S. (1997). The genre of the end comment: Conventions in teacher responses to student writing. *College Composition and Communication*, 48 (2), 249-268.
- Sommers, J. (2011). Reflection revisited: Using the class collage. *Journal of Basic Writing*, 30(1), 99-129.
- Straub, R. (1997). Students' reactions to teacher comments: An exploratory study. *Research in the Teaching of English*, 31, 91-119.
- Struthers, L., Lapadat, C. y MacMillan, D. (2013). Assessing cohesion in children's writing: Development of a checklist. *Assessing Writing*, 18 (3), 187-201.
- Struthers, L., Lapadat, C., & MacMillan, D. (2013). Assessing cohesion in children's writing: Development of a checklist. *Assessing Writing*, 18 (3), 187-201.
- Tsui, A. B. M., & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9 (2), 147-170.

Dirección de contacto: María-Jesús Fernández. Universidad de Extremadura, Facultad de Educación, Departamento de Ciencias de la Educación. Avenida de Elvas s/n, 06006 Badajoz, España. E-mail: mafernandezs@unex.es.

Validación de la versión en español de la escala de los factores que influyen en la elección de los estudios de educación (FIT-choice)

Validation of the Spanish version of the Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice scale

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-316

Gloria Gratacós

C.U. Villanueva (adscrito a la UCM)

Marta López-Jurado Puig

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

La necesidad de mejorar el atractivo de la profesión docente es un objetivo prioritario en las políticas educativas de la UE. Para ello, es importante tener un conocimiento más profundo de las motivaciones de los que deciden cursar estudios de Educación. El objetivo de este estudio es la validación de una escala de medición de los factores que influyen en la elección de los estudios de Educación (*Factors Influencing Teaching choice, FIT-Choice scale*), aplicada a una muestra de 857 estudiantes de primer grado de Educación Infantil y Primaria de 11 facultades de la Comunidad de Madrid en el curso 2012-13. Este instrumento recoge de forma estructurada los diversos motivos que aparecen en las investigaciones -nacionales e internacionales- a la hora de elegir la profesión docente. La escala está formada por 18 factores de primer orden: 12 motivacionales -7 de ellos se agrupan en dos factores de segundo orden (valor utilidad social y valor utilidad personal)- y 6 perceptuales -4 de ellos se agrupan en dos factores de segundo orden (exigencia profesión y retorno profesión)-. Se procedió al análisis de la consistencia interna obteniendo resultados adecuados ($\alpha=0.88$ para los factores motivacionales y $\alpha=0.69$ para los perceptuales) y a la validación de la escala con un Análisis Factorial Confirmatorio. Los resultados

muestran un buen nivel de ajuste para los factores motivacionales de primer orden (RMSEA=0.048; SRMR=0.054; CFI=0.966 y TLI=0.959) así como para los factores de segundo orden (RMSEA=0.056; SRMR=0.064; CFI=0.968 y TLI=0.963). Igualmente para los factores perceptuales de primer orden (RMSEA=0.051; SRMR=0.051; CFI=0.960 y TLI=0.951) y de segundo orden (RMSEA=0.067; SRMR=0.08; CFI=0.961 y TLI=0.951). La validación de esta escala ofrece la posibilidad de establecer comparaciones a nivel internacional y aprender de los efectos de las medidas tomadas en otros entornos para hacer atractiva la profesión docente.

Palabras clave: Elección de carrera, motivación del profesorado, futuros profesores, reconocimiento profesional, validación escala, escala FIT-Choice, Madrid, España.

Abstract

Improving the attractiveness of the teaching profession is one of the main objectives in the educational policies of the EU. It is necessary to have a deeper knowledge of the motivations for going into teaching. The aim of this study is the validation of a scale measuring the factors influencing the choice of Education studies (Factors Influencing Teaching choice, FIT-Choice scale), applied to a sample of 857 first-year preservice teachers surveyed at 11 faculties from the Community of Madrid during the academic year 2012-13. The scale's framework offers an organization of the most important factors found in both national and international studies on motivation to become a teacher. The FIT-Choice scale consists of 18 first-order factors: 12 motivational factors -7 of which are grouped into two higher-order factors (social utility and personal utility values) - and 6 perceptual factors -4 of which are grouped into two higher-order factors (task demand and task return) -. Analyses to check the internal consistency showed good results ($\alpha=0.88$ for motivational factors and $\alpha=0.69$ for perceptual factors) and confirmatory factor analyses were conducted. Results yielded acceptable global fit indices for first-order motivational factors (RMSEA=0.048, SRMR=0.054, CFI=0.966 and TLI=0.959) and for higher-order factors (RMSEA=0.056, SRMR=0.064, CFI=0.968 and TLI=0.963). Also for perceptual first-order factors (RMSEA=0.051, SRMR=0.051, CFI=0.960 and TLI=0.951) and higher order factors (RMSEA=0.067, SRMR=0.08, CFI=0.961 and TLI=0.951). The validation of this scale grants the possibility to establish international comparisons due to its application in several countries. Moreover, it allows us to learn from the measures being applied in these countries in order to improve the attractiveness of the teaching profession.

Key words: Career choice, teacher motivation, preservice teachers, professional recognition, test validity, FIT- choice scale, Madrid, Spain.

Introducción

La necesidad de mejorar el atractivo y capacidad de retención de los buenos estudiantes en la elección de estudios de grado en Educación es uno de los objetivos prioritarios en las políticas educativas de la UE (Carlo et al, 2013; OCDE, 2005; Eurydice, 2013).

La disminución del atractivo de la profesión docente tanto en nuestro país como en los países de la OCDE (Eurydice, 2005; Pedró et al, 2008; Pérez Juste, 2008), el aumento de la edad media del profesorado (Eurydice, 2012; OCDE, 2011) así como la dificultad para retenerlo en la profesión (Eurydice, 2012), ha despertado el interés por investigar las motivaciones de los futuros profesores.

Se observa que los países con mejores puntuaciones en el informe PISA 2009 y 2012 son aquellos en los que se ha prestigiado la profesión docente, atrayendo a los candidatos con mejores resultados académicos (Auguste, Kihn & Miller, 2010). En España, los procedimientos adecuados para la selección de los futuros docentes es una temática escasamente trabajada, siendo abundante la literatura científica en lo que se refiere a la formación inicial del profesor (Egido, 2010). Si queremos mejorar la selección y formación de los futuros profesores, tendremos que partir de un conocimiento más profundo de cuáles son sus motivaciones (González Sanmamed & Fuentes Abeledo, 2011; Malmberg, 2006; Manuel & Hugues, 2006; Pedró et al, 2008; Sánchez Lissen, 2009; Siera & Siera, 2011; Sinclair, 2008; Sukran, 2011; Watt & Richardson, 2008).

En la revisión realizada de los estudios nacionales sobre los motivos de la elección de Magisterio (López-Jurado & Gratacós, 2013) se observa que éstos aparecen desdibujados al no haber una consistencia por la ausencia de un marco teórico y analítico consensuado. Las motivaciones identificadas en ellos son básicamente extrínsecas (influencias de familiares y de amigos, condiciones laborales, posibilidad de seguir otro tipo de estudios, etc.) e intrínsecas (gusto por los niños, deseos de ayudar a los demás, de capacidad de influencia, de enseñar lo que le gusta, prestigio social, relaciones con los demás, etc.). No se explicitan los motivos altruistas, claramente identificados en la mayoría de las investigaciones internacionales (Brookhart & Freeman, 1992; Hobson et al, 2006; Keow, 2006; Thomson, Turner & Nietfeld, 2012; Watt & Richardson, 2007). En los estudios nacionales no se ha encontrado una sistematización de los variados aspectos que inciden en la decisión de ser maestro.

En el ámbito internacional, podemos destacar la búsqueda de métodos consensuados que permitan hacer comparaciones entre los distintos países y así poder aprender de los efectos de las medidas tomadas para hacer atractiva la profesión docente (Klassen, Al-Dhafri, Hannok & Betts, 2011; Watt et al, 2012). Este es el caso del modelo para medir los factores que influyen en la decisión de ser maestro (*Factors Influencing Teaching-Choice* -en adelante, FIT-Choice-) desarrollado por Watt y Richardson (2007) y que se ha aplicado en Australia (Watt & Richardson, 2007), en Holanda (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012), en Australia, USA, Alemania, Noruega (Watt et al, 2012), en Turquía (Eren & Tezel, 2010; Topkaya & Uztosun, 2012), en Canadá y Omán (Klassen et al, 2011), en Suiza (Berger & D'Ascoli, 2012), en Alemania (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; König & Rothland, 2012), en Croacia (Jugoviæ, Marušiæ, Ivanec & Vidoviæ, 2012) y China (Lin, Shi, Wang, Zhang & Hui, 2012). Se trata de aplicaciones del modelo muy recientes pero que se están extendiendo a países muy variados y que permiten hacer comparaciones internacionales. Además, “ofrece una organización de los factores más importantes presentes en estudios de motivación para ser profesor” (Berger & D'Ascoli, 2012, p.3¹).

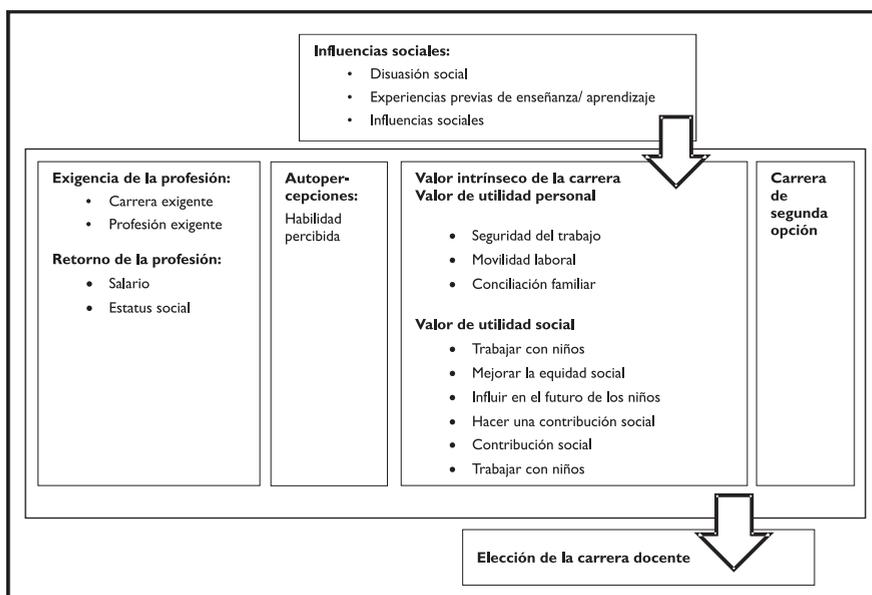
El objetivo de este trabajo ha sido traducir y adaptar al español la escala FIT-Choice de medición de los factores que influyen en la decisión de ser maestro y conocer sus características psicométricas. Esto nos permitirá sistematizar los variados aspectos que inciden en las motivaciones así como las percepciones que los estudiantes españoles tienen sobre la profesión docente para la elección de dichos estudios y poder hacer investigaciones comparadas.

El modelo FIT-Choice parte de la teoría de la expectativa del valor (*expectancy-value theory*) desarrollada por Eccles et al (1983) que trata de explicar los determinantes de la motivación para la elección de carrera a través de las expectativas de éxito y la evaluación de la tarea (Figura I). Para ello, desglosa los determinantes de la motivación en cuatro elementos: *auto percepción*, *valor de la tarea*, *carrera de segunda opción* y *expectativas y creencias sobre la profesión*. La *auto percepción* se refiere a la habilidad percibida para enseñar. El *valor de la tarea* se desglosa en valor intrínseco, valor de utilidad personal (seguridad del trabajo,

¹ Traducción propia. Texto original: “The framework offers an organization of the most important factors found in studies on motivation to become a teacher” (Berger & D'Ascoli, 2012, p.3).

movilidad laboral, conciliación familiar) y valor de utilidad social (influir en el futuro de los niños, mejorar la equidad social, hacer una contribución social y trabajar con niños/ jóvenes). Las *expectativas y creencias de la profesión* se desglosan en la exigencia de la profesión (carrera exigente y profesión exigente) y el retorno de la profesión (estatus social y salario). Por último, en *carrera de segunda opción* se tiene en cuenta el factor de si la carrera docente fue elegida en primer lugar. Por último, se incorporan aspectos de socialización anteriores a la elección (influencias de la familia, amigos y profesores) y percepciones de experiencias previas.

FIGURA I. Modelo teórico del FIT- Choice empíricamente validado



Fuente: Watt et al. (2012, p. 187). Traducción propia.

Método

Muestra

El cuestionario se pasó a 857 estudiantes de primer curso de grado de Infantil y Primaria procedentes de 11 de las 15 facultades en las que se imparten dichos estudios en la Comunidad de Madrid, entre abril y junio del curso 2012-13. La muestra definitiva fue de 851 -tras anular 6 cuestionarios que estaban repetidos- compuesta por 682 mujeres (80.1%) y 169 hombres (19.9%), con una edad media de 21.6 años (SD= 4.29).

La distribución por facultad y estudios cursados está recogida en la tabla I:

Adaptación inicial del instrumento

Para la adaptación del instrumento "FIT-Choice scale" al español, partimos de la validación psicométrica de esta escala realizada por los autores (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007). Para realizar el proceso de traducción y adaptación de la escala original, hemos seguido las indicaciones de Hambleton (1996) usando el proceso de traducción al inglés y traducción inversa al español por un equipo de investigadores bilingües. El proceso se realizó en tres etapas. En la primera, las autoras del trabajo -con la ayuda de un equipo de investigadores bilingües- tradujeron los ítems de la escala original al español. Posteriormente, 11 académicos expertos en el tema estudiado evaluaron la adecuación de la escala. En concreto, se les pidió que en una escala de Likert, de 1 (nada adecuado) a 4 (muy adecuado), midiesen el grado de adecuación de la traducción del ítem propuesta y que hicieran las sugerencias o indicaran los aspectos susceptibles de mejora. Con las sugerencias recibidas se llegó a un consenso de cuál era la traducción más adecuada no solo desde un punto de vista filológico, sino también, desde el punto de vista cultural. Para ello, en los ítems con mayor diversidad de opiniones, se consultó a los autores de la escala para asegurarnos que lo que se pretendía medir con cada ítem en la escala original estuviera adecuadamente recogido. En la segunda etapa, se procedió a la traducción inversa por parte de un servicio profesional de traducción. En la tercera etapa, se hizo una prueba piloto con un grupo

TABLA I. Alumnos de 1º de grado en Educación en las facultades de la Comunidad de Madrid. Curso 2012-13

	POBLACIÓN CURSO 2012-13 *				MUESTRA			% MUESTRA/ POBLACIÓN			Procedimiento realización encuesta
	INFANTIL	PRIMARIA	TOTAL	%	INFANTIL	PRIMARIA	TOTAL	INFANTIL	PRIMARIA	TOTAL	
C.U.V.	33	69	102	3,47%	19	46	65	58%	67%	63,73%	manual
D.BOSCO	85	121	206	7,00%	55	99	154	65%	82%	74,76%	manual
ESCUNI	105	141	246	8,36%	40	115	155	38%	82%	63,01%	manual
LA SALLE	48	26	74	2,52%	20	21	41	42%	81%	55,41%	manual
C. CISNEROS	91	126	217	7,38%	5		5	5,49%		2,30%	online
UCM	298	365	663	22,54%	109	62	171	37%	17%	25,79%	manual
UAM	240	331	571	19,42%	28	44	72	12%	13%	12,61%	manual
URJC	228	336	564	19,18%	85	64	149	37,28%	19,05%	26,42%	online
UCJC	35	117	152	5,17%	3	4	7	8,57%	3,42%	4,61%	online
CEU S.PABLO	17	9	26	0,88%		2	2		22,22%	7,69%	online
F.VITORIA	17	18	35	1,19%	15	14	29	88,24%	77,78%	82,86%	manual
COMILLAS	12	20	32	1,09%			0			0,00%	N.S.
ALFONSO X	33	0	33	1,12%			0			0,00%	N.S.
A. DE NEBRIJA	4	12	16	0,54%			0			0,00%	N.S.
U. EUROPEA DE M.	0	4	4	0,14%			0			0,00%	N.S.
TOTAL	1246	1695	2941	100,00%	379	471	850*	30,42%	27,79%	28,90%	

Fuente: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid. Elaboración propia.

*Datos facilitados por la Comunidad de Madrid

Nota: Hay un cuestionario que no indica la facultad de procedencia y por eso no está incluido en esta tabla. La totalidad de los cuestionarios recogidos en la muestra son 851 (tras anular 6 que estaban repetidos).

UFV: Universidad Francisco de Vitoria; CEU: CEU-S. Pablo; CUV: Centro Universitario Villanueva; UCM: Universidad Complutense de Madrid; UAM: Universidad Autónoma de Madrid; UCJC: Universidad Camilo José Cela; URJC: Universidad Rey Juan Carlos

de 30 estudiantes de grado de Educación para comprobar la adecuada comprensión y relevancia de los ítems. Con sus comentarios se perfilaron algunos de los ítems. La escala original y su traducción al español se recogen en la tabla VI en el anexo I.

El cuestionario FIT-Choice está formado por cuatro partes:

- Parte A: Datos sociodemográficos (19 ítems y una pregunta abierta)
- Parte B: Factores influyentes (40 ítems)
- Parte C: Creencias sobre la educación (15 ítems)
- Parte D: Tu decisión de ser maestro (6 ítems)

Las partes B, C y D son preguntas o afirmaciones puntuadas de acuerdo con una escala de tipo Likert de siete puntos desde 1 (nada importante) a 7 (muy importante). Los factores que se miden son 18 a través de los ítems de la parte B (12 factores motivacionales) y de los de las partes C y D (6 factores perceptuales sobre la profesión docente). Además, 7 de los factores motivacionales se agrupan en dos factores de segundo orden, así como 4 de los factores perceptuales (ver Tablas II y III).

Administración del instrumento y obtención de datos

En primer lugar, se solicitó la aprobación por parte de la Comisión de Ética correspondiente. Se contactó con los decanos/as, coordinadores/as de grado o profesores/as para explicarles el objeto de la investigación y solicitar permiso para pasar los cuestionarios. A los alumnos participantes se les informó del objetivo de la investigación y se les solicitó su consentimiento. De los 857 cuestionarios totales, 693 fueron realizados voluntariamente por los propios estudiantes en sus aulas durante una clase con una duración de 20 minutos en las siete facultades en las que nos dieron permiso para hacerlo. En las otras cuatro facultades, al haber finalizado las clases, se les facilitó el enlace a la encuesta online a través de algún profesor que impartía clase en primero de grado. De esta manera, recibimos un total de 164 respuestas online.

Se depuraron los datos anulando 6 cuestionarios duplicados online que fueron detectados al tener el mismo email, por lo que la muestra real ha sido de 851 estudiantes. Se procedió al tratamiento de los casos perdidos eliminando 13 cuestionarios que sólo tenían respuestas en la

parte A. Con respecto a los valores extremos, se identificaron y se depuraron –manteniéndolos si tenían sentido con el resto de las respuestas o bien anulándolos en caso contrario–.

Análisis estadístico

Se procedió a hacer un análisis factorial confirmatorio (CFA) con el programa LISREL 9.1 separando los ítems de motivación (ítems B) de los de percepción (ítems C y D).

Con el análisis factorial confirmatorio mostramos que el modelo teórico propuesto por Watt y Richardson (2007) de 18 factores se ajusta adecuadamente a los datos de la muestra obtenida. El análisis se llevó a cabo utilizando la estimación de máxima verosimilitud, previa confirmación de la normalidad multivariante de la muestra (coeficiente de Mardia para las variables motivacionales = 369.44 menor que $p \cdot (p + 2)$, siendo p el número de variables observadas, $40 \cdot (40 + 2) = 1680$ y para las variables perceptuales = 115.13 menor que $p \cdot (p + 2)$, siendo p el número de variables observadas, $21 \cdot (21 + 2) = 483$) (Bollen, 1989), y directamente con los datos obtenidos. Para el cálculo de los estadísticos, se ha utilizado el método de excluir casos según lista.

El ajuste del modelo ha sido evaluado con una combinación de índices de ajuste absolutos y relativos. Hemos seguido el criterio de Brown (2006) en el que se decanta por utilizar RMSEA, SRMR, CFI y TLI por su funcionamiento satisfactorio global a la hora de valorar la bondad de ajuste. El RMSEA indica que el modelo basado en la muestra utilizada representa a la población cuando su valor es menor o igual que 0.05, considerándose también como aceptables valores inferiores a 0.08 (Nuñez Alonso, Martín-Albo Lucas y Navarro Izquierdo, 2005). El SRMR minimiza el problema derivado del tamaño de la muestra y valores de 0.06 o menores indican un excelente ajuste. El TLI es un índice relativo que compara la falta de ajuste del modelo hipotetizado con la falta de ajuste del modelo nulo. Requiere un valor mayor o igual a 0.90 para obtener un ajuste adecuado entre los datos y el modelo. El CFI indica reducciones en ajustes pobres y su valor ha de ser mayor o igual a 0.90 para considerar mínimamente aceptable el ajuste de un modelo.

Resultados

Propiedades psicométricas de la escala

Se han realizado dos análisis factoriales confirmatorios por separado para las motivaciones y para las percepciones. Los resultados del AFC inicial de las motivaciones mostró un nivel de ajuste aceptable (RMSEA = 0.052; SRMR = 0.055; CFI = 0.952 y TLI = 0.959). Con los residuos, se realizó un análisis de los índices de modificación elevados y a raíz de ello, se procedió al ajuste del modelo que consistió en la inclusión de algunas covariaciones en los términos de error justificadas por indicadores similarmente expresados o incluso con palabras en común –ítems B4 y B18; B2 y B16; B53, B26 y B37; B2 y B4– (Brown, 2006) y se realizó un nuevo análisis cuyos resultados mostraron un mejor ajuste del modelo (RMSEA = 0.048; SRMR = 0.054; CFI = 0.966 y TLI = 0.959). Para los factores de percepción, los resultados del AFC dieron un buen nivel de ajuste (RMSEA = 0.051; SRMR = 0.051; CFI = 0.960 y TLI = 0.951).

En la solución final, los 18 factores del modelo teórico recogidos en la muestra española son: “habilidad percibida”, “valor intrínseco de la carrera”, “carrera de segunda opción”, “seguridad del trabajo”, “conciliación familiar”, “movilidad laboral”, “influir en el futuro de los niños”, “mejorar la equidad social”, “hacer una contribución social”, “trabajar con niños”, “experiencias previas de enseñanza/aprendizaje”, “influencias sociales”, “profesión exigente”, “carrera exigente”, “estatus social”, “salario”, “disuasión social” y “satisfacción con la elección”.

Posteriormente, se llevó a cabo el análisis factorial confirmatorio de los factores de segundo orden para las motivaciones así como para las percepciones obteniéndose los siguientes resultados: RMSEA = 0.056; SRMR = 0.064; CFI = 0.968 y TLI = 0.963 para los factores de segundo orden de las motivaciones y RMSEA = 0.067; SRMR = 0.08; CFI = 0.961 y TLI = 0.951 para los factores de segundo orden de las percepciones.

El AFC anidado usado para evaluar el ajuste de los cuatro factores de segundo orden: “valor de utilidad personal” y “valor de utilidad social” para las motivaciones y “exigencia de la profesión” y “retorno de la profesión” dio un buen ajuste como hemos visto.

Las cargas factoriales encontrados en cada uno de los factores, tanto en el análisis de primer orden como el anidado, fueron estadísticamente significativos ($p < 0.01$) con valores estandarizados superiores a 0.5 (con la única excepción del ítem B8).

Consistencia interna

La consistencia interna de los factores ha sido evaluada con el α de Cronbach a través del paquete estadístico SPSS 18. Los valores del α de Cronbach para las escalas globales de las motivaciones y de las percepciones son 0.88 y 0.69 respectivamente.

Como se puede ver en los resultados obtenidos que aparecen en las tablas II y III, todos los factores obtienen un valor superior a 0.60 con la excepción de los factores “carrera de segunda opción” y “movilidad laboral” con valores de 0.545 y 0.581 respectivamente en el caso de los factores motivacionales, y los factores de las percepciones “exigencia de la profesión” y “salario” con valores de 0.589 y 0.573. Se han mantenido estos factores con el objetivo de poder hacer una comparativa con estudios realizados en otros países utilizando la escala FIT-Choice.

Además, en el caso del factor “movilidad laboral”, dada la actual situación de crisis y el aumento de la demanda de profesores de español en otros países (Carrera Troyano & Gómez Asencio, 2007), merece ser considerado como un factor aparte y no integrado junto con el de “seguridad del trabajo”. Por este motivo, se decidió también mantener el ítem B8 perteneciente a esta subescala, además de que su eliminación no suponía una mejora en la bondad del ajuste. Además ambos factores forman parte del factor de segundo orden “valor de utilidad personal”.

En la tabla II se recogen los valores del α de Cronbach, las cargas factoriales de los ítems, las medias de cada factor y las cargas factoriales de segundo orden para los factores motivacionales, así como las medias y desviaciones típicas de los elementos de la escala. En la tabla III se recogen dichos valores para los factores de las percepciones. También se recogen las correlaciones entre los factores de motivación (Tabla IV) y de percepción (Tabla V).

TABLA II. Media, desviación típica, cargas factoriales y α de Cronbach para los factores motivacionales

Factores de 1. ^{er} Orden	M	SD	Cargas factoriales	α de Cronbach	Factores de 2. ^o orden	GA
F1. Trabajar con niños	6.0			0.892		0.577
B13. Quiero un trabajo que suponga trabajar con niños/adolescentes	6.07	1.209	0.841			
B26. Quiero trabajar en un entorno con niños/adolescentes	6.06	1.236	0.875			
B37. Me gusta trabajar con niños/adolescentes	6.18	1.145	0.814			
F2. Mejorar la equidad social	5.3			0.784	Valor Utilitario Social	0.815
B36. La enseñanza me permitirá elevar las ambiciones de la juventud desfavorecida	5.04	1.478	0.699			
B49. La enseñanza me permitirá ayudar a las personas socialmente desfavorecidas	5.43	1.393	0.800			
B54. La enseñanza me permitirá trabajar contra la desventaja social	5.47	1.395	0.734			
F3. Influir en el futuro de los niños	5.9			0.688		0.951
B9. La enseñanza a me permitirá formar en valores a niños/adolescentes	6.25	1.031	0.542			
B23. La enseñanza me permitirá influir en la próxima generación	5.72	1.289	0.681			
B53. La enseñanza me permitirá influir en los niños/adolescentes	5.95	1.167	0.701			
F4. Hacer una contribución social	5.5			0.649		0.852
B6. La enseñanza me permite dar un servicio a la sociedad	5.87	1.202	0.690			
B20. Los maestros hacen una contribución valiosa a la sociedad	6.23	1.072	0.627			
B31. Ser maestro me permite devolver a la sociedad lo que he recibido	4.69	1.757	0.638			
F5. Seguridad del trabajo	3.9			0.833		0.969
B14. La enseñanza me ofrecerá un trabajo estable	4.3	1.641	0.717			
B27. Ser maestro me permite tener un sueldo fijo	3.86	1.639	0.857			
B38. La enseñanza es un trabajo seguro	3.65	1.607	0.802			
F6. Movilidad laboral	3.7			0.581	Valor Utilidad Personal	0.880
B8. La enseñanza puede darme la oportunidad de trabajar en el extranjero	4.39	1.896	0.383			
B22. La titulación de maestro tiene un reconocimiento en todas partes	3.78	1.652	0.600			
B45. La enseñanza me permitirá elegir donde quiero vivir	3.02	1.596	0.669			
F7. Conciliación familiar	3.7			0.890		0.759
B2. Por el horario escolar, trabajar como maestro me permitiría tener más tiempo para la familia	4.22	1.796	0.740			
B4. Siendo maestro tengo más vacaciones	3.18	1.779	0.698			
B16. Los horarios me permitirán compatibilizarlo con mis responsabilidades familiares	4.52	1.706	0.782			
B18. Siendo maestro tendré una jornada laboral corta	3.06	1.531	0.719			
B29. Las vacaciones escolares encajan con mis obligaciones familiares	3.73	1.744	0.892			

TABLA II. Continuación

Factores de 1. ^{er} Orden	M	SD	Cargas factoriales	α de Cronbach	Factores de 2. ^o orden	GA
F8. Valor intrínseco carrera	5.9			0.645		
B1. Me interesa la enseñanza	6.25	1.022	0.688			
B7. Siempre he querido ser maestro/a	5.44	1.757	0.580			
B12. Me gusta enseñar	6.24	0.939	0.694			
F9. Habilidad percibida	5.8			0.824		
B5. Tengo cualidades para ser buen maestro/a	5.82	1.043	0.780			
B19. Tengo buenas habilidades para enseñar	5.8	1.015	0.807			
B43. La enseñanza es una profesión que se adecúa a mis habilidades	5.84	1.119	0.763			
F10. Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje	5.4			0.844		
B17. He tenido profesores a los que he admirado y me han influido positivamente	5.42	1.587	0.873			
B30. He tenido profesores que han sido buenos modelos	5.43	1.578	0.955			
B39. He tenido experiencias de aprendizaje positivas	5.41	1.352	0.636			
F11. Influencias sociales	3.7			0.863		
B3. Mis amigos piensan que debería ser maestro	3.12	2.043	0.793			
B24. Mi familia piensa que debería ser maestro/a	4.05	2.106	0.861			
B40. La gente con la que he trabajado piensan que debería ser maestro/a	4.07	2.049	0.837			
F12. Carrera de segunda opción	1.6			0.545		
B11. No tenía claro qué carrera quería estudiar	2.01	1.602	0.527			
B35. No fui aceptado en la carrera de primera opción	1.65	1.599	0.571			
B48. La carrera de Educación era la última opción que tenía	1.25	0.88	0.502			

M: Media; SD: Desviación típica; GA: Cargas factoriales de los factores de segundo orden

Fuente: Elaboración propia.

TABLA III. Media, desviación típica, cargas factoriales y α de Cronbach para los factores de percepciones

Factores de 1 ^{er} Orden	M	SD	Cargas factoriales	α de Cronbach	Factores de 2 ^o orden	GA
F1. Carrera exigente	5.4			0.791	Exigencia de la profesión	0.797
C10. ¿Crees que la enseñanza exige un alto nivel de conocimiento?	5.7	1.213	0.670			
C14. ¿Crees que los maestros necesitan altos niveles de conocimiento técnico?	5.3	1.275	0.817			
C15. ¿Crees que los maestros necesitan conocimiento altamente especializado?	5.39	1.281	0.768			
F2. Profesión exigente	5.9			0.589		0.944
C2. ¿Crees que los maestros tienen una fuerte carga de trabajo?	5.7	1.226	0.497			
C7. ¿Crees que la enseñanza requiere un gran trabajo emocional?	6.23	0.957	0.557			
C11. ¿Crees que la enseñanza es un trabajo exigente?	5.96	1.122	0.663			
F3. Salario	3.1			0.573	Retorno de la profesión	0.830
C1. ¿Crees que los maestros están bien pagados?	3.4	1.78	0.579			
C3. ¿Crees que el ejercicio de la enseñanza está bien remunerado?	2.85	1.36	0.809			
F4. Estatus social	2.9			0.853		0.755
C4. ¿Crees que a los maestros se les percibe como profesionales?	3.44	1.495	0.664			
C8. ¿Crees que la enseñanza se considera una profesión de alto status?	2.75	1.527	0.700			
C9. ¿Crees que los maestros se sienten valorados por la sociedad?	2.63	1.421	0.876			
C12. ¿Crees que la profesión de maestro está bien considerada?	2.88	1.502	0.825			
C13. ¿Crees que los maestros creen que su trabajo tiene un alto status social?	3.18	1.604	0.609			
F5. Disuasión social	3.4			0.758		
D2. ¿Te animaron a elegir otras carreras antes que la de Educación?	3.4	2.093	0.707			
D4. ¿Te dijeron otras personas que ser maestro no era una buena elección de carrera?	3.69	2.07	0.544			
D6. ¿Otras personas te influyeron para que consideraras otras carreras alternativas a Educación?	3.31	1.981	0.949			
F6. Satisfacción con la elección	6.2			0.837		
D1. ¿En qué medida has considerado seriamente tu decisión de ser maestro?	6.14	1.088	0.586			
D3. ¿En qué medida estás satisfecho con tu decisión de ser maestro?	6.34	1.054	0.935			
D5. ¿En qué medida estás contento con tu decisión de ser maestro?	6.38	0.994	0.931			

M: Media; SD: Desviación típica; GA: Cargas factoriales de los factores de segundo orden
Fuente: Elaboración propia.

TABLA IV. Correlaciones entre los factores de motivación

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Seguridad del trabajo	-											
2. Conciliación familiar	.740	-										
3. Movilidad laboral	.851	.664	-									
4. Influir en el futuro	.257	.156	.312	-								
5. Equidad social	.157	.051	.259	.743	-							
6. Contribución social	.248	.199	.352	.787	.756	-						
7. Trabajo con ni ños	.145	.019	.125	.625	.454	.417	-					
8. Habilidad percibida	.136	.114	.147	.514	.346	.435	.421	-				
9. Valor intrínseco de la carrera	.046	-.047	.123	.620	.442	.555	.625	.738	-			
10. Carrera de segunda opción	.191	.261	.219	-.164	-.182	.175	-.308	-.337	-.577	-		
11. Experiencias previas ens/apr	.206	.143	.316	.239	.263	.433	.161	.158	.279	-.001	-	
12. Influencias sociales	.396	.358	.553	.321	.178	.314	.209	.349	.274	.097	.226	-

Fuente: Elaboración propia.

TABLA V. Correlaciones entre los factores de percepción

	1	2	3	4	5	6
1. Carrera exigente	-					
2. Profesión exigente	.668	-				
3. Estatus social	.064	-.121	-			
4. Salario	.043	-.128	.627	-		
5. Disuasión social	-.084	-.051	.006	-.048	-	
6. Satisfacción con la elección	.204	.392	-.056	-.065	-.173	-

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

El objetivo de esta investigación ha sido traducir y adaptar la escala FIT-Choice al español y analizar sus propiedades psicométricas. Los resultados han mostrado que la escala FIT-Choice tiene unos niveles adecuados de fiabilidad y validez factorial en consonancia con la versión original y con las adaptaciones hechas en otras lenguas y validadas con muestras de otros países (Watt *et al.*, 2012). La consistencia interna de las subescalas ha sido adecuada y muy parecidas a las encontradas en la versión original con la excepción de los factores “movilidad laboral” y “carrera de segunda opción” que, en la muestra española, han resultado especialmente bajos.

Respecto a la validez del FIT-Choice, los resultados muestran una estructura de 18 factores correlacionados con unos índices de bondad de ajuste muy similares a los obtenidos en la versión original y en estudios anteriores utilizando muestras de distintos países (Watt & Richardson, 2012). Las correlaciones entre los factores nos indica la importancia de considerar los distintos factores que influyen a la hora de decidir cursar estudios de Educación, y nos permite identificarlos claramente y organizarlos de manera que podemos establecer esa triple clasificación de motivación extrínseca (factor de segundo orden “valor de utilidad personal”), intrínseca (factor de primer orden “valor intrínseco de la carrera”) y motivación altruista (factor de segundo orden “valor de

utilidad social”) como claramente estaba identificado en la literatura extranjera (Brookhart & Freeman, 1992; Hobson et al, 2006; Keow, 2006; Thomson et al, 2012; Watt & Richardson, 2007), y poco explicitado en la literatura nacional (López-Jurado & Gratacós, 2013).

El modelo del FIT-Choice recoge también los aspectos ya anteriormente identificados en la literatura específica del tema de elección de estudios de Educación de las influencias sociales, de las experiencias previas y al hecho de elegirla como carrera de segunda opción.

Conclusiones

Este estudio presenta la validación de un instrumento para conocer los factores que inciden en la elección de cursar estudios de Educación, y diferenciar claramente entre los tres tipos de motivaciones, si bien ha de tenerse en cuenta que numerosos factores y variables de naturaleza no cuantificable pueden influir en esta relación.

Al aportar este instrumento un enfoque sistemático e integrado que facilita la comparación entre muestras y lugares, el hecho de tener la versión adaptada al español, permite enriquecerse de esta posibilidad al hacer factible comparativas que pueden aportar datos ricos en implicaciones en la selección y retención de profesores (Watt & Richardson, 2012).

Conocer con mayor profundidad las motivaciones que influyen en la elección de cursar estudios de Educación nos ayudaría a considerar aquellos factores que la hacen atractiva desde el ámbito de las políticas educativas, incidiendo en los más relevantes. Por ejemplo, para prestigiar la profesión docente, aporta valor conocer las percepciones que los futuros profesores tienen de esta profesión, de cara a facilitar posibles campañas de comunicación que eviten estereotipos de la misma. Así como, tener en cuenta los factores que inciden en los estudiantes que eligen cursar grados en Educación, puede arrojar luz en el ámbito de la orientación profesional previa a los estudios universitarios.

Otra implicación, en el ámbito de la formación universitaria, podría ser la mejora de los planes de estudio desde la perspectiva de estas motivaciones para impedir que los estudiantes pierdan interés y reconsideren otra carrera (Watt et al, 2012). Además, facilitaría el seguimiento tutorial en la universidad. Ya una vez como profesores en

ejercicio, para establecer planes de inducción que tengan en cuenta sus motivaciones y afianzar su compromiso y satisfacción laboral, evitando situación de *burnout*.

En futuras investigaciones sería interesante conocer los resultados nacionales de una muestra amplia y hacer comparaciones a nivel internacional. Así mismo, hacer un seguimiento longitudinal de la medición de estos factores en los estudiantes a medida que avanzan en sus estudios de grado, especialmente, al pasar por la experiencia de las prácticas en centros educativos y, posteriormente, en su futura incorporación al mundo profesional. Esto nos permitiría conocer la calidad motivacional de nuestros futuros profesores y poder establecer planes adecuados a la hora de trabajar sus aspiraciones de desarrollo profesional.

Referencias bibliográficas

- Auguste, B., Kihn, P. & Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching. An international and market research-based perspective*. Recuperado de http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Closing_the_talent_gap.pdf
- Berger, J.L. & D'Ascoli, Y. (2012). Motivations to become vocational education and training educators: a person-orientated approach. *Vocations and Learning*. DOI 10.1007/S12186-012-9075-Z.
- Bollen, K.A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York, NY.: Wiley.
- Brookhart, S.M. & Freeman, D.J. (1992). Characteristics of entering teaching candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York, NY.: The Guilford Press.
- Carlo, A., Michel, A., Chabanne, J.-C., Bucheton, D., Demougin, P., Gordon, J., ... Valette, S. (2013). *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. Final Report*. (contract n° EAC-2010-1391). European Commission. Education and Training. Recuperado de <http://www.ijf.hr/upload/files/file/knjige/>

Study_on_Policy_Measures_to_Improve_the_Attractiveness_of_the_Teaching_Profession_in_Europe-Vol-1.pdf

- Carrera Troyano, M. & Gómez Asencio, J.J. (2007). La industria de la enseñanza del español como lengua extranjera. *Circunstancia: revista de ciencias sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, 13. Recuperado de <http://www.ortegaygasset.edu/publicaciones/circunstancia/ano-v---numero-13---mayo-2007/ensayos/la-industria-de-la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera>
- Eccles, J.S., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J.L et al (1983). Expectancies, values, and academic behaviors, En J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives. Psychological and sociological approaches* (75-146). San Francisco, CA.: W.H. Freeman.
- Egido, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XXI*, 13, 47-67.
- Eren, A. & Tezel, K. V. (2010). Factors influencing teaching choice, professional plans about teaching, and future time perspective: A meditational analysis. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1416-1428.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2005). *Keeping teaching attractive for the 21st century*. Recuperado de: <http://www.euractiv.com/education/keeping-teaching-attractive-21st-century/article-128510>
- Eurydice (2012). *Key data on education in Europe 2012*. Recuperado de: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurodyce/index>
- Fokkens-Bruinsma, M.F & Canrinus, E.T. (2012). Adaptative and maladaptative motives for becoming a teacher. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 38(1), 3-19.
- González Sanmamed, M. & Fuentes Abeledo, E.X. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión de docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Hambleton, R.K. (1996). Adaptación de tests para su uso en diferentes idiomas y culturas: Fuentes de error, posibles soluciones y directrices prácticas. En Muñiz, J. (coord.) *Psicometría* (209-238). Madrid: Editorial Universitas, S.A.

- Hobson, A.J.; Malderez, A.; Tracey, L.; Giannakaki, M.S.; Kerr, K.; Pell, R.G.; Chambers, G.N.; Tomlinson, P.D. & Roper, T. (2006). *Becoming a teacher: Student teachers' experiences of initial teacher training in England*. Nottingham, UK: Department for Education and Skills (DfES).
- Jugoviæ, I., Marušiæ, I., Ivanec, T.P. & Vidoviæ, V.V. (2012). Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271-287.
- Keow, Ch.L. (2006). *Motives for choosing the teaching profession: voices of pre-service teachers*. Recuperado de: www.ipbl.edu.my/BM/.../josephineMPIpoh.pdf
- Klassen, R.M., Al-Dhafri, S.; Hannok, W. & Betts, S. M. (2011). Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' Ten Statements Test. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 579-588.
- König, J. & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-316.
- Lin, E.; Shi, Q.; Wang, J.; Zhang, S. & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 227-248.
- López-Jurado Puig, M. & Gratacós, G. (2013). Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación. *Estudios sobre Educación*, 24, 125-147.
- Malmberg, L. (2006). Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 58-76.
- Manuel, J. & Hughes, J. (2006). "It has always been my dream": exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5-24.
- Núñez Alonso, J.L.; Martín-Albo Lucas, J. & Navarro Izquierdo, J.G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349.
- OCDE (2005). *Education at a glance 2005*. Recuperado de: www.oecd.org/dataoecd/58/1/35317197.pdf
- OCDE (2011). *Education at a glance 2011*. Recuperado de: www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf
- Pedró, F., Lloret, T., Carrasco, S., Plandiura, R., Mominó, J. M., & Meneses,

- J.(2008). *El professorat de Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Pérez Juste, R. (2008). Reconocimiento social del profesorado. En *Respaldo Social a la Profesión Docente*. Madrid: Santillana.
- Richardson, P.W. & Watt, H.M.G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.
- Sánchez Lissen, E. (2009). Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación. *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social*, 16, 135-148.
- Siera, M. & Siera, S. (2011). Exploring teacher candidates' motivations to teach. *Journal of Educational Practices*, vol. spring, 68-77.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.
- Sukran, T. (2011). Pre-service primary education teachers' changing attitudes towards teaching: a longitudinal study. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 81-97.
- Thomson, M.M.; Turner, J.E. & Nietfeld, J.L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324-335.
- Topkaya, E.Z & Uztosun, M.S. (2012). Choosing teaching as a career: Motivations of Pre-service English Teachers in Turkey. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 126-134.
- Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.
- Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.
- Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185-197.
- Watt, H.M.G., Richardson, P. W.; Klusmann, U.; Kunter, M.; Beyer, B.; Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: an international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805.

Anexo I

TABLA VI. Versión adaptada al español de la FIT-Choice scale

Factor	Versión original Item: "I chose to become a teacher because..."	Versión en español Item: "He decidido estudiar Educación porque..."
Habilidad percibida	B5 I have the qualities of a good teacher B19 I have good teaching skills B43 Teaching is a career suited to my abilities	B5. Tengo cualidades para ser buen maestro/a B19. Tengo buenas habilidades para enseñar B43. La enseñanza es una profesión que se adecúa a mis habilidades
Valor intrínseco de la carrera	B1 I am interested in teaching B7 I've always wanted to be a teacher B12 I like teaching	B1. Me interesa la enseñanza B7. Siempre he querido ser maestro/a B12. Me gusta enseñar
Carrera de segunda opción	B11 I was unsure of what career I wanted B35 I was not accepted into my first-choice career B48 I chose teaching as a last-resort career	B11. No tenía claro qué carrera quería estudiar B35. No fui aceptado en la carrera de primera opción B48. La carrera de Educación era la última opción que tenía
Seguridad del trabajo	B14 Teaching will offer a steady career path B27 Teaching will provide a reliable income B38 Teaching will be a secure job	B14. La enseñanza me ofrecerá un trabajo estable B27. Ser maestro me permite tener un sueldo fijo B38. La enseñanza es un trabajo seguro
Conciliación familiar	B2 Part-time teaching could allow more family time B4 As a teacher I will have longer holidays B16 Teaching hours will fit with the responsibilities of having a family B18 As a teacher I will have a short working day B29 School holidays will fit in with family commitments	B2. Por el horario escolar, trabajar como maestro me permitiría tener más tiempo para la familia B4. Siendo maestro tengo más vacaciones B16. Los horarios me permitirán compatibilizarlo con mis responsabilidades familiares B18. Siendo maestro tendré una jornada laboral corta B29. Las vacaciones escolares encajan con mis obligaciones familiares
Movilidad laboral	B8 Teaching will be a useful job when travelling B22 A teaching qualification is recognized everywhere B45 A teaching job will allow me to choose where I wish to live	B8. La enseñanza puede darme la oportunidad de trabajar en el extranjero B22. la titulación de maestro tiene un reconocimiento en todas partes B45. La enseñanza me permitirá elegir donde quiero vivir

TABLA VI. Continuación

Influir en el futuro de niños/adolescentes	B9 Teaching will allow me to shape child/adolescent values B23 Teaching will allow me to influence the next generation B53 Teaching will allow me to have an impact on children/adolescents	B9. La enseñanza me permitirá formar en valores a niños/adolescentes B23. La enseñanza me permitirá influir en la próxima generación B53 La enseñanza me permitirá influir en los niños/adolescentes
Mejorar la equidad social	B36 Teaching will allow me to raise ambitions of underprivileged youth B49 Teaching will allow me to benefit the socially disadvantaged B54 Teaching will allow me to work against social disadvantage	B36. la enseñanza me permitirá elevar las ambiciones de la juventud desfavorecida B49. La enseñanza me permitirá ayudar a las personas socialmente desfavorecidas B54 La enseñanza me permitirá trabajar contra la desventaja social
Hacer una contribución social	B6 Teaching allows me to provide a service to society B20 Teachers make worthwhile social contribution B31 Teaching enables me to “give back” to society	B6. La enseñanza me permite dar un servicio a la sociedad B20. Los maestros hacen una contribución valiosa a la sociedad B31. Ser maestro me permite devolver a la sociedad lo que he recibido
Trabajar con niños/adolescentes	B13 I want a job that involves working with children/adolescents B26 I want to work in a child/adolescent-centered environment B37 I like working with children/adolescents	B13. Quiero un trabajo que suponga trabajar con niños/adolescentes B26. Quiero trabajar en un entorno con niños/adolescentes B37. Me gusta trabajar con niños/adolescentes
Experiencias previas de enseñanza/aprendizaje	B17 I have had inspirational teachers B30 I have had good teachers as role-models B39 I have had positive learning experiences	B17. He tenido profesores a los que he admirado y me han influido positivamente B30. He tenido profesores que han sido buenos modelos B39. He tenido experiencias de aprendizaje positivas
Influencias sociales	B3 My friends think I should become a teacher B24 My family think I should become a teacher B40 People I've worked with think I should become a teacher	B3. Mis amigos piensan que debería ser maestro B24. Mi familia piensa que debería ser maestro/a B40. La gente con la que he trabajado piensan que debería ser maestro/a
Carrera exigente	C10 Do you think teaching requires high levels of expert knowledge? C14 Do you think teachers need high levels of technical knowledge? C15 Do you think teachers need highly specialised knowledge?	C10. ¿Crees que la enseñanza exige un alto nivel de conocimiento? C14. ¿Crees que los maestros necesitan altos niveles de conocimiento técnico? C15. ¿Crees que los maestros necesitan conocimiento altamente especializado?

TABLA VI. Continuación

Profesión exigente	<p>C2 Do you think teachers have a heavy workload?</p> <p>C7 Do you think teaching is emotionally demanding?</p> <p>C11 Do you think teaching is hard work?</p>	<p>C2. ¿Crees que los maestros tienen una fuerte carga de trabajo?</p> <p>C7. ¿Crees que la enseñanza requiere un gran trabajo emocional?</p> <p>C11. ¿Crees que la enseñanza es un trabajo exigente?</p>
Estatus social	<p>C4 Do you believe teachers are perceived as professionals?</p> <p>C5¹ Do you think teachers have a high morale?</p> <p>C8 Do you believe teaching is perceived as a high-status occupation?</p> <p>C9 Do you think teachers feel valued by society?</p> <p>C12 Do you believe teaching is a well-respected career?</p> <p>C13 Do you think teachers feel their occupation has high social status?</p>	<p>C4. ¿Crees que a los maestros se les percibe como profesionales?</p> <p>C5. ¿Crees que los maestros tienen un alto nivel de entusiasmo?</p> <p>C8. ¿Crees que la enseñanza se considera una profesión de alto status?</p> <p>C9. ¿Crees que los maestros se sienten valorados por la sociedad?</p> <p>C12. ¿Crees que la profesión de maestro está bien considerada?</p> <p>C13. ¿Crees que los maestros creen que su trabajo tiene un alto status social?</p>
Salario	<p>C1 Do you think teaching is well paid?</p> <p>C3 Do you think teachers earn a good salary?</p>	<p>C1. ¿Crees que los maestros están bien pagados?</p> <p>C3. ¿Crees que el ejercicio de la enseñanza está bien remunerado?</p>
Disuasión social	<p>D2 Were you encouraged to pursue careers other than teaching?</p> <p>D4 Did others tell you teaching was not a good career choice?</p> <p>D6 Did others influence you to consider careers other than teaching?</p>	<p>D2. ¿Te animaron a elegir otras carreras antes que la de Educación?</p> <p>D4. ¿Te dijeron otras personas que ser maestro no era una buena elección de carrera?</p> <p>D6. ¿Otras personas te influyeron para que consideraras otras carreras alternativas a Educación?</p>
Satisfacción con la elección	<p>D1 How carefully have you thought about becoming a teacher?</p> <p>D3 How satisfied are you with your choice of becoming a teacher?</p> <p>D5 How happy are you with your decision to become a teacher?</p>	<p>D1. ¿En qué medida has considerado seriamente tu decisión de ser maestro?</p> <p>D3. ¿En qué medida estás satisfecho con tu decisión de ser maestro?</p> <p>D5. ¿En qué medida estás contento con tu decisión de ser maestro?</p>

(1) Ítem omitido para mejorar la fiabilidad de la subescala e índices de bondad de ajuste. Fuente: Elaboración propia.

Información de contacto: Gloria Gratacós Casacuberta. Universidad Complutense de Madrid (Centro Universitario Villanueva). Casa Costa Brava n.º 2, 28034, Madrid. E-Mail: ggratacos@villanueva.edu

¿Hay un vacío en la formación inicial del profesorado de matemáticas de Secundaria en España respecto a otros países?¹

Is there a gap in initial secondary mathematics teacher education in Spain compared to other countries?

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-317

Laura Muñiz-Rodríguez

Pedro Alonso Velázquez

Luis J. Rodríguez Muñiz

Universidad de Oviedo

Martin Valcke

Universitet Gent

Resumen

La formación inicial del profesorado es un factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estudios previos sobre políticas educativas señalan un problema de calidad en los programas de formación inicial docente en España, tanto a nivel de Educación Primaria como de Educación Secundaria. En 2008, España participó, junto con otros 16 países, en el Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M), primer estudio internacional comparativo sobre el conocimiento adquirido por los futuros profesores de matemáticas en Educación Primaria y Educación Secundaria obligatoria al acabar su formación inicial. La participación española en el estudio quedó limitada a futuros maestros; pero ¿cuál es la situación de la formación inicial para futuros profesores de matemáticas en Educación Secundaria en España? En este artículo

⁽¹⁾ Este trabajo ha sido parcialmente financiado por el Campus de Excelencia Internacional de la Universidad de Oviedo.

se presenta un análisis de los programas de formación inicial para futuros profesores de matemáticas en Educación Secundaria en España. En primer lugar, se estudian las principales características de la formación inicial docente en otros países: organización y estructura de las enseñanzas, duración, requisitos de acceso, estándares profesionales, entre otras. A continuación, se analiza la situación española, comenzando con una breve reseña histórica del modelo anterior, y continuando con una descripción detallada del enfoque actual. Los resultados demuestran claras diferencias cuando se compara el caso de España con otros países, e indican la necesidad de adoptar medidas que permitan suplir las principales carencias de estos programas y contribuyan a la mejora de su calidad.

Palabras clave: formación inicial docente, programas de formación inicial, educación matemática secundaria, futuros profesores de matemáticas, competencias del profesor de matemáticas en educación secundaria.

Abstract

Initial teacher education is a key factor in the teaching and learning process. Previous studies on educational policies evidence some deficiencies in the quality of teacher training programs in Spain, both in primary education and secondary education. In 2008, Spain participated, along with 16 other countries, in the Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M), an international comparative study which examined how different countries prepared their prospective teachers to teach mathematics in primary and lower-secondary school. The Spanish participation in the study was limited to future primary teachers; but, what is the situation of initial education for future secondary mathematics teachers in Spain? In this paper we present an analysis of initial training programs for future mathematics teachers in secondary education in Spain. First, we study the main characteristics of initial teacher training programs in other countries: organization, structure, duration, access requirements, and professional standards. Next, we analyzed the Spanish situation, starting with a brief historical review of the previous model, and continuing with a detailed description of the current approach. The results show clear differences when comparing Spain with other countries, and indicate the need of introducing measures in order to overcome the current deficiencies of teacher training programs and contribute to the improvement of its quality.

Key words: initial teacher education, teacher training programs, secondary mathematics education, prospective mathematics teachers, secondary mathematics teacher competences.

Introducción

A nivel mundial, existe un creciente interés por la educación matemática. Al mismo tiempo, la formación inicial docente ha sido cuestionada a raíz de los resultados obtenidos en pruebas de evaluación externa nacionales e internacionales como PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), TIMSS (Tendencias en el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias) o PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora). En particular, la formación inicial del profesorado de matemáticas en Educación Secundaria en España es motivo de preocupación para las autoridades educativas y responsables políticos. Esta atención hacia la formación inicial docente podría explicarse debido a estudios que muestran que los futuros profesores de matemáticas en España carecen de los conocimientos necesarios para la enseñanza de esta disciplina debido a la baja calidad de los programas de formación inicial docente (Font, 2013; Gutiérrez, 2011; Rico, 2004).

La principal causa de este problema es la inexistencia de estándares y directrices curriculares nacionales comunes a todos los programas de formación inicial docente que determinen qué competencias, habilidades y conocimientos deben adquirir los estudiantes a profesores de matemáticas (Escudero, 2009; Font, 2013). Mientras que en algunos países europeos, como el Reino Unido o Alemania, existen claras regulaciones para los programas de formación inicial docente, las universidades españolas gozan de cierta autonomía a la hora de determinar el contenido de sus programas de formación al futuro profesorado de matemáticas (Eurydice, 2011; Rico, Gómez, y Cañadas, 2014).

Otro problema que genera controversia es que cada universidad puede establecer qué requisitos específicos permiten a los aspirantes a profesores acceder a un programa de formación inicial docente, tal y como se explica más adelante. En consecuencia, el conocimiento matemático de los futuros profesores de matemáticas parece ser variado, heterogéneo y desestructurado (Font, 2013).

Investigaciones previas muestran una clara dirección que seguir en materia de formación inicial docente y respecto a su situación como parte del sistema educativo. Por ejemplo, algunos estudios realizados en el marco europeo constatan que la formación inicial docente tiene una influencia significativa en el proceso de aprendizaje, poniendo especial énfasis en la estrecha relación entre la calidad del aprendizaje de los

estudiantes y la calidad de la formación inicial y permanente del profesorado (Becker, Goetz, Morger, y Ranellucci, 2014; CEC, 2007; Hill, Rowan, y Ball, 2005). Por otro lado, los estudios meta-analíticos indican una influencia más débil de la formación inicial docente sobre la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Hattie, 2009).

Asimismo, una preparación inadecuada del profesorado podría tener importantes consecuencias, tales como profesores noveles que carecen de las habilidades necesarias para desarrollar la labor docente (Caspersen y Raaen, 2013), provocado en ocasiones por un choque entre la teoría y la práctica (Bolívar, 2007; Stokking, Leenders, De Jong, y Van Tartwijk, 2003), y/o altas tasas de abandono en los primeros años de docencia (Struyven y Vanthournout, 2014). En este sentido, los futuros profesores de Educación Secundaria en España reclaman una mayor vinculación entre la teoría y la práctica en los programas de formación inicial docente (Gutiérrez, 2011).

El principal objetivo de este estudio es realizar un análisis crítico de los programas de formación inicial para profesores de matemáticas en Educación Secundaria, con el fin de identificar sus principales fortalezas y debilidades y proponer medidas adecuadas para garantizar un sistema de formación inicial docente de alta calidad. Para ello se presenta, en primer lugar, una comparación a nivel internacional de la formación inicial del profesorado de matemáticas en Educación Secundaria, basada en aspectos organizativos y estructurales, tales como la duración, la ordenación académica, la titulación obtenida una vez finalizado el programa de formación inicial docente, los requisitos que deben cumplir los aspirantes a profesores para acceder al programa, y la existencia, o no, de un marco de competencias profesionales para los futuros profesores. Esta perspectiva internacional es posteriormente utilizada para analizar el contexto español e identificar posibles diferencias que conlleven consecuencias importantes para la calidad del sistema de formación del profesorado en nuestro país. Por último, se discuten posibles acciones futuras basadas en los resultados obtenidos en el análisis.

Perspectiva internacional de los programas de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria

En muchos países, para ser profesor es necesario acreditar la superación de un programa de formación inicial docente. Sin embargo, las características de estos programas varían de manera considerable de unos países a otros. En esta sección, se presentan datos descriptivos de diversos contextos nacionales con el fin de mostrar estas diferencias en el contexto de la Educación Secundaria². El análisis se basa en la comparación de 14 países: Chile, Finlandia, Francia, Alemania, Israel, Italia, Japón, República de Corea, Noruega, Polonia, España, Turquía, Reino Unido y Estados Unidos. Esta selección se ha llevado a cabo buscando una muestra diversa y representativa de diferentes modelos educativos del marco internacional.

Características de los programas de formación inicial para profesores de Educación Secundaria

Tras analizar diversos estudios internacionales comparativos sobre formación inicial docente (OCDE, 2014; Tatto *et al.*, 2012), se observan notables diferencias en cuanto a las características estructurales y organizativas de los programas de formación inicial docente a nivel de Secundaria dentro del conjunto de países considerados, tales como la duración, la organización, la titulación obtenida al finalizar un programa de formación inicial y los requisitos de acceso a los mismos.

Los programas de formación inicial docente se organizan según dos estructuras bien diferenciadas:

- El modelo concurrente, en el que la formación disciplinar y pedagógica se engloban en un mismo programa.
- El modelo consecutivo, en el que los estudiantes adquieren primero formación disciplinar específica y, una vez obtenido su título universitario, realizan un curso de formación que les permite adquirir las competencias necesarias para ser profesor.

⁽²⁾ De ahora en adelante, de acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011 (UNESCO, 2012), el término *Educación Secundaria* se referirá a los niveles 2 y 3.

En el modelo simultáneo los estudiantes reciben formación pedagógica desde el inicio de sus estudios, mientras que en el modelo consecutivo esto ocurre después de una titulación específica de grado (véase la Tabla I). Aunque la literatura señala que los modelos concurrentes permiten desarrollar una verdadera identidad profesional como docente desde el comienzo de la formación (Esteve, 2006), no hay diferencias significativas entre ambos modelos y los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Valle y Manso, 2011).

TABLA I. Ventajas y desventajas entre los programas concurrentes y consecutivos

Modelo	Ventajas	Desventajas
Concurrente	Aprendizaje más integrado	Poca flexibilidad para acceder a la profesión docente
Consecutivo	Mayor flexibilidad para acceder a la profesión docente	Reducido conocimiento pedagógico
	Amplio conocimiento del contenido	Proceso de aprendizaje fragmentado

Fuente: Adaptado de Musset, 2010.

Como se muestra en la Tabla II, la organización de los programas de formación inicial docente varía de un país a otro. Mientras que en Finlandia, Japón, Polonia y Turquía predomina el modelo concurrente, en Francia, Alemania, Italia y España la formación docente sigue un modelo consecutivo. Al mismo tiempo, ambos modelos coexisten en algunos países como Chile, Israel, República de Corea, Noruega, Reino Unido y Estados Unidos. En particular, en Alemania los programas de formación inicial docente se organizan de manera diferente entre los diferentes estados.

TABLA II. Organización de los programas de formación inicial para profesores de Secundaria

Organización	Países
Concurrente	Finlandia, Japón, Polonia, Turquía
Consecutivo	Francia, Alemania, Italia, España
Concurrente y consecutivo	Chile, Israel, República de Corea, Noruega, Reino Unido, Estados Unidos

Fuente: Elaboración propia a partir de OECD, 2014; Tatto *et al.*, 2012.

La duración de estos programas se extiende desde los 4 años en Israel, Japón, República de Corea y Estados Unidos, hasta entre 6 y 6,5 años en Alemania, Italia y Noruega. El modelo concurrente más habitual se desarrolla en 4 años, mientras que en el modelo consecutivo, la primera fase suele durar entre 3 y 4 años, y la segunda entre 1 y 2 años. Por otra parte, un periodo de prácticas –prácticum– es obligatorio en la mayoría de países. Sin embargo, la duración requerida varía significativamente. Por ejemplo, en Israel, Japón, República de Corea, España y Turquía el prácticum tiene una duración de entre 20 y 60 días, en comparación con 120 días en Reino Unido, y al menos 282 días en Alemania.

No todos los países establecen requisitos para acceder a un programa de formación inicial docente. En algunos casos, se utilizan ciertos criterios, como la selección de candidatos en función de las calificaciones obtenidas en su formación previa, la realización de una entrevista personal o la superación de una prueba de acceso.

Por último, la titulación obtenida al finalizar un programa de formación del profesorado también difiere entre países, principalmente en función de su duración. En la mayoría de los casos, una titulación de máster se obtiene después de al menos cinco años de educación universitaria (véase la Tabla III).

TABLA III. Titulación obtenida al completar un programa de formación inicial docente

Titulación obtenida	Países
Licenciatura/ Grado	Chile, Israel, Japón, República de Corea, Noruega, Polonia, Turquía, Reino Unido, Estados Unidos
Máster	Finlandia, Francia, Alemania, Italia, Polonia, España, Reino Unido

Fuente: Elaboración propia a partir de OECD, 2014; Tatto *et al.*, 2012.

Estándares internacionales para profesores de matemáticas de Secundaria

En general, la formación del profesorado se rige por unas directrices nacionales que especifican las cualidades profesionales que se esperan de un futuro profesor al finalizar un programa de formación inicial. Sin embargo, en muchos países tales estándares son escasos y las instituciones poseen un alto grado de autonomía para detallar las competencias requeridas en los programas de formación docente. Así, mientras que en algunos países existen regulaciones claras y específicas, en otros, los ministerios de educación proporcionan líneas de actuación muy genéricas; algunos ejemplos son:

- listas detalladas de competencias específicas relacionadas con estándares profesionales y desarrollo profesional; por ejemplo Reino Unido (European Commission, 2013), Estados Unidos (NCTM, 2012).
- estándares específicos para evaluar la formación del profesorado recién graduado de acuerdo con las competencias desarrolladas durante el programa de formación; por ejemplo Chile (Avalos, 2005), Alemania (European Commission, 2013).
- marcos de competencias docentes tanto para futuros profesores como para docentes en servicio; por ejemplo Turquía (NARIC, 2012).

- estándares generales que establecen criterios de evaluación para profesores en formación; por ejemplo Israel, Japón, República de Corea (NARIC, 2012).
- planes de estudio para la formación inicial del profesorado que citan las competencias requeridas para el profesorado en formación; por ejemplo Finlandia, Polonia, España (European Commission, 2013).

Teniendo en cuenta aquellos países con un desarrollo más profundo en competencias, así como estándares profesionales para docentes de matemáticas en Educación Secundaria definidos por asociaciones internacionales –como el NCTM (Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas) o la AAMT (Asociación Australiana de Profesores de Matemáticas)– es posible establecer un listado de competencias para profesores de matemáticas en Educación Secundaria comunes dentro del marco internacional (véase la Tabla IV).

Además, en algunos países, como Reino Unido (Quality Assurance Agency, 2000) o República de Corea (Erebus International, 2008), existen indicadores que determinan el nivel de dominio que deben alcanzar los estudiantes a profesores en cada competencia, y respecto a los cuales deben ser evaluados dentro de su programa de formación inicial docente. Esto tiene como finalidad garantizar un sistema de formación docente de alta calidad, ya que dichos parámetros definen de forma clara las directrices de los programas de formación inicial docente, sirviendo como un marco de evaluación equitativa. Sin embargo, la existencia de indicadores de evaluación no es una característica común en el marco internacional.

TABLA IV. Estándares para profesores de matemáticas de Educación Secundaria

Estándar	Descripción
1. Conocimiento matemático	Conocer y comprender los conceptos, ideas, teorías y procedimientos matemáticos de acuerdo a las diferentes ramas del conocimiento matemático tales como números, álgebra, geometría, trigonometría, estadística, probabilidad, cálculo, y matemáticas discretas.
2. Conocimiento en didáctica de las matemáticas	Comprender cómo los alumnos aprenden matemáticas, y entender cómo las matemáticas deben ser representadas, comunicadas y relacionadas con otras materias.
3. Teorías del proceso enseñanza - aprendizaje	Seleccionar y emplear una amplia variedad de estrategias y materiales para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, apropiadas para la edad, necesidades y formación previa del alumnado.
4. Gestión del aula	Controlar la conducta del alumnado de manera efectiva para asegurar un entorno de aprendizaje productivo y eficaz, motivar y promover el progreso y resultados del alumnado.
5. Planificación de las enseñanzas	Planificar lecciones bien estructuradas, atendiendo a un currículo en espiral basado en la formación y el conocimiento matemático previo del alumnado, y emplear estrategias que permitan al alumnado participar en las tareas del mundo real, promoviendo tanto el trabajo individual como grupal.
6. Evaluación y tutoría	Utilizar una variedad de estrategias de evaluación para proporcionar retroalimentación constructiva al alumnado, sus familias y las autoridades escolares, en lo que respecta a las habilidades, conocimientos matemáticos, procesos y actitudes de los alumnos, y para planificar futuras experiencias de aprendizaje adecuadas.
7. Desarrollo personal del estudiante	Comprender cómo aprenden y se desarrollan los niños y adolescentes, proporcionando experiencias de aprendizaje apropiadas a la edad de los mismos.
8. Inclusión y atención a la diversidad	Comprender las necesidades de todos los alumnos, incluidos los que tienen necesidades especiales, altas capacidades, discapacidades, y ser capaz de adaptar el proceso de enseñanza para atender la diversidad del alumnado.
9. Tecnologías de la información y la comunicación	Demostrar conocimiento y habilidades en tecnologías como una herramienta esencial para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Diseñar y desarrollar experiencias de aprendizaje utilizando herramientas digitales.
10. Habilidades comunicativas	Conocer y utilizar técnicas de comunicación verbal, no verbal y escrita adecuadas para fomentar y apoyar la interacción en el aula y en la comunidad educativa. Comunicar el pensamiento matemático de forma coherente y clara.
11. Participación en la comunidad educativa	Conocer y comprender las principales características del sistema educativo y su política así como las responsabilidades profesionales relativas a la labor docente, participando activamente en la comunidad educativa.
12. Ética profesional	Demostrar cualidades personales necesarias para trabajar de manera constructiva dentro de la comunidad educativa, y buscar oportunidades para crecer profesionalmente.

Fuente: Elaboración propia.

Formación inicial para profesores de matemáticas de Educación Secundaria en España

En España, los programas de formación inicial docente han sufrido diversos cambios durante las últimas décadas. Con el proceso de Bolonia, el antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) fue sustituido por el Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, de ahora en adelante, MFPEs. La desaparición del CAP supuso una mejora sustancial, pero la implementación del MFPEs no ha estado exenta de dificultades (Manso y Martín, 2014). Ambos programas se describen a continuación.

Una breve reseña histórica: el CAP

Hasta el año 2009, los programas de formación inicial docente se basaban en un curso de corta duración con vistas a obtener el CAP. Este certificado estaba regulado por Orden Ministerial de fecha 14 de julio de 1971. La duración de este programa de formación era inicialmente de 300 horas, con un balance desigual entre la teoría y la práctica. El programa se estructuraba en dos etapas. En una primera etapa, los estudiantes a profesores adquirían conocimientos pedagógicos sobre psicología y sociología y principios y teorías para la enseñanza, mientras que la segunda etapa se basaba en una experiencia práctica en un centro de Educación Secundaria. En la práctica, la duración del CAP se redujo, llegando a ser en algunos casos 80 horas de teoría frente a 40 horas de práctica (Font, 2013).

Además de su corta duración, su organización desestructurada e ineficaz, la inexistencia de una formación basada en el conocimiento didáctico del contenido, y formadores de profesores inadecuadamente preparados, la literatura critica el hecho de que el CAP no era adecuado para formar a futuros profesores (Gutiérrez, 2011). Asimismo, los estudiantes en formación se sentían insatisfechos al finalizar el programa (Font, 2013). Así, en 2010 el sistema educativo español puso en marcha un nuevo programa de formación inicial docente, el MFPEs. En consecuencia, el CAP desapareció.

El MFPEs

En el curso académico 2009/2010 fue implementado el MFPEs, regulado mediante la Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre de 2007 (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). Además, el máster es verificado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

Este programa, perteneciente a la rama de conocimiento de Ciencias Jurídicas y Sociales, permite impartir docencia a nivel de Educación Secundaria y es obligatorio para solicitar un puesto como profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y/o Formación Profesional; tanto en instituciones públicas como privadas.

El MFPEs comparte ciertas características con el CAP. Por ejemplo, ambos programas siguen un modelo consecutivo e incluyen una parte teórica y una práctica. Sin embargo, ambos presentan también disimilitudes. Por ejemplo, mientras que todas las directrices del CAP – requisitos de acceso, expedición y acreditación del título, entre otras – estaban reguladas por el gobierno, el control y gestión del MFPEs se ha convertido en la plena responsabilidad de las universidades (Llorent, 2012). Por otra parte, la componente práctica del MFPEs supone cerca del 40% del total de ECTS (Sistema Europea de Transferencia y Acumulación de Créditos), mientras que en el CAP era inferior al 10% (Valle y Manso, 2011).

El nuevo programa de formación inicial docente, con una duración de un curso, consta de 60 ECTS distribuidos en un solo programa. En general, se compone de dos módulos teóricos y un módulo práctico, que comprenden al menos el ochenta por ciento de los créditos. El módulo práctico se coordina de forma conjunta entre las facultades universitarias y los centros de Educación Secundaria. En algunas universidades se oferta la posibilidad de realizar el programa a distancia, garantizando en todo caso una componente práctica de modalidad presencial.

El MFPEs forma a profesores especialistas, cualificados para enseñar una materia específica. Las especialidades más comunes son: matemáticas, física y química, biología y geología, tecnología, informática, lengua y literatura, inglés, francés, dibujo, música, filosofía, geografía e historia, economía, lenguas clásicas, formación y orientación laboral, orientación educativa, y educación física.

Estructura y organización

El MFPEs se estructura –según lo estipulado en la Orden Ministerial– en tres módulos, que representan al menos 52 de los 60 ECTS:

- Módulo genérico (al menos 12 ECTS), incluyendo temas considerados relevantes para todos los profesores, como teoría de la educación, principios generales de la enseñanza, gestión del aula, diseño curricular, entre otros. Se divide en tres áreas: *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*, *Procesos y contextos educativos*, *Sociedad, familia y educación*.
- Módulo específico (al menos 24 ECTS), incluyendo conocimiento matemático y didáctica de las matemáticas. También se divide en tres áreas: *Complementos a la formación disciplinar* de la especialidad, *Aprendizaje y enseñanza* de la especialidad, e *Innovación docente e iniciación a la investigación educativa*.
- Módulo práctico (al menos 16 ECTS), incluyendo un periodo de prácticas (prácticum) y un trabajo fin de máster.

Cada universidad es autónoma a la hora de distribuir los 8 ECTS restantes entre los módulos genérico, específico o práctico. En consecuencia, es evidente esperar grandes diferencias en el número de créditos ECTS asignados a cada módulo al comparar los diferentes planes de estudio del MFPEs.

Requisitos de acceso

La Orden ECI/3858/2007 (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007) establece los siguientes requisitos para acceder al MFPEs en España:

- acreditación del dominio de las competencias relativas a la especialización que se desee cursar.
- acreditación del dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas. Si los candidatos no pueden acreditar este nivel, deberán pasar una prueba de idioma organizada por la correspondiente universidad.

De acuerdo con la primera condición, los requisitos de acceso varían según la especialidad elegida. En matemáticas, es necesario o bien pasar

una prueba de conocimiento matemático organizada por la universidad en la que se desee cursar el máster, o tener una titulación universitaria de acceso directo. Sin embargo, cada universidad española es autónoma a la hora de determinar qué titulaciones permiten a los estudiantes inscribirse directamente en el MFPEs. Por ejemplo, en la especialidad de matemáticas, algunas universidades aceptan cualquier titulación universitaria como requisito de acceso, siempre y cuando se hayan superado entre 60 y 120 ECTS relacionados con contenidos matemáticos tales como álgebra, cálculo, geometría o estadística. Además, algunas universidades dan prioridad a ciertas titulaciones, tales como matemáticas y estadística. Por otra parte, en otras facultades la acreditación de una titulación universitaria apropiada prevalece a la superación de una prueba de acceso para la especialidad. Todo ello sugiere una fuerte heterogeneidad en los requisitos de acceso a un programa de formación inicial docente en España.

Estándares para profesores de matemáticas en Educación Secundaria en España

De acuerdo con la Orden ECI/3858/2007 (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007), al finalizar el MFPEs, los estudiantes deben ser capaces de:

- Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
- Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.

- Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
- Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
- Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.
- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
- Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
- Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.
- Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

La formación del profesorado debe organizarse en base a estándares docentes profesionales (López-Goñi y Goñi, 2012). En España, el modo en que las competencias que rigen el MFPEs están definidas puede ser cuestionado. Algunas son totalmente redundantes, por estar unas

contenidas en otras, y existir cierta ambigüedad en la forma en que deben ser entendidas (Escudero, 2009).

Por un lado, parece haber una ligera confusión entre competencias y estándares. Las competencias se refieren a una combinación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que conducen a la realización efectiva de una tarea, mientras que los estándares describen lo que los profesores creen, saben, entienden y son capaces de hacer como especialistas en sus campos (European Commission, 2013).

Por otro lado, teniendo en cuenta el marco internacional de estándares para los profesores de matemáticas de Educación Secundaria descritos anteriormente, es posible observar importantes diferencias al comparar España con otros países. El vínculo entre los doce estándares internacionales para profesores de matemáticas de Secundaria y las competencias docentes estandarizadas en España es bastante débil (véase la Tabla V).

TABLA V. Análisis de los estándares internacionales para profesores en el currículo español

Mencionados de forma explícita	Estándar 4. Gestión del aula. Estándar 5. Planificación de las enseñanzas. Estándar 6. Evaluación y tutoría.	Estándar 8. Inclusión y atención a la diversidad. Estándar 10. Habilidades comunicativas. Estándar 11. Participación en la comunidad educativa.
Mencionados de forma implícita	Estándar 1. Conocimiento matemático. Estándar 3. Teorías del proceso enseñanza-aprendizaje.	Estándar 9. Tecnologías de la información y la comunicación. Estándar 12. Ética profesional.
No mencionados	Estándar 2. Didáctica de las matemáticas.	Estándar 7. Desarrollo personal del estudiante.

Fuente: Elaboración propia.

Por ejemplo, ninguna de estas competencias hace referencia a la didáctica de las matemáticas (estándar 2) ni al desarrollo personal del

estudiante (estándar 7). En España, las competencias son comunes a todas las especialidades ofertadas en los programas de formación inicial para profesores de Educación Secundaria. La orden ministerial que regula el MFPEs establece las mismas competencias para futuros profesores de matemáticas que de otras materias. En este sentido, no se definen competencias específicas en relación al conocimiento pedagógico de las matemáticas. En consecuencia, las universidades deben desarrollar y especificar estas competencias de acuerdo con las diferentes especializaciones siguiendo sus propios criterios (Echeita y Pérez, 2010). Además, ninguna de las competencias menciona que los futuros profesores deben conocer y comprender las etapas de desarrollo personal del alumnado con el objetivo de adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a sus necesidades.

De la misma manera, apenas se mencionan otros estándares. Por ejemplo, en cuanto al conocimiento matemático (estándar 1), la profundidad con la que se describe esta competencia es muy escasa. Asimismo, en relación con las teorías del proceso enseñanza-aprendizaje (estándar 3), las competencias no aluden a las estrategias específicas para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, y no especifican la importancia de justificar los enfoques adoptados y evaluar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Al mismo tiempo, el conocimiento tecnológico (estándar 9) requerido parece ser bastante escaso. Más allá de conocer y usar sistemas de información y comunicación, los futuros profesores deben ser capaces de diseñar y desarrollar experiencias y evaluar los resultados de aprendizaje utilizando herramientas digitales. Además, estudios previos en materia de competencias docentes en España señalan la necesidad de prestar mayor atención a la ética profesional (estándar 12), en particular a las habilidades intrapersonales y al desarrollo profesional (López-Goñi y Goñi, 2012). En este sentido, los futuros profesores deben comprometerse a la mejora continua de su práctica docente participando en actividades de desarrollo profesional y personal.

Además, en España, los planes de formación inicial docente se caracterizan por la inexistencia de unos indicadores o puntos de referencia que especifiquen en qué medida deben ser adquiridas y evaluadas las competencias docentes. La experiencia de otros países como Reino Unido muestra que un sólido marco de estándares docentes sirve para evaluar y mejorar los programas de formación del profesorado.

Diseño y metodología

Muestra

El MFPES se imparte en la actualidad en 68 universidades de las 80 acreditadas por el Sistema Universitario Español³. Sólo 56 de ellas –38 públicas y 18 privadas– ofertan matemáticas como especialidad. El MFPES es generalmente coordinado por las facultades de educación y formación al profesorado desde su implementación en el año académico 2009/2010.

Es importante tener en cuenta que el número de programas de MFPES ofrecido por las universidades puede variar cada año académico, debido a que algunas universidades establecen como requisito tener un número mínimo de estudiantes matriculados para impartir docencia. Además, en algunos programas la especialidad de matemáticas se ofrece de forma conjunta con tecnología y/o informática. De otra parte, algunos MFPES en matemáticas tienen carácter interuniversitario. Con ello, el número de programas de formación inicial del profesorado en matemáticas queda reducido a 51, 33 en universidades públicas y 18 en universidades privadas. Del total, 39 se imparten de forma íntegra en modalidad presencial. El máster, estructurado a priori para ser cursado en dos semestres consecutivos, puede realizarse a tiempo completo o parcial.

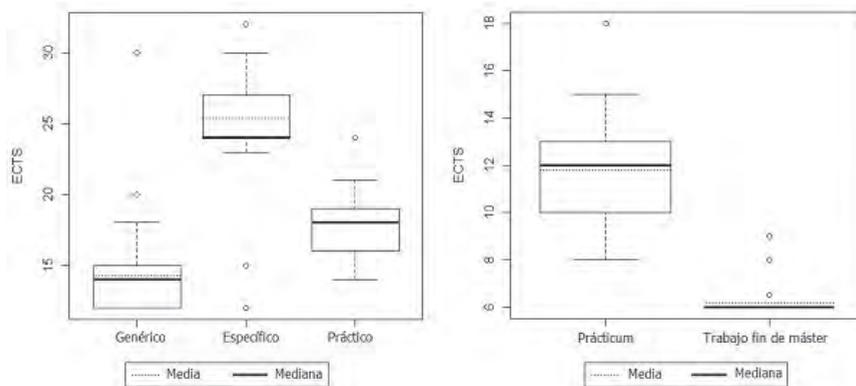
Metodología

Como ha sido mencionado con anterioridad, la Orden Ministerial que regula los programas de formación inicial del profesorado en España establece directrices muy generales. Por lo tanto, las universidades gozan de cierta autonomía a la hora de determinar su plan de estudios. Una vez descritas las características comunes a todos los programas de formación del profesorado, nuestro próximo objetivo es analizar las diferencias significativas que surgen de esta autonomía entre los 51 programas de MFPES en matemáticas ofertados en España.

Para ello, en primer lugar se representa la distribución de créditos ECTS en un diagrama de cajas múltiple (véase la Figura I) con el fin de detectar diferencias en la estructura de los programas.

⁽³⁾ Más información sobre datos del sistema universitario español puede encontrarse en <http://www.mecd.gob.es/> (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).

FIGURA I. Distribución de ECTS en cada módulo en el MFPEs en matemáticas



Fuente: Elaboración propia a partir de los planes de estudio disponibles sobre el MFPEs.

Para tener una visión más clara sobre las disparidades en los requisitos de acceso, se analizó información sobre el conjunto de titulaciones que dan acceso directo al MFPEs en la especialidad de matemáticas. A partir de los datos disponibles en las páginas web oficiales de cada universidad, se analizaron un total de 40 instituciones – 29 públicas y 11 privadas – que ofertan un programa de formación inicial al profesorado de matemáticas en España. Debido a la heterogeneidad de las titulaciones, estas se clasificaron de acuerdo a 10 áreas del conocimiento (véase la Tabla VI).

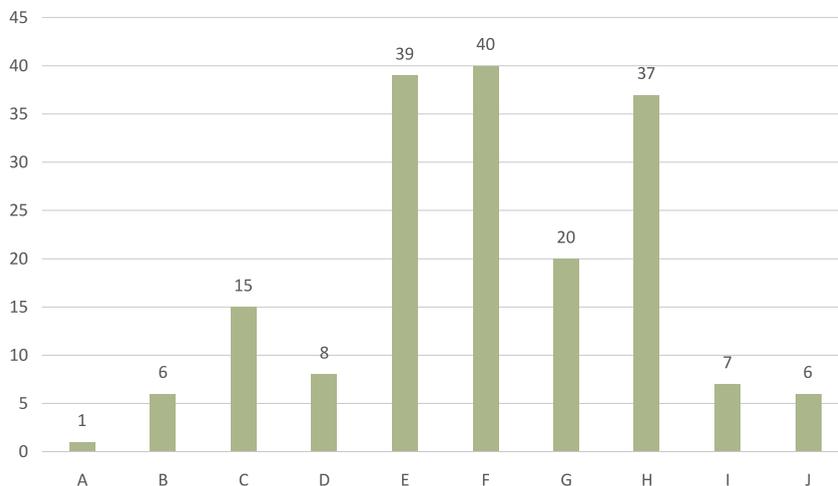
TABLA VI. Clasificación por área de conocimiento

Grupo de conocimiento	Subgrupos
A. Educación	Formación de personal docente, ciencias de la educación.
B. Humanidades y artes	Artes gráficas y audiovisuales, diseño, música, religión, historia, filosofía, lenguas, literatura.
C. Ciencias sociales, comercio y derecho	Economía, ciencias políticas, psicología, sociología, periodismo, bibliotecología, información, educación comercial, administración, derecho.
D. Ciencias de la vida	Biología, bioquímica.
E. Ciencias físicas	Física, astronomía, química, geología.
F. Matemáticas y estadística	Matemáticas, estadística.
G. Informática	Ciencias de la computación, procesamiento de datos, redes, sistemas operativos, desarrollo de software, diseño de sistemas.
H. Ingeniería, industria y construcción	Ingeniería química, eléctrica, electrónica, mecánica, alimentación, materiales, minería e industrias extractivas, arquitectura, edificación, ingeniería civil.
I. Agricultura	Agricultura, ganadería, técnicas forestales, pesca, veterinaria.
H. Salud y servicios sociales	Servicios dentales, medicina, enfermería, farmacia, asistencia social, trabajo social.

Fuente: adaptado de UNESCO, 2014.

Para el análisis descriptivo, se representa en un gráfico de barras (véase la Figura II) el número de universidades que ofertan el MFPE con al menos una titulación de acceso directo en el área de conocimiento al que pertenece.

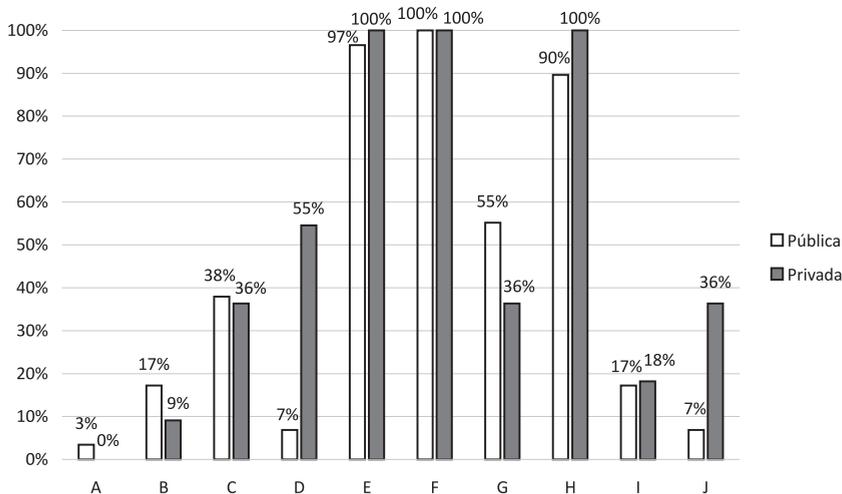
FIGURA II. Titulaciones de acceso directo al MFPEs en matemáticas



Fuente: Elaboración propia.

Un análisis más profundo muestra disparidades entre instituciones privadas (11) y públicas (29) a la hora de establecer qué titulaciones dan acceso directo a la especialidad (véase la Figura III).

FIGURA III. Diferencias entre universidades públicas y privadas en las titulaciones de acceso directo



Fuente: Elaboración propia.

Resultados

La Figura I refleja una clara distribución desigual de los ECTS entre los diferentes programas de formación inicial y cuestiona la medida en que los criterios y directrices de estos programas pueden ser unificados en términos de competencias docentes.

En los módulos genérico y específico, los valores de mínimo, máximo y los valores extremos señalan un alto grado de dispersión en los datos. Esto significa que hay grandes diferencias entre la carga de contenidos genéricos y específicos entre el conjunto de los programas de formación inicial. Al mismo tiempo, los valores de la mediana indican una distribución asimétrica en todas las variables.

En el módulo práctico, a pesar de una menor dispersión, la variación entre los programas también es evidente. De acuerdo con el segundo diagrama de cajas, una amplia variabilidad en el prácticum explica la

varianza en este módulo. Con un valor mínimo de 8 ECTS y un valor máximo de 18 ECTS, se observa una gran disparidad en el número de horas en que consiste el periodo de prácticas entre el conjunto de programas analizados. Nótese que el periodo de prácticas consiste normalmente en dos partes: periodo de observación y periodo de intervención. Durante la primera etapa, los estudiantes observan durante un corto periodo de tiempo a profesionales en sus actividades docentes del día a día: planificación, desarrollo y organización de la enseñanza, gestión del aula, evaluación, orientación, entre otras responsabilidades, mientras que en la etapa de intervención, los futuros profesores demuestran las habilidades adquiridas previamente durante su formación. Por otro lado, en el 92% de los programas el trabajo fin de máster tiene una carga de 6 ECTS.

La Figura II muestra que algunas universidades aceptan una gran variedad de titulaciones como requisito de acceso directo, mientras que otras son muy restrictivas.

Como era de esperar, en todas las universidades españolas, una titulación en el área de matemáticas y estadística (F) da acceso directo a la especialidad de matemáticas en el MFPEs. Cabe señalar que las titulaciones en estadística incluyen un amplio conocimiento matemático, y no se limitan al estudio de conceptos estadísticos y/o probabilísticos.

La misma situación se encuentra en los campos de ciencias físicas (E) e ingeniería, industria y construcción (H): casi todas las universidades (97,5% y 92,5%, respectivamente) aceptan este tipo de titulaciones como requisito de acceso directo. En este punto, es preciso indicar que no todas las titulaciones de ingeniería tienen la misma carga de contenido matemático.

Las universidades varían en gran medida en la medida en que aceptan otras licenciaturas. Alrededor del 50% de las universidades españolas consideran titulaciones en informática (G) como una vía alternativa, y lo mismo ocurre en ciencias sociales, comercio y derecho (C) en el 38% de los programas analizados. En este sentido, es importante señalar que la mayor parte de las titulaciones de admisión en el campo de ciencias sociales, comercio y derecho (C) están relacionadas con economía, finanzas, administración de empresas y contabilidad, estudios más estrechamente ligados con conocimiento matemático que otras titulaciones en el campo, como derecho, sociología o geografía.

Sin embargo, alrededor del 15% de las universidades consideran que una licenciatura en humanidades y artes (B), ciencias de la vida (D),

agricultura (I), y/o salud y servicios sociales (J) presenta una base matemática suficiente para ser profesor de matemáticas en Educación Secundaria. Este aspecto puede ser cuestionado. Por ejemplo, en la mayoría de titulaciones en las áreas de ciencias de la vida y salud y servicios sociales, el contenido matemático se limita a estadística. No se estudia álgebra, cálculo, o geometría. Esta extraña situación resulta de un contexto situado en la década de los 80 y primeros de los 90, ya que debido a la falta de licenciados en matemáticas, se aceptó que los graduados en biología o química, sin una formación de alto nivel en matemáticas, se emplearan como profesores de matemáticas en centros de Educación Secundaria (Rico, 2004). De la misma manera, hay una carencia de contenido matemático en las titulaciones de terapia ocupacional, agricultura e industria alimenticia, todas ellas aceptadas también como titulaciones de acceso directo en algunas universidades.

Sólo en una universidad pública son admitidos los estudiantes a profesores con una titulación en educación (A). En este caso, es necesario asistir a cursos complementarios relacionados con cálculo infinitesimal, matricial y vectorial, y estadística.

Pero, ¿hay alguna diferencia entre las universidades públicas y las privadas a la hora de aceptar titulaciones específicas como requisito de acceso directo? Tal y como muestra la Figura III, mientras que en algunas áreas de conocimiento existen diferencias considerables al clasificar las universidades por su titularidad, en otras se refleja un equilibrio más ponderado.

Discusión

Los programas de formación inicial para futuros profesores de matemáticas en Educación Secundaria en España presentan grandes diferencias en comparación con otros países en relación con la organización, duración, requisitos de acceso, titulación obtenida al finalizar el programa, y estándares profesionales docentes.

En España, los estudiantes a profesores de Educación Secundaria deben, después de obtener una licenciatura, completar un máster oficial de 60 ECTS con una duración de un año que les proporciona los conocimientos didácticos teóricos y prácticos necesarios para la profesión docente. Por tanto, en España, los programas de formación inicial docente

de Educación Secundaria siguen un modelo consecutivo al igual que en Francia, Alemania e Italia. En otros países, estos programas se organizan de acuerdo con el modelo concurrente, y en unos pocos ambas opciones se ofertan de forma simultánea.

Al mismo tiempo, la duración de los programas de formación inicial docente para Educación Secundaria varía de forma notable entre países, dependiendo principalmente del modelo. En España, la duración es de 5 (4 + 1) años, ya que el acceso a estos programas está condicionado a la acreditación de una titulación universitaria. Otros países con la misma estructura son Chile, Francia y Reino Unido.

En la mayoría de los países, el requisito mínimo para iniciar un programa de formación inicial docente es una titulación universitaria, condición en ocasiones acompañada de políticas de *numerus clausus*, y/u otros requisitos tales como pruebas estandarizadas o entrevistas personales. Este no es el caso en España. Para matricularse en un programa de formación inicial docente, los estudiantes a profesores deben acreditar una titulación universitaria y un dominio de nivel B1 de un idioma extranjero. Sin embargo, existen discrepancias evidentes entre las universidades españolas en cuanto a la variedad de titulaciones que permiten acceder de forma directa a un programa de formación. Mientras que algunas universidades aceptan una gran variedad de titulaciones, otras son bastante restrictivas. Al mismo tiempo, existen disparidades entre las universidades públicas y privadas.

Por último, en España, al finalizar un programa de formación inicial docente los estudiantes a profesores se acreditan con un título de máster, al igual que en la mayoría de países europeos, en contraste con otros países en los que se obtiene una titulación de grado (en estos países los programas de formación inicial docente se organizan en su mayoría de acuerdo con el modelo concurrente).

A nivel mundial, un punto crítico en la formación inicial docente es la falta de estándares profesionales que establezcan las destrezas, habilidades, conocimientos y valores que se deben instruir y por tanto adquirir durante el periodo de formación. En algunos países –como Chile, Alemania o Reino Unido– tales estándares están definidos de forma clara y precisa. Este no es el caso de España donde los programas de formación de profesores de matemáticas carecen de estándares y parámetros específicos que determinen un nivel mínimo de competencia.

En opinión de los autores de este artículo –en base a los ejemplos presentados en el marco internacional– deben adoptarse enfoques alternativos en la formación inicial docente para garantizar la calidad del sistema educativo. En particular, es preciso establecer estándares específicos y operacionales para evaluar en qué medida los futuros profesores de matemáticas están cualificados para la profesión. A partir de los mismos, es también necesario supervisar el modo en que las universidades implementan estas competencias. Por otro lado, es preciso diseñar una prueba estandarizada de contenidos matemáticos con el fin de minimizar la variabilidad entre las universidades a la hora de establecer qué titulaciones universitarias dan acceso directo a un programa de formación inicial de profesores de matemáticas en Educación Secundaria.

Los resultados de este estudio descriptivo dan lugar a futuras líneas de investigación y actuación. En primer lugar, sería interesante analizar en qué medida los futuros profesores de matemáticas en Educación Secundaria alcanzan los estándares definidos en el marco internacional. Esto podría ser estudiado desde el punto de vista de futuros profesores, profesores en servicio graduados de forma reciente en un programa de formación inicial docente, formadores de profesores, y coordinadores del prácticum en centros de Educación Secundaria ligados al MFPEs. Esto da lugar a una segunda línea de investigación basada en el análisis de aquellas competencias docentes que no están siendo instruidas o alcanzadas de forma adecuada durante el programa de formación inicial docente. Para ello, el equipo de esta investigación se plantea llevar a cabo un estudio a nivel nacional. Para concluir, es necesario incidir en la implicación que tienen los estudios actuales y futuros de esta investigación para mejorar y garantizar un sistema de formación inicial al profesorado de matemáticas en Educación Secundaria de calidad en España.

Referencias

Avalos, B. (2005). Secondary Teacher Education in Chile: An assessment in the light of demands of the knowledge society. Recuperado de http://info.worldbank.org/etools/docs/library/211118/b_avalos.pdf

- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. doi:10.1016/j.tate.2014.05.002
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, 12, 13-30.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2013). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189-211. doi:10.1080/13540602.2013.848570
- CEC. (2007). Improving the Quality of Teacher Education. Recuperado de http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving_the_quality_of_teacher_education_aug2007.pdf
- Echeita, G., & Pérez, P. (2010). Teacher Education For Inclusion. Country Report: Spain. Recuperado de <https://european-agency.org/sites/default/files/TE4I-country-report-for-web-Spain.doc>
- Erebus International. (2008). Scoping study on the development of teaching standards in the broader Asia-Pacific Region. Recuperado de [https://www.aei.gov.au/About-AEI/Policy/Documents/Brisbane Communique/Teaching_Standarts_pdf.pdf](https://www.aei.gov.au/About-AEI/Policy/Documents/Brisbane%20Communique/Teaching_Standarts_pdf.pdf)
- Escudero, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79–103.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19–40.
- European Commission. (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- Eurydice. (2011). Mathematics Education in Europe: Common Challenges and National Policies. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/132EN.pdf
- Font, V. (2013). La formación inicial del profesor de matemáticas de secundaria en España. *Revista Binacional Brasil Argentina*, 2(2), 49–62.
- Gutiérrez, J. M. (2011). La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. Del CAP al Máster. *CEE Participación Educativa*, 96–107.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371–406. doi:10.3102/00028312042002371
- Llorent, V. (2012). The Institutes of Education Sciences [ICEs] and Teacher Training: A Path of Reform. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 3112–3118. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.021
- López-Goñi, I., & Goñi, J. M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. *Revista de Educación*, 357, 467–489.
- Manso, J., & Martín, E. (2014). Valoración del máster de formación de profesorado de educación secundaria: estudio de caso en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 145–169. doi:10.4438/1988-592X-RE-2014-364-258
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2013-2014. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/DATOS_CIFRAS_13_14.pdf
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. *Boletín Oficial Del Estado*, 312, 53751–53753. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf>
- Musset, P. (2010). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects. *OECD Education Working Papers*, 48. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en>
- NARIC. (2012). An assessment of international teacher training systems?: country profiles. Recuperado de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/193361/DFE-RR243a_country_profiles.pdf

- NCTM. (2012). NCTM CAEP Standards (2012) – Secondary (Initial Preparation). Recuperado de [http://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/CAEP_Standards/NCTM CAEP Standards 2012 - Secondary.pdf](http://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/CAEP_Standards/NCTM_CAEP_Standards_2012_-_Secondary.pdf)
- OECD. (2014). Indicador D6: What does it take to become a teacher? Recuperado de [http://www.oecd.org/edu/EAG2014-Indicator D6 %28eng%29.pdf](http://www.oecd.org/edu/EAG2014-Indicator_D6%28eng%29.pdf)
- Quality Assurance Agency. (2000). Benchmark information on the standard for initial teacher education in Scotland. Recuperado de <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/156271/0041907.pdf>
- Rico, L. (2004). Reflexiones sobre la formación inicial del profesor de matemáticas de secundaria. *Profesorado, Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 8(1), 1–15.
- Rico, L., Gómez, P., & Cañadas, M. C. (2014). Formación inicial en educación matemática de los maestros de Primaria en España, 1991-2010. *Revista de Educación*, 363, 35–59. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-363-169
- Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J., & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329–350. doi:10.1080/0261976032000128175
- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37–45. doi:10.1016/j.tate.2014.06.002
- Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S. L., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R., ... Reckase, M. (2012). *Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 countries. Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: IEA.
- UNESCO. (2012). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Canada: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO. (2014). *ISCED Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013)*. Canada: UNESCO Institute for Statistics.
- Valle, J. M., & Manso, J. (2011). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria?: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, 354, 267–290.

Información de contacto: Laura Muñiz-Rodríguez. Universidad de Oviedo, Departamento de Matemáticas, Facultad de Ciencias. Avenida Calvo Sotelo s/n, 3307 Oviedo, Asturias, España. E-Mail: uo205132@uniovi.es

Factores que intervienen en la inserción laboral de los titulados en Educación en tiempos de crisis: un estudio sobre Cataluña¹

Factors intervening in the entrance into labour market of graduates in Educational Sciences during crisis. A study in Catalonia

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-318

Pilar Pineda-Herrero
Ingrid Agud-Morell
Anna Ciraso-Calí

Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

La crisis económica global tiene efectos devastadores en el mercado laboral; estos son aún más graves en el caso de los jóvenes, que inician su inserción laboral en condiciones de mucha incertidumbre. En España, el lastre del paro juvenil lo convierte en un problema de máxima urgencia.

España cuenta actualmente con la generación joven más formada de la historia. La pregunta que aflora es: ¿sigue siendo la educación una garantía para una buena inserción laboral de los jóvenes? En este artículo se describe, a partir de los datos AQU (2014a), el efecto de la crisis en la inserción laboral de los profesionales de la educación. Asimismo, se evidencian los factores de éxito de aquellos titulados que se insertan con éxito; entendiendo por “buena inserción” aquellos empleos con buen ajuste educativo, que satisfacen a los egresados, y que les proporcionan un sueldo suficiente para independizarse.

⁽¹⁾ Agradecemos a Clara Sanz la colaboración en la realización de este estudio, con la búsqueda de bibliografía relevante sobre el tema.

Los resultados demuestran el efecto negativo de la crisis en la inserción laboral de los titulados y en sus condiciones. El porcentaje de empleo de los titulados en educación baja, de la promoción 2007 a la 2010, en casi un 10%. Las ocupaciones presentan menor estabilidad contractual y peor ajuste con las carreras estudiadas, agravando el problema de la sobrecualificación.

Para los jóvenes que sí están bien insertados (el 11%), las variables clave para la buena inserción son los conocimientos prácticos, el dominio de las TICs, las habilidades sociales, la capacidad de gestión y el trabajo en equipo.

Estos resultados apoyan parcialmente la literatura científica sobre el fenómeno de la sobrecualificación (García-Montalvo, 2005) y sobre las competencias de empleabilidad (Knight & Yorke, 2004; Lantarón, 2014; Sermsuk, Triwichitkhun y Wongwanich, 2014); y pueden contribuir a la mejora de la formación universitaria, con el fin de hacerla más acorde a las exigencias del mercado laboral.

Palabras clave: educación superior, sobreeducación, empleabilidad, mercado de trabajo, competencias profesionales

Abstract

The global economic crisis has devastating effects on the labor market; these are even more serious for young people, who start their employment in conditions of great uncertainty. In Spain, the burden of youth unemployment makes it an issue of utmost urgency.

Spain currently counts on the most educated young generation in its history. The question that arises is: is education still a guarantee to obtain a good employment? This article describes, from the AQU data (2014a), the effect of the crisis on the employment of professionals in the education field. Also, the factors of those successful graduates who acquired a good employment are highlighted; meaning for «good employment» those jobs where the required level of studies matches the tasks to be developed, that satisfy graduates, and that provide them sufficient income for economic independence.

Results show the negative effect of crisis on graduates' employment and its conditions. The employment rate of graduates in educational sciences decreases, from those who qualified in 2007 to qualified in 2010, by almost 10%. The occupations have lower stability, worse working conditions and adjustment with the degree courses: which aggravate the problem of overqualification.

For young people who do reach a good employment (11%), the key variables are practical skills, mastery of ICTs, social skills, management skills and teamwork.

These results partially support the literature on the phenomenon of overqualification (García-Montalvo, 2005) and employability skills (Knight & Yorke, 2004; Lantarón, 2014; Sermsuk, Triwichitkhun and Wongwanich, 2014); and can contribute to the improvement of university education, in order to make it more suited to the demands of the labor market.

Key words: higher education, overeducation, employability,, labour market, professional competences

Introducción

La crisis económica global tiene efectos devastadores en el mercado laboral, generando desempleo, empeorando y precarizando las condiciones laborales. Estos efectos son aún más graves en el caso de los jóvenes, que inician su inserción laboral en condiciones de mucha incertidumbre.

La situación laboral de los jóvenes es compleja en la mayoría de países, pero en España el lastre del paro juvenil, que afecta a más del 50% de los jóvenes (EUROSTAT, 2015), lo convierte en un problema de máxima urgencia. Los datos que ofrecen las estadísticas oficiales (EPA, IDESCAT) y las numerosas investigaciones sobre educación y trabajo (Planas 2011; AQU, 2014a, entre otras) muestran reiteradamente que a más nivel educativo, más ocupación, menos paro y más salario. España cuenta con la generación joven más formada de la historia (Planas, 2011), con un 40% de jóvenes con estudios universitarios (OECD, 2014). Dada esta situación, el análisis de los efectos de la crisis en la inserción de los titulados universitarios puede aportar luz sobre el comportamiento de la variable educación en la inserción en un contexto de crisis.

Los estudios realizados a nivel internacional sobre el efecto de la crisis económica en la inserción de los titulados universitarios muestran que ha tenido un efecto negativo, agravando el desequilibrio entre oferta y demanda, afectando negativamente al crecimiento del empleo (Xiaohao y Changjun, 2013). En nuestro país, los datos muestran estos efectos negativos con claridad: mientras que en el año 2007 el porcentaje de universitarios afiliados a la seguridad social un año después de haberse titulado (cohorte 2005-2006) era el 58%, en 2012 el porcentaje de afiliados a la seguridad social de la cohorte 2010-2011 baja al 49% (MECD, 2013). Sin duda, como afirman los autores del estudio, la crisis ha generado un empeoramiento de la situación de los recién titulados en el mercado laboral y ha aumentado su desempleo.

Para completar estos resultados sobre el efecto de la crisis en el volumen de ocupación de los diplomados y licenciados, es interesante analizar como la crisis afecta a las condiciones laborales, a nivel de sueldo, tipo de contrato y adecuación entre las funciones realizadas y los estudios de la persona. Los estudios 'Universitat i Treball a Catalunya' realizados por la Agencia para la Calidad de Sistema Universitario de Catalunya –AQU– de la Generalitat catalana nos brindan una oportunidad

única para analizar el efecto de la crisis, no solo en el volumen de empleo sino sobre todo en la calidad del mismo. Estos estudios responden al interés de los consejos sociales de las universidades públicas por analizar la calidad de la inserción de sus titulados. Para ello se aplica una encuesta sobre inserción laboral a la población que se graduó tres años antes. Los estudios se están realizando desde el año 2001 con una periodicidad trianual, contabilizando ya cinco ediciones.

En este artículo pretendemos, a partir del análisis de los datos del estudio 'Universitat i Treball a Catalunya' realizado por la AQU, describir el efecto de la crisis en la inserción laboral de los profesionales de la educación (licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía, diplomaturas de Educación Social, Maestro de educación infantil, primaria, especial, física, musical y lengua extranjera). Comparamos los resultados de la edición 2014 (sobre la promoción 2010, que se ha insertado en plena crisis), con los de la edición 2011 (sobre la promoción 2007, que se insertó justo antes de la crisis), con el fin de analizar en detalle las repercusiones de la crisis en la calidad de la inserción laboral de los titulados en educación. También queremos evidenciar los factores de éxito de aquellos titulados que se insertan satisfactoriamente en un contexto de crisis; entendiendo por "buena inserción" aquella en la cual los trabajadores tienen puestos adecuados con su nivel de estudios; con los cuales están satisfechos; y que obtienen un sueldo que les permite vivir autónomamente.

Marco teórico: factores que explican la inserción laboral de calidad de los universitarios

Uno de los aspectos a considerar a la hora de analizar la calidad de la inserción de los titulados es el ajuste del puesto de trabajo con la formación universitaria: es decir, la coincidencia entre el nivel educativo de un trabajador y los requerimientos de su puesto de trabajo (Rumberger, 1981). Dentro de las situaciones de desajuste educativo, nos centraremos en concreto en la sobrecualificación: fenómeno que ha sido estudiado, desde diferentes disciplinas y enfoques teóricos, a nivel nacional e internacional, por sus graves consecuencias. Como argumenta Planas (2011), la sobrecualificación tiene por lo menos dos clases de consecuencias: desde

el punto de vista de la política educativa y desde el punto de vista de los trabajadores. Además, la sobrecualificación tendría también un efecto intergeneracional: como muestra el estudio de Nieto y Ramos (2011) con datos PISA-2009 de España, la sobrecualificación de padres y madres afecta negativamente en el rendimiento escolar de los hijos.

A nivel de política educativa, una situación generalizada de sobrecualificación supone una inversión de fondos en una formación universitaria que no proporciona a la sociedad el rendimiento que la justificaría. Por otro lado, a nivel personal la sobrecualificación genera insatisfacción laboral en los trabajadores, lo que tiene efectos negativos en su rendimiento de trabajo y en su salud psicológica (García-Montalvo, 2005; Tsang y Lewin, 1995); además de un probado impacto en los salarios (Alba-Ramírez, 1993).

A nivel español, el aumento del número de titulados universitarios en los últimos 30 años y el aumento de las tasas de desempleo de los titulados en relación a otros niveles educativos han cambiado la situación de privilegio de los universitarios en el mercado laboral, agravando el fenómeno de sobrecualificación (García-Montalvo, 2005).

Si bien la definición de este ajuste no es unívoca (Rahona, 2008), podemos distinguir a grandes líneas tres enfoques que permiten operativizar este concepto bajo la perspectiva de la sobrecualificación (Rumberger, 1981; Nieto y Ramos 2011).

En primer lugar, se puede definir la sobrecualificación como la disminución de los rendimientos de un nivel educativo, en comparación con los que se obtenían para el mismo nivel en un momento anterior en el tiempo: es decir, una perspectiva histórica de los resultados de un determinado nivel formativo en términos de rendimientos del trabajo.

En segundo lugar, se puede considerar la sobrecualificación como una medida subjetiva acerca del incumplimiento de las expectativas de los graduados, respecto a sus carreras profesionales. Investigaciones recientes (Stiwne y Alves, 2010; Lantarón, 2014) proyectan una imagen de estudiantes que consideran su educación universitaria como una inversión para el futuro, y que miran su diploma como una clave para promocionarse en el mercado laboral. Estas aportaciones corrobora estudios anteriores, a nivel español, como el de García-Montalvo (2005): según el cual, para el 71% de los estudiantes señalan que el motivo fundamental para cursar una carrera fue mejorar sus perspectivas laborales y profesionales.

Aún y así, Planas (2011) advierte que los intereses de los estudiantes a nivel individual a menudo entran en conflicto con las necesidades del mercado laboral a corto plazo. De hecho, las personas tienden a formarse más de lo que su actual o futuro trabajo necesita, ya que tienen la percepción de que, en general, un mayor nivel de estudios se relaciona con mejores condiciones de empleo y perspectivas de carrera.

En tercer lugar, la sobrecualificación se puede analizar a la luz del desempeño de las tareas de un puesto de trabajo y del nivel formativo que requieren.

Las tres perspectivas tienen sin duda limitaciones, pero el tercer enfoque es el que se ha usado más ampliamente en la literatura científica para analizar este fenómeno (Duncan y Hoffman, 1981; Rumberger, 1987; Alba-Ramírez, 1993; Sloane et al., 1996; Groot y Maese van der Brink, 1997; Dolton y Vignoles, 2000; Garcia-Montalvo, 2005; Rahona, 2008). En nuestro estudio nos basaremos en este tercer enfoque, aunque la valoración sobre los requerimientos del puesto de trabajo la da el propio trabajador, en base a lo que se les exigió para acceder al mismo.

Para describir y explicar la inserción satisfactoria de los titulados, y más aún bajo un contexto de crisis, es necesario interrogarnos acerca de cuáles podrían ser los elementos determinantes que permiten a los estudiantes encontrar un empleo de calidad una vez titulados. Sin duda, una de las claves son los conocimientos teóricos y las competencias prácticas que adquieren a lo largo de su formación académica (Knight y Yorke, 2004; Lantarón, 2014), vinculadas con los requerimientos del mercado laboral y con las competencias transversales que permiten a los trabajadores desenvolverse en entornos profesionales complejos; pero hay otros elementos que pueden influir en la empleabilidad de los recién titulados.

Sería de esperar una relación estrecha entre el rendimiento académico de los estudiantes, vinculado con sus competencias logradas, y su posterior inserción laboral. Sin embargo, la literatura científica y las evidencias empíricas no siempre respaldan esta relación. El meta-análisis de Kuncel, Hezlett y Ones (2004) muestra que las mismas capacidades cognitivas generales que predicen el rendimiento académico también explican el desempeño en el trabajo: lo que sugeriría que un mejor rendimiento académico correlacionaría con un mejor rendimiento en el puesto de trabajo. Sin embargo, no implica automáticamente que los estudiantes con mejores notas obtendrán mejores puestos de trabajo:

como apuntan Rosenbaum y Kariya (1991), el rendimiento académico en Estados Unidos no tiene apenas efectos en la primera inserción de los jóvenes, sobre todo varones. Esto confirma el estudio de Bishop (1992), según el cual las competencias básicas en razonamiento matemático, ciencias e inglés no tienen un impacto significativo en el éxito de la inserción (considerando solo el nivel de sueldo); aunque las mismas competencias sí predicen el desempeño laboral.

Vinculado con el rendimiento académico, otro aspecto a explorar en relación con el éxito en la inserción laboral de los recién titulados es el nivel educativo de los progenitores. Si bien numerosos estudios (entre ellos el de Häkkinen, Kirjavainen y Uusitalo, 2003) muestran que los estudiantes con padres más formados obtienen un rendimiento académico superior que los estudiantes cuyos padres tienen un nivel educativo más bajo, hay poca evidencia empírica sobre la relación de esta variable con la inserción laboral.

Los idiomas son una competencia clave para la empleabilidad de los graduados en un mundo global. Como afirman Van-der Hofstan y Gómez (2006) y Cai (2013), los idiomas son uno de los aspectos que más valoran las empresas en sus ofertas de empleo y es necesario potenciarlos desde las universidades. Cabe matizar que los idiomas son más valorados en las empresas medianas y grandes, ya que tienen una mayor proyección internacional (AQU, 2014b). En este sentido, el estudio realizado por Wye y Lim (2009) sobre las competencias que requieren los empleadores y el nivel de los graduados, muestra que una de las competencias más valoradas es la comunicación oral y escrita en un segundo idioma. Por otro lado, como indica Coleman (2011), existen evidencias robustas sobre la correlación entre el dominio de idiomas y la empleabilidad de los graduados; el autor matiza que cuando el estudiante adquiere estas competencias lingüísticas estudiando en el extranjero, también desarrolla otras competencias transversales muy valoradas por los empleadores, aumentando así considerablemente su empleabilidad. Por todo ello, se puede esperar que los graduados bien insertados laboralmente tengan un dominio de idiomas superior a aquellos que no encuentran trabajo.

Los conocimientos de informática e internet también son imprescindibles hoy, ya que sin ellos sería imposible insertarse laboralmente en la sociedad del conocimiento, ni alcanzar el nivel de productividad que las empresas exigen hoy a sus trabajadores (García y Pérez, 2008). El estudio de Beaven y Wright (2006) indica que los

empleadores consideran las competencias informáticas de procesador de textos, gestión de bases de datos y diseño de webs imprescindibles en los graduados que contratan. Los resultados del estudio AQU (2014b) sobre la visión de los empleadores en relación a las competencias de los titulados corroboran la importancia de las competencias informáticas para la inserción laboral.

Ciertos rasgos de la personalidad y habilidades sociales son fundamentales en términos de empleabilidad, ya que la productividad de los individuos deriva de las habilidades sociales y cognitivas específicas de cada ocupación. Lo confirma el estudio realizado por Wye y Lim (2009), según el cual las personas responsables, íntegras, honestas, trabajadoras, con disposición para el aprendizaje y una actitud positiva hacia el trabajo son las más valoradas por los empleadores. Por otro lado, el estudio de Sermsuk, Triwichitkhun y Wongwanich (2014) sobre las condiciones esenciales de empleabilidad de los graduados, añade la adaptabilidad y que el individuo trabaje de forma segura. En esta misma línea, el estudio de Beaven y Wright (2006) concluye que las competencias y cualidades más valoradas por los empleadores son: el compromiso, la flexibilidad, la gestión de uno mismo, la capacidad de comunicación escrita, el entusiasmo, la capacidad de trabajo bajo presión, los conocimientos específicos, la motivación, la confiabilidad, la disposición para aprender, la capacidad de resolución de problemas y la capacidad de comunicación oral. Finalmente, Bridge et al. (2003) destacan las habilidades interpersonales como requisito muy valorado por las empresas. Por todo ello, se puede esperar que los graduados bien insertados laboralmente dispongan de la mayoría de las competencias mencionadas.

La capacidad de gestión y planificación es otro aspecto muy valorado por los empleadores, tal y como muestran los estudios realizados por Wye y Lim (2009) y Beaven y Wright (2006). En esta misma línea, Heijke et. al (2003) afirman que las competencias específicas permiten cumplir con los requerimientos del lugar de trabajo, mientras que las competencias generales permiten obtener un trabajo fuera del ámbito de la profesión. A su vez, dichos autores destacan las habilidades de gestión, como la capacidad de liderazgo, la creatividad o la tolerancia, como competencias específicas clave junto con las habilidades específicas de un ámbito profesional y las habilidades académicas básicas.

La capacidad de trabajo en equipo es otro requisito imprescindible para la empleabilidad que emerge en la literatura. Las organizaciones,

con el objetivo de afrontar los acelerados cambios económicos y tecnológicos característicos del mundo empresarial, requieren de individuos que sepan trabajar en equipo (Weller, 2007; Wye y Lim, 2009; Sermasuk, Triwichitkhun y Wongwanich, 2014; AQU, 2014a). Por otro lado, Stasz (1998) y Lantarón (2014), entre otros, reafirman la necesidad de que los trabajadores adquieran competencias transversales como el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la capacidad de comunicación y la toma de decisiones. En esta misma línea, Cotton (2001) enfatiza la idea de que dichas habilidades pueden ser adquiridas a través de la educación o de la experiencia.

Método

En este estudio nos planteamos los siguientes objetivos:

- Describir el efecto de la crisis económica en la inserción laboral de los titulados en ciencias de la educación;
- Analizar la calidad de la inserción de los titulados en ciencias de la educación para explorar el fenómeno de la sobrecualificación;
- Identificar las variables de empleabilidad presentes en el colectivo de titulados bien insertados, para explicar elementos que pueden ayudar en la buena inserción.

Muestra

Para la realización de este estudio, se ha contado con las bases de datos de la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU) sobre la inserción laboral de la población titulada de las universidades catalanas. Se han tenido en cuenta en esta investigación los titulados en ciencias de la educación (pedagogos, educadores sociales, psicopedagogos y maestros), concretamente en los años 2007 y 2010, que fueron encuestados por AQU en los años 2011 y 2014 respectivamente, tres años después de su año de titulación.

De la muestra de la base de datos de AQU, los titulados en ciencias de la educación fueron 2.242 en 2007 y 2.559 en 2010. En la siguiente tabla podemos ver cómo se distribuye esta muestra en función de las diferentes titulaciones específicas de ciencias de la educación.

TABLA I: Titulación específica y promoción

TITULACIÓN ESPECÍFICA	2007		2010	
	n	%	n	%
Licenciado en pedagogía	177	7,9%	168	6,6%
Licenciado en psicopedagogía	143	6,4%	110	4,3%
Maestro educación especial	223	9,9%	235	9,2%
Maestro educación física	289	12,9%	308	12%
Maestro educación infantil	491	21,9%	631	24,7%
Maestro educación musical	146	6,5%	138	5,4%
Maestro lengua extranjera	172	7,7%	218	8,5%
Maestro educación primaria	315	14%	399	15,6%
Diplomado en educación social	286	12,8%	352	13,8%
TOTAL TITULADOS	2.242		2.559	

Fuente: elaboración propia

Instrumentos

Como hemos mencionado, este estudio se basa en la encuesta trienal de inserción laboral de las universidades catalanas coordinada por AQU para estudiar la calidad de la inserción de las personas tituladas. La encuesta ha sido diseñada por todas las universidades participantes y supone un referente internacional, junto con los modelos del sistema francés o británico.

La encuesta está configurada por indicadores sobre la realidad profesional de los titulados, concretamente la forman 82 variables. De estas, en nuestro estudio se han tenido en cuenta aquellas que permitían dar respuesta a los objetivos propuestos y son las siguientes:

1. Perfil de los estudios (variables nominales).
2. El estatus de inserción: situación laboral actual, salario, tipo de contrato (estabilidad), jornada laboral, nivel de estudios requerido

- para el puesto de trabajo y satisfacción con el trabajo (variables nominales).
3. Indicadores de empleabilidad: conocimientos teóricos; conocimientos prácticos; formación en idiomas; informática y nuevas tecnologías; personalidad y habilidades sociales; capacidad de gestión y planificación; capacidad de trabajar en equipo y formación global en la universidad (variables escalares con valor Alfa de Cronbach 0,822).
 4. Las vías de inserción al mercado laboral (variables nominales).
 5. Nivel de estudios más elevado de la familia (variables nominales).
 6. Rendimiento académico (variables nominales).

Procedimiento

En primer lugar, para dar respuesta al primer objetivo que se propone este estudio se ha realizado un análisis comparativo, utilizando estadística descriptiva para evidenciar las principales diferencias entre los titulados en 2007 y en 2010. Para completar el segundo y tercer objetivo, centrados en los egresados de 2010, en primer lugar se configuró una nueva variable latente -tipo de inserción (dicotómica)- a partir de la reducción de una serie de variables relacionadas entre sí, con el fin de controlar otras variables que pudieran provocar alteraciones en el análisis. Posteriormente se ha realizado un análisis de comparación de medias T de Student para estudiar la covariación entre el tipo de inserción y las variables de empleabilidad, es decir, para comprobar si los dos grupos de la variable dicotómica –tipo de inserción– difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias.

Resultados

El efecto de la crisis económica en la inserción de los titulados en ciencias de la educación

En relación con el primer objetivo –describir el efecto de la crisis económica en la inserción de los titulados en ciencias de la educación– y el

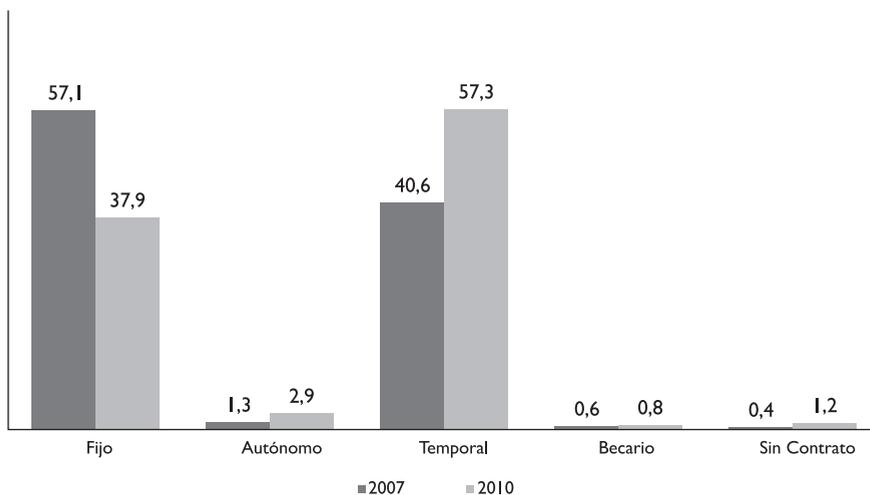
segundo –identificar la sobrecualificación de los estudiantes– hemos analizado el volumen de inserción laboral y las condiciones de esta inserción, estudiando variables como el tipo de contrato, la retribución salarial, el nivel de estudios requerido en su trabajo y la satisfacción laboral de los titulados. Para ello hemos comparado la situación de los titulados en 2007 y en 2010, en ambos casos tres años después de obtener el título.

En relación a la inserción, los resultados muestran que la crisis ha tenido impacto en ésta ya que, mientras el 94,5% de la promoción 2007 trabaja, en la promoción 2010 este porcentaje se reduce casi un 10%, pasando a ser un 85,7% de titulados que trabajan; además aumenta el porcentaje de personas que se han insertado después de los estudios pero han perdido su empleo, pasando del 5,3% en la promoción 2007 al 12,2% en la promoción 2010.

Otra variable en la que se observa el efecto de la crisis es el tipo de contrato, que nos muestra la estabilidad contractual de los titulados. Como puede observarse en el gráfico I de la promoción 2007 a la 2010 se reduce en un 20% el número de contratos fijos y aumentan casi un 17% los contratos temporales, lo que implica más precariedad laboral como efecto de la crisis. Aumenta ligeramente el porcentaje de autónomos (1,6%), lo que muestra una tendencia de algunos titulados hacia la autoocupación. Cabe señalar que un 1,2% de los titulados en 2010 trabajan sin contrato, lo que muestra la precariedad y la economía sumergida.

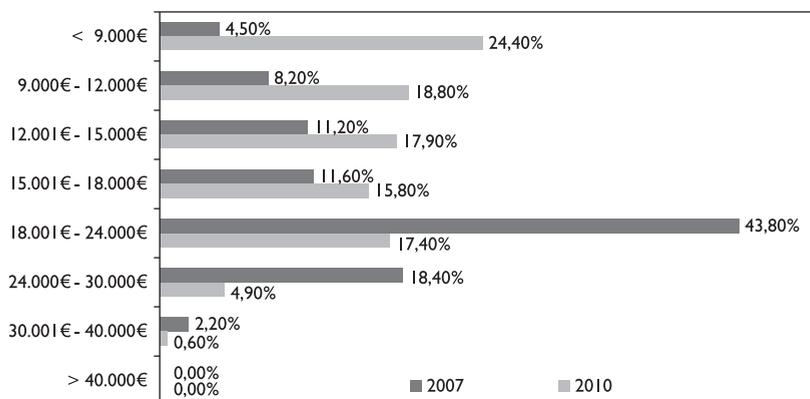
El efecto de la crisis en el salario de los titulados es muy evidente, con una clara reducción de los mismos. Como muestra el gráfico II, en 2011 el 60% de los titulados (promoción 2007) cobraba entre 18.000 y 30.000€ anuales, mientras que en 2014 solo el 20% de los titulados (promoción 2010) tiene esos ingresos. Además en el 2014 el 75% cobra menos de 18.000€, siendo este porcentaje solo del 30% en el 2011. Por lo tanto, el efecto de la crisis en la precarización salarial es demoledor. Cabe señalar que las tablas salariales del 2014 indican que el salario de un titulado universitario es de 22.000€ anuales. En el sector de la educación la mayoría están lejos de alcanzar ese nivel.

GRÁFICO I: Estabilidad contractual titulados en ciencias de la Educación



($\chi^2 = 181,998$; $p < 0,000$)
Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO II: Salario titulados en ciencias de la educación



($\chi^2 = 865,242$; $p < 0,000$)
Fuente: elaboración propia.

Otro elemento importante en la calidad de la inserción es el nivel de estudios requerido para acceder al trabajo que se desempeña. Los resultados muestran que el porcentaje de titulados que realizan trabajos para los que no es necesaria una titulación universitaria ha aumentado con la crisis, de un 6% en 2010 a un 23% en 2014. Por lo tanto, hay un 17% más de sobrecualificados en este sector.

El último elemento estudiado sobre los efectos de la crisis en la calidad de la inserción laboral es la satisfacción con el trabajo actual. Los resultados indican que la satisfacción de los titulados 2010 (5,85 en una escala de 1 a 7) baja significativamente ($p=,002$) con respecto a la de los titulados 2007 (5,96). Este resultado es lógico a la luz de los resultados anteriores sobre el empeoramiento del sueldo, el tipo de contrato y la sobrecualificación.

Características de la inserción de los titulados en 2010

A continuación, nos centraremos en los titulados del 2010. En primer lugar, a partir de los datos de AQU, se configuró una nueva variable independiente - tipo de inserción- mediante la combinación de las siguientes variables:

- (a) Situación laboral actual: como condición principal para configurar la variable tipo de inserción, la persona debe estar trabajando en el momento de la entrevista.
- (b) Salario anual bruto: para la configuración de la variable *tipo de inserción*, ésta será considerada buena cuando el salario alcance un mínimo de 18.000€.
- (c) Nivel de estudios requerido para acceder al trabajo: consideramos buena inserción aquella en la que se desempeñan tareas para las cuales se requiere titulación universitaria, aunque ésta no sea la específica.
- (d) Satisfacción general con el trabajo. Teniendo en cuenta la distribución en esta variable, se considera buena inserción cuando la puntuación es de 4 ó superior en una escala del 1 al 7.

En la siguiente tabla se muestran los descriptivos de las variables utilizadas como criterio para configurar la nueva variable independiente tipo de inserción:

TABLA II: Descriptivos de las variables de configuración del tipo de inserción

Situación laboral de los titulados en 2010 en el año 2014		
	Frecuencia	Porcentaje
Trabajo	2.192	85,7%
No trabajo pero he trabajado después de mis estudios	311	12,2%
No he trabajado después de mis estudios	56	2,2%
Total	2.559	100%
Salario anual bruto		
	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 9.000 euros	574	22,4%
Entre 9.000 y 12.000 euros	442	17,3%
Entre 12.001 y 15.000 euros	420	16,4%
Entre 15.001 y 18.000 euros	372	14,5%
Entre 18.001 y 24.000 euros	409	16%
Entre 24.001 y 30.000 euros	115	4,5%
Entre 30.001 y 40.000 euros	15	0,6%
Más de 40.000 euros	1	0%
Total	2.348	91,8%
No aplica/Ns/Nc	211	8,2%
Nivel de estudios requerido para acceder al trabajo		
	Frecuencia	Porcentaje
Vuestra titulación específica	1.643	64,2%
Sólo una titulación universitaria	280	10,9%
No necesaria titulación universitaria	580	22,7%
Total	2.503	97,8%
No aplica	56	2,2%
Satisfacción general con tu trabajo		
	Media	Desv.Tip.
Máx.7 Mín. 1	5,85	1,173

Fuente: elaboración propia.

Es necesario especificar que, al establecer que la buena inserción se da cuando el salario anual bruto alcanza un mínimo de 18.000€ al mes, excluimos del grupo de bien insertados a todos aquellos titulados que se encuentran trabajando a jornada parcial (solo un 1,8% de bien insertados tiene jornada a tiempo parcial). Entre los titulados en 2010 que trabajan a tiempo parcial –44,6% del total de la muestra–, vemos que cumplen algunas de las condiciones de buena inserción mencionadas, excepto la del salario mínimo: el 63,6% de los trabajadores a tiempo parcial muestran

adecuación de sus estudios específicos con el trabajo; su satisfacción general es de 5,7 puntos sobre 7 y por último, el 70% cobra un máximo de 12.000€ brutos anuales (el 46,1% se sitúa en menos de 9.000€). Cabe señalar que si estas personas trabajasen a tiempo completo con este nivel retributivo, cumplirían todas las condiciones consideradas como buena inserción; sin embargo, al trabajar a tiempo parcial sus ingresos son insuficientes para un titulado universitario -según lo que marcan las tablas salariales² del 2014-, por lo que no se les considera bien insertados.

Una vez explicado cómo se ha configurado la variable tipo de inserción, presentamos los resultados del grupo de titulados en 2010, que en el 2014 se encontraban bien insertados, en función de los criterios establecidos para este estudio.

El grupo de bien insertados (10,9% del total de titulados en 2010) lo forman un 77,4% de mujeres y un 22,6% de hombres; mientras que el total de la muestra de titulados en 2010 (n=2.559), el 84,8% son mujeres y el 15,2% son hombres. La siguiente tabla muestra el porcentaje de titulados correspondiente a cada titulación específica de ciencias de la educación y cómo se distribuyen por titulación los titulados bien insertados.

⁽²⁾ Resolución de 27 de enero de 2014, de la Dirección General de Empleo, por la que se registran y publican las tablas salariales correspondientes a los años 2012 y 2013.

TABLA III: Titulación específica de los bien insertados

	TITULADOS (n=2.555)	BIEN INSERTADOS (n=279)
Licenciatura en Pedagogía	168 6,6%	18 6,5%
Licenciatura en Psicopedagogía	110 4,3%	34 12,2%
Maestro (Educación Especial)	235 9,2%	18 6,5%
Maestro (Educación Física)	308 12,1%	22 7,9%
Maestro (Educación Infantil)	627 24,5%	71 25,4%
Maestro (Educación Musical)	138 5,4%	13 4,7%
Maestro (Lengua extranjera)	218 8,5%	23 8,2%
Maestro (Educación Primaria)	399 15,6%	27 9,7%
Diplomatura en Educación Social	352 13,8%	53 19%
Total	2.555	279

($\chi^2 = 65,999^*$; $p < 0,000$)

Fuente: elaboración propia.

Como muestra la tabla, en el grupo de bien insertados predominan los maestros de educación infantil (25,4%), seguidos por los educadores sociales (19%) y los psicopedagogos (12,2%). Encontramos un porcentaje menor de maestros de educación especial, educación física y educación primaria en el grupo de bien insertados.

A continuación en la Tabla IV, mostramos cuáles han sido las vías de acceso al trabajo de los titulados bien insertados.

TABLA IV: Vías de acceso al trabajo de los bien insertados

Vía de acceso al trabajo	%
Contactos (personales, familiares)	44,1%
Otros	17,6%
Bolsas de trabajo institucionales/profesionales	10,4%
Prácticas de estudios	8,6%
Internet	7,9%
Oposición/concurso público	5,7%
Servicios de universidad	2,9%
Empresas de selección	1,1%
Anuncios de prensa	0,7%
ETT	0,7%
SOC/INEM	0,4%
Creación propia empresa/despacho	0%

Fuente: Elaboración propia.

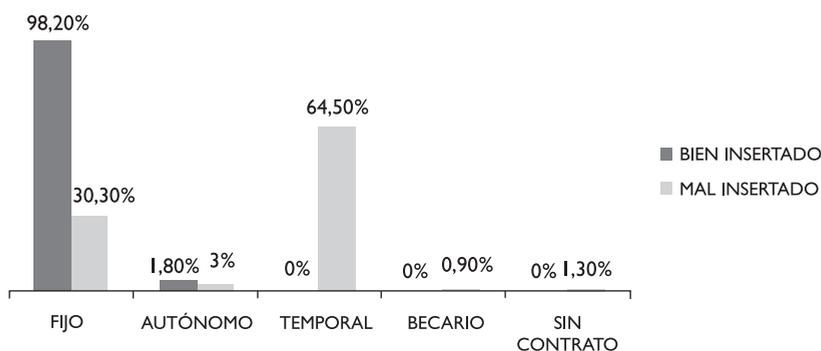
Destacan los contactos personales y familiares como la principal vía de acceso al trabajo, ya que casi la mitad de personas que están bien insertadas han utilizado este canal. También es llamativo que solo el 5,7% hayan encontrado un trabajo adecuado para su formación, que les satisface y con un nivel de sueldo que les permita vivir autónomamente, a través de una oposición o concurso público³: sobre todo cuando la muestra se configura por un 75% de maestros, cuyo acceso prioritario para un puesto de trabajo es el sistema de educación público.

Si tenemos en cuenta la estabilidad contractual de los titulados en 2010, tal como muestra el gráfico IV, casi la totalidad de bien insertados tiene un contrato fijo, mientras que sólo un 1,8% son autónomos. En el

³ El curso 2010/2011 fue la última convocatoria de plazas de oposición para el cuerpo de maestros en Catalunya; se convocaron 3.990 plazas para educación infantil y 1.500 para educación primaria. (DOG 5543 del 12.1.2010)

grupo de mal insertados, más de la mitad (64,5%) tiene un contrato temporal.

GRÁFICO III: Tipo de contrato de los titulados en 2010



($\chi^2 = 65,999$; $p < 0,000$)
Fuente: elaboración propia.

En relación a las variables de nivel educativo de los padres y rendimiento académico del estudiante, ninguna de las dos muestra una relación significativa con la variable tipo de inserción. Se ha observado que la mayor diferencia entre las personas que tienen una inserción laboral idónea y las que no, se encuentra en el caso en que los padres tienen estudios superiores. El 19,3% de los individuos bien insertados cuentan con ambos progenitores con estudios superiores, mientras que esto sucede en el 13,4% de los mal insertados. Aun así, el test de Chi cuadrado para explorar estas diferencias mostró que ninguna de ellas es significativa: $X^2(4, N=2.016) = 11,39$, $p > 0,005$. Por tanto, las características educativas de la familia no muestran efectos significativos en la inserción de los titulados.

Tampoco el rendimiento académico durante la carrera demuestra grandes diferencias. La mayoría de los jóvenes –tanto bien como mal insertados en el mercado laboral– alcanzaron casi un notable de media (1,75 y 1,78 respectivamente). Las diferencias son pequeñas y no encontramos una relación de causalidad estadísticamente significativa de acuerdo con la prueba comparación de medias T Student ($p = 0,482$).

TABLA V: Nivel educativo de los padres, en los grupos de bien y mal insertados

NIVEL EDUCATIVO PADRES	Sin estudios/estudios primarios	Uno de los dos estudios medios	Los dos estudios medios	Uno de los dos estudios superiores	Los dos estudios superiores
Bien insertados	34,8%	9,3%	17,4%	19,1%	19,3%
Mal insertados	38,1%	11,1%	19,9%	17,5%	13,4%

Fuente: Elaboración propia

TABLA VI: Rendimiento académico, en los grupos de bien y mal insertados

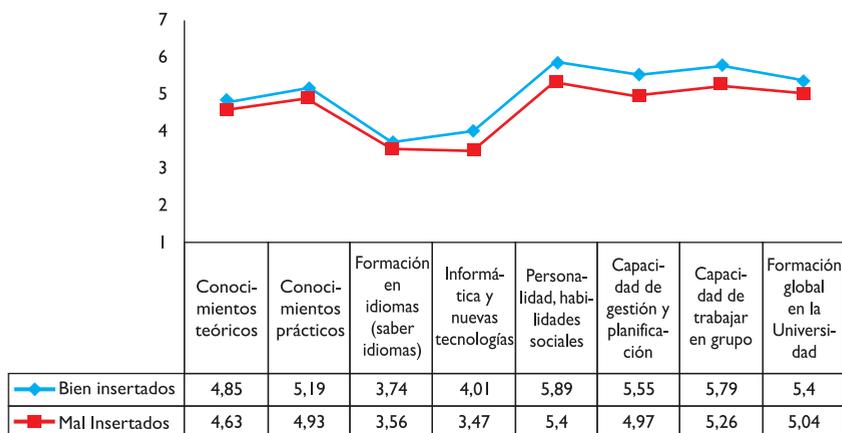
RENDIMIENTO ACADÉMICO	Aprobado (1)	Notable (2)	Excelente (3)	Matrícula de honor (4)	MEDIA (1:Aprobado; 4: Matrícula de Honor) $p>0,05$)
Bien insertados	25,9%	70%	3,4%	0,7%	1,75
Mal insertados	27%	69,5%	3%	0,5%	1,78

Fuente: Elaboración propia

Variables de empleabilidad influyentes en la entrada al mercado laboral

En el cuestionario se les pidió a los titulados puntuar en una escala de 1 (nada influyente/importante) a 7 (muy influyente/importante) las razones o factores que provocaron su contratación. Para conocer cuáles son los factores considerados por los titulados como los más influyentes para insertarse bien en el mercado laboral, se ha realizado una comparación de medias entre el grupo de bien insertados y el grupo de mal insertados en relación con una serie de variables de empleabilidad.

GRÁFICO IV: Variables de empleabilidad influyentes en la contratación



Fuente: Elaboración propia

Como vemos en el gráfico IV, las variables de empleabilidad que muestran diferencias significativas entre el grupo de bien insertados y el de mal insertados son: los conocimientos prácticos ($p=0,047$); la informática y las nuevas tecnologías ($p=0,000$); la personalidad y las habilidades sociales ($p=0,000$); la capacidad de gestión y planificación ($p=0,000$); la capacidad de trabajo en grupo ($p=0,000$) y la formación global en la universidad ($p=0,003$).

Conclusiones

La crisis económica que afecta a nuestro país desde el 2008 tiene efectos directos en el mercado de trabajo, generando desempleo y precarizando las condiciones laborales. Con nuestro estudio pretendíamos ver, utilizando los datos de la encuesta AQU, cómo ha repercutido la crisis en la inserción laboral de los titulados en ciencias de la educación y estudiar el fenómeno de la sobrecualificación en este colectivo.

Los resultados demuestran que la crisis ha tenido un efecto negativo, no solo en el nivel de inserción laboral de los titulados sino también en las condiciones de ésta. Concretamente encontramos impacto en la estabilidad contractual, ya que se observa una reducción importante de los contratos fijos y un aumento de los contratos temporales. En segundo lugar, los resultados muestran una clara reducción en los salarios: la mayoría de titulados en el 2010 cobran sueldos inferiores a los 18.000€ brutos anuales, mientras que solo el 30% los titulados en el 2007 tenían ese nivel salarial en el momento de la encuesta.

Con relación al ajuste educativo, los resultados muestran que la crisis ha ocasionado que muchos titulados en ciencias de la educación ocupen puestos de trabajo para los cuales no es necesaria ni siquiera una titulación universitaria. Este aumento de la sobrecualificación puede tener consecuencias muy negativas tanto para los jóvenes como para los empleadores (Planas, 2011; Nieto y Ramos, 2011; Alba-Ramírez, 1993). Como indica García-Montalvo (2005), puede ser que los titulados empiecen teniendo trabajos poco adecuados pero que, por medio de ascensos y mejoras en el puesto de trabajo, el nivel de adecuación entre su formación y el puesto de trabajo mejore. Pero también es probable que los titulados ajusten sus expectativas profesionales con el tiempo mientras que la obsolescencia deprecia sus conocimientos, por lo que el fenómeno de la sobrecualificación se vaya diluyendo con el tiempo. Esta situación parece más coherente con el contexto económico actual, ya que no hay muchas posibilidades de promoción para los jóvenes y la tendencia generalizada es la precarización con contratos temporales y con la alternancia de periodos de desempleo. Sería necesaria más investigación para discernir entre estas dos hipótesis, pero, si la que prevalece es la segunda, el aumento de la sobrecualificación en los titulados en educación supone una pérdida importante de rentabilidad de la inversión pública y privada en educación superior, que la administración educativa debería identificar y subsanar con políticas de empleo.

En este estudio también nos proponíamos conocer los factores que influyen en la buena inserción de los titulados en tiempos de crisis. Los resultados permiten concluir que la inserción en 2010, por tanto en plena crisis económica, muestra un nivel mayor de precariedad. Aunque el nivel de inserción laboral de los titulados en ciencias de la educación es alto, con más del 80%, para la mayoría las condiciones laborales son muy precarias, con contratos temporales y sueldos bajos.

Los resultados muestran que solo el 10,9% de estos jóvenes están bien insertados, considerando unas condiciones laborales dignas para un trabajador con estudios universitarios. Este resultado vuelve a evidenciar la poca rentabilidad individual y social de la inversión privada y pública en educación: si solo el 10,9% de los titulados obtienen un trabajo con condiciones que justifiquen su inversión educativa, para el 89,1% restante, la inversión pública y privada en sus estudios superiores ha sido un dispendio.

Los resultados obtenidos sobre las vías de acceso al trabajo de los universitarios bien insertados muestran que, en un contexto de crisis, la principal vía son los contactos personales, seguida de las bolsas de trabajo institucionales. El resto de vías de acceso al trabajo aparecen de forma marginal en el colectivo de titulados en ciencias de la educación bien insertados. Este es un resultado que puede orientar a los universitarios de estas titulaciones en su búsqueda de un buen empleo.

Destacamos un resultado sorprendente: sería de suponer que un joven con buen rendimiento académico obtendría una inserción laboral mejor –según la variable aquí creada– que uno con rendimiento bajo. Contrariamente a lo esperado, el rendimiento académico del estudiante no muestra una relación causal con la buena inserción de los titulados en ciencias de la educación. Este resultado corrobora las evidencias empíricas de otros estudios sobre el rendimiento académico y la inserción laboral de los universitarios (Rosenbaum y Kariya, 1991; Bishop, 1992; Kuncel, Hezlett y Ones, 2004).

La aportación más relevante de este estudio quizás sea los resultados sobre las variables de empleabilidad que los titulados bien insertados consideran que han ayudado en su inserción. Nuestro objetivo era identificar estas variables, para orientar a los futuros universitarios en sus procesos de inserción. Los resultados muestran que las variables clave para la buena inserción de los profesionales de la educación son los conocimientos prácticos, el dominio de las nuevas tecnologías, las habilidades sociales, la capacidad de gestión y planificación y la capacidad de trabajo en equipo. Existen numerosas evidencias empíricas sobre la importancia de estas variables para la inserción laboral y sobre la exigencia sobre las mismas por parte de los empleadores en el momento de seleccionar a sus trabajadores con formación universitaria. Es este sentido, destacan las aportaciones de Knight y Yorke (2004) y Lantarón (2014) sobre los conocimientos prácticos; los estudios de Wye

y Lim (2009), Coleman (2011) y Cai (2013) sobre la importancia de dominar idiomas para una buena inserción; García y Pérez (2008), Beaven y Wright (2006) y AQU (2014b) muestran que los empleadores consideran las competencias informáticas imprescindibles en los titulados que contratan; las aportaciones de Sermsuk, Triwichitkhun y Wongwanich (2014) y de Heijke et. al (2003), entre otros, que evidencian la importancia que los empleadores otorgan a las capacidades de gestión y planificación y de trabajo en equipo cuando seleccionan a sus empleados.

Sin embargo, según los resultados de la última encuesta de inserción laboral de la AQU (2014a), los titulados universitarios consideran que donde hay un déficit más grande de formación por parte de la universidad es precisamente en las competencias más exigidas y utilizadas en el trabajo: idiomas, toma de decisiones e informática. Si estas son algunas de las competencias que juegan un papel destacado en la buena inserción de los profesionales de la educación, los empleadores las exigen, pero las universidades forman en ellas insuficientemente, está claro donde hay que incidir para mejorar las posibilidades de inserción en un contexto de crisis.

Cabe señalar que los datos utilizados, los últimos disponibles de la encuesta AQU, hacen referencia a los titulados antes de la introducción de los grados universitarios⁴. Además, en el presente estudio se han analizado los resultados, en términos de inserción, de todos los nuevos profesionales en educación, incluyendo diplomados (maestros y educadores sociales) y licenciados (pedagogos y psicopedagogos). Aunque esto puede ser una limitación a nivel de homogeneidad de los datos y de posible generalización de resultados, nos permitirá, en un futuro, comparar los resultados de inserción de los nuevos graduados y averiguar el posible impacto de la reestructuración universitaria.

Esperamos que estos resultados ayuden a las universidades a mejorar la oferta formativa en los actuales grados de educación, para desarrollar aquellas competencias que son clave en la buena inserción laboral. Paralelamente, los estudiantes y titulados en ciencias de la educación pueden usar estos resultados para mejorar sus perfiles formativos y hacerlos más adecuados a las exigencias del mercado laboral de los bien insertados.

⁽⁴⁾ Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (modificado por el Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero).

Este estudio nos ha permitido explorar un campo nuevo en relación a la inserción laboral de los titulados en ciencias de la educación en un contexto de crisis. Pero consideramos que se trata de un estudio exploratorio y aun es necesaria mucha investigación para determinar las variables que influyen en la buena inserción; en este sentido, sería un gran avance contrastar estos resultados con la opinión de los empleadores sobre dichas variables. Asimismo, será oportuno analizar los resultados de la edición 2017 de la encuesta AQU, que recogerá la inserción laboral de la promoción 2013, de los graduados con los nuevos planes de estudio; de esta manera, se podrá averiguar si el mayor énfasis de los grados universitarios en las competencias tienen un impacto en la inserción profesional. Nuestra intención es abordar estos temas en futuros estudios.

Referencias bibliográficas

- Alba-Ramirez, A. (1993). Mismatch in the Spanish Labor Market: Overeducation? *The Journal of Human Resources*, 28, 259-278.
- AQU (2014a). *Universitat i Treball a Catalunya*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- AQU (2014b). *Ocupabilitat i competències dels graduats recents: l'opinió d'empreses i institucions*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Beaven, Z., & Wright, R. (2006). Experience! Experience! Experience! Employer attitudes to arts & event management graduate employability. *International Journal of Event Management Research*, 2(1), 17-24.
- Bishop, J. (1992). The impact of academic competences on wages, unemployment, and job performance. *Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy*, 37, 127-194.
- Bridge, S., O'Neill, K., & Cromie, S. (2003). *Understanding enterprise. Entrepreneurship and small business*. Basingstoke: Palgrave.
- Cai, Y. (2013). Graduate employability: a conceptual framework for understanding employers' perceptions. *Higher Education*, 65, 457-469.
- Coleman, J. (2011). Study/Work abroad and employability. Shaping the future. *UCML*, 1-8.

- Cotton, K. (2001). *Developing Employability Skills*. Recuperado el 15 de 06 de 2015, de <http://nwrel.org/scpd/sirs/8/c015.html>
- Dolton, P. & Vignoles, A. (2000). The incidence and Effects of Overeducation in the U.K. Graduate Labour Market. *Economics of Education Review*, 19(2), 179-198.
- Duncan, G.J., & Hoffman, S.D. (1981). The incidence of wage effects of overeducation. *Economics of Education Review*, 1(1), 75-86.
- EUROSTAT. (2015). *EUROSTAT. Employment at the EU members*. Recuperado el 15 de 6 de 2015, de <http://ec.europa.eu/eurostat/web/lfs/statistics-illustrated>
- García, J., & Pérez, M. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1-12.
- García-Montalvo, J. (2005). *La inserción laboral de los universitarios: sobrecualificación y desajuste formativo*. Barcelona: IVIE y Universitat Pompeu Fabra.
- Groot, W. & Maaesen van der Brink, H. (1996). Allocation and the Returns to Overeducation in the U.K. *Education Economics*, 5, 169-183.
- Häkkinen, I., Kirjavainen, T., & Uusitalo, R. (2003). School resources and student achievement revisited: new evidence from panel data. *Economics of Education Review*, 22, 329-335.
- Heijke, H., Meng, C., & Ris, C. (2003). Fitting to the job: the role of generic and vocational competences in adjustment and performance. *Labour Economics*, 10, 215-229.
- Knight, P., & Yorke, M. (2004). *Learning, Curriculum and Employability in Higher Education*. London and New York: Routledge Falmer.
- Kuncel, N., Hezlett, S., & Ones, D. (2004). Academic performance, career potential, creativity, potential, creativity, and job performance: can one construct predict them all? *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 148-161.
- Lantarón, B. (2014). La empleabilidad en la Universidad Española. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 272-286.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte MECD. (2013). *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Obtenido de Datos Básicos del sistema universitario español. Curso 2013-22014: http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/DATOS_CIFRAS_13_14.pdf

- Nieto, S., & Ramos, R. (4 de 2011). *Institut de Recerca en Economia Aplicada, Regional i Pública*. Obtenido de ¿La sobreeducación de los padres afecta al rendimiento académico de sus hijos?: http://www.ub.edu/irea/working_papers/2011/201101.pdf
- OECD. (2014). *Education at a glance. OECD indicators*. Recuperado el 27 de 5 de 2015, de OECD: <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-2014.pdf>
- Planas, J. (2011). La relación entre educación y empleo en Europa. *Papers* 96/4, 1047-1073.
- Rahona, M. (2008). Un análisis del desajuste educativo en el primer empleo de los jóvenes. *Principios*, 11, 45-67.
- Rosenbaum, J., & Kariya, T. (1991). Do school achievements affect the early jobs of high school graduates in the United States and Japan. *Sociology of Education*, 64(2), 78-95.
- Rumberger, R. (1981). The rising incidence of overeducation in the U.S. labour market. *Economics of Education Review*, 1, 293-314.
- Rumberger, R.W. (1987). The impact of surplus schooling on productivity and earnings. *Journal of Human Resources*, 22, 1-50.
- Sermasuk, S., Triwichitkhun, D., & Wongwanich, S. (2014). Employment conditions and essential employability skills required by employers for secondary school graduate. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1848-1854.
- Sloane, D.J., Battu, H.B., & Seaman, P. (1996), Overeducation and the Formal Education Experience and Training Trade-off. *Applied Economics Letters*, 3, 511-515.
- Stasz, C. (1998). Generic skills at work: implications for occupationally-oriented education. En W. Nijhof, & J. Streumer, *Key qualifications in work and education..* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stiwne, E., & Alves, M. (2010). Higher education and employability of graduates: Will Bologna make a difference? *European Educational Research Journal*, 9, 2-44.
- Tsang, M.C. y Levin, H.M. (1985). The economics of overeducation. *Economics of Education Review*, (4)2, 93-104.
- Van der Hofstadt, C., & Gómez, J. (2006). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Madrid: Díaz de Santos.
- Weller, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos. *Revista de la Cepal*, 92, 61-82.

Wye, C., & Lim, Y. (2009). Perception Differential between Employes and Undergraduates on the Importance of Employability Skills. *International Education Studies*, 2(1), 95-105.

Xiaohao, D., & Changjun, Y. (2013). A Study on the Employment of Graduates of Higher Education in the COntext of the Financial Crisis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 77, 164-168.

Información de contacto: Pilar Pineda-Herrero. Universidad de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Sistemática y Social. Grupo de Investigación GIPE-EFI. Campus de Bellaterra, 08193, Barcelona. E-Mail: pilar.pineda@uab.cat.



Memoria 2015

Memoria 2015 de la Revista de Educación

José Luis Gaviria Soto

Editor Jefe

Esta memoria es un resumen de la actividad editorial de la *Revista de Educación* durante el año 2015. Recoge los datos estadísticos sobre los artículos recibidos y publicados y las principales novedades producidas en la edición de la revista.

En este segundo número, junto a esta memoria, aparece la relación completa de los revisores externos que han evaluado artículos en este período.

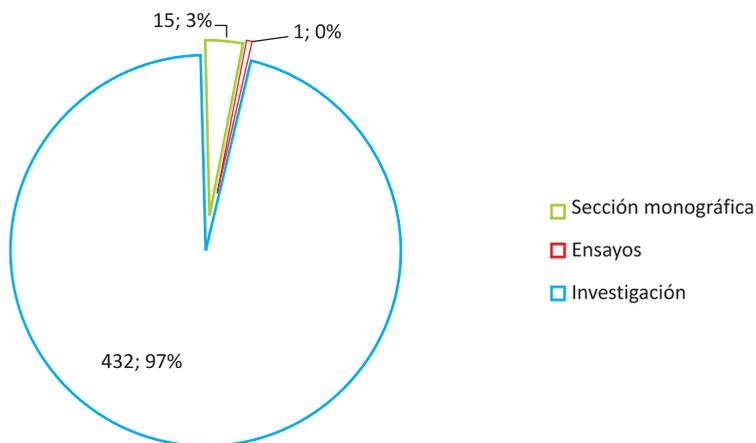
Artículos recibidos y publicados en 2015

Artículos recibidos por secciones

En la redacción de la revista se han recibido un total de 448 artículos a lo largo de 2015, lo que representa un incremento del 6 % respecto al año 2014. La distribución por secciones se representa en el Gráfico I.

La sección de investigaciones sigue siendo la que ha recibido un porcentaje mayor de originales, con un 97 %.

GRÁFICO I. Artículos recibidos en 2015 por secciones

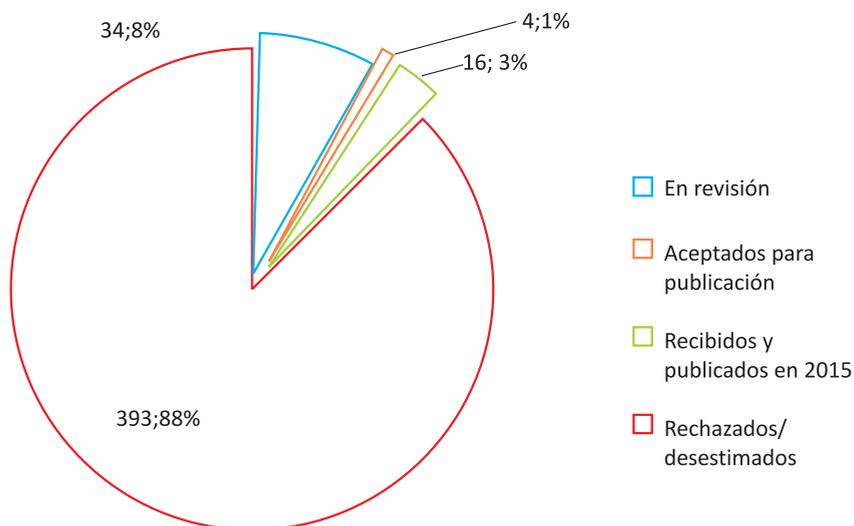


Resultado de la revisión externa: artículos aceptados y rechazados en 2015

Del total de artículos llegados a la redacción, un 88 % ha sido rechazado o desestimado.

De todos los artículos de investigación recibidos en 2015, 34 están en revisión, 393 han sido desestimados o rechazados, 4 han sido aceptados para publicación y 16 han sido recibidos y publicados en 2015. El resto de los artículos publicados o aceptados para publicación en 2015 no se recibieron en 2015, y por lo tanto no forman parte del cómputo.

GRÁFICO II. Situación de los trabajos recibidos en 2015

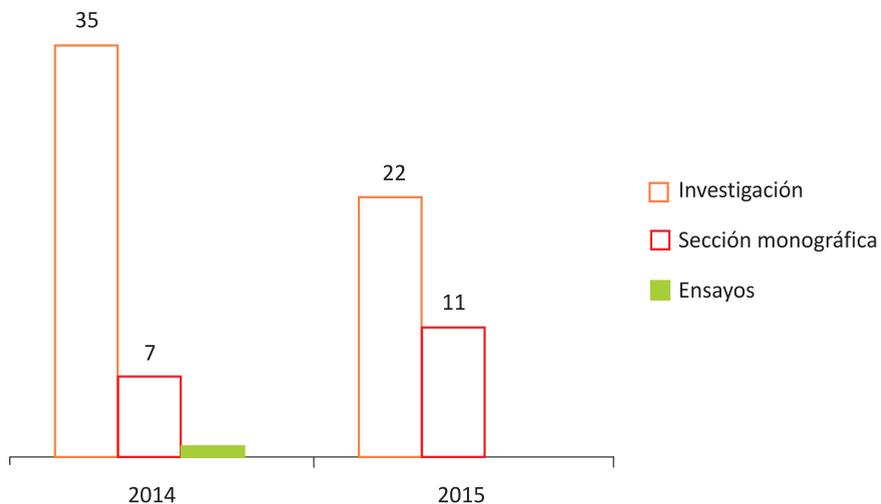


Artículos publicados

En 2015 la revista ha publicado un total de 33 artículos.

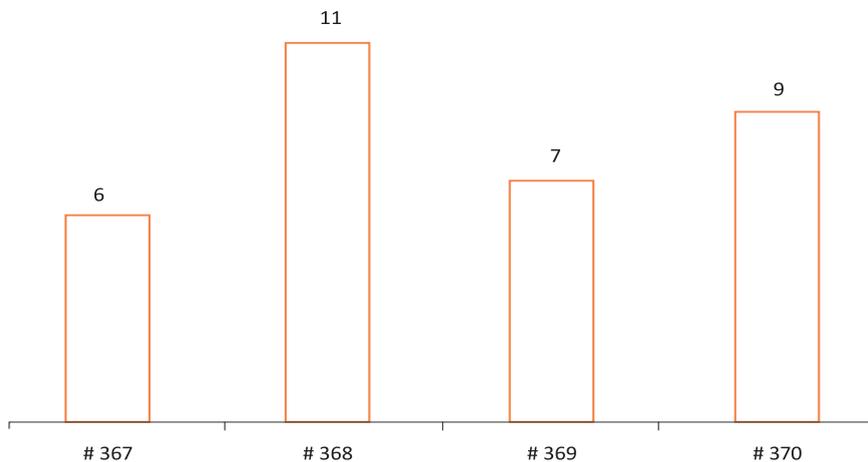
El siguiente gráfico recoge la comparativa de artículos publicados en las diferentes secciones (2014-2015).

GRÁFICO III. Comparativa de artículos por secciones (2014-2015)



El Gráfico IV recoge la distribución del conjunto de artículos publicados en 2015 en los diferentes números de la revista.

GRÁFICO IV. Artículos publicados en 2015 en cada número de la revista



Aunque se observa una elevada variabilidad en el número de artículos, la política editorial de la revista prevé reducir considerablemente los artículos publicados en cada número, en concordancia con la creciente tasa de desestimación / rechazo. El objetivo es publicar diez o doce artículos por número de la revista, atendiendo especialmente a su alta calidad científica. Naturalmente los artículos aceptados en periodos anteriores se han ido publicando conforme al plan previamente establecido, por lo que la reducción en el número de originales publicados se ha ido disminuyendo paulatinamente. Este proceso ha quedado totalmente consolidado durante 2015.

Temas de la sección monográfica en 2015

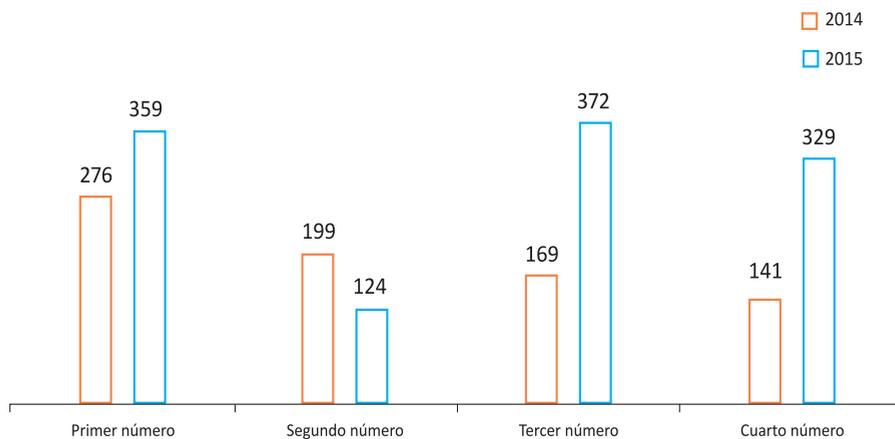
A partir del número 361 ha desaparecido la sección monográfica de cada número. Así en 2015 solo ha tenido esta sección el número 368 como resultado de convocatorias (*call for papers*) publicadas en la página web.

Proceso editor: gestión, revisión y publicación de artículos

Tiempo medio entre recepción de artículos y publicación definitiva

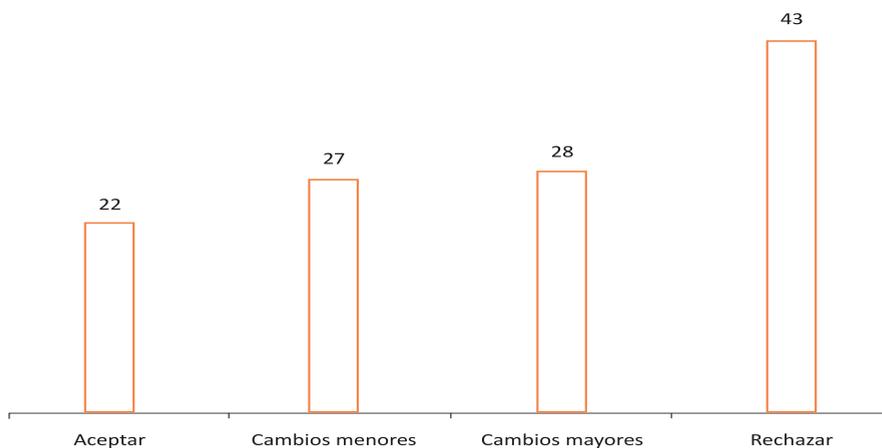
En el Gráfico V podemos ver el tiempo medio expresado en días transcurridos desde su recepción hasta su publicación definitiva.

GRÁFICO V. Tiempo medio entre la recepción y la publicación definitiva de números homólogos (2014-2015)



Estadísticas de revisión 2015

GRÁFICO VI: Tiempo (días naturales) medio de respuesta a la solicitud de revisión (2015)

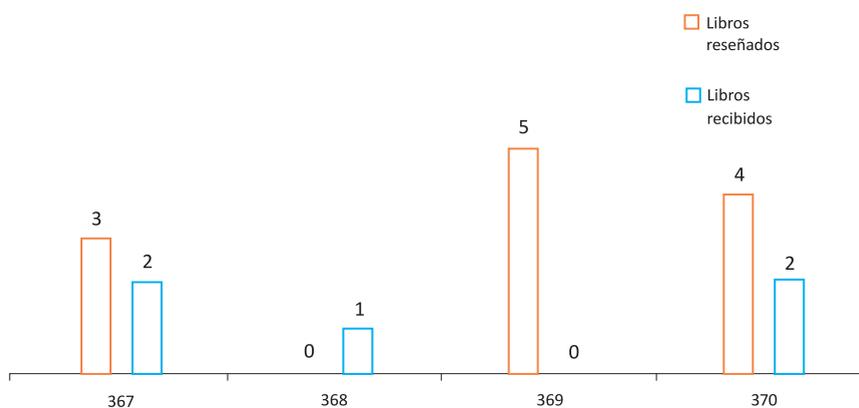


De este gráfico, puede deducirse que los revisores cumplen, de forma generalizada, con el plazo de revisión solicitado.

Difusión de obras relevantes en el ámbito de la educación

Durante 2015 se publicaron 12 reseñas y se recibieron 5 libros en la redacción. En el Gráfico VII se muestra la distribución, por números, de los libros reseñados y recibidos en la redacción de la revista.

GRÁFICO VII. Libros reseñados y recibidos en cada número publicado en 2015



Estrategia editorial y resultados

Durante 2015 ha continuado el proceso iniciado a finales del año 2005, con el fin de alinear la *Revista de Educación* con los indicadores de calidad más exigentes establecidos para las revistas científicas y mejorar su factor de impacto, especialmente en las bases de datos internacionales de prestigio.

La *Revista de Educación* aparece en los siguientes medios de documentación bibliográfica:

Bases de Datos Nacionales

- RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas)
- BEG (GENCAT)
- ISOC
- PSICODOC
- DIALNET
- REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa)

Bases de Datos Internacionales

- Social Sciences Citation Index (SSCI)
- Social Scisearch®
- Journal Citation Reports/Social Sciences Edition
- SCOPUS (Elsevier B.V.)
- European Reference Index for the Humanities (ERIH)
- Ulrich's Periodicals Index Directory
- LATINDEX (Iberoamericana)
- Sociological Abstracts (CSA Illumina)
- PIO (Periodical Index Online, Reino Unido)
- IRESIE (México)
- ICIST (Canadá)
- HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography)
- SWETSNET (Holanda)

Plataformas de evaluación de revistas

- SCImago Journal & Country Rank (SJR)
- CARHUS Plus+
- Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes (MIAR)
- Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC)
- Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas (DICE)

Catálogos Nacionales

- Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC)
- Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN)

- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)
- Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación)

Catálogos Internacionales

- WorldCat (USA)
- Online Computer Library Center (USA)
- Library of Congress (LC)
- The British Library Current Serials Received
- King's College London
- Catalogue Collectif de France (CCFr)
- Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)
- COPAC, National, Academic and Specialist Library Catalogue (Reino Unido)
- SUDOC, Catalogue du Système Universitaire de Documentation (Francia)
- ZDB, Zeitschriftendatenbank (Alemania)

Thomson-Reuters publicó en junio de 2015 el factor de impacto 2014 de las revistas indexadas en el Social Sciences Citation Index (SSCI).

La *Revista de Educación* tiene un factor de impacto de 0,241 en el JCR, ocupando la posición 204 de 224 en el conjunto de revistas de la disciplina Education & Educational Research. Este índice corresponde a la evaluación de los artículos publicados en los años 2013 y 2012.

Puede encontrarse más información sobre *Journal Citation Reports* y el factor de impacto en el enlace www.accesowok.fecyt.es/jcr/

Asimismo, es destacable que la *Revista de Educación* se encuentra en la cuarta posición según índice H entre las principales publicaciones en español en Google Scholar Metrics (100 revistas), con un valor del índice 23, siendo la revista exclusivamente de educación con el valor más alto en esta métrica.

Novedades y difusión de la revista

La *Revista de Educación* se publica exclusivamente en formato electrónico, aunque cabe la opción de recibirla en papel si se solicita expresamente a la Subdirección General de Documentación y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, para lo que se ha establecido un servicio de impresión bajo demanda. Esta misma opción es la que da servicio a las suscripciones (individuales e institucionales), la venta y el canje con otras revistas educativas nacionales e internacionales de prestigio que ingresan en los fondos de la Biblioteca de Educación.

En 2015 se ha continuado con la edición de un Newsletter con el que se abre un nuevo canal de comunicación entre la revista y sus lectores. Los contenidos que se incluyen en este boletín están relacionados con las novedades de la Revista de Educación.

Se ha invitado a los autores a participar en el blog del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, con el envío de un post relacionado con los contenidos reflejados en el artículo publicado en la revista.

Relación con otras revistas

El indicador 'Relatedness', ofrecido por Web of Science, permite identificar relaciones de citación entre la revista y otras revistas, en ambos sentidos. En la siguiente tabla se reflejan los valores para la Revista de Educación.

TABLA I. Valores de Relatedness para la Revista de Educación.

Rmax	Related journal (j)	Relatedness (R)	
		REV EDUC to j	j to REV EDUC
779.39	REV EDUC	779.39	779.39
530.56	EDUC XXI	74.23	530.56
316.34	REV ESP PEDAGOG	169.66	316.34
286.04	CULT EDUC	40.95	286.04
130.68	INFANC APREND IZ	84.83	130.68
107.57	ENSEN CIENC	35.45	107.57
59.38	EUR PHYS EDUC REV	59.38	23.37
58.81	COMUNICAR	44.54	58.81
25.68	SPAN J PSYCHOL	21.59	25.68
14.60	AN PSICOL-SPAIN	14.60	14.26
10.95	COMPUT EDUC	10.95	3.48

Como se deduce de la tabla anterior, la revista de educación mantiene estrechas relaciones con otras revistas de Educación, siendo la segunda disciplina relacionada la psicología. Estos patrones de citación apuntan hacia una elevada especialización temática.

Agradecimientos

No podemos terminar esta memoria sin el reconocimiento y el agradecimiento a todos los que la hacen posible, desde los autores que muestran su aprecio enviando sus originales, pasando por los revisores que de manera desinteresada y objetiva hacen su valoración, hasta todo el personal que colabora para que la *Revista de Educación* sea físicamente posible. Con la ayuda de todos ellos la *Revista de Educación* continuará su esfuerzo para prestar el mejor servicio a la educación y a la comunidad educativa, permitiendo el intercambio fluido y vivo de los resultados de la mejor investigación científica en este ámbito.



Relación de Revisores Externos 2015

Relación de Revisores Externos 2015

- Ángel Hernando Gómez (Universidad de Huelva)
- Ángel Luis Vera Aranda (Consejería de Educación)
- Ángeles Blanco (Universidad Complutense de Madrid)
- Adriana Gewerc (Universidade de Santiago de Compostela)
- Agustín De La Herrán Gascón (Universidad Autónoma de Madrid)
- Alberto Riesco-Sanz (Universidad Complutense de Madrid)
- Alberto Vaquero García (Universidad de Vigo)
- Alicia Fernández Zuñiga (Universidad Autónoma de Madrid.)
- Alicia Gonzalez Perez (Universidad de Extremadura)
- Amando López Valero (Universidad de Murcia)
- Ana Arraiz Perez (Universidad Zaragoza)
- Ana Elizabeth Razo Perez (Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE))
- Ana Gimeno Sanz (Universidad Politécnica de Valencia)
- Angélica Cabrera Rodríguez (IES Los Gladiolos de Santa Cruz de Tenerife, Canarias.)
- Antonio Bautista García-Vera (Universidad Complutense de Madrid)
- Antonio Bernal Guerrero (Universidad de Sevilla)
- Antonio Miguel Pérez-Sánchez (Universidad de Alicante)
- Belén Ballesteros Velázquez (UNED)
- Calixto Gutierrez Braojos (Universidad de Granada)
- Carlos Marcelo García (Universidad de Sevilla)
- Carme Garcia Yeste (Universitat Rovira i Virgili)
- Carmen Alba Pastor (Universidad Complutense de Madrid)
- Carmen Osuna Nevado (UNED)
- Cesar Bernal Bravo (Universidad de Almería)
- Clara Romero Pérez (Universidad de Sevilla)
- Concepción Carrasco Carpio (Universidad de Alcalá)
- Coral González Barbera (Universidad Complutense de Madrid)
- Covadonga Ruiz De Miguel (Universidad Complutense de Madrid)
- Cruz Perez Perez (Universidad de Valencia)

- Dolores Forteza Forteza (Universidad de las Islas Baleares)
- Eduardo Salvador Vila Merino (Universidad de Málaga)
- Elea Giménez Toledo (CSIC)
- Elena Hernández De La Torre (Universidad de Sevilla)
- Elena Martín Ortega (Universidad Autónoma de Madrid)
- Emelina Lopez Gonzalez (Universidad de Valencia)
- Encarnación Cordón Lagares (Universidad de Huelva)
- Encarnación Cordón Lagares (Universidad de Huelva)
- Enric Prats (Universitat de Barcelona)
- Enrique Navarro Asencio (Universidad Internacional de la Rioja)
- Esther López Martín (UNED)
- Eva Expósito Casas (UNED)
- F. Javier Castejón Oliva (Universidad Autónoma de Madrid)
- Fernando Sabirón Sierra (Universidad de Zaragoza)
- Flora M^a Díaz Pérez (Universidad de La Laguna)
- Francisco Imbernon (Universidad de Barcelona)
- Francisco Javier Jaraíz Cabanillas (Universidad de Extremadura)
- Francisco Javier Perales Palacios (Universidad de Granada)
- Fuensanta Cerezo Ramirez (Universidad de Murcia)
- Gabriel Rusinek Milner (Universidad Complutense de Madrid)
- Genoveva Ramos Santana (Universidad de Valencia)
- Gonzalo Sanz-Magallón Rezusta (Universidad San Pablo CEU)
- Gregorio Rodríguez Gómez (Universidad de Cádiz)
- Gunther Dietz (Universidad Veracruzana)
- Héctor Mario Grad (Universidad Autónoma de Madrid)
- Inmaculada Asensio Muñoz (Universidad Complutense de Madrid)
- Inmaculada Egido Gálvez (Universidad Complutense de Madrid)
- Itziar Elexpuru Albizuri (Universidad de Deusto)
- Javier Gil Flores (Universidad de Sevilla)
- Javier Laspalas Pérez (Universidad de Navarra)
- Javier M. Valle (Universidad Autónoma de Madrid)
- Javier Tourón Figueroa (Universidad Internacional de La Rioja (UNIR))
- Jesús García Laborda (Universidad de Alcalá)
- Jesús M. Suárez Rodríguez (Universidad de Valencia)
- Jesus Quiñones (Universidad Pedagógica Nacional)
- Jesús Valverde Berrocoso (Universidad de Extremadura)
- Joaquín Gairín Sallán (Universidad Autónoma de Barcelona)
- Jordi Garreta Bochaca (Universitat de Lleida)

- Jorge Ortuño Molina (Universidad de Murcia)
- José Félix Angulo Rasco (Universidad de Cádiz)
- José González Such (Universitat de València)
- José Ignacio Rivas Flores (Universidad de Málaga)
- José Roberto Ramos Mendoza (Instituto Politécnico Nacional)
- José Taberner Guasp (Jubilado sin filiación académica actual)
- Jose Tejada Fernandez (Universidad Autónoma de Barcelona)
- José Vicente Peña (Universidad de Oviedo)
- Josep-Oriol Escardíbul Ferrá (Universidad de Barcelona)
- Juan Carlos Rivadulla López (Universidade da Coruña)
- Juan Carlos Torrego Seijo (Universidad de Alcalá)
- Juan Ignacio Pozo (Universidad Autónoma de Madrid)
- Juan Manuel Fernández Soria (Universidad de Valencia)
- Juana María Sancho Gil (Universidad de Barcelona)
- Lara Yáñez-Marquina (Universidad de Deusto)
- Laura Mijares Molina (Universidad Complutense de Madrid)
- Leonor Margalef García (Universidad de Alcalá)
- Leopoldo Cabrera Rodríguez (Universidad de La Laguna)
- Lidia Esther Santana Vega (UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA)
- Lucio Martínez Álvarez (Universidad de Valladolid)
- Luis J. Rodríguez Muñiz (Universidad de Oviedo)
- Luis Méndez Francisco (Universidad de Sevilla)
- Luisa Clemente Fuentes (Consejería de Educación y Cultura de Extremadura. Inspección de Educación.)
- M. Ángeles Martínez Ruiz (Universidad de Alicante)
- M^a Camino Bueno Alastuey (Universidad Pública de Navarra)
- M^a Rosario Gil Galván (Universidad de Sevilla)
- M^a Rosario Gil Galván (Universidad de Sevilla)
- M^a Teresa Castilla Mesa (Universidad de Málaga)
- Manuel Cebrián De La Serna (Universidad de Málaga)
- Manuel Jesús De La Torre Cruz (Universidad de Jaén)
- Manuela Raposo Rivas (Universidad de Vigo)
- Mar Lorenzo Moledo (Universidad de Santiago de Compostela)
- Mar Rodríguez Romero (Universidad de A Coruña)
- María A. Muñoz - Cadavid (Universidad de Santiago de Compostela)
- María Ángeles Murga Menoyo (UNED)
- María Angeles Rebollo-Catalan (Universidad de Sevilla)
- María Angeles Rebollo-Catalan (Universidad de Sevilla)

- María Asunción Manzanares Moya (Universidad de Castilla La Mancha)
- María Belén Díez-Bedmar (Universidad de Jaén)
- María Castro Morera (Universidad Complutense de Madrid)
- María Consuelo Saiz Manzanares (Universidad de Burgos)
- María Consuelo Saiz Manzanares (Universidad de Burgos)
- María De La Cinta Muñoz Catalán (Universidad de Sevilla)
- María Del Carmen Barbera Ortega (Universidad Católica San Antonio Murcia)
- María Del Rosario Gonzalez Dorrego (Universidad Autónoma de Madrid)
- María Dolores Escarabajal Arrieta (Universidad de Jaen)
- María Dolores Escarabajal Arrieta (Universidad de Jaén)
- María García-Cano Torrico (Universidad de Córdoba)
- María José Latorre Medina (Universidad de Granada)
- María Pilar Cáceres Reche (Universidad de Granada)
- Marian Amengual-Pizarro (Universitat de les Illes Balears)
- Mariano Fernández Enguita (Universidad Complutense de Madrid)
- Marta Ruiz Corbella (UNED)
- Mary Frances Litzler Jerman (Universidad de Alcalá)
- Miguel Ángel Gallardo Vigil (Universidad de Granada)
- Miguel Angel Santos Rego (Universidad de Santiago de Compostela)
- Miguel Fernández Álvarez (Chicago State University)
- Miguel Martínez Martín (Universidad de Barcelona)
- Miguel Zabalza Beraza (Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación | Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n. (Campus Vida). 15782 Santiago de Compostela)
- Mónica Fontana Abad (Universidad Complutense de Madrid)
- Nuria Rebollo Quintela (Universidade da Coruña)
- Nuria Rebollo Quintela (Universidad de A Coruña)
- Paloma Antón Ares (Universidad Complutense de Madrid)
- Patricia Mata Benito (UNED)
- Patricia Quiroga (Universidad Complutense de Madrid)
- Pau Balart (Universidad Carlos III)
- Paulino Murillo Estepa (Universidad de Sevilla)
- Pedro Antonio Valderrama Bares (Universidad de Málaga)
- Pedro Miralles Martínez (Universidad de Murcia)
- Pilar Arnaiz Sánchez (Universidad de Murcia)
- Rafael Bisquerra Alzina (Universidad de Barcelona)

- Rafael Bisquerra Alzina (Universidad de Barcelona)
- Rafael Feito Alonso (Universidad Complutense de Madrid)
- Ramón Flecha García (Universidad de Barcelona)
- Ramón Flecha García (Universitat de Barcelona)
- Ramón Francisco Mínguez Vallejos (Universidad de Murcia)
- Raúl Vera Muñoz (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía)
- Remedios De Haro Rodríguez (Universidad de Murcia)
- Roberto Baelo Álvarez (Universidad de León)
- Roberto Velázquez Buendía (Universidad Autónoma de Madrid)
- Rosa Valls Carol (Universidad de Barcelona)
- Samuel Gento Palacios (UNED)
- Samuel Morillas (Universidad Politécnica de Valencia)
- Sixto Cubo Delgado (Universidad de Extremadura)
- Sonia Rodríguez Fernández (Universidad de Granada)
- Susana Lucas Mangas (Universidad de Valladolid)
- Teresa Pozo Llorente (Universidad de Granada)
- Teresa Susinos Rada (Universidad de Cantabria)
- Tomas Recio (Universidad de Cantabria)
- Veronica Azpillaga (Universidad de País Vasco)
- Vicente Llorent Bedmar (Universidad de Sevilla)
- Vicente Peña Saavedra (Universidad de Santiago de Compostela)
- Víctor Manuel López Pastor (Universidad de Valladolid)
- Víctor Manuel Martín Solbes (Universidad de Málaga)
- Xavier G. Ordoñez (Universidad Complutense de Madrid)
- Xavier Lliná S. Audet (Universitat Politècnica de Catalunya)

La *Revista de Educación* es una publicación científica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español. Fundada en 1940, y manteniendo el título de *Revista de Educación* desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación en este campo, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. La revista es editada por la Subdirección General de Documentación y Publicaciones, y actualmente está adscrita al Instituto Nacional de Evaluación Educativa de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.



NIPO línea: 030-15-016-X
NIPO ibd: 030-15-017-5
ISSN línea: 1988-592X 0034-8082
ISSN papel: 0034-8082

www.mecd.gob.es/revista-de-educacion