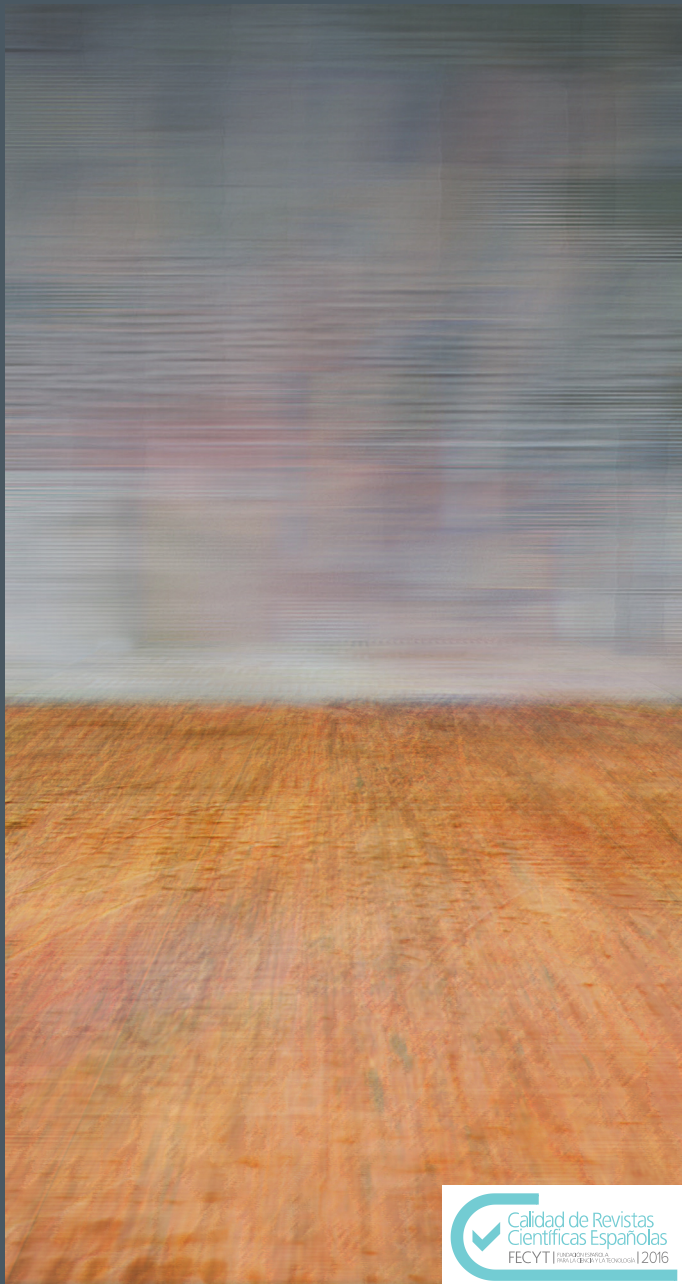


revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 385 JULIO-SEPTIEMBRE 2019



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL



Calidad de Revistas
Científicas Españolas
FECYT | CONSEJO REGULADOR DE LA CALIDAD DE LAS REVISTAS CIENTÍFICAS | 2016

revista de
 eEDUCACIÓN

Nº 385 JULIO-SEPTIEMBRE 2019



Nº 385 Julio-Septiembre 2019

Revista trimestral

Fecha de inicio: 1952



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Instituto Nacional de Evaluación Educativa
Paseo del Prado, 28, 4.ª planta
28014 Madrid
España

Edita
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

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

Edición: 2019
NIPO línea: 847-19-004-X
NIPO ibd: :847-19-003-4
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

Alejandro Tiana Ferrer
Secretario de Estado de Educación y Formación Profesional

VOCALES

Fernando Gurrea Casamayor
Subsecretario de Educación y Formación Profesional

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta
Directora General de Evaluación y Cooperación Territorial

Clara Sanz López
Directora General de Formación Profesional

Diego Fernández Alberdi
Director General de Planificación y Gestión Educativa

Liborio López García
Secretario General Técnico

Carmen Tovar Sánchez
Directora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Amparo Barbolla Granda
Subdirectora General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

Nuria Manzano Soto
Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

Montserrat Grañeras Pastrana
Subdirectora General de Ordenación Académica.
Responsable de la Unidad de Igualdad

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTORA

Carmen Tovar Sánchez

EDITOR JEFE

José Luis Gaviria Soto

EDITOR ADJUNTO

David Reoyo García

VOCALES

Antonio Cabrales Goitia (University College London); Caterina Casalmiglia (Universitat Autònoma de Barcelona); Antonio Lafuente García (Consejo Superior de Investigaciones Científicas); Leoncio López-Ocón Cabrera (Consejo Superior de Investigaciones Científicas); Carlos Marcelo García (Universidad de Sevilla); Miquel Martínez Martín (Universitat de Barcelona); Francisco Michavila Pitarch; (Universidad Politécnica de Madrid); Juan Manuel Moreno Olmedilla (Banco Mundial); Clara Eugenia Núñez (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Lucrecia Santibáñez (Claremont Graduate University); Denise Vaillant (Universidad ORT, Uruguay); Pablo Zoido (Banco Interamericano de Desarrollo).

REDACCIÓN

Jefe de Redacción: Jorge Mañana Rodríguez

Colaboradores: Ruth Martín Escanilla y Óscar Urrea Ríos

ASESORES CIENTÍFICOS

Internacional

Aaron Benavot (State University of New York, SUNY-Albany); Abdeljalil Akkari (Universidad de Ginebra); Mark Bray (University of Hong Kong); José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales, Chile); Dirk Hastedt (Executive Director, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA); Felipe Martínez Rizo (Consejero Técnico del INEE, México); Marie-Hélène Doumet (INES Programme, OCDE); Andreas Schleicher (Director, Directorate for Education and Skills, OCDE).

Nacional

Teresa Aguado Odina (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Margarita Bartolomé (Universitat de Barcelona); Antonio Bolívar (Universidad de Granada); Josefina Cambra Giné (Colegio de Doctores y Licenciados); Anna Camps i Mundó (Universitat Autònoma de Barcelona); César Coll Salvador (Universitat de Barcelona); Agustín Dosil Maceira (Universidad LiberQuaré); Gerardo Echeita Sarriónandia (Universidad Autónoma de Madrid); Juan Manuel Escudero Muñoz (Universidad de Murcia); Mariano Fernández Enguita (Universidad Complutense de Madrid); Joaquín Gairín Sallán (Universitat Autònoma de Barcelona); José Luis García Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Daniel Gil Pérez (Universitat de València); Fuensanta Hernández Pina (Universidad de Murcia); Carmen Labrador Herraiz (Universidad Complutense de Madrid); Miguel López Melero (Universidad de Málaga); Elena Martín Ortega (Universidad Autónoma de Madrid); Rosario Martínez Arias (Universidad Complutense de Madrid); Inés Miret (Neturity S.L., Madrid); Juan Ignacio Pozo (Universidad Autónoma de Madrid); Joaquim Prats Cuevas (Universitat de Barcelona); Manuel de Puelles (Universidad Nacional de Educación a Distancia); Tomás Recio Muñoz (Universidad de Cantabria); Luis Rico Romero (Universidad de Granada); Juana M.ª Sancho Gil (Universitat de Barcelona); Mercedes Vico Monteoliva (Universidad de Málaga); Antonio Viñao Frago (Universidad 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:

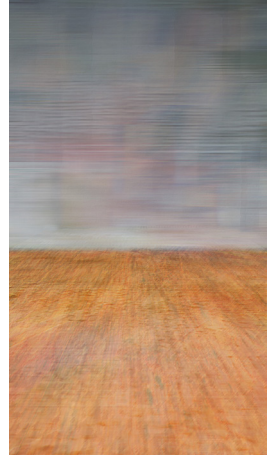
- *Bases de datos nacionales:* ISOC, BEG (GENCAT), PSICODOC, DIALNET, y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).
- *Bases de datos internacionales:* Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Scisearch®, SCOPUS, Sociological Abstracts (CSA Illumina), PIO (Periodical Index Online, 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

KARSTEN KRÜGER, MARTÍ PARELLADA, DANIEL SAMOILOVICH y ANDRÉE SURSOCK: Implementando las reformas de la gobernanza: Las reglas de juego en los sistemas universitarios europeos.....	11
CATALINA BARRAGÁN VICARIA y JUAN FERNÁNDEZ SIERRA: Plurilingüe social, monolingüe escolar: Prácticas educativas con alumnado inmigrante...	39
FERNANDO GUZMÁN-SIMÓN, CELIA MORENO-MORILLA, ISABEL GALLARDO ÁLVAREZ y EDUARDO GARCÍA-JIMÉNEZ: Las inferencias de comprensión textual y los géneros discursivos: Un estudio comparado entre Costa Rica y España	63
VICENTE LLORENT-BEDMAR y VERÓNICA C. COBANO-DELGADO PALMA: Análisis crítico de las encuestas universitarias de satisfacción docente	91
NATALIA UTRERO GONZÁLEZ, FRANCISCO JOSÉ CALLADO MUÑOZ y MONTSERRAT AIGER VALLES: Liderazgo en el nuevo sistema de educación del Ejército de Tierra de España.....	119
GABRIEL ÁLVAREZ-LÓPEZ y JAVIER M. VALLE: Propuesta de modelo de evaluación sistémica para la educación básica.....	145
XAVIER G. ORDÓÑEZ CAMACHO, SONIA JANETH ROMERO MARTÍNEZ y COVADONGA RUIZ DE MIGUEL: Actitudes hacia la Estadística en Alumnos de Educación: Análisis de Perfiles.....	173
AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN, PABLO RODRÍGUEZ HERRERO y VICTORIA DE MIGUEL YUBERO: ¿Está la muerte en el currículo español?	201
ANA M. RICO-MARTÍN y AMARUCH MOHAMEDI-AMARUCH: Evaluación de la comprensión lectora en un contexto diglósico.....	227

ANA BOLENA ESCOBAR ESCOBAR, JORGE LEONARDO DUARTE RODRÍGUEZ, SEBASTIÁN ESTRADA JARAMILLO, SILVANA GODOY MATEUS y XIMENA DUEÑAS HERRERA: Calidad Docente en Colombia ¿Una cuestión de incentivos económicos?	253
Reseñas	277
Memoria 218 de la <i>Revista de Educación</i>	283
Índice de autores 2018	296
Índice de revisores 2018	299



Investigaciones

Implementando las reformas de la gobernanza: Las reglas de juego en los sistemas universitarios europeos¹

Implementing Governance reforms: Policy games in European university systems

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-385-415

Karsten Krüger

Fundación Bosch y Gimpera, Universidad de Barcelona

Martí Parellada

Universidad de Barcelona. Instituto de Economía de Barcelona

Daniel Samoilovich

Asociación Columbus

Andrée Sursock

European University Association

Resumen

Desde los años 90, muchos países europeos han reformado sus sistemas de educación superior. Las reformas se caracterizaron por la desaparición del control estatal directo de las instituciones de educación superior (IES) en favor de una mayor autonomía de las universidades. Al mismo tiempo se introducían nuevos mecanismos de regulación y de rendición de cuentas aumentando el control de los resultados institucionales.

Este artículo analiza los procesos de reformas estructurales en seis países europeos: Austria, Dinamarca, Finlandia, Francia, Países Bajos y Portugal. A pesar de las diferencias entre cada uno de dichos países en relación a sus respectivos procesos de reformas, se observan tendencias comunes en materia de gobernanza, política de recursos humanos, financiación, evaluación de la calidad y fusiones.

⁽¹⁾ Financiación: Este artículo forma parte de un estudio más amplio que ha contado con la financiación de la Cámara de Comercio de España, la Conferencia de Consejos Sociales de las universidades españolas y la fundación CYD.

Las reformas nacionales y sus resultados confirman, que la gobernanza de los sistemas de educación superior es cada vez más compleja. El estado ya no tiene la exclusividad en el diálogo con las IES, sino que lo comparte con otros actores sociales como: las agencias autónomas (p.ej. agencias de la financiación, agencias de calidad, los Consejos de Investigación, y Consejos de Educación Superior), representantes empresariales, actores políticos regionales y locales.

Reformar sistemas de educación superior es un proceso de negociación político difícil, que, en algunos casos, ha acabado en cambios substanciales, y, en otros casos, ha introducido solo cambios parciales. Los casos presentados muestran que los procesos de reformas suelen producirse en etapas. Cuando se ha llegado a un equilibrio entre las coaliciones de interés, los subsistemas son, con mucha probabilidad, muy estables en el tiempo. Solo cuando la presión externa e interna hacia un cambio se vuelve insostenible las relaciones entre las coaliciones de interés se vuelven inestables y se busca un nuevo equilibrio a través de reformas.

Palabras clave: sistema universitario europeo, gobernanza de universidades, reforma de universidades, recursos humanos, financiación, garantía de calidad, fusiones.

Abstract

Since the 1990s, many European countries have reformed their higher education systems. The reforms were characterised by the disappearance of direct state control of higher education institutions (HEI) in favour of greater autonomy of universities. At the same time new mechanisms for regulation and accountability were introduced, increasing the control of institutional results.

This article analyses the processes of structural reforms in six European countries: Austria, Denmark, Finland, France, the Netherlands and Portugal. Despite the differences between each of these countries in relation to their respective reform processes, common trends can be observed in terms of governance, human resources policy, financing, quality assessment and mergers.

National reforms and their results confirm that the governance of higher education system is increasingly complex. The state is no longer the exclusive interlocutor with HEIs, but shares it with other social actors such as: autonomous agencies (e.g. funding agencies, quality assurance, research councils, and higher education councils), business and industry leaders, local and regional political actors.

Reforming higher education systems is a difficult political bargaining process, which in some cases, has led to successful reforms and in other cases to changes that were partially successful. The examples presented show that reform processes take place in waves. When a balance has been struck between the advocacy coalitions, the subsystems are likely to be highly stable over time. Only when the external and internal pressure for change is perceived as unsustainable will the advocacy coalition become unbalanced and seek a new equilibrium by means of introducing reforms.

Key words: European university system, university governance, university reforms, human resources, funding, quality assurance, mergers.

Introducción

Desde la década de 1990, muchos países europeos han reformado la gobernanza de sus sistemas de educación superior. En la mayoría de los casos, tales reformas se han solapado a otros cambios de amplio alcance en el sistema de educación superior del continente, incluido el célebre Proceso de Bolonia. Las reformas estructurales actuales se caracterizan por un cambio general marcado por el abandono del control estatal directo de las instituciones de educación superior (IES) a favor de unos niveles crecientes de autonomía institucional. En paralelo se han introducido nuevos mecanismos de orientación a nivel de los sistemas y se exige una mayor rendición de cuentas para controlar el desempeño institucional².

En este documento se analiza el proceso de implementación de dichas reformas en seis países de la Unión Europea: Austria, Dinamarca, Finlandia, Francia, los Países Bajos y Portugal. El análisis se restringió a países de la Europa occidental continental que han acometido reformas en la gobernanza de unos sistemas de educación superior históricamente más intervenidos por el Estado que sus homólogos en el Reino Unido y los Estados Unidos (Shattock, 2014a, pág. 2). Esta implantación de políticas relativas a la educación superior difiere de otras políticas públicas precisamente debido a la interacción entre múltiples actores autónomos (como, por ejemplo, autoridades educativas, universidades autónomas, asociaciones profesionales, etc.), que se complica más si cabe mediante la dispersión de la autoridad por las ramificaciones de la estructura (Cerych y Sabatier, 1986). A ello debe sumarse la creciente interrelación entre las políticas europeas, nacionales y regionales en

⁽¹⁾ El Informe Eurydice de 2008, titulado *El gobierno de la Educación Superior en Europa*, abogaba por un claro cambio de rumbo consistente en abandonar la regulación y el control estatales directos en favor de procedimientos de dirección, entre los cuales se incluía la creación de nuevos actores intermedios (como agencias de garantía de la calidad). Ello coincidió con un cambio en los modelos de gobernanza internos hacia «nuevos modelos de autogestión».

materia de investigación y educación superior. (Kwiek, 2012, y Shattock, 2014b, pág. 185.)

En el apartado siguiente aportamos una descripción comparativa de las reformas adoptadas en los seis países seleccionados, con el foco principal puesto en las estrategias de reforma que se han seguido. El modelo de las coaliciones promotoras o de interés (*advocacy coalition framework* o ACF) concebido por Sabatier y otros (véase, por ejemplo: Sabatier, 1998; Rozbicka, 2013) sugiere que las reformas políticas dependen, por un lado, de factores externos a los sistemas políticos respectivos (como desarrollos socioeconómicos, cambios en la opinión pública, cambios en la coalición de Gobierno, etc.) y, por el otro, de las tensiones propias del subsistema político. Pese a ello, las reformas específicas dependen de las coaliciones promotoras que prevalecen en los subsistemas políticos, como la educación superior. Dichas coaliciones están integradas por actores procedentes de distintas organizaciones e instituciones y de diferentes niveles institucionales y geopolíticos de administración pública. En efecto, el ACF «recoge expresamente que la mayoría de las coaliciones incluirán no solo a líderes de los grupos de interés, sino también a funcionarios de organismos, legisladores de múltiples niveles de gobierno, investigadores aplicados y quizá incluso a algún que otro periodista» (Sabatier, 1998, pág. 103). El modelo plantea que las coaliciones se organizan en torno a distintos tipos de creencias, incluidas creencias «fundamentales» (es decir: valores y normas) y creencias políticas, que «son el “aglutinante” fundamental de las coaliciones» (Sabatier, 1998, pág.103). El ACF sostiene que los subsistemas políticos (encarnados aquí por la educación superior) se estructuran en torno a coaliciones promotoras y que cuando se consigue un equilibrio entre dichas coaliciones, las probabilidades de que los sistemas se mantengan estables a lo largo del tiempo son muy altas. De hecho, la estabilidad política solo se ve interrumpida cuando cambios profundos alteran el equilibrio (Leifeld, 2013), como ocurrió, por ejemplo, con el aumento de la matriculación de estudiantes en la década de 1970, el cual comportó en un primer momento que la educación superior, hasta entonces circunscrita a las élites, se generalizase y, con el tiempo, que fraguara el acceso universal a ella (véase Trow, 2000). Cada paso en esta transformación requeriría cambios de amplio calado en la gobernanza del sistema y de sus instituciones (véase también Bleiklie y Kogan, 2007). No obstante, hubo otros factores clave que aumentaron la presión para que se produjera dicho cambio, como cambios en el mercado

laboral de licenciados y cambios en la configuración de las estructuras económicas y los sistemas de innovación nacionales e internacionales (Gibbons *et al.*, 1994, y Leydesdorff y Etzkowitz, 2001) en su avance hacia una economía del conocimiento.

Los estudios de los políticos emprendedores (véase Mintrom and Norman, 2009) sugieren que las perturbaciones en los sistemas suelen derivar en reformas menores que establecen un nuevo equilibrio entre los integrantes de la coalición, si bien en ocasiones han desencadenado reformas radicales en las que el papel desempeñado por estos políticos emprendedores ha sido fundamental. La política de emprendimiento aborda la cuestión de cómo desarrolla una coalición sus políticas específicas, partiendo de la definición de que un político emprendedor es una persona «que asume la iniciativa de dar a conocer problemas de políticas concretas, identificar soluciones y montar una coalición de defensores de dichas soluciones» (véase Dougherty *et al.*, 2013, pág. 7).

Este marco conceptual, que combina el enfoque de la coalición con poner el foco en iniciativas particulares de los políticos emprendedores, se enmarca entre las teorías de medio alcance, lejos de generalizaciones y también de enfoques específicos. Sin desatender las complejidades de cada institución, la senda que conduce a un marco conceptual de esta índole emerge como una conceptualización inductiva de los elementos comunes de las experiencias nacionales, enriquecida por las variaciones que amplifican la gama de opciones que se prestan al desarrollo de políticas (véase Clark, 2004).

Tras la descripción de las tendencias principales en materia de reformas, el presente artículo incluye en el tercer apartado una visión comparativa de las estrategias políticas realizadas en los seis países.

Reformas de gobernanza en seis países europeos

La literatura especializada detecta un proceso de convergencia en los modelos de gobernanza hacia la adopción de modelos más administrativos y la consolidación de las universidades en tanto que «organizaciones completas», es decir: organizaciones con una «identidad bien definida, una estructura jerárquica y capacidad para actuar con racionalidad» (Seeber *et al.*, 2014, pág. 7). La primera cuestión central a la que las reformas en la gobernanza deben dar respuesta es siempre: quién asume

la responsabilidad última por la decisión y acerca de qué. La segunda pregunta es en qué medida las personas responsables deben rendir cuentas por sus decisiones. La siguiente descripción comparativa de los procesos de reformas mostrará las discrepancias entre los distintos países, pero también sus rasgos comunes. Se divide en dos apartados principales: a) los cambios en la gobernanza de las IES y b) los cambios en el entorno de las IES centrados en la financiación, las políticas de recursos humanos, la garantía de la calidad y las fusiones. Tal separación permite cubrir de manera adecuada el reequilibrio entre la autonomía institucional y los mecanismos de orientación política.

Emergencia de nuevos modelos de gobernanza

Un rasgo común de los cambios en la estructura de gobernanza de las IES es reforzar la implicación de grupos de interés externos, en especial con experiencia industrial o empresarial en los consejos de gobierno, con el fin de tender lazos más robustos con la sociedad y mejorar la eficiencia interna. En lo tocante a la manera de reclutarlos se registran tres patrones básicos: en **Dinamarca, Finlandia y Portugal**, las universidades pueden elegir libremente a sus miembros externos; en **Austria** y en **Francia**, los miembros externos los designa en parte la universidad y en parte una autoridad externa, y en los **Países Bajos** su designación está completamente controlada por una autoridad externa (si bien ello no excluye las consultas informales).

La creciente incorporación de grupos de interés externos va acompañada de un refuerzo de la supervisión directa (rectores y presidentes) mediante su designación por parte de los consejos de gobierno y la limitación de la influencia del personal universitario (personal académico, no académico y también estudiantes) en los procesos de decisión, si bien este conserva un grado de influencia considerable en la mayoría de los países.

Ahora bien, la inclusión de grupos de interés internos y el reequilibrio de la influencia colegiada en los procesos de toma de decisión de las IES han sido bastante distintos en cada país: en **Portugal**, el organismo más poderoso es el Consejo General, que ha reemplazado los organismos íntegramente colegiados del Senado y la Asamblea Universitarios. El Consejo General es un organismo híbrido, lo cual significa que presenta rasgos tanto de un cuerpo colegiado como de uno de grupos de interés.

Una de las primeras funciones esenciales es la elección del rector o presidente tras una audiencia pública del candidato seleccionado mediante una convocatoria abierta a escala nacional e internacional.

En **Finlandia**, actualmente la estructura de gobernanza de las universidades públicas es híbrida. Profesores, personal docente y alumnos conservan su influencia en el seno de los organismos colegiados en la medida en que adoptan decisiones relativas a quién forma parte del Consejo de Gobierno y durante cuánto tiempo ostentan el cargo. El Consejo está integrado por representantes de los profesores, del personal docente, del alumnado y de grupos de interés externos (un mínimo del 40 %), estos últimos escogidos por los miembros universitarios de los consejos. El Consejo de Gobierno es responsable de determinar los objetivos generales del funcionamiento de la universidad y sus finanzas, así como de establecer sus principios de gestión y de designar al rector.

En **Francia**, el Consejo Universitario conserva una marcada orientación colegiada, gracias a que el número de personas ajenas a la institución incluidas en el Consejo de Administración se reduce a ocho en una junta de entre 24 y 36 miembros. En la actualidad, el presidente de la universidad lo elige por mayoría absoluta el Consejo de Administración, en el cual, desde las reformas de 2007, los miembros externos también tienen derecho a voto. En el segundo nivel de gobernanza, la reforma de 2013 remodeló los procesos de toma de decisión colegiados manteniendo el consejo científico y los consejos de estudios y universitario, al tiempo que establecía un consejo académico conjunto formado por miembros de ambos consejos. El consejo académico es responsable de los temas científicos, educativos y de personal.

En **Austria**, la influencia del organismo colegiado (el Senado) con respecto a las tareas de administración institucional es muy limitada y, en general, se restringe a constituir una comisión de reclutamiento que contrate a nuevo personal académico y a articular planes de estudios, así como a elaborar una breve lista de candidatos a rector elegidos por el Consejo Universitario, integrado por miembros externos. El Senado elige a entre el 40 y el 50 % de los miembros del consejo, mientras que el resto de integrantes los designa el Gobierno. El Consejo Universitario es el principal organismo de gobierno, con funciones de supervisión y la competencia de elegir y cesar al rector.

Dinamarca y los Países Bajos otorgan más competencias a los órganos de gobierno a expensas de los procesos de toma de decisión colegiados.

En **Dinamarca**, los representantes de los grupos de interés externos deben ser mayoría en los consejos de administración. El propio Consejo los elige mediante un proceso aparte. Los miembros internos del consejo los escogen la facultad, el personal y el alumnado, respectivamente. El Consejo escoge y designa al rector tras una convocatoria abierta de candidaturas. Se constituye un «comité de reclutamiento» especial, formado por miembros del Consejo de Gobierno, los consejos académicos y la Dirección, cuya función es evaluar a los candidatos y comunicar su recomendación al consejo.

En los **Países Bajos**, según estipula la Ley de Modernización de la Universidad de 1997, el liderazgo de la universidad corresponde al Consejo Ejecutivo. El Consejo de Supervisión no ejecutivo, integrado por miembros externos nombrados por el Gobierno, asumió determinadas funciones de control que anteriormente correspondían al Gobierno de la nación, incluidas entre ellas la designación de los miembros del Consejo Ejecutivo.

En los seis países considerados, el tamaño de los organismos de gobierno universitarios se ha reducido; se ha puesto mayor énfasis en el liderazgo individual y, por ende, se ha limitado la representación colectiva; el Senado académico también ha visto reducido su tamaño, y el poder de los organismos colegiados a menudo se ha restringido a los asuntos académicos. Los vínculos con actores externos se han reforzado mediante cambios en la constitución de los organismos de gobierno de las universidades. En este sentido, se detecta una tendencia marcada a distanciarse de la elección en pro de la designación de los cargos ejecutivos. En la actualidad, en los seis países, los rectores de las universidades los designan los consejos de sus respectivos centros y, en algunos de ellos, el propio rector se encarga de nombrar a los decanos.

Estos seis países se enmarcan en una tendencia más general, objeto de estudio por parte de muchos investigadores, que se caracteriza por la adopción de un sistema tripolar que comprende al Consejo de Gobierno, los mandos directivos de la institución y las diversas unidades académicas. No obstante, el equilibrio entre estos tres pilares varía en función del país. Una función principal de la autoridad respectiva a cada nivel es la generación de confianza mutua entre todas las partes y el establecimiento de una cultura de responsabilidad colectiva para el éxito de la institución. La legislación relativa a la educación superior en la mayoría de los países estudiados pretende lograr el equilibrio

entre la regulación de la gobernanza y la autonomía organizativa de las instituciones, mediante la cual las universidades tienen la libertad de determinar sus propias reglas de organización interna en sintonía con sus tradiciones académicas y la distribución interna del poder entre los mandos superiores e intermedios. Este tema guarda relación con cómo se cubren los puestos ejecutivos intermedios en las unidades académicas, en el que observamos diferencias importantes. La elección o designación de los mandos intermedios en las universidades es un aspecto al que no se presta la atención que merece. Dichos mandos desempeñan un papel fundamental: la estrategia también se define en las unidades académicas y su comprensión de las oportunidades externas y de las competencias nucleares internas, así como su compromiso con el desarrollo del conjunto de la universidad son esenciales para el éxito. Detectamos diferencias significativas no solo entre países, sino entre instituciones de un mismo país.

En general, el objetivo es hallar el equilibrio adecuado entre los procedimientos de las estructuras administrativas y la autonomía de los trabajadores cualificados representados por los académicos universitarios.

Hacia nuevas políticas y procedimientos de dirección

La revisión de la literatura especializada y las pruebas aportadas por los seis casos de estudio nacionales revelan una tendencia clara hacia un mayor grado de autonomía, acompañada por la introducción de mecanismos de supervisión y rendición de cuentas. La financiación y la garantía de calidad son los principales mecanismos empleados, junto con unas políticas de recursos humanos más flexibles por parte de las universidades y la reconfiguración general de los sistemas de educación superior e investigación como resultado del impulso de las fusiones institucionales.

Políticas de recursos humanos más flexibles

Las universidades son «empresas» con un uso intensivo de recursos humanos. La calidad de su enseñanza, investigación y aportación a la sociedad depende en gran medida de la calidad de su personal y

del alumnado al que atraen. Una parte sustancial de su presupuesto va destinada al personal. De ahí que la autonomía en los asuntos relacionados con el personal haya sido uno de los aspectos clave de las reformas estudiadas. Ello incluye contar con libertad o con restricciones a la hora de contratar, de determinar las remuneraciones, de despedir o de conceder ascensos al personal. Uno de los pasos más importantes es el cambio del estatus del personal universitario, que pasa de pertenecer al funcionariado a ser personal contratado. Esto ocurre en distintas fases del proceso de reforma. Por ejemplo, Dinamarca y los Países Bajos han sido pioneros en este cambio de situación. En **Dinamarca**, el personal docente universitario empezó a dejar de pertenecer al funcionariado en la década de 1960, proceso que estuvo acompañado de medidas para que la contratación laboral resultara más atractiva. En la actualidad existen limitaciones relativas a los procedimientos de contratación y los salarios del personal: si bien el número general de determinados puestos administrativos está limitado por ley, las universidades tienen libertad para contratar al personal académico. Las autoridades danesas también fijan las franjas salariales para el personal administrativo sénior. En cambio, las leyes danesas no especifican las prácticas de despido, aunque sí contienen pautas generales relativas a los procedimientos de ascenso.

En los **Países Bajos**, el personal tiene un estatus híbrido. El personal académico comparte algunos beneficios con el funcionariado (como el fondo de pensiones nacional) al tiempo que sus niveles salariales y las condiciones relativas a estos los establecen la Asociación Nacional de Universidades y los sindicatos en base a convenios laborales colectivos (no estipulados por el Gobierno). Las universidades tienen libertad para contratar y ascender al personal, mientras que el despido está restringido. Entre el profesorado y el profesorado asociado, prácticamente todos los nombramientos son permanentes, mientras que los estudiantes de doctorado y de posdoctorado ocupan puestos temporales. No obstante, debido a la falta de crecimiento del sector de la educación superior, se considera un entorno menos dinámico que ofrece menos oportunidades a los jóvenes científicos para forjarse una carrera profesional en las ciencias.

En Austria, Finlandia y Portugal, el cambio de situación formó parte de un proceso de reforma integral. En **Austria**, la reforma de la situación laboral del personal académico allanó el camino para la reforma de la gobernanza en 2002. Hasta dicha reforma, todo el personal universitario

eran empleados del Estado federal y el número de trabajadores de cada universidad, sus categorías y niveles salariales los determinaban el Gobierno y la regulación respectiva. Con la reforma de 2002, las universidades pasaron a ser los empleadores legales de su personal y las condiciones laborales se determinan como parte de los convenios colectivos acordados entre la Asociación de Universidades y los sindicatos. El objetivo de la reforma no era reducir los costes de personal, sino disfrutar de mayor flexibilidad en la gestión de los recursos humanos³.

En **Finlandia**, la reforma de 2009 estuvo acompañada por un cambio de la situación laboral del personal universitario, que ahora ya no está empleado por el Estado, sino por las universidades. El estatus de funcionario se sustituyó por contratos laborales. Los cambios, poniendo en práctica la nueva autonomía adquirida, implicaban diseñar una estrategia con visión de futuro concentrada en la búsqueda y el desarrollo de una nueva carrera profesional con posibilidad de obtener la permanencia para el profesorado académico.. La posibilidad de obtener la permanencia es otra herramienta estratégica para distribuir los recursos en las universidades entre sus distintas facultades y disciplinas, puesto que permite la integración de jóvenes investigadores prometedores desde una fase muy temprana ofreciéndoles perspectivas de mejora profesional adecuadas.

En **Portugal**, la situación laboral del personal universitario también ha cambiado con la abolición de los contratos de por vida en la Administración Pública. La situación laboral de las personas que trabajan en la Administración Pública, incluido el personal universitario, es similar a la que se da en el sector privado. El personal académico se contrata durante un período de prueba de cinco años, con la posibilidad de adquirir un puesto permanente tras este. Formalmente, las universidades convertidas en fundaciones disfrutaban de una mayor flexibilidad en la gestión de los recursos humanos, si bien en realidad la convergencia impuesta por ley entre las vías pública y privada limita el potencial de una gestión de los recursos humanos diferenciada incluso en las universidades con estatus de fundación.

En **Francia**, el personal universitario está formado en su mayor parte por funcionarios. La tendencia de las administraciones públicas a mantener

⁽²⁾ Es importante destacar que el cambio de estatus laboral se enmarcó en un acuerdo con los sindicatos para regular la transición hacia una nueva situación laboral y estuvo acompañado de becas estatales para gestionar dicha transición.

un control estricto de todos los servicios públicos representa uno de los principales obstáculos para lograr una mayor autonomía universitaria. Se aplican restricciones a todos los aspectos de la política de personal. Existen franjas salariales establecidas para el personal académico y administrativo y el despido está estrictamente regulado para casi todo el personal universitario. El Estado impone cuotas de ascenso para el funcionariado. Ello explica por qué en la clasificación de autonomía de la Asociación Europea de Universidades (EUA, por sus siglas en inglés), el llamado Scorecard (Bennetot y Estermann, 2017), las universidades francesas ocupan el puesto inferior en materia de autonomía académica y de gestión del personal.

Más diversificación y autonomía de financiación

El ámbito en el que el delicado equilibrio entre autonomía y control se observa mejor probablemente sea la financiación de las universidades. Parece de sentido común que la autonomía financiera permite a la universidad actuar con mayor flexibilidad y eficacia para afrontar distintos desafíos⁴, si bien con frecuencia se argumenta que la financiación pública es un medio efectivo para orientar el comportamiento de la universidad y del sistema de educación superior en términos de calidad, eficiencia e igualdad. Los seis países estudiados han registrado cambios en el modelo de financiación. En algunos países, estas transiciones se han llevado a cabo al margen de la introducción de nuevos modelos de gobernanza.

En los seis países analizados, la financiación pública de las universidades se lleva a cabo mediante subsidios globales incondicionados. No obstante, la financiación básica se garantiza mediante la aplicación de distintas fórmulas.

En **Finlandia** se utilizan tres fórmulas polinómicas para distribuir la financiación básica (el 64 % del presupuesto universitario global) y se definen objetivos estratégicos específicos, así como de educación e investigación. El presupuesto de cada universidad se establece mediante contratos-programa de cuatro años de duración. La financiación

⁽³⁾ Así se refleja en el análisis de CHEPS, que señala que las universidades de cinco de los seis países bajo escrutinio (el estudio no cubría Francia) presentan un elevado nivel de autonomía para gestionar su propio presupuesto (véase CHEPS *et al.*, 2012, pág. 42).

estratégica constituyó el 10 % del presupuesto global en los cambios del modelo de financiación introducidos en 2013, lo cual repercutirá en el desarrollo de de perfiles específicos para cada universidad.

En el caso de **Austria**, el presupuesto inicial se basa en un contrato-programa trianual que cada universidad pacta con el Ministerio de Educación Superior tomando los planes de desarrollo de la educación superior como punto de partida.

En **Portugal**, en el pasado, las universidades recibían la financiación pública según las fórmulas acordadas entre los organismos representantes de las universidades, las universidades politécnicas y el Gobierno. Con el paso del tiempo, dichas fórmulas se han modificado con la introducción de indicadores que miden la consecución de objetivos, entre otros. El marco legal permite introducir la financiación por objetivos, si bien nunca se ha hecho un uso efectivo de dicha posibilidad.

En **Dinamarca**, la mayor parte de la financiación pública (en torno a dos tercios) se distribuye aplicando fórmulas de financiación. Para asignar esta parte del presupuesto de la educación superior a cada universidad se emplea lo que se conoce como «sistema de taxímetro»⁵. Además de este sistema de financiación, desde 1999 se ha otorgado a las universidades financiación complementaria. Esta posibilidad es consecuencia de negociaciones por separado entre el Ministerio de Ciencia y cada universidad y se concentran en objetivos y resultados pactados para definir los contratos por objetivos.

En los **Países Bajos**, la base para la financiación pública es un subsidio global otorgado a modo de financiación básica y calculado con acuerdo a fórmulas de financiación generales. En 2012 se estableció de manera experimental un mecanismo de financiación adicional basado en contratos por objetivos; en su primera aplicación, se fijó solo para el período comprendido entre 2013 y 2016 y debe reevaluarse antes de transformarse en un instrumento legal. En cuanto a la financiación de la investigación, los Países Bajos son un caso especial, puesto que la financiación se reparte entre las universidades como una subvención global. En general, solo el 11 % del presupuesto público nacional destinado a la financiación de las universidades se asigna de manera competitiva. Aparte de esto, los recursos competitivos son característica

⁽⁴⁾ El «sistema de taxímetro» se estructura en base a indicadores de resultados, que, en gran medida, se refieren a los exámenes aprobados por el alumnado. Se tienen en consideración una amalgama de índices distintos para calcular una única tasa educativa.

esencial en las solicitudes de un gran número de fuentes adicionales de financiación para la investigación, tanto internacionales como privadas.

En **Francia**, la financiación de las universidades se basa en otorgar una suma global definida según variables básicas de la universidad. En 2008, dicha financiación se complementó con la distribución del presupuesto en función de los resultados. A partir de entonces, el presupuesto asignado de manera exclusiva a las actividades de enseñanza se basó en un 10 % en indicadores de resultados, como las tasas de graduación y la integración laboral de los licenciados. En paralelo, el Gobierno francés ha reforzado la orientación hacia la financiación basada en proyectos. A tal fin, en el período de 2005-2006 se creó la Agencia de Investigación Nacional francesa y se aumentó el presupuesto asignado a financiar la investigación competitiva. Esta tendencia se reforzó con el programa estatal «*Investissements d'avenir*» lanzado en 2010.

Cada país aplica criterios muy distintos en cuanto a las tasas universitarias y los préstamos y becas que se conceden a los estudiantes. Cuatro de los seis países estudiados (Austria, Francia, los Países Bajos y Portugal) cobran tasas, mientras que en Dinamarca y Finlandia los estudiantes de la UE a jornada completa están exentos de abonarlas. No obstante, en Dinamarca, los estudiantes que se matriculan en cursos a tiempo parcial sí pagan tasas, así como los estudiantes de fuera de la UE. En Austria se introdujeron las tasas universitarias en 2001, poco antes de la reforma del sistema de educación superior. Aun así, dichas tasas solo las pagan quienes no completan los estudios durante el plazo de tiempo estipulado, más dos semestres adicionales, y los estudiantes de fuera de la UE. En Portugal existen las tasas universitarias desde 1940, pero su coste no se modificó hasta el ajuste de 1992. Cinco años después, el método de cálculo de dicha cifra volvió a modificarse y se aplicaron las mismas tasas a todas las universidades; además, dichas tasas estaban vinculadas al salario mínimo y a la inflación. Posteriormente, en 2003, el coste de las tasas en Portugal se incrementó y se concedió a cada institución el derecho a establecer sus propias tasas dentro de unos límites determinados por el Gobierno. Por otro lado, se registra una tendencia generalizada a aplicar tasas diferentes para los estudiantes de fuera de la UE. En todos estos países, aparte de Finlandia y Francia, los alumnos de fuera de la UE pagan actualmente unas tasas más elevadas que las que se cobran a los estudiantes de la UE. Desde 2017, también en Finlandia los estudiantes de fuera de la UE tienen que pagar tasas y

Francia planea permitir a las universidades que introduzcan tasas a los estudiantes de fuera de la UE a partir de 2019.

De la garantía de calidad a la potenciación de la calidad

La introducción y aplicación generalizada de procedimientos de garantía de calidad interna (IQA), junto con el refuerzo de la garantía de calidad externa (EQA), es un indicador inequívoco de la creciente autonomía de las universidades. El Informe de Tendencias de 2015 de la Asociación de Universidades Europeas (Sursock, 2015) indicaba que una gran mayoría de los 451 universidades que respondieron al cuestionario aplican políticas y procesos de IQA y los utilizan con fines de planificación y mejora en el seno de sus respectivas instituciones.

A consecuencia de tal expansión de los procesos de calidad interna, la EQA en Europa se orienta cada vez más hacia la realización de auditorías y evaluaciones institucionales. Por lo general, tales métodos son más flexibles, guardan una relación más estrecha con el contexto local y se guían por sus requisitos y, en consecuencia, prestan más atención a la autonomía institucional y a su capacidad de implementar sus propias estrategias. Otro aspecto relevante es el énfasis creciente en la potenciación y la implicación de los grupos de interés y el alumnado en las tareas que desempeñan estos organismos (Kelo, 2014).

Otra tendencia es la creciente internacionalización de la EQA (véase Sursock, 2011) como consecuencia del uso más extendido de pares internacionales y la cooperación de un número creciente de organismos de garantía de la calidad en proyectos de evaluación individuales (por ejemplo, el organismo para la comunidad francófona en Bélgica y el organismo de acreditación de ingeniería en Francia trabajaron conjuntamente para reconocer la ingeniería en Bélgica). También debe mencionarse en este sentido, la recomendación por parte del Consejo de la Unión Europea de que los países permitan a las instituciones utilizar los servicios de cualquier organismo de garantía de la calidad que figure en el Registro Europeo de Agencias de Garantía de la Calidad de la Enseñanza Superior (EQAR). De hecho, el propio concepto de garantía de calidad varía de un país a otro según el vínculo entre la autonomía y la introducción, o la modificación, de los procedimientos de garantía de calidad interna y externa. **Dinamarca, los Países Bajos y Portugal**

se han concentrado sobre todo en la evaluación de los programas de estudios. Los tres países cuentan con una tradición de evaluación o acreditación de programas consolidada (instaurada, por ejemplo, en los Países Bajos desde 1986 y en Portugal desde mediados de la década de 1990). En la actualidad, todos ellos incluyen o avanzan hacia la evaluación institucional y la acreditación de programas.

En el caso de **Austria y Finlandia** se han desarrollado auditorías de calidad institucional. Dichas auditorías analizan la fiabilidad del proceso de gestión de la calidad interna de cada institución. Por ejemplo, la primera agencia de garantía de la calidad austriaca llevó a cabo auditorías de calidad con el fin de garantizar la correcta aplicación de procedimientos de gestión de la calidad internos. En Finlandia también se han diseñado auditorías de calidad (junto con revisiones de aspectos específicos y la evaluación de los programas de estudios de ingeniería) con el fin de proporcionar ayuda a las instituciones para establecer una gestión de la calidad interna continua.

En el caso de **Francia**, en 2007 se estableció una nueva agencia de garantía de la calidad, conocida como AERES (siglas en francés de Agencia de Evaluación de la Investigación y la Enseñanza Superior). En un principio era el organismo con más competencias entre todos los representados en los seis países estudiados: le correspondía evaluar todos los programas de estudios, grupos de investigación, organizaciones (por ejemplo, el CNRS) y universidades. No obstante, la ley de 2013 modificó el ámbito de actuación de esta institución de garantía de la calidad (cuyo nombre pasó a ser HCÉRES, siglas en francés de Alto Consejo para la Evaluación de la Investigación y la Educación Superior) y restringió su capacidad a evaluar la investigación.

Alianzas regionales y fusiones institucionales

La reorganización de los sistemas de educación superior nacionales en Europa como consecuencia de la fusión de distintas instituciones y de alianzas a nivel regional es otro rasgo fundamental de las modificaciones estructurales acaecidas; de hecho, estas reformas han conducido a avances de amplio calado en décadas recientes. En efecto, el continente ha sido testigo de dos fases de fusión durante este período: la primera de ellas se produjo en las décadas de 1980 y 1990 y afectó a Alemania, Reino

Unido, Hungría, los Países Bajos, Noruega y Suecia, mientras que la fase más reciente continúa en curso y afecta a Bélgica, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Irlanda y Gales (Curaj *et al.*, 2014).

En cuatro de los seis países estudiados se detectan procesos de fusión o una tendencia a las alianzas regionales. Desde el cambio de milenio se aprecian ejemplos de reorganización y de fusión entre departamentos, con la consiguiente creación de unidades más amplias para garantizar la estabilidad a largo plazo, en **Finlandia**, **Dinamarca** y **Francia**.

En el caso de los **Países Bajos**, las universidades/facultades de ciencias aplicadas pasaron por un proceso de fusiones en la década de 1990, mientras que en el presente se insta más a aplicar un enfoque de colaboración interuniversitaria. Además, en los últimos diez años se ha producido un proceso voluntario de fusiones en la educación superior y la investigación en Dinamarca, alentado por el Gobierno central; dicho proceso cubre tanto las IES como los centros de investigación. En el presente se está debatiendo la conveniencia de crear un sistema de la Universidad de Dinamarca, que aglutinaría a entre tres y cinco universidades y tres escuelas universitarias.

Finlandia adoptó este enfoque en gran medida por los mismos motivos, a saber: para potenciar la capacidad de innovación de las IES y su estatus internacional. El sistema de enseñanza superior se consideraba ineficaz, fragmentado e incapaz de satisfacer a la sociedad en el grado necesario y de implementar el nivel requerido de interdisciplinariedad.

Tanto en Finlandia como en Dinamarca, tales fusiones han derivado en unas instituciones gestionadas de manera más profesional. Se puede observar un movimiento comparable en **Francia**. Comenzó a principios de la década de 1990 a resultas de la promoción de redes regionales mediante el establecimiento de *pôles européens*, o dicho de otro modo: de la asociación de organizaciones de investigación y educación superior situadas en una área geográfica de proximidad. Posteriormente, mediante la legislación de 2006, dichas asociaciones se convirtieron en *pôles de recherche et d'enseignement supérieur* (PRES o centros de investigación y enseñanza superior). Ni los *pôles européens* ni los PRES se establecieron con carácter de obligatoriedad, motivo por el cual no han logrado hacer frente, en la medida en que estaba previsto, el impacto negativo de la fragmentación, una característica muy destacada de la educación superior y la investigación en Francia. En 2011 se inició una nueva evaluación de la excelencia (IDEX) con el fin de promover la idea de premiar a

los consorcios de mayor éxito. Asimismo, con vistas a equilibrar de alguna manera la implantación desigual de los PRES y los crecientes desequilibrios regionales que pudieron detectarse mediante la IDEX, en 2013 se declaró obligatorio establecer las 25 alianzas regionales⁶ conocidas como Comue (Communauté d'Universités et Établissements) en distintas regiones de todo el país. Esta ley estipulaba tres posibles planteamientos organizativos: la fusión de instituciones ya existentes, la instauración de una asociación o la creación una organización paraguas.

En los tres países, Dinamarca, Finlandia y Francia, las autoridades centrales han destinado financiación adicional al fomento de la fusión de universidades, politécnicas y otras instituciones de investigación.

En cambio, **Austria** adoptó una política contraria a las fusiones y segregó las facultades de Medicina de las universidades, cosa que comportó una pérdida de su estatus en las clasificaciones internacionales.

Portugal afronta dos dificultades: por un lado, un declive demográfico y, por el otro, el desplazamiento de la población desde las zonas de interior hacia el litoral. Ello amenaza la existencia de los centros situados en el interior del país, que cada vez tienen menos estudiantes y, sin embargo, no se han producido fusiones a consecuencia de este cambio, con la salvedad del consorcio formado por tres universidades de la región norte. Otro caso es la Universidad de Lisboa, fundada en julio de 2013, tras la fusión de las anteriores Universidad Técnica de Lisboa y Universidad de Lisboa.

Renegociar la gobernanza

A pesar de las diferencias en los procesos seguidos por los seis países con respecto a sus objetivos y la aplicación de estos cambios, las siguientes cuatro áreas del contexto universitario –los métodos de financiación, las modificaciones en las políticas del personal, la garantía de la calidad y las fusiones y alianzas– han realizado una aportación destacada a la reformulación de los sistemas de ES.

⁽⁵⁾ Existen tres formatos legales factibles para tales consorcios, uno de los cuales es la Comue. Sin embargo, dado que la mayoría de los consorcios adoptaron este formato, en este artículo nos referimos a ellos de manera general como Comue.

Las reformas de las que hemos hablado confirman que, en la UE, la gobernanza de los sistemas de educación superior está adquiriendo un mayor grado de complejidad e involucra a más actores. Las modificaciones en la gobernanza institucional se han efectuado en paralelo a modificaciones estructurales en el contexto de la educación superior, con el establecimiento de consejos de investigación y agencias de calidad.

El Estado ya no mantiene un diálogo en exclusiva con las instituciones, sino que comparte el campo de la educación superior con otros grupos de interés. En la actualidad, líderes empresariales e industriales y actores políticos locales y regionales participan en la dirección de las universidades, se sientan en sus consejos de gobierno y les proporcionan herramientas de financiación. Además, la influencia de los gobiernos se ha distribuido entre varios organismos autónomos, como son las agencias de financiación, las agencias de garantía de la calidad, los consejos de investigación o los consejos de educación superior, entre otros, que actúan de intermediarios entre sus ministerios respectivos y las instituciones de educación superior y representan un contrapeso al poder de los ministerios. De ahí que hablemos acerca de un proceso político complejo distribuido en distintos niveles que se expresa en los mismos procesos de reforma.

Un tema central surgido de los procesos de reforma nacionales acaecidos en los seis países ha sido la «renegociación de la relación entre el Estado y las universidades» (Kwiek, 2012, pág. 29), que ha comportado un reequilibrio entre la influencia de los gobiernos y la autonomía institucional. Observamos que la autonomía institucional se ha reforzado en los seis países, al tiempo que los Gobiernos respectivos han retenido el control sobre el sistema en su conjunto (Maassen y Van Vught, 1988). Se ha producido un cambio consistente en que del control estatal se ha pasado a la supervisión estatal de las universidades. La creciente aplicación de subsidios globales, financiación por contrato (u objetivos) y la asignación de fondos adicionales ligados a objetivos específicos indican que el Estado no ha renunciado a su papel como rector del sistema en general y del comportamiento institucional en particular. Ahora bien, el Estado sí ha desplazado el foco de las «políticas sustantivas (determinar con precisión qué debe hacerse y cuándo) a unas políticas más procedimentales (fijación de principios y objetivos)» (Musselin y Teixeira, 2014).

Las descripciones aportadas de los procesos de reforma en los seis países apuntan a la existencia de otras características compartidas. A título de ejemplo, la necesidad de profesionalizar la gestión institucional se debatió por primera vez en la década de 1980, debate que conllevó la introducción de las reformas correspondientes a partir de 1990. No obstante, dichas reformas iniciales solo maduraron como modelo consolidado en unos pocos países. Incluso en los Países Bajos fue preciso aplicar reformas en dos fases durante la década de 1990 para consolidar su modelo de gestión. Austria, Dinamarca, Finlandia, Francia y Portugal tuvieron que aguardar, al menos, a una segunda oleada de reformas ocurrida en la década de 2000, durante la cual avanzaron hacia una mayor autonomía institucional y la profesionalización de la gestión de sus instituciones.

En cada uno de los países analizados, el proceso de reforma ha progresado a su propio ritmo; es más, dichas reformas reflejan de manera clara la cultura y el trasfondo socioeconómico concreto de cada país. Sin embargo, existen varias características que se repiten en todos ellos. Conviene recalcar que el modelo de las coaliciones promotoras define tres etapas generales de la elaboración de políticas: la formulación de la política, su implantación y su reformulación. En ocasiones, estos procesos son (o, en retrospectiva, parecen ser) más lineales y directos, pero, en otros casos, tienden a seguir un camino más discontinuo.

Además, poner un énfasis excesivo en la legislación a menudo enmascara procesos que podrían haber comprendido un amplio número de fases interactivas recurrentes en distintos niveles. La serie de reformas que tuvieron lugar en Austria en la última década del siglo xx y la primera del xxi son un ejemplo revelador de tal situación. A principios de la década de 1990 se aplicó una reforma estructural cuyo impacto, en opinión de algunos grupos de interés, no fue lo bastante amplio. Ello desencadenó la preparación de la siguiente fase del proceso de reforma, en la que la Conferencia de Rectores desempeñó un papel destacado. Conviene subrayar que los cambios en la situación laboral del personal universitario se definieron de acuerdo con los sindicatos para garantizar una transición sin conflictos.

En los demás países analizados se detectan procesos de coalición comparables. En los Países Bajos, por ejemplo, el replanteamiento y el *feedback* sobre las reformas generales aplicadas, que alteraron de manera drástica el modo de actuar de las instituciones y, de hecho, el sistema de la educación superior en su conjunto, conllevaron una serie de reformas

de menor calado. Otro caso de modificación escalonada mediante una serie de cambios legales lo encontramos en Francia, donde se prevé una tendencia a que el proceso de ajuste conlleve alteraciones frecuentes. En algunos momentos, la investigación es el tema primordial, mientras que, en otros, la educación o actividades de tercera misión ocupan el primer plano. En determinadas ocasiones se considera esencial potenciar los procedimientos de gestión de las instituciones, mientras que en otros momentos se considera vital potenciar el papel del personal académico en los procesos de toma de decisiones.

Los cambios tardan unas dos décadas en dar fruto. En los veinte años transcurridos entre mediados de la década de 1980 y mediados de la de 2000, el clima político y el contexto económico imprimieron a los Gobiernos, independientemente de su orientación política, la confianza suficiente para realizar cambios importantes en sus modelos de gobernanza, tales como: la introducción o fortalecimiento de la competencia entre instituciones; la asignación de subsidios globales complementados con financiación en base a objetivos; la sustitución del modelo de personal funcionario por el de personal contratado; la creación de órganos de gobierno más pequeños con miembros externos y con capacidad de nombrar al rector, o la consolidación de los sistemas de evaluación/acreditación, dimensiones todas ellas presentes en los procesos de reforma. Los pilares fundamentales de dichas reformas han sido constantes en todos los países, si bien la secuencia en la que se introdujeron ha sido en gran medida específica de cada uno de ellos.

La eficacia en la implantación de medidas de reforma parece guardar una estrecha relación con la consecución de un amplio consenso entre los actores principales. En los Países Bajos, las reformas de 1990 se basaron en un proceso consultivo previo. Austria ilustra tanto la relevancia de la Conferencia de Rectores en tanto que actor clave en el proceso como la importancia de la negociación social, sobre todo con los sindicatos, para propiciar la reforma. En Dinamarca, un grupo independiente de actores sociales allanó el camino para las medidas de reforma de 2003, decisiones que se sometieron posteriormente a la evaluación de un grupo de expertos internacional, la cual, a su vez, condujo a la reforma de 2011.

Otro requisito previo para que los procesos de reforma resulten eficaces es que se enmarquen en una estrategia nacional clara y consensuada relativa a la investigación y la educación superior y que las prioridades del sistema estén definidas de manera nítida. Dinamarca, Finlandia y

los Países Bajos demuestran este vínculo entre las estrategias nacionales y las prioridades en su compromiso por desarrollar la «economía o sociedad del conocimiento». En Austria, el Consejo Científico reclamó un papel mucho más relevante al Estado en la orientación del sistema hacia un mejor rendimiento exigiendo una política de educación superior integrada, así como una estrategia nacional en materia de investigación.

Para que la implantación de las reformas sea efectiva es preciso desarrollar un planteamiento claramente definido que incluya estrategias de arriba abajo, así como iniciativas de abajo arriba. Ahora bien, ello no descarta la ambigüedad: es probable que surjan conflictos. No está claro que las modificaciones sustanciales impuestas desde arriba por los ministerios consigan su objetivo. Un enfoque fructífero exige una coalición de actores implicados en distintos niveles del sistema de educación superior, tal como plantea el modelo de coaliciones promotoras. Solo con la colaboración del legislador (por ejemplo, a nivel ministerial e institucional) es posible definir una estrategia clara. A título de ejemplo, los casos de Austria y Finlandia ilustran el papel de la Conferencia de Rectores en la definición y redefinición de las políticas reformistas. En los Países Bajos, el papel de los ministerios fue decisivo para el impulso de la reforma inicial.

En aras de garantizar unas reformas fructíferas, suele ser necesario asegurar la implicación de grupos de interés políticos y sociales, junto con representantes del personal y del alumnado, todos los cuales expresan sus opiniones a través de los grupos promotores. En lugar de creencias y opiniones fundamentales, es muy probable que la fuerza impulsora sea una cierta sensación de apremio alimentada por factores externos, y no meramente por inquietudes académicas.

Con frecuencia, las modificaciones del contexto socioeconómico pueden impulsar las reformas de las universidades. Un ejemplo claro de tal situación se dio en Finlandia, donde las reformas introducidas en la década de 1990 fueron también una reacción a la conmoción provocada por el fin de la Unión Soviética, el socio comercial principal del país. Un factor externo adicional y esencial es un cambio de actitud en la opinión pública. En Dinamarca y Finlandia, los rankings de universidades han tenido un impacto notable. En ambos países, dichos rankings han concienciado a la opinión pública de la necesidad de que existan universidades centradas en la investigación con relevancia en el panorama internacional, y ello ha fomentado la fusión de universidades.

Los rankings son también un factor revelador de la internacionalización del sistema de educación superior de un país. En la actualidad, las universidades compiten a nivel nacional e internacional por estudiantes, personal académico y financiación para la investigación. De manera simultánea, en el seno de la UE, las estrategias de la Unión tienen un impacto creciente en las políticas de educación de los estados miembro. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el proceso de Bolonia, y en particular la mayor preeminencia otorgada a la calidad, junto con la aplicación de múltiples reformas, ha enfatizado e incrementado las obligaciones de los equipos de gestión de las universidades.

Otros aspectos, como por ejemplo un cambio en el gobierno de un país o modificaciones en administraciones específicas, pueden conllevar consecuencias imprevistas para el sector de la educación superior. Aun así, expertos tanto de Dinamarca como de los Países Bajos subrayan la importancia de llegar a un consenso para diseñar una estrategia coherente en materia de educación superior e investigación.

Conclusión

En este estudio se han confirmado diversas tendencias claramente identificables en la gobernanza de las instituciones de educación superior, las más destacadas de las cuales son el aumento de la competencia entre centros y la mayor autonomía adquirida por estos, si bien cabe tener presentes también los mayores niveles de rendición de cuentas asumidos. En términos generales, dichos niveles superiores de rendición de cuentas pública han implicado la introducción de un sistema tripartito integrado por un Consejo de Gobierno, la estructura administrativa y las diversas unidades académicas. Ello ha conllevado un mayor protagonismo de la estructura administrativa de las universidades, la incorporación de grupos de interés externos en los organismos rectores del centro y la necesidad de redefinir la función de los organismos colegiados con el fin de alcanzar un mayor equilibrio entre estos tres sectores, que, lógicamente, es distinto en cada país. De manera simultánea, los mayores niveles de autonomía también demuestran la tendencia de los Gobiernos centrales a adquirir un mayor papel rector, por ejemplo, mediante la asignación de la financiación como manera de impulsar los objetivos de su enfoque estratégico.

En contraste con las tendencias descritas, algunos sistemas universitarios nacionales en Europa no han introducido muchas de las reformas mencionadas. El sistema universitario español es uno de ellos. En este sistema no se ha formado nunca una coalición de intereses con suficiente poder para cambiar la lógica del sistema universitario en línea con lo acontecido en los sistemas universitarios de los países analizados en este artículo⁷ de manera que, para destacar dos aspectos, el modelo de gobierno de las universidades, el sufragio universal ponderado, es marcadamente extemporáneo en relación a lo que sucede en la mayoría de países europeos de referencia y también, a diferencia de ellos, las posiciones permanentes del profesorado se alcanzan de manera predominante mediante el estatus de funcionario público y no mediante contratos laborales.

Las experiencias descritas en Kruger, Parellada, Samoilovich y Sursock (2018) demuestran asimismo que la reforma de los sistemas de educación superior es un proceso de negociación complejo basado en coaliciones promotoras, que, en determinados casos, impulsado por políticos emprendedores, ha conllevado reformas de un éxito incontestable y, en otros, solo de manera parcial. Los ejemplos expuestos demuestran que los procesos de reforma tienen lugar de manera gradual. Cuando se logra un equilibrio entre las coaliciones promotoras, es probable que los subsistemas disfruten de una elevada estabilidad con el paso del tiempo. Solo cuando la presión externa e interna para el cambio se percibe como insostenible la coalición promotora se desequilibra y busca un nuevo equilibrio mediante la introducción de reformas.

Bibliografía de referencia

- Bennetot, E and Estermann, T. (2017). *University autonomy in Europe III. The Scorecard 2017*. European University Association (EUA), Brussels
- Bleiklie, I. and Kogan, M. (2007) Organization and Governance of Universities. *Higher Education Policy*, Vol. 20, Issue 4, 477-493.

⁽⁶⁾ Sobre la influencia del entorno internacional en los sistemas universitarios nacionales puede verse Dobbins and Knill (2017)

- Dobbins, M. and Knill, Ch. (2017) Higher education governance in France, Germany, and Italy: Change and variation in the impact of transnational soft governance, *Policy and Society*, Vol 36, Nº 1, 67-88,
- Cerych, L and Sabatier, P. (1986) Great Expectations and Mixed Performance. The Implementation of Higher Education Reforms in Europe. Stoke-on-Trend: Trentham books.
- CHEPS, IoE and Technopolis group (2012) *Progress in higher education reform across Europe. Funding Reform. Volume 1: Executive Summary and main report*. Center for Higher Education Policy Studies. Recuperado de <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5141288/FUN+Vol+1+Main+report.pdf>
- Clark, B.R. (2004) *Sustaining Change in Universities, Continuities in case studies and concepts*. New York: Open University Press.
- Curaj, A., L., Georghiou, J., Harper C. and Egron-Polak, E. (eds) (2014) *Mergers and Alliances in Higher Education: International Practice and Emerging Opportunities*. Cham: Springer.
- Dougherty, K. J., Natow, R. S., Bork, R. H., Jones, S. M. and Vega, B. (2013) Accounting For Higher Education Accountability: Political Origins of State Performance Funding for Higher Education. *Teachers College Record*, Vol. 115, Nº 1, 1-50
- Eurydice/European Commission/Education et Culture DG (2008) *Higher Education Governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gibbons, M. Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. and Trow, M. [Eds.] (1994) *The New Production of Knowledge. The Dynamic of Science and Research in Contemporary Societies*. London/ Thousand Oaks/ New Delhi: Sage Publications.
- Kelo, M. (2014) *QA agencies in Europe - establishment, development, trends and priorities*. Ponencia presentada en la conferencia Quality Assurance in Higher Education in Southern Mediterranean Countries: A Tool to Promote International Cooperation, Brussels, Belgium, 28 March.
- Kruger, K., Parellada, M., Samoilovich, D. and Sursock, A. (Editors) (2018) *Governance reforms in European University systems*. The case of Austria (Winckler, A.), Denmark (Holm-Nielsen. L. B), Finland (Lindqvist, O.V.), France (Abécassis, A.), the Netherlands (Noorda, S. J.) and Portugal (Assunção, M. & Teixeira, A.). Educational Governance Research 8, Cham: Springer

- Kwiek, M. (2012) The Growing Complexity of the Academic Enterprise in Europe: A Panoramic View. In Kwiek, M. and Kurkiewicz, A. (Eds.) *The Modernisation of European Universities. Cross-National Academic Perspectives* (27-60). Frankfurt a.M. / New York: Peter Lang
- Leifeld, Philip (2013) Reconceptualizing Major Policy Change in the Advocacy Coalition Framework: A Discourse Network Analysis of German Pension Politics; *The Policy Studies Journal*, Vol. 41, N° 1, 169-198.
- Leydesdorff, L. and Etzkowitz, H. (2001) The Transformation of University-industry-government Relations. *Electronic Journal of Sociology* 4 (October 2001) Recuperado de <https://www.sociology.org/ejs-archives/vol005.004/th.html>
- Maassen, P.A. and van Vught, F.A. (1988). An intriguing Janus-head: the two faces of the new governmental strategy for higher education in the Netherlands. *European Journal of Education*, Vol. 23, N° 1/2, 65-76.
- Mintrom, M., and Norman, P. (2009). Policy entrepreneurship and policy change. *Policy Studies Journal*, Vol. 37; Issue 4, 649-667.
- Musselin, C. and Teixeira, P. N. (2014) *Higher Education Dynamics. Reforming Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Rozbicka, P. (2013) Advocacy Coalitions: Influencing the Policy Process in the EU; in *Journal of European Public Policy*, Vol. 20; Issue 5; pp. 838-853
- Sabatier, P. A. (1998) Advocacy Coalitions: revision and relevance for Europe; in *Journal of European Public Policy*, Vol. 5; Issue 1; pp. 98-130.
- Seeber, M., Lepon, B., Montauti, M., Enders, J., de Boer, H., Weyer, E., et ál. (2014) European Universities as complete organizations? Understanding, Identity, Hierarchy and Rationality of Public Organisations. *Public Management Review*. Published online: 28 Jul 2014. Paper version *Public Management Review*, Vol. 17, Issue 10, 1444-1474.
- Shattock, M. (2014a) The context of 'modernising' reforms in university governance. In Shattock, M. (Ed.) *International Trends in Governance. Autonomy, self-government and the distribution of authority* (1-13). London/ New York: Routledge.
- Shattock, M. (2014b) Autonomy, self-government and the distribution of authority: international trends in university governance. In Shattock,

- M. (Ed.) *International Trends in Governance. Autonomy, self-government and the distribution of authority* (184-198). London/ New York: Routledge..
- Sursock, A. (2011) 'Accountability in Western Europe: Shifting quality assurance paradigms', in Stensaker, B. and Harvey, L. (Eds.) *Accountability in Higher Education: Global Perspectives on Trust and Power* (111-132). New York/ London: Routledge.
- Sursock, A. (2015) *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Brussels: European University Association
- Trow, M. (2000) *From Mass Higher Education to Universal Access: The American Advantage*. Research and Occasional Paper Serie: CSHE.1.00. Berkeley, CA: University of California, Berkeley, Center for Studies in Higher Education. Recuperado de <https://cshe.berkeley.edu/sites/default/files/publications/pp.trow.masshe.1.00.pdf>

Dirección de contacto: Karsten Krüger. Fundación Bosch y Gimpera, Universidad de Barcelona. Passeig Salvador Espriu 4; 3º 2ª. 08800 Vilanova i la Geltru, Barcelona. E-mail: kkruger@fbg.ub.edu

Plurilingüe social, monolingüe escolar: Prácticas educativas con alumnado inmigrante

Plurilingual in society, monolingual at school: teaching practices with immigrant students

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-385-416

Catalina Barragán Vicaria

Juan Fernández Sierra

Universidad de Almería

Resumen

La incorporación de alumnado inmigrante en nuestras escuelas en las dos últimas décadas ha supuesto un reto para el sistema educativo español y el profesorado que tiene que dar respuesta a esa diversidad cultural y lingüística, a la vez que social y personal, para que todos tengan las mismas oportunidades. En el marco de este estudio, si bien diversas investigaciones muestran la importancia de la lengua familiar en el aprendizaje de otra lengua e incluso en el éxito académico (Cummins, 2002; Oller y Vila, 2011), otras señalan cómo la escuela y el sistema educativo obvian el bagaje lingüístico del alumnado (Franzé, 2002; Hersi y Watkinson, 2012; Macedo y Bartolomé, 2014; Pickel y Hélot, 2014). El objetivo esencial de este trabajo ha sido indagar en qué medida las prácticas socio-familiares y los planteamientos educativo, en relación a su bagaje cultural y lingüístico, han estado presentes en las trayectorias de continuidad y éxito escolar del alumnado inmigrante. Partimos de un estudio cualitativo realizado en Almería (Andalucía, España) utilizando entrevistas abiertas a veintiocho jóvenes inmigrantes de ambos sexos que han alcanzado etapas post-obligatorias, con una lengua familiar distinta a la escolar. Esta recogida de datos se complementó con entrevistas a docentes especialmente significativos en su trayectoria educativa y a otros profesionales (mediador, orientador, director). Los resultados muestran que: (1) el bagaje cultural y lingüístico del alumnado les empodera personal y socialmente; (2) sin embargo, en el contexto escolar se encuentra relegado o

ausente observándose bastante desorientación didáctica en los planteamientos docentes; (3) y ello, a pesar de que este bagaje le supone oportunidades socioeducativas relevantes.

Palabras clave: inmigrantes, éxito académico, lenguas, diversidad, multilingüismo

Abstract

The incorporation of immigrant students in our schools in the last two decades has been a challenge for the Spanish education system and for teachers who have to respond to this cultural and linguistic diversity, as well as social and personal, so that everyone can have the same opportunities. Although several studies show the importance of family language in learning another language and even academic success (Cummins, 2002; Oller & Vila, 2011), other studies point to how school and the education system obviate the linguistic background of their students (Franzé, 2002, Hersi and Watkinson, 2012, Hill, Macedo and Bartolomé, 2014, Pickel and Hélot, 2014). The main objective of this study was to investigate which socio-family practices and educational (curricular) approaches in relation to their cultural and linguistic background have been considered in the trajectories of continuity and educational success for immigrant students. We have carried out a qualitative study in Almería (Andalusia, Spain) using interviews open to twenty-eight young immigrants of both sexes who had reached post-compulsory education, who spoke a family language different from the school one. The data collection was completed with interviews with teachers who were especially significant in their educational career and other professionals (mediator, counselor, director). The results show that: (1) the cultural and linguistic background of the students empowers them in the family and social context; (2) however, this linguistic background is practically neglected at school or resulting in some didactic disorientation in teaching practices; and (3) in spite of the fact that this linguistic background gives immigrant children opportunities for their personal, social, academic and laboral development.

Key words: immigrants, academic achievement, languages, diversity, multilingualism

Introducción

Los movimientos migratorios han ido transformando en las últimas décadas el panorama social de muchos países, entre ellos España, configurado por una gran diversidad cultural, étnica y lingüística, aunque

en distinta medida en sus diferentes comunidades autónomas. Esta realidad multicultural y plurilingüe se refleja en las escuelas del estado (10,04% en el curso 2010/2011) en las que conviven estudiantes nativos e inmigrantes de distinta procedencia. Esto se hace más patente en las escuelas públicas con un 12,09% de alumnado inmigrante en Andalucía, que en la provincia de Almería –contexto de este estudio– supone el 15,54%, estando el 95,6% de esta población escolarizada en centros públicos. Con respecto a su evolución, ha habido un gran crecimiento en la primera década de este siglo hasta el curso 2012/2013 en el que empezó a decrecer ligeramente. Por región de origen, el alumnado escolarizado en la provincia de Almería procede mayoritariamente de países africanos (Marruecos y Senegal); latinoamericanos (Ecuador y Colombia), europeos (Rumanía y Ucrania) y otros países como Pakistán.

Este nuevo entorno sociocultural ha provocado retos en las prácticas docentes, pero también en el campo de la investigación educativa que trata de aportar conocimiento contextualizado y aprovechar el de otros países con mayor experiencia, a fin de ir dando pistas que ayuden en la mejora educativa.

Seguramente, uno de los países con más trayectoria en inmigración y, concretamente, en el debate sobre la lengua materna y la enseñanza de la lengua escolar, sea Estados Unidos, como se puede constatar en las múltiples críticas a corrientes políticas y pedagógicas defensoras del aprendizaje sólo del y en inglés –“Only English”– con el levantamiento de distintas voces contra el lema “Un país, una lengua” (Borden, 2014; Macedo y Bartolomé, 2014) por las connotaciones negativas en relación a las lenguas primeras (maternas) de los chicos y chicas inmigrantes. En relación a este movimiento, Macedo y Bartolomé (opus cit.) denuncian que la enseñanza de una lengua no es sólo una cuestión técnica, sino más bien una cuestión ideológica y política, de subordinación cultural; ya que no se tiene en cuenta el papel de esta en la construcción de los sujetos y, por tanto, ignorar el bagaje lingüístico del alumnado es negar sus historias de vida. En este mismo contexto, Fillmore (1991) apuntó hace más de dos décadas, cómo el aprendizaje de una segunda lengua conlleva la pérdida de la primera lengua. En Europa, Gogolin (1997) muestra cómo las prácticas del profesorado están condicionadas por su “monolingual *habitus*” en estados nacionales monolingües y su papel en el fracaso en el aprendizaje de segundas lenguas en aulas multiculturales y multilingües.

Entrando en una dimensión menos política y más pedagógica, Suárez Orozco, Suárez Orozco y Todorova (2008), con un estudio multidisciplinar, muestran que tanto los aspectos contextuales como las diferencias individuales juegan un papel importante en el aprendizaje de una segunda lengua, siendo el mantenimiento de la lengua primera uno de ellos. La importancia de la lengua familiar ha sido destacada en otros estudios y contextos. Cummins (20002) subraya su papel facilitador para el aprendizaje de otras lenguas; para Thorstensson Dávila (2017) la pedagogía y la investigación sobre el aprendizaje de lenguas debería adoptar los puntos de vista multiculturales y multilingües del alumnado inmigrante, ya que apoyarían su crecimiento cognitivo y lingüístico.

En España, Oller y Vila (2011) señalan que cuando existe continuidad entre la lengua escolar y familiar se favorece la transferencia de habilidades lingüísticas con propósitos académicos. Aunque reconocen que existe una gran dificultad para la utilización de las propuestas de enseñanza bilingüe en el contexto multilingüe actual, entendiendo que pueden encontrarse distintas maneras para la integración de las lenguas del alumnado en el entorno escolar (Vila, 2006).

Las ventajas de la lengua materna también son destacadas por García Guerra (2007), en diversidad de cuestiones como las de índole profesional, al poder facilitar la negociación con otra lengua; o de tipo afectivo, al generar autoestima y favorecer la identidad del núcleo familiar. Acorde con estos planteamientos, Barreras, Comellas, Fidalgo, Junyent y Unamuno (2009) destacan la diversidad lingüística como riqueza y como reto educativo, admitiendo la dificultad de gestionar dicha diversidad. Martín Rojo (2010) recoge evidencias de la construcción de desigualdades en escuelas y aulas multiculturales. Por lo que esta gestión pasaría por potenciar los recursos, cuyo objetivo sería formar de manera integral a ciudadanos respetuosos con el pasado y con el futuro en una construcción conjunta, día a día. Lo que supone asumir el valor universal de la diferencia y la certeza de la riqueza lingüística como valor personal y social.

Ahora bien, el manejo de la multiplicidad lingüística exige tanto de compromiso político como de acciones concretas para su desarrollo, por lo que parece lógico considerar la lengua familiar o lengua materna y otras lenguas del alumnado en el marco de esa política. Como declara García Guerra (opus cit., p.153): “La cuestión estaría en cómo articular la relación entre las lenguas habladas por el alumnado inmigrante y

la lengua del país receptor. Y ello en dos ámbitos, el de las relaciones condicionadas por la política lingüística y el ámbito escolar”.

La poca presencia de la diversidad lingüística del alumnado en el ámbito escolar ha sido mostrada desde diferentes trabajos. En este sentido, Martín Rojo y Mijares (2007), a través de un estudio sobre la gestión del multilingüismo en las aulas españolas, subrayan cómo la escuela suele ignorar la realidad de su alumnado que posiblemente sea bilingüe o trilingüe. Asimismo, muestran cómo la diversidad lingüística, en caso de estar presente, se manifiesta en la idea del mantenimiento y uso de la lengua del alumnado inmigrante desde una visión infravalorada en el mercado lingüístico; idea incompatible con una integración escolar exitosa. En esta línea, apuntan hacia la falta de sensibilidad hacia el bagaje lingüístico del alumnado por parte del profesorado y la falta de formación. Otras veces nos encontramos, en las propuestas de Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen, como el Árabe, modelos de enseñanza de lenguas extranjeras, porque en realidad, como indica Timaltine (1999), no suele ser su lengua materna sino la versión estándar de esa lengua. De hecho, en los centros educativos se tiene poco en cuenta el conocimiento que trae el alumnado de origen extranjero, incluidas las lenguas (Franzé, 2002). Y una parte del profesorado las percibe como obstáculo para su integración y aprendizaje. En sintonía con esta misma idea, Mijares (2007) remarca cómo las estrategias puestas en marcha por algunos docentes prueban que existen vías por las cuales deberían ser formados en aras a una mayor comprensión de la diversidad lingüística, desde perspectivas que les permitan valorar las capacidades del alumnado de origen inmigrante. Todo ello sin perder de vista la importancia del aprendizaje de la nueva lengua, que como Martín Rojo y Rodríguez (2016) muestran a partir del término de “muda lingüística”, configura las trayectorias de los jóvenes inmigrantes, en tanto hablantes multilingües, y su movilidad social.

En los países de la Unión Europea, España entre ellos, Parras, Rodríguez Gómez y Vale Vasconcelos (2009) destacan la enseñanza de la lengua materna de manera muy limitada y a través de acuerdos bilaterales con algunos de los países de origen de la población inmigrante. En este mismo contexto podemos destacar los trabajos de Hersi y Watkinson (2012) que muestran cómo unas relaciones positivas entre estudiantes y docentes que manifiestan sensibilidad por la lengua y la cultura, consiguen una mayor implicación del alumnado en el aprendizaje, incluido el de la lengua.

Aunque, en algunos países como Francia, Pickel y Hélot (2014) revelan cómo la escuela no tiene en cuenta las competencias pluriculturales y plurilingües del alumnado. Y en Noruega, Torbjørnsen Hilt (2017) revela cómo surgen alternativas de socialización informales que pueden incluir o excluir al alumnado en función de su lengua materna. Por ello, la Unión Europea advierte del rol clave de la lengua en el proceso educativo y en la equidad. Para lo que es preciso conocer, aceptar y promover la pluralidad lingüística y cultural, de manera que se vaya avanzando en una sociedad cada vez más inclusiva y abierta a la diversidad (Coste, 2014).

Metodología

El objetivo esencial de este trabajo ha sido estudiar en qué medida las prácticas socio-familiares y los planteamientos educativos (curriculares), han estado presentes en las trayectorias de continuidad y éxito escolar de los jóvenes inmigrantes, en relación a su bagaje cultural y lingüístico.

Se ha optado por un enfoque cualitativo interpretativo (Flick, 2004; Guba, 1985; Pérez Gómez, 1998) con un diseño abierto, flexible y emergente sometido a cambios en el mismo proceso de indagación. Esta metodología nos ha permitido tomar en consideración las representaciones subjetivas de los participantes, así como la complejidad de las relaciones entre las personas y la preocupación por los aspectos singulares y diferenciales. Asumimos la contextualización del conocimiento que se genera, sin renunciar al descubrimiento de elementos comunes y compartidos por distintas realidades.

Participantes

La selección de los informantes fue realizada según el modelo de muestreo teórico de Glaser y Strauss (1967). Participaron veintiocho jóvenes (16 mujeres y 12 hombres) con trayectorias de continuidad y éxito educativo, que habían estado escolarizados en su país de origen y se incorporaron a las escuelas españolas en los últimos niveles de educación primaria o en educación secundaria obligatoria.

Las nacionalidades de los sujetos del estudio representan en términos porcentuales en la provincia de Almería los siguientes: Perú, 0,8%;

Pakistán, 0,8%; Ucrania, 1%; Guinea-Bissau, 1,9%; Rusia, 2,8%; Rumanía, 15,5%, Marruecos, 32,6%.

Todos los sujetos del estudio hablan una o varias lenguas distintas a la lengua escolar: árabe, dariya, tamazight, rumano, húngaro, ruso, ucraniano, criollo, portugués, urdu, punjabi e inglés. Todos de primera generación, no sólo desde el punto de vista migratorio sino también desde el punto de vista “generacional” –primeros en la familia que alcanzan estos niveles de estudios y/o acceso a la universidad–; habiendo cursado las etapas de enseñanza secundaria obligatoria y post-obligatoria en centros urbanos de Almería (Casi todos públicos, excepto dos concertados). Tres de estos centros educativos se encuentran en barrios desfavorecidos y el resto en zonas integradas socialmente.

Instrumentos y procedimientos

La técnica principal de recogida de datos –realizada durante dos cursos escolares– ha sido la entrevista, ya que este trabajo pretendía dar voz a los principales protagonistas del proceso educativo, los chicos y chicas inmigrantes. Se realizaron entrevistas cualitativas abiertas o entrevistas no estandarizadas (Flick, 2007) con preguntas flexibles y algunos estímulos narrativos (reloj de rutinas o río de la experiencia de vida). Se siguieron diferentes temas para que los sujetos los fueran desarrollando libremente, a modo de “ensayos mentales” *in situ* (Stake, 1998) para provocar en el entrevistado la motivación de compartir su experiencia. Se indagó sobre sus percepciones, vivencias y experiencias, sus expectativas y aspiraciones; sobre su realidad actual, laboral, académica y/o personal y sobre el papel que le otorga a su bagaje lingüístico y aprendizaje de la nueva lengua en relación a su trayectoria escolar y personal.

Para ello nos planteamos las siguientes cuestiones: ¿De qué manera ha estado presente el bagaje cultural y lingüístico del alumnado en su vida y su recorrido escolar? ¿Qué papel juega este bagaje lingüístico, incluida la nueva lengua, en sus trayectorias educativas y personales?

La información obtenida de los jóvenes inmigrantes fue contextualizada y contrastada con los datos recabados a través de entrevistas semiestructuradas a docentes destacados como personas significativas en sus trayectorias escolares, así como a otros profesionales de la educación –mediador, orientadora, director–. Esto nos ha permitido relacionar sus

reflexiones sobre sus prácticas docentes con las experiencias educativas de los jóvenes y, de esta manera, conseguir una mayor profundidad y potencialidad explicativa.

En el proceso de análisis y categorización se siguieron las orientaciones de Flick (2007) y Taylor y Bogdan (1987). Fue un proceso recurrente en las distintas fases del estudio. Rastreamos, en primer lugar, los temas emergentes de la información obtenida de las entrevistas a los jóvenes inmigrantes, contrastada por las aportaciones de sus docentes y otros agentes educativos, que a modo coral, ofrecen una imagen complementaria; posibilitando la triangulación junto con otros datos de observaciones informales, así como la negociación de los informes con docentes y profesionales de la educación.

Resultados

Del análisis de los datos se desprende la cuestión lingüística como un eje central en las trayectorias educativas y personales de los jóvenes inmigrantes participantes, del que emergieron las siguientes ideas fuerza: el papel fundamental que juega la lengua materna y otras lenguas en el reconocimiento y posición sociofamiliar del alumnado; la ignorancia por parte de la escuela de ese bagaje lingüístico así como la desorientación didáctica en las prácticas docentes; y las posibilidades académicas, sociales, personales y laborales que les abre esta competencia plurilingüe.

La lengua materna en el contexto sociofamiliar: empoderamiento y utilidad

Los jóvenes de este estudio conocen y utilizan otra u otras lenguas diferentes a la escolar, para relacionarse con la familia y demás miembros de la comunidad, incluidos los pares, empleándola de forma diferenciada y diversa en función de los contextos y situaciones en los que estén inmersos en cada momento.

Así, nos encontramos, en primer lugar, con el primordial papel que juega la lengua familiar en la comunicación entre los miembros de la familia, principalmente con los progenitores, como podemos observar en

las siguientes declaraciones: “Con mi madre y mi padre [hablo marroquí]. En casa se habla árabe” (Majda); “Mi padre dice: en la casa habla árabe, porque si no se te va a olvidar. Pero también en la casa muchas veces con mi hermana nada más que español” (Amal); “En casa hablo en ucraniano siempre, pero si [mi madre] me habla en español, entonces ya hablo en español. Con mi padre nada, sólo en ucraniano (Sveta).

Esta comunicación en su lengua materna y otras lenguas de la comunidad también se da con otros familiares como primos y hermanos..., ofreciéndonos una imagen de jóvenes plurilingües. Por ejemplo, Naima de Marruecos: “Pues [conozco] francés, el árabe, y el español y el inglés; escrito, hablado [árabe]...”. Este reconocimiento les lleva a cambiar de registro lingüístico en función del contexto y los interlocutores: “A lo mejor con mis primos hablo el español que entiende perfectamente, o el árabe porque entiende los dos”, como nos comenta Malak. O Natalia de Rumanía:

Con mi madre hablo rumano, con mi hermano y mi hermana, en español y cuando me sale hablo en inglés... Hablo quizás húngaro con mi hermano, porque mi hermano es húngaro, porque la familia de mi padre habla húngaro, es de la frontera, un poco más abajo, cerca de la frontera de Hungría. Es que allí hay escuelas de húngaro.

Los intercambios comunicativos en el contexto familiar, sociales y afectivos, más o menos espontáneos, les facilitan el aprendizaje de la lengua de forma natural, ya que, en muchos casos, el dominio de la lengua del país de acogida es muy básico, ligado a situaciones laborales, especialmente para el padre: “Con mi padre, árabe, porque tenemos que hablar con él porque no entiende, ¡el pobre...!” (Malak). Mientras que las madres, sobre todo si no trabajan fuera del hogar, suelen tener menor conocimiento del castellano. Esto no quiere decir que no tengan interés en aprenderlo, sino que tienen menos oportunidades para hacerlo.

Mi padre, fue llegar aquí y en el trabajo no saber nada. Fue muy difícil, pero lo aprendió (...). Mi madre un poco más difícil que nosotros, pues como nosotros somos más jóvenes..., pero sí lo aprendió (...). Fue en casa y hablando con la gente, pero a dar clases no. (Nicolae).

Esta situación conlleva desde el punto de vista afectivo, la necesidad de utilizar la lengua materna, así como el interés por aprenderla o

mantenerla de diferentes maneras: “Digamos que estoy yo ahí, con las películas (...) Que vienen en árabe con subtítulos, lees en árabe, y así no se te olvida” (Majda). Siendo conscientes de la influencia de la nueva lengua:

La hablo con mis padres, con mis amigas, con todos. Que practicarlo lo práctico, que no se me ha olvidado. Pero el acento ya se nota. Ya que tengo el español, y ya cuando hablo en ucraniano y en ruso, ya se me nota un poquito raro. (Mariia).

Esto ocurre no solo con la lengua familiar sino también con otras lenguas de la comunidad, como en el caso de los que proceden de Guinea-Bissau:

El ‘criol’ nunca se me va a olvidar..., lo hablo con mis amigas, con mi padre, con mi novio. Está ahí, hablo español y hablo “criollo”, pero el portugués como hay gente de mi país que no sabe el portugués..., pues tú no tienes con quien hablar y se te van olvidando las cosas (África).

La lengua familiar es la lengua de sus afectos, la que les identifica y procura sentimientos de pertenencia a su familia, así como referentes culturales y de origen. Esta circunstancia hace que la primera lengua adquiera un gran valor en el seno familiar, lo que les ayuda a mantener los vínculos afectivos y relacionales que caracterizan este contexto.

Además, el conocimiento de las lenguas de su comunidad, de su país de origen, les proporciona desde el punto de vista personal, una gran autoestima, como podemos observar en Abdul, joven de Pakistán:

Yo puedo hablar inglés, el español que estoy hablando contigo, urdu, punjabi, que es el idioma de ciudad, de ciudad no, de una comunidad que se llama Punjabi y en esa comunidad hablamos punjabi y urdu, es parecido a hindi, que es lo que hablan en India.

El conocimiento de dos lenguas o más, la familiar y la del país receptor, les aúpa en una posición de reconocimiento en el contexto familiar, al poder actuar de traductores y mediadores entre sus miembros y otras personas de su país de origen con las del país receptor, que como en

el caso anterior, les lleva a un cierto nivel de empoderamiento social y familiar: “Yo ayudo en el locutorio de mi padre, con otras personas de mi país”.

Similar situación vive Salma, que se vuelve imprescindible para las tareas familiares cotidianas, “gestión de papeles... a mis padres, a mis hermanos... Para matricularlos... si quieren ir al hospital tengo que ir con ellos, ayudo fuera y dentro”. El papel de Salma sigue siendo un gran apoyo para la familia, incluso consigue trabajar después de terminar sus estudios de formación profesional.

Este papel mediador les ubica en una posición de ventaja, porque de manera indirecta les lleva a sentir que los aprendizajes escolares son valorados por su familia y, por ende, también la escuela. Esto les conduce a apreciar los estudios y persistir en su recorrido escolar, a pesar de las dificultades; de la misma forma que su lengua materna, por el valor que tiene para facilitar la vida de su familia y su comunidad.

[Hablo] rumano, inglés, español, un poco de francés y... Mis padres saben húngaro, mis padres son húngaros y me estoy planteando aprender húngaro, cuantas más lenguas mejor (...) Depende porque ya me estoy planteando por lo menos lo básico y hablar y todo eso, pero en húngaro son bastante difíciles las letras y escribir no me lo estoy planteando (...) pero si me gustaría entender saber por ejemplo hacer un viaje yo solo... Por eso es bueno saber cualquier lengua. (Nicolae).

Observamos cómo estos chicos y chicas son conscientes del poder que les otorga el conocimiento de la lengua familiar junto con la lengua del país de acogida y otras lenguas del país de origen; es decir, cómo aprender lenguas dilatan las oportunidades en distintos contextos, más allá del escolar, como el social y laboral, convirtiendo este capital lingüístico en capital simbólico que les aupará hacia un mayor recorrido académico y una posición social de ventaja (Martín Rojo y Rodríguez, 2016). Esto les lleva a desear mejorar el conocimiento de esas lenguas de forma explícita, concretándose en acciones específicas con tal objeto:

No sé si tendré alguna oportunidad de seguir aquí [Escuela Oficial de Idiomas]. Igual que mi hermano..., Hizo una prueba, un examen y como son seis años la han puesto en quinto, y no estudió (...) pero yo

no sé, a lo mejor necesitas que alguien te empuje porque al principio como que te da miedo hacer una cosa, siempre a lo mejor quieres hacer algo y no sabes si te sale bien o mal... (Malak).

Amal, al igual que Malak, mantenía la misma idea: “Estoy pensando en apuntarme en la escuela de idiomas en árabe”. Su hermana ya lo había hecho y, ahora, además de estudios universitarios, cuenta con un nivel avanzado de árabe que le está siendo muy útil en el trabajo que desempeña.

La lengua materna en el contexto escolar: entre la relegación y la desorientación didáctica

A pesar del valor otorgado por los sujetos del estudio y sus familias a la lengua materna y otras de la comunidad, éstas quedan prácticamente relegadas al ámbito familiar: “Nosotros hablamos en casa en árabe. ‘Beréber’. Solo hablado” (Ilham). Ninguna manifestación explícita de los participantes a su primera lengua en el ámbito escolar, pese a la angustia de los primeros momentos de llegada a un lugar y grupo desconocido que les priva de poder comprender y comunicarse con otros, como expresa Majda: “No entiendes nada, te aíslas. Cada uno en su sitio”.

En otras situaciones observamos ciertas contradicciones en los sentimientos de los jóvenes inmigrantes:

Yo soy de Transilvania, nací allí, pero tiro más para húngaro, porque mis padres son húngaros, hablan húngaro y me crie hablando húngaro. Y Rumanía es otra cosa, y es que los niños que nacen así, con el húngaro los llevan a otro instituto que es medio rumano-húngaro y se hacen las dos lenguas. (...) Yo, cuando me preguntan digo que soy húngaro y me da igual (...) Te guste o no, hay que aceptarlo y ya está (...). Y luego si me dan la nacionalidad española diré que soy español (...). A mí es que no me gustan personas que he visto que dicen que eres no sé qué..., yo creo que hay que aceptar, sea blanco, negro o de color o la lengua que hablamos, todos somos iguales, solo que algunos son de una parte del mundo algo diferentes y ya está. (Derek).

Testimonios como éste ponen a los estudiantes en distintas tesituras en el proceso de construcción de su identidad, en relación a las actitudes contradictorias encontradas en la nueva sociedad. Posiblemente, de manera inconsciente, la sociedad y el profesorado no valoren de la misma forma el bagaje lingüístico del alumnado cuando se trata de lenguas como el inglés; que cuando se trata de otras lenguas de países económicamente menos desarrollados. Esta percepción estaría condicionada por cuestiones de poder y relaciones jerárquicas más políticas, económicas y sociales que lingüísticas (Moreno Cabrera, 2000) que se refleja también en el dominio de lenguas extranjeras del profesorado. Aunque este conocimiento puede ser de gran utilidad para el alumnado de países con alguna de estas lenguas como oficiales y, por ende, en su escolarización, como se ha podido constatar en el caso de Abdul, “yo he estudiado en una escuela de inglés, que teníamos matemáticas en inglés, y todo, por eso estoy bastante mejor en inglés”. Y que uno de sus profesores piensa que le ha ayudado en sus estudios en el instituto, “Sí, yo creo que sí [ayudado el inglés]”.

Por el contrario cuando se toman en consideración otras lenguas maternas, aparecen propuestas de acción positiva para incorporarlas a la escuela, como la realizada en uno de los institutos de algunos de los sujetos del estudio revelada por una profesora: “Pero yo, por mi desconocimiento de su cultura, de su materia, propuse que fuese un profesor bilingüe a aquella clase (...), un profesor [con la certificación] de Escuela Oficial de Idiomas”. (Profa.1).

Sin embargo, no fue valorada positivamente, al ser rechazada por casi todo el alumnado marroquí:

Fue un fracaso (...) Yo pensé que el aprendizaje de estos niños, su integración sería más rápida. Mejor en la medida en que fuera una persona que se podía comunicar con ellos mejor, porque yo me comunicaba siempre con gestos, para ayudarles (...). Yo no sé [pensé que] si viene alguien que sepa su idioma, para estos niños que son tan listos y tienen tantas ganas de trabajar, con una persona que pueda hablarles y abrirles el camino... El primer año no fue bien (...). Porque primero, claro, quizás este profesor entró pensando que él podía dar una clase en árabe..., le faltó el conocimiento de dónde

estaba. Entonces tenía problemas porque los niños en la medida que no entendían qué estaban haciendo, no le entendían a él. Ya no le entendían ni en español ni en árabe. Entonces inmediatamente la clase se volvió muy conflictiva. (Profa.1).

El fracaso de esta propuesta nos lleva a pensar en la importancia de incorporar estas actuaciones analizando el punto de vista de estos chicos y chicas, y de las consecuencias para sus proyectos vitales, en la manera en que son percibidos por los otros y se perciben así mismos y en su posición en la sociedad. De ahí que sea tan importante en la acción docente el acercamiento y reconocimiento del bagaje cultural del alumnado, incluida la(s) lengua(s) a partir de la cultura vivida de los sujetos. En definitiva, huir de planteamiento estereotipados sobre los grupos y su cultura –al que se le adjunta una lengua– como algo cosificado y estático. Por el contrario, buscar propuestas desde la relación entre las personas con las que se convive en estos espacios educativos e indagar sobre sus posibilidades para que cada uno encuentre un lugar para crecer, de forma singular, con sus referentes culturales, poniéndolos en relación con los de los demás. Esto supone adoptar una perspectiva multicultural y multilingüe de la enseñanza, tarea que no es fácil para el profesorado, porque, como señala Gogolin (1997), en los países de nuestro entorno las prácticas educativas están condicionadas por un “habitus monolingüe”.

El bagaje lingüístico del alumnado: oportunidades socio-educativas

Aunque no han aparecido declaraciones sobre la presencia de la lengua familiar en la escuela, sí lo han hecho tímidamente otras lenguas conocidas por el alumnado, algunas por su escolarización en una lengua oficial del país de origen distinta a la familiar. Esto ha supuesto una ventaja en el apoyo que han podido recibir en los procesos de enseñanza y aprendizaje de otras áreas curriculares.

El primer año de informática como a mí no me importaba que me entregara los exámenes en inglés, pues se los daba en español y me los contestaba en inglés. Pero eso le servía para poco a poco [ir aprendiendo español]. Ya, al tercer trimestre me decía: ahora voy a

intentarlo en español. Y esto le servía para utilizar el lenguaje mejor. Pues, entonces, si el profesor le ayuda porque no le importa que use los dos idiomas (), ellos mismos se van dando cuenta que pueden seguir. Lo malo es cuando tienen dificultades y les dices: ¡No! ¡Tienes que hacerlo así!, y no le das flexibilidad (Prof.2).

Este profesor ha sido capaz de utilizar parte del bagaje lingüístico de Abdul, escolarizado previamente hasta la educación secundaria en Pakistán, país en el que el inglés es lengua oficial. Su experiencia le lleva a reflexionar sobre esta cuestión en los centros educativos y las dificultades que entraña su incorporación:

Entonces pienso que eso se puede extrapolar a otro tipo de situaciones. Lo que pasa en el caso del inglés está claro, pero si vienen con otro idioma que no sea el inglés va a ser muy difícil que el profesor lo conozca. (...) francés también. Pero ya sabes que en Marruecos también hay muchos que si no están escolarizados no saben francés. Concretamente con el árabe marroquí, que no es árabe [estándar] pues entonces va a ser muy difícil que haya profesorado que lo conozca o le permita hacer cosas en ese idioma. Entonces la barrera del idioma... Si no la solventan pronto, si no son capaces de decir pronto: he aprendido español; pues a lo mejor abandonan el estudio. (Prof.2).

Al igual que Abdul, Nicolae valora las ventajas de conocer otras lenguas, en este caso el inglés:

Vine hace tres años, casi tres años, me fue muy difícil, llegué una semana antes del curso, y no sabía nada, nada de español ni nada. Pero lo que sí tuve suerte porque tuve una profesora de inglés y si tenía dudas o algo preguntaba en inglés y me lo explicaba y todo eso.

Desde la diversidad lingüística del alumnado, se percibe en la mayoría de estos jóvenes una actitud positiva hacia el aprendizaje de otras lenguas. Esta actitud les conduce, a veces, a trayectorias escolares y académicas ligadas a estudios de idiomas: “Filología inglesa, ser profesor de inglés, guía turístico, traductor o cosas de esas. Es que se me da muy bien el inglés” (Marcus). De ahí que su empeño y motivación por aprender un

idioma le llevara a leer “libros en inglés para el vocabulario”. Su profesor y tutor corrobora el esfuerzo y a la vez facilidad para aprender el idioma:

En el caso de Marcus es que tiene una facilidad pasmosa para los idiomas, tanto en inglés como en español. En inglés hizo unos progresos..., yo pocos alumnos he tenido en veinticuatro años con el progreso tan grande que he visto, con una cierta facilidad. (...) pues, enseguida Marcus te pregunta: ‘¿Y eso qué es?’ (Prof. 1).

Marcus no es el único caso que manifiesta este interés por los idiomas. También Kateryna encuentra cierta inclinación por estudios lingüísticos, barajando varias opciones, aunque consciente de las limitaciones económicas, se declina por aquella que podría realizar en la ciudad de residencia familiar:

La verdad es que yo desde el principio quería estar en interpretación y traducción en Granada, pero también he pensado que estar lejos..., realmente mis padres no pueden..., no tengo ningún tipo de ayuda (...). Entonces para mí sería más difícil estar en Granada que aquí en Almería. Cuando fuimos a la universidad, que fuimos de visita, justo el chico que nos explicaba había estudiado Filología Inglesa.

Algunas chicas aprovechan el conocimiento que tienen de otras lenguas en las que obtienen buenas notas, para simultanear su aprendizaje multilingüe, como por ejemplo, Bouchra, o su hermana Amal:

Me gustan las lenguas. Porque me gusta aprender idiomas. Árabe, español y aquí aprendo inglés y francés. [¿Vas a algún sitio para aprender idiomas?] No, pero me he apuntado para el año que viene en francés. También el inglés. No sé, me gustan los dos. [Pregunta sobre sus resultados] El inglés 9, francés 7 y 8. Sí, en primaria nada más que inglés. (...) Me he apuntado este año en francés, pero... Voy a hacer la prueba de nivel a ver si me meten en segundo o tercero (...). Eso es lo que me ha dicho la profesora. Nos va a ayudar y nos da pruebas y eso. Es que yo doy francés desde que entré aquí. También quería coger inglés, pero me ha dicho la profesora que con bachillerato te metes en el nivel intermedio. Pues, ¿para qué me voy a meter en primero, en el nivel básico si luego puedo estar en el intermedio? [¿No

puedes estar nada más que en uno, ¿no?] El primer año. El segundo ya puedes. [Estas muy bien informada]. [Se ríe] Es que lo he leído. Yo quería meterme en varios, en francés, en árabe, pero el primer año sólo se puede elegir uno.

De alguna manera podíamos pensar que su experiencia en el aprendizaje de varias lenguas ha sido valorada de forma positiva, potenciando una alta autoestima, ya que con el esfuerzo y trabajo realizado han tenido éxito. Como reconocen algunos de los chicos y chicas del estudio: “Yo aprendí muy rápido porque tenía interés y quería estudiar” (Abdul); “Muchas [Horas en el estudio]. Porque bueno, el fin de semana me siento en la silla por la noche y me levanto a las seis o siete de la mañana” (Amin). Esto es apoyado por la percepción que tiene la orientadora: “autoconcepto y autoestima que favorece que una vez superados estos niveles valoren como un campo de mayor posibilidad”. Teniendo en cuenta el valor otorgado al conocimiento y dominio de varias lenguas en el ámbito social, político y económico, estos jóvenes se dan cuenta de que son más ricos lingüísticamente que sus compañeros y profesorado monolingüe. Por lo que parece lógico que algunos hayan visto su futuro en el aprendizaje de idiomas. Como Abdul: “Pues yo hablo tres o cuatro idiomas. Y además francés un poquito, puedo hablar con la gente, por ejemplo, como yo que estoy en un locutorio”.

Para los participantes de este estudio, tener una o varias lenguas distintas a la de la escuela, superado el obstáculo del aprendizaje de la lengua instrumental de la enseñanza, se vuelve una ventaja social y laboral, que se observa en las explicaciones de una profesora de Amin:

Se busca la vida. Ahora está trabajando, porque es muy luchador. Él ha estado trabajando en su gabinete de abogados como traductor. Creo que ha hecho otros trabajos, no sé si en la policía o en la guardia civil. Ahora está trabajando en una empresa... [Informática]. (Profa.1).

A Abdul, su buen dominio de inglés le ha facilitado los estudios de Formación Profesional de Grado Superior de Informática: “... estoy en Londres y quiero hablar con la gente, puedo hablar y puedo entender bien. Que tengo un nivel que está bien”. A ello hace referencia su profesor:

[Abdul], por ejemplo, cuando estaba en segundo de bachillerato, como todavía no hablaba muy bien porque había aprendido muy rápido, tenía algunas dificultades con el lenguaje, entonces iba a la biblioteca, cogía un diccionario de inglés, traducía palabra por palabra cosas del libro para así mejorar en el idioma. (Prof.2).

Su conocimiento de otra lengua, inglés, se erige en puente para aprender el castellano además de llevarle a hacer planes de futuro en otros países a punto de concluir sus estudios:

Un año más y luego tres meses de prácticas. [¿En empresas?] No sé, pero yo tengo idea de ir al extranjero, a Londres o en Unión, cómo es, UK. [¿Por qué Londres?] Porque yo sé mejor inglés, mejor que español, porque en mi país hay otro idioma nacional, Urdu, pero como que yo he estudiado en una escuela... (Abdul).

Se puede observar cómo varios participantes han dirigido su mirada a trayectorias académicas y profesionales ligadas al conocimiento de idiomas. Bouchra con estudios universitarios ligados a idiomas, estudió árabe en enseñanzas oficiales, que le ha permitido tener un puesto de trabajo en el que es imprescindible dominar varias lenguas, en particular, las de los países de inmigración en nuestra región, como Marruecos. La misma que orienta a su hermana hacia estudios universitarios de este tipo porque le ofrece mayores oportunidades laborales: “No sé, estoy pensando, yo quiero ir a la universidad. Sí estoy pensando, pero aún no lo tengo muy claro. Mi hermana me dice que haga traducción e interpretación”. (Amal).

Conclusiones

Para finalizar realizamos una síntesis de los resultados en torno a varias ideas fuerza, considerando que el paradigma cualitativo en el que se ubica este estudio pretende presentar una descripción e interpretación de la realidad, no generalizable, pero que permite al lector realizar su aprehensión y transferencia (Guba, 1985).

En primer lugar, podemos destacar la relevancia de la lengua materna y/o lenguas del país de origen, en cuanto a la posición familiar y en la

comunidad de los y las jóvenes. Esto es así, por un lado, porque facilita la comunicación entre la familia, y, por ende, la relación afectiva; ya que la lengua, como los demás conocimientos de los chicos y chicas son una parte importante de su experiencia vital, que les permite el desarrollo de competencias sociales y culturales ligadas a los contextos a los que pertenecen. Estas situaciones conforman, al mismo tiempo, espacios para ir desarrollando su identidad e ir estableciendo relaciones con ella y desde ella con otros grupos. En este sentido, se convierte en un vínculo importante desde el que establecer nuevas relaciones y aprendizajes en el nuevo lugar, otorgándoles una función de mediación entre ambos contextos, el familiar y el país receptor, que les aúpa en una posición privilegiada en el seno familiar, que conlleva el reconocimiento de los aprendizajes escolares que les empujan para continuar estudios, a lo que se refiere Lahire (1995) como la “l’intégration sociale et symbolique de l’expérience scolaire” (1995, p.278). Estas circunstancias conllevan el reconocimiento de los aprendizajes escolares que les empujan para continuar estudios.

En segundo lugar, nos encontramos una falta de reconocimiento por parte de los docentes del bagaje lingüístico y cultural de los estudiantes inmigrantes, como ha sido constatado en otras investigaciones (Franzé, 2002; García Guerra, 2007; Martín Rojo y Mijares, 2007; Pickel y Hélot, 2014). Pero por otro lado, cuando encontramos cierta sensibilidad de los docentes hacia sus culturas y lenguas, desarrollan prácticas educativas para la enseñanza de la lengua materna desde su visión como docentes en un marco de referencia monolingüe, lo que condiciona de alguna manera tanto la enseñanza de la segunda lengua como de otras lenguas (Gogolin, 1997).

En tercer lugar, resulta más fácil considerar el bagaje lingüístico del alumnado en la escuela cuando son lenguas oficiales de los países de origen del alumnado que se imparten en el sistema educativo español, pudiendo ser rescatadas por alguno de los docentes para facilitar el aprendizaje académico. Sin embargo, no ocurre con algunas lenguas maternas porque, como indican Oller y Vila (2011), es difícil contar con docentes que conozcan todas las lenguas del alumnado. En cualquier caso, esto no debería ser óbice para buscar otras alternativas en las que los y las estudiantes sientan que es valorado su bagaje lingüístico, incluida(s) su(s) primera(s) lengua(s) y la escolar.

En cuarto lugar, el bagaje lingüístico les abre oportunidades educativas (y laborales) plasmadas en sus trayectorias educativas con itinerarios académicos y profesionales ligados al conocimiento de idiomas, puesto que, todos ellos, consiguieron además un buen dominio de la nueva lengua. Esto se plasma en los múltiples perfiles profesionales y de estudios ligados a los idiomas, convirtiendo su capital lingüístico en capital simbólico (Martín Rojo y Rodríguez, 2016) que les aupó en una posición social de mayor estatus y a la movilidad social ascendente que les abre la posibilidad de continuar estudios postobligatorios como en los sujetos de este trabajo.

En quinto lugar, las diferencias intergrupales e intragrupalas encontradas, ponen en cuestión la visión estática y cosificada de los grupos de referencia, rompiendo con las visiones homogeneizadoras sobre los “inmigrantes” como colectivo, así como de los grupos culturales y lingüísticos a los que se les adscribe –por parte de la sociedad y los docentes– en relación a sus posibilidades para continuar estudios y tener éxito educativo.

Por último, una reflexión sobre las implicaciones educativas. La necesidad de adoptar una perspectiva multicultural y plurilingüe de las prácticas docentes, que tenga en cuenta el bagaje del alumnado a la vez que un buen aprendizaje de la nueva lengua. Esto supone revisar ciertas asunciones ideológicas que superen y hagan implícito el marco monolingüe en el que nos movemos, no sólo en lo educativo, sino también en lo político y social. Y de esta forma reconocer la diversidad multilingüe y multicultural de las escuelas y la sociedad, así como las consecuencias de las acciones adoptadas para ofrecerles mayores oportunidades educativas y laborales.

Referencias bibliográficas

- Barreras, M., Comellas, P., Fidalgo, M., Junyent, M.C. y Unamuno, V. (2009). *Diversitat lingüística a l'aula: Construir centres educatius plurilingües*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill; Vic: Eumo, Recuperado de <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/501.pdf>
- Borden, R. S. (2014). The English Only Movement: Revisiting Cultural Hegemony. *Multicultural Perspectives*, 16 (4), 229-233. doi:10.1080/15210960.2014.956607

- Coste, D. (2014). Plurilingualism and the challenges of education. In P. Grommes y A. Hu (eds.), *Plurilingual Education. Policies-practices-language development, Hamburg Studies on Linguistic Diversity 3*, (15-32). Amsterdam, The Netherlands: John Bejammins Publishing Co. doi: 10.1075/hsld.3.03cos
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Ediciones Morata.
- Fillmore, L. W. (1991). When Learning Second Language Means Losing the First. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 323-346.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata - Paideia.
- Franzé, A. (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- García Guerra, M. (2007). *La Razón mestiza. Agenda Intercultural*. Madrid: MEC-CIDE.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine
- Gogolin, I. (1997). The “monolingual habits” as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries. *Per linguam, A Journal of Language Learning*, 13 (2), 38-49. doi: <https://doi.org/10.5785/13-2-187>
- Guba, E. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: Su teoría y su práctica*, (148-165). Madrid: Akal.
- Hersi, A. A. & Watkinson, J. S. (2012). Supporting Immigrant Students in a Newcomer High School: A Case Study. *Bilingual Research Journal*, 35 (1), 98-111.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de Familles* [Hautes Études]. Paris: Gallimard - Le Seuil.
- Macedo, E. & Bartolomé, L. I. (2014). Multiculturalism Permitted in English Only. *International Multilingual Research Journal*, 8 (1), 24-37. doi: 10.1080/19313152.2014.852426
- Martín Rojo, L. (2010). *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Martín Rojo, I. y Mijares, I. (2007). “Solo en español”: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, 343, 93-112. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re343/re343_05.pdf

- Martín Rojo, L. y Rodríguez, L. R. (2016). Muda lingüística y movilidad social. Trayectorias de jóvenes migrantes hacia la universidad. *Discurso & Sociedad*, 10 (1), 100-133. <http://hdl.handle.net/10486/675924>
- Mijares, L. (2007). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración y escuela en España*. Tesis Doctoral editada por el servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Moreno Cabrera, J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Críticas de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Oller, J. y Vila, I. (2011). Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares. *Cultura y Educación, Revista de teoría, investigación y práctica*, 3 (1), 3-22. doi: 10.1174/113564011794728588
- Parras, A., Rodríguez Gómez, F. y Vale Vasconcelos, P. (2009). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa. Medidas para fomentar la comunicación con las familias inmigrantes y la enseñanza de las lenguas de origen del alumnado inmigrante*. Bruselas: Eurydice. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101es.pdf
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Picket, T. & Hélot, H. (2014). "Because it is my life, and I'm the one who makes choices" - Newcomers in the French education system and career guidance. What about their plurilingual competence? In P. Grommes y A. Hu (eds.), *Plurilingual Education. Policies-practices-language development, Hamburg Studies on Linguistic Diversity 3*, (161-180). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Co. DOI: 10.1075/hsld.3.11pic
- Stake, R.E. (1987). *Investigar con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Suárez Orozco, C., Suárez Orozco, M. M. & Todorova, I. (2008). The Challenge of Learning English. En Autores, *Learning a New Land: Immigrant Students in American Society* (146-166). Cambridge, MA, USA: Harvard University Press.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tilmatine, M. (1999). La importancia de la lengua y cultura de origen en la integración de las comunidades beréberes en Europa. En A. Franzé y L. Mijares (Eds.), *Lengua y cultura de origen: Niños marroquíes en la escuela española* (143-156). Madrid: Ediciones de Oriente y del Mediterráneo.

- Tohrtensson Dávila, I. (2017). Newly arrived immigrant youth in Sweden negotiate identity, language & literacy. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (6), 1-11. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.04.001>
- Torbjønsen Hilt, L. (2017). Education without a shared language: dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (6), 585-601. doi: 10.1080/13603116.2016.1223179_
- Vila, I. (2006). Lenguaje, escuela e inmigración [Monográfico: Lengua e inmigración]. *Cultura y educación. Revista de teoría, investigación y práctica*, 18, (2), 127-142.

Dirección de contacto: Catalina Barragán Vicaria. Universidad de Almería, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación. Ctra. Sacramento s/n. La Cañada de San Urbano 04120 Almería. E-mail: cbarvi@ual.es

Las inferencias de comprensión textual y los géneros discursivos: Un estudio comparado entre Costa Rica y España¹

The inferences of textual comprehension and genres: A comparative study between Costa Rica and Spain

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-385-417

Fernando Guzmán-Simón

Celia Moreno-Morilla

Universidad de Sevilla

Isabel Gallardo Álvarez

Universidad de Costa Rica

Eduardo García-Jiménez

Universidad de Sevilla

Resumen

Los distintos modelos teóricos sobre comprensión lectora han permitido comprobar la complejidad de sus procesos cognitivos. El lector ha de buscar la congruencia de sentido de la lectura, validar los procesos de recuperación intencional de la información y construir un modelo de referencia coherente. La construcción de un *modelo de referencia* partió de la construcción del *texto-base* así como de la integración en el texto-base de los conocimientos previos del lector, relacionados con su experiencia, visión del mundo y el género discursivo del texto. Nuestra investigación analizó la construcción de inferencias a través de

⁽¹⁾ Proyecto subvencionado: Las inferencias y la autorregulación en la lectura digital e impresa en Costa Rica y España (Pry01-1037-2015), financiado por el Ministerio de Educación de Costa Rica y Mejora de las Inferencias y la autorregulación lectoras en el alumnado de Educación Secundaria de Costa Rica a través de la formación en evaluación del profesorado (UCR-US)(EDU2012-34000), financiado por la Oficina de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Sevilla.

distintos géneros discursivos con una muestra compuesta de 3.199 estudiantes de Educación Secundaria en Costa Rica y España. Con tal fin fue diseñado y validado TECOLEIN, prueba que tiene como objeto medir el nivel de comprensión lectora inferencial de los estudiantes. TECOLEIN estuvo compuesto por cuatro tipos de inferencias en tres géneros discursivos distintos. Los datos obtenidos fueron analizados, por un lado, con la prueba t para muestras relacionadas y ANOVA; por otro, un análisis de clúster bietápico. Los resultados obtenidos en TECOLEIN han permitido, en primer lugar, observar una graduación de la comprensión lectora inferencial en los estudiantes de 12, 14 y 16 años. Los estudiantes desarrollaron en la Educación Secundaria estrategias que integran en la comprensión lectora tanto los conocimientos contruidos a partir del texto como aquellos otros basados en la memoria a largo plazo. En segundo lugar, el análisis conjunto de las respuestas ofrecidas por los alumnos a preguntas de comprensión inferencial referidas a distintos géneros discursivos reflejó la existencia de diferentes grados de dificultad en la comprensión de un texto. Por último, las dificultades de comprensión lectora en Costa Rica y España presentaron unos resultados escalados, donde la dificultad asociada a un tipo de comprensión inferencial es similar en ambos países.

Palabras clave: comprensión lectora, género literario, evaluación de la comprensión lectora, estudiantes de educación secundaria

Abstract

The different theoretical models on reading comprehension have allowed verifying the complexity of their cognitive processes. The reader must seek the congruence of the meaning of reading, validate the processes of intentional recovery of information and build a coherent reference model. The construction of a *reference model* starts from the building of the *text base*, as well as from the integration in the text base of the previous knowledge of the reader, linked to his experience, worldview and the genre of the text. Our research analyses the construction of inferences through different genres within a sample composed of 3.199 Secondary Education students in Costa Rica and Spain. To this end, TECOLEIN, a test aiming to measure students' level of inferential reading comprehension, was designed and validated. TECOLEIN was composed of four types of inferences in three different discursive genres. The data obtained were analysed, on the one hand, with Paired-Samples T-Test and ANOVA; on the other, a two-stage cluster analysis was performed. The results obtained in TECOLEIN have allowed, firstly, to observe a graduation of the inferential reading comprehension among students aged 12, 14 and 16. In Secondary Education, the students develop strategies that integrate into the reading comprehension both the knowledge built from the text, and that based on long-term memory. Secondly, the joint analysis of the answers offered by the students to questions of inferential comprehension related to different discursive genres reflects the existence of different degrees of difficulty in the comprehension of a text. Finally,

difficulties of reading comprehension in Costa Rica and Spain present scaled results, where the difficulty associated with a type of inferential comprehension is similar in both countries.

Key words: reading comprehension, literary genre, Reading comprehension assessment, high school students

Introducción

Comprensión lectora y construcción de inferencias

Las investigaciones en el campo de la comprensión lectora han permitido llegar a un amplio consenso en relación al papel desempeñado por los niveles del texto (microestructura y macroestructura) en los procesos de comprensión lectora. Las revisiones de la literatura realizadas por Kendeou (2015) y Perfetti y Adlof (2012) han diferenciado entre los procesos de comprensión de la microestructura (como la identificación y el conocimiento de palabras o la construcción de proposiciones) y la macroestructura (o procesos del nivel discursivo). Van Dijk y Kintsch (1983) esbozaron en sus trabajos conjuntos, primero, y por separado, después, esta clasificación de procesos que puso en relación tanto los aspectos cognitivos de la comprensión lectora como los elementos que componen el discurso. Como resultado, Kintsch (1998) elaboró el modelo de comprensión *construcción-integración*, donde se describen las reglas de construcción e interconexión de proposiciones en el texto, activación del conocimiento previo y construcción de inferencias. Las diferencias entre ambos niveles de la lengua fueron abordadas por Graesser, Hoffman y Clark (1980), quienes analizaron el tiempo que requiere el lector para los procesos de la microestructura y la macroestructura de un texto. Los resultados de sus investigaciones mostraron que el tiempo requerido fue mayor en la macroestructura y que la finalidad de la lectura influía en la comprensión del texto.

Los distintos modelos teóricos sobre comprensión lectora han permitido comprobar la complejidad y las distintas perspectivas existentes en el análisis de los procesos lectores. Partiendo del *modelo construcción-integración* de Kintsch (1998), la comprensión lectora de un texto implica la validación inmediata de las inferencias por parte de los lectores. Los lectores han de monitorizar la congruencia del contenido del texto, sea

una información implícita o explícita. De este modo, el análisis de la comprensión lectora ha de incorporar tanto los aspectos relacionados con la construcción del *texto-base* como del *modelo de referencia* (van Dijk y Kintsch, 1983), subrayando la relevancia que posee la interacción entre el conocimiento previo y el texto para la comprensión lectora. El papel del lector, según ha subrayado Singer (2013; 2014), ha de buscar la congruencia de sentido de la lectura, validar los procesos de recuperación intencional de la información y construir un modelo de referencia coherente. Así, deberá validar tanto los elementos de la microestructura textual como las referencias del contexto discursivo y el conocimiento del mundo que posee. Las investigaciones de Cook y O'Brien (2014) evidenciaron las características que debía tener esta validación, basada en el equilibrio y desarrollada en paralelo (activación e integración), tanto de los procesos de la microestructura y la macroestructura como del conocimiento del mundo (Cook y O'Brien, 2014). Esta validación requiere de la capacidad del sujeto para memorizar la información y depende de la distancia y complejidad de acceso a la información (Singer y Doering, 2014), y de la finalidad de la propia lectura (Smallwood, McSpadden y Schooler, 2008).

Las investigaciones sobre la validación de procesos de comprensión lectora hacen referencia a la validación de nociones implícitas o explícitas en el texto. Cuando la información no está explícita, el lector ha de hacer uso de diversos mecanismos de recuperación de la información o inferencias (Kintsch, 1998). Las inferencias de comprensión lectora son definidas como la información generada por el lector durante la lectura con el fin de construir un modelo de referencia validado (Elbro y Bucj-Iversen, 2013).

Comprensión lectora y géneros discursivos

La construcción de un *modelo de referencia* requiere tanto de la información rescatada en el *texto-base* como de la integración en el *texto-base* de los conocimientos previos del lector, relacionados con su experiencia o su visión del mundo. Por un lado, la recuperación de información del lector está sujeta, en parte, al reconocimiento del género discursivo del texto. Van Dijk y Kintsch (1983) abordaron las predicciones e implicaciones que dicho reconocimiento facilita para la labor de recuperación de la información previa y la construcción del *texto-base*

como para las estrategias de construcción/integración del modelo de referencia. Por otro, el desarrollo de la *conciencia de género discursivo* en el lector es, según Johns (2008), el resultado de la interacción entre lo social y lo cognitivo, el lector y la construcción de prototipos discursivos flexibles con sus características propias en los distintos niveles del texto. El lector construye una imagen mental con aquellos rasgos pragmáticos, discursivos y lingüísticos que determinan las características textuales de un género discursivo, como un relato breve, una columna periodística, un artículo científico o una crónica deportiva (Devitt, 2004).

La relación entre la comprensión lectora y las estrategias de procesamiento de los géneros discursivos han sido estudiadas desde los años setenta y ochenta por las investigaciones de Fareed (1971) y Graesser, Hoffman y Clark (1980). El aporte de estas investigaciones sobre los géneros discursivos fue la incorporación a la comprensión lectora de elementos del *contexto de cultura* descrito por Halliday y Hasan (1985). Esto determinó, según Escudero y León (2007) y Zwaan (1994), la incorporación de elementos pragmáticos de la comunicación que han influido en la detección del género discursivo en el lector para una eficiente construcción del modelo de referencia.

Sin embargo, no debemos pasar por alto las diferencias que se desarrollan en la investigación de la comprensión lectora entre el uso del concepto *género discursivo* frente a los *tipos de texto* (generalmente, narrativos y expositivos). El género discursivo, subraya Theresa Lillis (2013), ha sido desarrollado en un contexto social y situado, donde la comunicación lectora responde a una situación recurrente socialmente y que genera un prototipo textual reconocible en una comunidad discursiva. Las investigaciones en este campo han evidenciado el papel principal del género discursivo en la comprensión lectora, pues las expectativas del lector sobre el género influyeron decisivamente en los proceso de comprensión lectora. Zwaan (1994) partió del principio que define a los géneros discursivos no con un fundamento estrictamente lingüístico, sino fundamentado en factores pragmáticos. Desde esta perspectiva, Hyland (2005) y Trabasso y Wiley (2005) se han acercado a la manera en que los lectores adaptan sus expectativas y finalidades, tanto a sus conocimientos del género discursivo como a los conocimientos metadiscursivos que poseen sobre ellos. En consecuencia, las expectativas que generan diferentes géneros discursivos en el lector invitan al desarrollo de estrategias lectoras diferentes (Best, Floyd y McNamara, 2008; Graesser,

Singer y Trabasso, 1994) que influyen en la descodificación y en la memoria operativa del lector. El desconocimiento de esta información metadiscursiva, como han estudiado McNamara, Graesser, y Louwerse (2012), conlleva grandes dificultades en la construcción del modelo de situación ante la imposibilidad de ensamblar una imagen mental coherente.

Los conocimientos previos del lector relacionados con el género discursivo de un texto interactúan con la información que aporta el texto-base en el proceso de construcción del modelo de situación (Kintsch, 1998). Eason, Goldberg, Young, Geist y Cutting (2012) partieron de esta concepción para afirmar en su investigación que los tipos de preguntas de comprensión lectora se plantean de manera distinta según el género discursivo. En consecuencia, esta investigación concluye que las características de los textos tienen un impacto en la comprensión lectora.

Los procesos por los que el lector diferencia el género discursivo en la lectura poseen aspectos tanto pragmáticos como textuales. Los primeros hacen referencia al contexto de situación en el que se desarrolla la lectura (la lectura de una columna de un periódico, por ejemplo, discrimina buena parte de este contexto). Por otro lado, el texto asume una estructura retórica que tiene reflejo tanto en la microestructura como en la macroestructura textual (Biber y Conrad, 2009). El concepto *competencia retórica* permite que el lector detecte qué género discursivo es el texto que lee y le posibilita hacer uso de estrategias específicas que optimicen la comprensión textual (Sánchez y García, 2009). Esta competencia retórica está relacionada con la investigación de Biber y Conrad (2009) y el concepto de estructura retórica de McNamara, Graesser, McCarthy y Cai (2014) sobre el análisis automatizado de la coherencia y cohesión del discurso. En definitiva, la comprensión lectora de un texto hace uso de estrategias específicas para la construcción del modelo de referencia según el género discursivo. Así, la destreza del lector al identificar el género discursivo dependerá, en buena parte, de los procesos de comprensión de la macroestructura del texto (Yoo, 2015).

Investigaciones sobre la comprensión inferencial y los géneros discursivos

Las investigaciones sobre inferencias lectoras llevadas a cabo desde los años ochenta hasta hoy han presentado dos líneas de investigación centradas en los modelos de comprensión lectora y los géneros discursivos

(McNamara y Magliano, 2009). Las investigaciones relacionadas con la comprensión inferencial y su carácter predictor de la comprensión lectora han sido numerosas desde los años noventa. Las aproximaciones longitudinales de Oakhill y Cain (2012), Kendeou, van den Broek, White y Lynch (2009) y Cromley, Snyder-Hogan y Luciw-Dubas (2010) subrayan el carácter predictor de la comprensión inferencial en estudios realizados tanto en niños como adultos.

La investigación de la comprensión lectora inferencial ha estado orientada a los textos narrativos y, en menor medida, a los expositivos, tanto en el papel que juegan los géneros discursivos y la cohesión textual como en el conocimiento previo del mundo (Best, Ozuru, Floyd, y McNamara, 2006). Algunas investigaciones de los años ochenta (Graesser, Hauft-Smith, Cohen y Pyles, 1980; Haberlandt y Graesser, 1985; Graesser, Hoffman y Clark, 1980) ya pusieron de manifiesto las diferencias de comprensión lectora entre los textos narrativos y expositivos. Más recientemente, Graesser, Millis y Zwaan (1997) relacionaron el nivel de comunicación de la lectura con el género discursivo; y Millis y Graesser (1994) analizaron comparativamente los tipos de inferencias con los tipos de discurso. Ambas perspectivas advirtieron de la imposibilidad de generalizar los hallazgos de la comprensión lectora inferencial en los textos narrativos a otros tipos de textos.

Las investigaciones sobre los textos narrativos han sido las más frecuentes entre los estudios de la comprensión inferencial. Desde los primeros trabajos sobre la construcción de inferencias de Graesser, Singer y Trabasso (1994) hasta las investigaciones más recientes de Cook y O'Brien (2014) y Gerrig y Wenzel (2015), numerosas publicaciones han abordado la comprensión lectora de textos narrativos desde perspectivas muy diversas. En particular, Trabasso y Wiley (2005) abordan la importancia de la finalidad de la lectura en la comprensión de las inferencias durante la comprensión de textos narrativos. Por el contrario, los trabajos más recientes se han centrado en el análisis de la comprensión de textos expositivos (McNamara, Louwerse, McCarthy y Graesser, 2009), científicos (Cromley, Snyder-Hogan y Luciw-Dubas, 2010; Otero, León y Graesser, 2002) y argumentativos (Haria y Midgette, 2014). Por ejemplo, Kendeou y van den Broek (2007) analizan el efecto del conocimiento previo y la estructura del texto en los procesos cognitivos de comprensión lectora en textos científicos.

Los estudios comparados entre la lectura de textos narrativos y expositivos señalan cómo los lectores ajustan sus conocimientos previos a la comprensión lectora. León, Escudero, y van den Broek (2003 replican el estudio de Trabasso y Magliano (1996) e incorporan la lectura de diferentes géneros discursivos (narrativos, periodísticos y expositivos). Los resultados de esta investigación incidieron en la manera en la que los lectores realizaron distintos tipos de inferencias según el tipo de texto leído. De este modo, nuestro artículo corroboraba los hallazgos de Kucan y Beck (1996) Goldman, Varma y Coté (1996), Millis y Graesser (1994) y van den Broek, Rohleder y Narváez (1996), que inciden en los distintos tipos de inferencias que se realizan según el género discursivo.

Nuestra investigación actual

Las recientes revisiones sobre la comprensión lectora inferencial (Gerrig y Wenzel, 2015; Lorch, 2015) evidencian el interés desarrollado por las macroproposiciones textuales de secuencias narrativas y expositivas, pero resulta alejada de la lectura en un contexto natural (Steen, 1999). En cambio, son muy escasas las investigaciones que analizan el concepto género discursivo (Adam, 2001) en relación a la construcción de inferencias en la lectura. La investigación está dirigida hacia el análisis del comportamiento de distintas inferencias en la lectura (van den Broek, Fletcher y Ridsen, 1993; van den Broek, Beker y Oudega, 2015) de géneros discursivos concretos (la columna periodística, la crónica deportiva y el relato breve). En este sentido, este artículo responde a una línea de trabajo que Graesser, Gernsbacher y Goldman (1997) habían señalado como línea de investigación en el marco de la comprensión lectora. En esta dirección, nuestras preguntas de investigación son las siguientes:

- ¿Qué diferencias hay en la construcción de los tipos de inferencias en la lectura de géneros discursivos distintos (columna periodística, crónica deportiva y relato breve) en los estudiantes en función de la edad, el sexo y la titularidad del centro escolar?
- ¿Cuáles son las diferencias existentes en la comprensión inferencial entre los estudiantes de Educación Secundaria de Costa Rica y España?

Marco metodológico

Muestra

La muestra incluyó 3.199 estudiantes de Educación Secundaria (12, 14 y 16 años) de dos países, España y Costa Rica elegidos de manera intencional. En España, participaron un total de 2.490 sujetos matriculados en 17 centros educativos públicos y privados de la provincia de Sevilla. En Costa Rica se consideró la participación de un total de 5 escuelas (públicas, privadas y semi-privadas en contextos rurales y urbanos) que sumaron un total de 709 estudiantes de las provincias de San José y Cartago. Como puede observarse en la Tabla 1, la distribución de la muestra en función del sexo, la edad y la titularidad del centro fue equilibrada.

TABLA I. Descripción de la muestra

Variables de estudio		Frecuencia	Porcentaje
País	España	2.490	77,8
	Costa Rica	709	22,2
Sexo	Femenino	1.562	48,8
	Masculino	1.630	51,0
Edad	12 años	1.173	36,7
	14 años	1.065	33,3
	16 años	961	30,0
Titularidad	Público	1.798	56,2
	Privado	1.401	43,8
Muestra total		3.199	100,0

Procedimiento de recogida de información

Para dar respuesta a los objetivos de investigación planteados en este trabajo, se diseñó y validó el TEst de COMprensión LECTORa Inferencial (TECOLEIN). Este instrumento está compuesto por tres textos y un conjunto de preguntas de comprensión. Los textos integraron algunos de

los géneros discursivos propios del currículum de Educación Secundaria de Costa Rica y España. El primer texto de la prueba es una columna de opinión titulada “Civismo” (Montero, 2012). Este es seguido de una crónica deportiva titulada “Berdyh elimina a Nadal” (Mateo, 2015) y ambos textos fueron tomados del diario *El País*. El tercer texto consistió en un relato breve costarricense titulado “El bongo” (Salazar Herrera, 1947). Los tres textos fueron seleccionados por ser representativos de sus géneros discursivos y poseer el número de inferencias suficiente para elaborar las preguntas de comprensión lectora de TECOLEIN.

Los textos y las preguntas contenidas en TECOLEIN fueron elaborados por tres investigadores, dos de ellos españoles y otro costarricense. El proceso de elaboración suprimió aquellas preguntas que al menos uno de los investigadores no consideraba apropiada por su contenido o formato. Así mismo, las diferentes versiones de la prueba fueron sometidas a revisión por cuatro expertos en comprensión lectora y medición. Se realizaron dos pruebas piloto tanto en España como en Costa Rica hasta configurar la prueba definitiva; en ninguna de ellas se repitieron los textos o las preguntas. La primera prueba piloto, que diferenciaba entre 4 modalidades (impresa/digital, fragmentada/completa), se aplicó a 1266 alumnos españoles y costarricenses. Los resultados obtenidos no permitieron establecer diferencias estadísticamente significativas entre las modalidades impresa y digital. Por ello, se descartó la modalidad digital dada las carencias de recursos informáticos observadas en algunos centros de la muestra definitiva prevista. La modalidad de texto fragmentado fue elegida porque permitía evaluar un mayor número de tipos de inferencias. Los ítem que presentaban niveles bajos de discriminación fueron reformulados y se volvieron a aplicar a una muestra de 709 alumnos.

La Tabla 2 recoge la matriz de especificaciones de TECOLEIN. Las inferencias causales hacia atrás están compuestas por inferencias causales conectivas (reactivan información de la memoria a corto plazo del texto) y elaborativas hacia atrás (recuperan información de la memoria a largo plazo). Las inferencias elaborativas hacia delante relacionan informaciones que no son relevantes para la estructura lógica del discurso, pero que influyen en la coherencia del texto. Por último, la inferencia temática permite la construcción de la coherencia global de la lectura a partir de la idea principal del texto y la intención del autor (van den Broek, 1994; van den Broek, Beker, y Oudega, 2015).

TABLA II. Tabla de especificaciones para la descripción del instrumento

Tipos de inferencias Géneros discursivos	Causales conectivas	Causales elaborati- vas hacia atrás	Causales elaborati- vas hacia delante	Temá- ticas	Total
Columna de opinión	2, 3, 5, 7, 10	1, 6, 8, 11	-	4, 9, 12	12
Crónica deportiva	4, 6, 7, 9	1, 2, 3, 10	11	5, 8, 12	12
Narración breve	5, 8, 11, 12	1, 2, 4, 7	3, 10	6, 9, 13	13
Total	13	12	3	9	37

En su versión definitiva, TECOLEIN fue cumplimentado en papel por los estudiantes en sus aulas en un periodo máximo de una hora. Los textos que forman TECOLEIN están fragmentados en tres partes, cada una de ellas con 3 a 6 preguntas de comprensión. Las preguntas son de opción múltiple con cuatro modalidades de respuesta y sólo una de ellas es correcta. Por ejemplo, la pregunta 12 (inferencia temática), referida a la primera parte del texto “Berdych elimina a Nadal” (crónica deportiva), plantea:

12. La idea principal del fragmento debe recoger abreviadamente tanto el asunto del texto leído previamente como la intención del autor al escribirlo. En su opinión, ¿cuál es la idea principal del fragmento anterior?

- La derrota de Nadal es recibida con sorpresa por el público.
- Las dificultades físicas de Nadal que le impiden ganar el partido.
- Los problemas físicos de Nadal ofrecen una oportunidad a Berdych.
- El juego de Berdych se aprovecha de las limitaciones de Nadal.

Los estudiantes podían leer el texto varias veces, pero una vez concluida la lectura no se les permitía “volver hacia atrás”. Las respuestas fueron evaluadas en términos de acierto y error, y no se midió el tiempo de respuesta. Las puntuaciones se obtuvieron considerando el tipo de inferencia y de texto, mediante la suma de los aciertos. La mayoría de los ítem de TECOLEIN tiene índices de dificultad media (entre ,40 y ,60), siendo ,27 y ,93 los valores extremos. Los ítem más difíciles corresponden al género discursivo “columna de opinión” (dificultad media de ,53) y a la inferencia “temática” (dificultad media de ,51). TECOLEIN permite discriminar entre diferentes niveles de comprensión lectora inferencial. Los ítem que mejor discriminan son los referidos al género discursivo “crónica deportiva” (,67) y a la inferencia “temática” (,58). El instrumento

es internamente consistente, con un coeficiente alpha de Cronbach de ,77. TECOLEIN considera que el constructo comprensión lectora inferencial se define en función del género discursivo y del tipo de texto que se presentan al lector. Esta definición puede considerarse válida a tenor de la valoración de los expertos y de la constatación empírica realizada mediante el método de Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), con la función de ajuste de Máxima Verosimilitud. El índice de ajuste absoluto Chi cuadrado obtenido fue de 171,566, para 31 gl con una significación de ,001, y con valores de RMSEA=,038, RMR=,033, GFI=,990 y AGFI=,979.

Análisis de datos

Para dar respuestas a los objetivos de este trabajo se utilizaron diferentes técnicas de análisis de datos. La prueba *t* para muestras relacionadas permitió identificar qué tipo de texto e inferencia generan mayor dificultad en los estudiantes. Para ello, se calculó la puntuación media esperada para cada uno de los ítem (promedio de la puntuación máxima en un texto o inferencia considerando el número de ítem afectados) y se comparó con la puntuación media obtenida por los alumnos en dicha prueba. También, se realizó un ANOVA de medidas repetidas y una prueba *t* de muestras relacionadas para contrastar la existencia de diferencias en la comprensión inferencial según los géneros discursivos.

El análisis de clúster bietápico se utilizó para agrupar las respuestas de los alumnos en función de variables personales (sexo y edad) y contextuales (país y titularidad del centro). La medida de distancia utilizada ha sido *Máxima Verosimilitud* y el número de clústeres se ha especificado en función del número de grupos de cada variable mediante el criterio Bayesiano de Schwarz (BIC).

Resultados

Respuestas de los alumnos al TECOLEIN

Las respuestas de los alumnos a TECOLEIN ofrecen resultados de comprensión lectora diferentes según los tipos de textos e inferencias. El

análisis *test de diferencia con el punto medio* ha permitido identificar en qué tipo de texto e inferencia las respuestas son superiores o inferiores a la que cabría esperar en cada caso. La columna *punto medio* representa el valor medio esperado y la columna *diferencia de media* recoge las diferencias de puntuación existentes entre los valores medios esperados y los obtenidos por los alumnos. Cuando este último valor es negativo indica un rendimiento inferior de los alumnos al esperado para un género discursivo e inferencia determinado. Este es el caso de los resultados obtenidos para *columna de opinión* (dif.media=-1,18) e *inferencia tema-texto* (dif.media=-0,49), en los restantes tipos de textos e inferencias, el valor medio esperado es superior al obtenido (Tabla 3).

TABLA III. Análisis test de diferencia con el punto medio según el género discursivo y el tipo de inferencia

Géneros discursivos/ Inferencias	Ítem	Punto medio	Análisis descriptivo			Sig.
			Diferencia de media	Std.	t	
Columna de opinión	12	6	-1,18	1,71	-30,682	,0001
Crónica deportiva	13	6,5	3,91	2,58	67,228	,0001
Narración breve	13	6,5	4,22	2,92	64,175	,0001
Causales conectivas	13	6,5	3,29	2,22	65,947	,0001
Causales elaborativas hacia atrás	12	6	1,16	2,13	24,221	,0001
Causales elaborativas hacia delante	3	1,50	0,47	0,93	22,297	,0001
Temática	9	4,5	-0,49	1,53	-14,315	,0001

Un análisis de las respuestas en relación al texto *columna de opinión* (dif.media=-1,18) revela que los alumnos han tenido más dificultad para responder a las preguntas que exige una inferencia causal hacia atrás. El valor medio esperado más bajo es el obtenido a partir de las puntuaciones conjuntas entre columna de opinión e inferencia causal hacia atrás (dif. media=-0,37) (Tabla 4). Estos resultados vendrían a indicar que no todas las inferencias presentan el mismo nivel de dificultad ante un mismo género discursivo.

TABLA IV. Análisis test de diferencia con el punto medio según el género discursivo y el tipo de inferencia

Géneros discursivos / Inferencias	Ítem	Punto medio	Análisis descriptivo			Sig.
			Diferencia de media	Std.	t	
Columna de opinión-causales conectiva	5	2,5	0,81	1,17	30,910	,0001
Columna de opinión- causales elaborativas hacia atrás	4	2	-0,37	1,00	-16,201	,0001
Columna de opinión- Temática	3	1,5	0,29	0,89	14,426	,0001

El análisis conjunto de la inferencia *temática del texto* (dif.media=-0,49) y de los diferentes géneros discursivos muestra que los alumnos tienen una mayor dificultad para realizar este tipo de inferencia. En los tres géneros discursivos analizados, la inferencia temática presenta siempre valores inferiores a la media esperada (Tabla 5).

TABLA V. Análisis test de diferencia con el punto medio según el género discursivo e inferencia temática

Géneros discursivos/ Inferencias	Ítem	Punto medio	Análisis descriptivo			Sig.
			Diferencia de media	Std.	t	
C.Opinión-Temática	3	1,5	-0,29	0,88517	14,426	,0001
C.Deportiva- Temática	3	1,5	-0,22	0,86339	-11,480	,0001
Narración.B- Temática	3	1,5	-0,56	0,76712	-32,251	,0001

El análisis de medidas repetidas señala que la dificultad y modo en que se lee un determinado tipo de inferencia está influenciado por el género discursivo. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cada uno de los tipos de inferencias en función de los géneros discursivos. Los valores de *Eta parcial al cuadrado* y *d* de Cohen indican un efecto total moderado del género discursivo sobre el tipo de inferencia, a excepción de la inferencia causal conectiva (Ruscio y Mullen, 2012). Las diferencias observadas en la comprensión inferencial en función del género discursivo presentan un mismo patrón en Costa Rica y España.

Las puntuaciones medias más altas en los alumnos españoles en un género discursivo también lo son en los costarricenses (Tabla 6).

TABLA VI. Análisis de los tipos de inferencias en función de los géneros discursivos

Tipos de Inferencias/Géneros discursivos		F		gl		Sig.		Eta parcial al cuadrado		$\bar{x}$		Std.	
		ES	CR	ES	CR	ES	CR	ES	CR	ES	CR	ES	CR
Causales conectivas	C. Opinión	198,68	13,08	2,469	707	0,000	0,000	0,139	0,036	3,39	3,19	1,17	1,18
	C. Deportiva									3,61	2,95	0,70	1,06
	Narración.B									3,21	2,92	0,98	1,18
Causales elaborativas hacia atrás	C. Opinión	1362,24	218,50	2,465	707	0,000	0,000	0,525	0,382	1,70	1,44	1,04	0,91
	C. Deportiva									2,92	2,32	1,01	1,08
	Narración.B									2,95	2,52	1,01	1,13
Causales elaborativas hacia delante	C. Deportiva	-49,14 (t)	27,41	2,477	708	0,000	0,000	0,540 <i>r</i> basada en <i>d</i> Cohen	0,550 <i>r</i> basada en la <i>d</i> Cohen	0,68	0,45	0,47	0,50
	Narración.B									1,42	1,28	0,67	0,74
Temáticas	C. Opinión	825,58	164,11	2,468	707	0,000	0,000	0,401	0,317	1,89	1,66	0,85	0,92
	C. Deportiva									1,73	1,05	5,63	0,83
	Narración.B									0,96	0,93	0,78	0,74

Agrupamiento de las respuestas de los alumnos

El análisis de clúster bietápico ha permitido revelar los patrones de respuestas de los alumnos en función de las variables personales y contextuales (país, sexo, edad y titularidad). El análisis de clúster bietápico ha generado dos clústeres basados en el Criterio Bayesiano de Schwarz (BIC= 4.570,81) y el método de Máxima Verosimilitud (ratio de medida de distancia=1,262). En el clúster A se encuentran 1.223 sujetos (38,2%) y en el clúster B 1786 (55,8%). Los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre los clústeres A y B, en todas las variables excepto *sexo*. El clúster A está formado únicamente por alumnos españoles (50,1%), que estudian en centros de titularidad privada (89,9%) y alumnos de todas las edades (12, 14 y 16 años). En cambio, el clúster B está formado por el 96,5% de los alumnos costarricenses y el 49.3% de los españoles. Todos ellos estudian en centros públicos.

TABLA VII. Comparación de los datos demográficos

Variables	Total (n=3199)		Clúster				Chi-cuadrado	gl	Sig.
			A (n=1.223)		B (n=1.786)				
	n	(%)	n	(%)	n	(%)			
País									
España	2.490	77,8	1.223	50,1	1.204	49,3	521,26	2	<,001
Costa Rica	709	22,2	0	0,0	582	96,5			
Sexo									
Masculino	1.562	48,8	624	40,2	906	58,4	1,185	2	,553
Femenino	1.630	51,0	599	40,1	880	58,9			
Edad									
12 años	1.173	36,7	500	44,9	589	52,9	54,90	4	<,001
14 años	1.065	33,3	427	41,7	587	57,4			
16 años	961	30,0	296	32,6	610	67,2			
Titularidad									
Público	1.798	56,2	0	0,0	1.662	98,8	2543,23	2	<,001
Privado	1.401	43,8	1.223	89,9	124	9,1			

Criterio bayesiano de Schwarz (BIC) = 4570,811; Cambio de BIC = -7,564; Ratio de medida de distancia = 1,262

Las puntuaciones obtenidas por los alumnos en los diferentes tipos de textos e inferencias presentan diferencias estadísticamente significativas ($p \leq ,002$). En todos los casos, las diferencias son a favor de los alumnos agrupados en el clúster A. Sus puntuaciones son más altas y están menos dispersas respecto a la media del clúster B. Las puntuaciones alcanzadas por los alumnos son mayores en la *crónica deportiva* ($\bar{x}=8,87$) y en el *relato breve* ($\bar{x}=8,63$), e inferiores en la columna de opinión ($\bar{x}=6,50$). En relación a los tipos de inferencias, los alumnos alcanzan puntuaciones más altas cuando deben realizar *inferencias causales conectiva* ($\bar{x}=10,40$), y más bajas, en la inferencia causal elaborativa hacia delante ($\bar{x}=2,18$).

TABLA VIII. Comparación según géneros discursivos y tipos de inferencias

TECOLEIN	Clúster					T-test	gl	Sig.
	Nº items	A (n=1223)		B (n=1786)				
		$\bar{x}$	Sx	$\bar{x}$	Sx			
Género discursivo								
Columna de opinión	12	6,50	1,94	6,06	1.93	6,140	3.007	<,001
Crónica deportiva	12	8,87	1,90	7,97	2.27	11,759	2.894	<,001*
Narración breve	13	8,63	2,11	8,36	2.42	3,279	2.837	<,001*
Tipo de inferencia								
Causal conectiva	13	10,40	1,87	9,87	2.14	7,243	2.833	<,001*
Causal elaborativa hacia atrás	12	7,76	1,99	7,11	2.11	8,524	3.007	<,001
Causal elaborativa hacia delante	3	2,18	0,84	1,98	0.91	5,969	3.007	<,001
Temática	9	4,28	1,43	4,10	1.50	3,162	3.007	,002

*Sig. <,001 Prueba de Levene para igualdad de varianzas

Los clústeres A y B muestran que las puntuaciones de los alumnos en todos los géneros discursivos correlacionan significativamente ($p < ,001$) con todos los tipos de inferencias. Los diferentes tipos de inferencias que realizan los alumnos covarían significativamente y con distinta intensidad en función de los textos que leen. Por ejemplo, el clúster A presenta una correlación de ,279 entre las puntuaciones en la *inferencia causal elaborativa hacia delante* y las puntuaciones en *columna de opinión*. En cambio, la correlación de dicha inferencia con las puntuaciones en la *crónica deportiva* es de ,513.

Los resultados de esta investigación evidencian una correlación estadísticamente significativa ($p < ,001$) entre los tres géneros discursivos y los cuatro tipos de inferencias medidos con la puntuación total corregida en TECOLEIN. Esta puntuación refleja la variabilidad observada en las respuestas de los alumnos ante preguntas referidas a distintos géneros discursivos que exigen tipos de inferencias diferentes. Los datos muestran que las correlaciones más altas corresponden al *relato breve* y a las inferencias *causales conectivas* y *causales elaborativas hacia atrás*. En cambio, las correlaciones más bajas se encuentran en la *columna de opinión* y en las *inferencias temáticas* del texto y *causal elaborativa hacia delante*. Este mismo patrón de resultados se observa en las

correlaciones entre los géneros discursivos y tipos de inferencias y la puntuación total corregida de TECOLEIN.

TABLA IX. Matriz de correlaciones

	Clúster	C. Opinión	C. deportiva	Narración. B	Causal conectiva	Causal elaborativa hacia atrás	Causal elaborativa hacia delante	Temática	TECOL.
Columna de opinión		I							
Crónica deportiva	A B	,310 ,328	I						
Relato breve	A B	,333 ,317	,349 ,440	I					
Causal conectiva	A B	,606 ,581	,463 ,557	,630 ,657	I				
Causal elaborativa hacia atrás	A B	,641 ,594	,593 ,654	,567 ,617	,479 ,493	I			
Causal elaborativa hacia delante	A B	,279 ,308	,513 ,561	,572 ,615	,380 ,453	,365 ,435	I		
Temática	A B	,420 ,441	,515 ,548	,444 ,497	,263 ,319	,265 ,357	,311 ,343	I	
TECOLEIN ¹	A B	,649 ,607	,646 ,711	,693 ,729	,717 ,743	,740 ,761	,571 ,626	,538 ,588	I

¹ Puntuación ítem corregido en TECOLEIN

Discusión

Las puntuaciones obtenidas en TECOLEIN hacen posible medir la comprensión inferencial de los alumnos, ante preguntas referidas a géneros discursivos que exigen tipos de inferencias distintas (McKoon y Ratcliff, 2015). En primer lugar, esta medición permite observar una graduación de la comprensión lectora inferencial. Las puntuaciones de los alumnos de 12, 14 y 16 años presentan diferencias estadísticamente significativamente ($p < .001$) en función de los géneros discursivos y los tipos de inferencias. En la misma línea planteada por Ozuru, Rowe,

O'Reilly y McNamara (2008), estas diferencias son un indicador del nivel de comprensión lectora desarrollado por los alumnos durante la Educación Secundaria. Estos datos corroboran cómo las habilidades lectoras relacionadas con la macroestructura son desarrolladas progresivamente desde 12 hasta 16 años para un amplio número de géneros discursivos. Los procesos que monitorizan la comprensión lectora, la memoria de trabajo y, especialmente, la generación de inferencias son indicadores significativos del desarrollo lector (Kendeou, 2015). En particular, la generación de inferencias durante la lectura de un texto se convierte en una de las habilidades instrumentales que los estudiantes desarrollan durante la Educación Secundaria. La progresiva mejora observada en los resultados de TECOLEIN evidencia cómo los estudiantes han desarrollado estrategias que integran en la comprensión lectora tanto los conocimientos construidos a partir del texto como aquellos otros basados en la memoria a largo plazo (Cook y O'Brien, 2014; Singer y Richards, 2005; van den Broek, Rapp y Kendeou, 2005).

En segundo lugar, el análisis conjunto de las respuestas ofrecidas por los alumnos a preguntas de comprensión inferencial, referidas a distintos géneros discursivos, refleja la existencia de diferentes grados de dificultad en la comprensión de un texto. Los estudios de Trabasso y Magliano (1996) y León, Escudero y van den Broek (2003) ya mostraron que los lectores construyen distintas inferencias según el tipo de texto. Nuestra investigación va más allá y evidencia cómo un mismo tipo de inferencia posee distinto grado de dificultad según el género discursivo en que sea leído. Esto apoya la tesis de McNamara, Graesser y Louwerse (2012), quienes subrayaron la relación entre comprensión lectora y cohesión textual en distintos discursos. Los datos analizados en nuestro trabajo ponen en cuestión la idea de que la dificultad en la comprensión lectora inferencial está asociada bien al género discursivo bien al tipo de inferencia (Lorch, 2015). La combinación del conocimiento metadiscursivo sobre el género discursivo y los tipos de inferencia en dicho género es lo que determina el grado de dificultad en la comprensión de un texto. En otras palabras, la dificultad para comprender un texto depende del conocimiento previo del lector (memoria a largo plazo), su capacidad para predecir el género discursivo y, por último, el proceso de validación que realiza el lector integrando todas estas informaciones en la construcción del modelo de referencia (Singer, 2015).

Una aplicación educativa de esta investigación es la incorporación a las aulas de una *pedagogía basada en géneros discursivos* de la Escuela de Sídney (Rose y Martin, 2012). Nuestra investigación subraya la necesidad de incorporar prácticas de comprensión lectora a partir de géneros discursivos reales y cotidianos. Estas prácticas lectoras permitirían superar la limitación de la construcción del significado de un tipo de inferencia en distintos géneros discursivos (Eason et al., 2012). Por un lado, la escritura y la lectura en todas las disciplinas del currículum adquirirían un papel fundamental para el desarrollo de la comprensión lectora en Educación Secundaria; por otro, el diseño de una intervención para la mejora de la comprensión lectora debe estar basado no sólo en el desarrollo de las estrategias y técnicas lectoras generales, sino en la adaptación de dichas técnicas a una situación lectora concreta (Baker, Gersten, y Grossen, 2002; Best et al., 2008), la integración de la información, el proceso de validación según las finalidades de la lectura y las características propias del género discursivo (Kintsch, 1998; McNamara, Kintsch, Songer y Kintsch, 1996).

En tercer lugar, las puntuaciones obtenidas en TECOLEIN presentan diferencias estadísticamente significativas en la comprensión inferencial de los alumnos de España y Costa Rica. Estas diferencias a favor de la muestra española afectan a todos los tipos de géneros discursivos e inferencias evaluados. No obstante, los diferentes niveles de comprensión entre los alumnos de ambos países están escalados. Los géneros discursivos con puntuaciones más altas en España tienden a ser las más altas en Costa Rica y viceversa. De igual modo, la dificultad asociada a un tipo de comprensión inferencial es similar en ambos países. Los resultados obtenidos en TECOLEIN son coherentes con la puntuación que obtuvieron ambos países en PISA 2015 (OECD, 2016).

Las diferencias encontradas en TECOLEIN ponen de manifiesto los retos educativos a los que se enfrentan Costa Rica y España. La comprensión lectora inferencial se ha convertido en uno de los más claros indicadores del nivel lector. TECOLEIN subraya la necesidad de incorporar un proceso lector incardinado en el contexto social actual. De este modo, el currículum debe abordar la lectura desde una perspectiva plural y heterogénea, abierto al desarrollo de la comprensión inferencial en las nuevas formas de lectura en la Web 2.0., la televisión o la oralidad (Magliano, Loschky, Clinton y Larson, 2013; Kendeou, 2015). La comprensión lectora inferencial, en este sentido, dependerá del

progresivo desarrollo de las habilidades metadiscursivas en el lector que le permita abordar el aprendizaje lector a lo largo de la vida.

En conclusión, este artículo subraya la importancia de las inferencias en el proceso de comprensión lectora en Educación Secundaria. El desarrollo de la comprensión lectora en esta etapa educativa presenta un papel fundamental centrado en la generación de inferencias. Además, El currículo de Educación Secundaria plantea también una gran diversidad de géneros discursivos escolares en sus disciplinas, creando nuevas estrategias de comprensión lectora en los estudiantes. Nuestra investigación ha mostrado la progresiva mejora de los resultados de TECOLEIN, pues los estudiantes desarrollan nuevas estrategias de comprensión lectora a lo largo de la Educación Secundaria. Del mismo modo, este artículo confirma cómo las dificultades de comprensión inferencial son análogas en países distintos como Costa Rica y España. Las diferencias encontradas entre ambos países subrayan precisamente cómo los estudiantes se enfrentan a dificultades similares en la lectura de distintos géneros discursivos. Por último, esta investigación abre nuevas vías para la optimización del aprendizaje en esta etapa, donde los conocimientos metadiscursivos y las estrategias de comprensión inferencial en las disciplinas podrían mejorar sustancialmente el rendimiento escolar. La mejora de la comprensión inferencial dependerá de las estrategias que los estudiantes pongan en marcha en su lectura y de la capacidad de aplicar dichas estrategias a géneros discursivos distintos.

Limitaciones

Este artículo plantea algunas limitaciones relacionadas con el proceso de investigación sobre la comprensión lectora inferencial. En primer lugar, la investigación no se desarrolló en un contexto de lectura natural, donde el lector asume un papel protagonista de su propia lectura, eligiendo el documento y la finalidad de lectura (Lorch, 2015). No obstante, los textos de TECOLEIN estaban completos y su extensión no fue modificada para la prueba. Los errores de los estudiantes no se vieron reducidos por el uso de textos abreviados.

En segundo lugar, las diferencias halladas entre la comprensión lectora inferencial de los géneros discursivos estudiados en TECOLEIN (columna de opinión, crónica deportiva y relato breve) no deben ser comparadas

con los estudios precedentes sobre de comprensión lectora basados en los tipos de textos. Los estudios centrados en las diferencias de comprensión lectora de los géneros discursivos permiten incorporar en la investigación elementos presentes en la lectura natural, como el conocimiento previo, la complejidad del texto y las habilidades metadiscursivas que utiliza el lector. Esta investigación, sin embargo, no ha podido determinar qué aspectos del proceso de integración de la información, la mejora del foco intencional y el desarrollo de las funciones ejecutivas han determinado los resultados de TECOLEIN (Diamond, 2013; Liu, Reichle, y Gao, 2013).

Por último, nuestra investigación no ha analizado las motivaciones de los estudiantes en relación a los textos ni los conocimientos previos de los estudiantes (Halldorson y Singer, 2002; McKoon y Ratcliff, 1988; Singer, 2015). Este aspecto también podría influir en la consecución de la comprensión lectora de un texto. En estudios posteriores, el test TECOLEIN debería incorporar algunas cuestiones que permitieran relacionar la motivación de los estudiantes en relación con la eficiencia de la comprensión lectora inferencial.

Referencias bibliográficas

- Adam, J.-M. (2001). Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui *dissent de et comment faire?* *Langages*, 141, 10-27.
- Baker, S., Gernsten, R., y Grossen, B. (2002). Interventions for students with reading comprehension problems. In M.R. Shinn, H.M. Walker, y G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Prevention and remedial approaches* (pp. 731-754). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Best, R.M., Floyd, R.G., y McNamara, D.S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29, 137-164. Doi: 10.1080/02702710801963951
- Best, R.M., Ozuzu, Y., Floyd, R.G. y McNamara, D.S. (2006). Children's text comprehension: effects of genre, knowledge, and text cohesion. En S.A. Barab, K.E. Hay y D.T. Hickey (Eds.), *Proceedings of the seventh international conference of the learning sciences* (pp. 37-42). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Biber, D. y Conrad, S. (2009). *Register, genre, and style*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, A.E. y O'Brien, E.J. (2014). Knowledge activation, integration, and validation during narrative text comprehension. *Discourse Processes*, 51, 26-49.
- Cromley, J.G., Snyder-Hogan, L.E., y Luciw-Dubas, U.A. (2010). Reading comprehension of scientific text: a domain-specific test of the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 687-700.
- Devitt, A.J. (2004). *Writing genre*. Carbondale: Southern Illinois University.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750
- Eason, S.H., Goldberg, L.F., Young, K.M., Geist, M.C., y Cutting, L.E. (2012). Reader-Test interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 515-528.
- Escudero, I. y León, J.A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos*, 40(64), 311-336.
- Elbro, C. y Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: effects on reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17, 435-452.
- Fareed, A.A. (1971). Interpretative responses in reading history and biology: an exploratory study. *Reading Research Quarterly*, 6(4), 493-532.
- Gerrig, R.J. y Wenzel, W.G. (2015). The role of inferences in narrative experiences. In E.J. O'Brien, A.E. Cook, y R.F. Lorch, Jr. (Eds.), *Inferences during reading* (pp. 362-385). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldman, S.R., Varma, S. y Coté, N. (1996). Extending capacity-constrained construction integration: Toward "smarter" and flexible models of text comprehension. En B.K. Britton y A.C. Graesser (Eds.), *Models of understanding text* (pp. 73-113). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Graesser, A.C., Gernsbacher, M.A. y Goldman, S.R. (1997). Cognition. En T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse: A multidisciplinary introduction* (pp. 292-319). London: Sage.
- Graesser, A.C., Hautt-Smith, K., Cohen, A.D., y Pyles, L.D. (1980). Advanced outlines, familiarity, and text genre on retention of prose. *Journal of Experimental Education*, 48(4), 281-290.

- Graesser, A.C., Hoffman, N.L., Clark, L.F. (1980). Structural components of reading time. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 135-151.
- Graesser, A.C., Millis, K.K. y Zwaan, R.A. (1997). Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology*, 48, 163-189.
- Graesser, A.C., Singer, M., y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1985). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Burwood, Victoria: Deakin University.
- Haberlandt, K. F., y Graesser, A. C. (1985). Component processes in text comprehension and some of their interactions. *Journal of Experimental Psychology: General*, 114(3), 357-374. doi: 10.1037/0096-3445.114.3.357
- Halldorson, M. y Singer, M. (2002). Inference processes: Integrating relevant knowledge and text information. *Discourse Processes*, 34(2), 145-161. doi: 10.1207/S15326950DP3402_2
- Haria, P.D. y Midgette, E. (2014). A genre-specific reading comprehension strategy to enhance struggling fifth-grade readers' ability to critically analyze argumentative text. *Reading & Writing Quarterly*, 30, 297-327. Doi: 10.1080/10573569.2013.818908
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse. Exploring interaction in writing*. London: Continuum.
- John, A.M. (2008). Genre awareness for the novice academic student: an ongoing quest. *Language Teaching*, 41(2), 237-252. DOI: 0.1017/S0261444807004892
- Kendeou, P. (2015). A general inference skill. En E.J. O'Brien, A.E. Cook, y R.F. Lorch, Jr. (Eds.), *Inferences during reading* (pp. 160-181). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kendeou, P. y van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory y Cognition*, 35(7), 1567-1577.
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M.J., y Lynch, J.S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: the independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101 (4), 765-778.

- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kucan, L. y Beck, I.L. (1996). Four fourth graders thinking aloud: an investigation of genre effects. *Journal of Literacy Research*, 28(2), 259-287.
- León, J.A., Escudero, I., y van den Broek, P. (2003). La influencia del género del texto en el establecimiento de inferencias elaborativas. En J.A. León (Coor.), *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 153-170). Madrid: Pirámide.
- Lillis, T. (2013). *The sociolinguistics of writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Liu, Y.P., Reichle, E.D. y Gao, D.G. (2013). Using reinforcement learning to examine dynamic attention allocation during Reading. *Cognitive Science*, 37(8), 1507-1540. doi: 10.1111/cogs.12027
- Lorch, R.F., Jr. (2015). What about expository text? En E.J. O'Brien, A.E. Cook, y R.F. Lorch, Jr. (Eds.), *Inferences during reading* (pp. 348-361). Cambridge: Cambridge University Press.
- Magliano, J.P., Loschky, L.C., Clinton, J., y Larson, A.M. (2013). Is reading the same as viewing? An exploration of the similarities and differences. Between processing text- and visually based narratives. In B. Miller, L. Cutting, y P. McCardle (Eds.), *Unraveling the Behavioral, Neurobiological, and Genetic Components of Reading Comprehension* (pp. 78-90). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Mateo, J.J. (27 de enero de 2015). Berdych elimina a Nadal. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/deportes/2015/01/27/actualidad/1422337869_245842.html
- McKoon, G. y Ratcliff, R. (1988). Contextually relevant aspects of meaning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 14(2), 331-343.
- McKoon, G. y Ratcliff, R. (2015). Cognitive theories in discourse-processing research. En E.J. O'Brien, A.E. Cook, y R.F. Lorch, Jr. (Eds.), *Inferences during reading* (pp. 42-67). Cambridge: Cambridge University Press.
- McNamara, D.S., Graesser, A.C., y Louwerse, M.M. (2012). Sources of text difficulty: across genres and grades. In J. Sabatini, E. Albro, y T. O'Reilly (Eds.), *Measuring up. Advances in how we assess reading ability* (pp. 89-118). Lanham: Rowman y Littlefield Education.
- McNamara, D.S., Kintsch, E., Songer, N.B. y Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background

- knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14(1), 1-43.
- McNamara, D.S. y Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of learning and motivation*, 51, 297-384. doi: 10.1016/S0079-7421(09)51009-2
- McNamara, D.S., Graesser, A.C., McCarthy, P.M., y Cai, Z. (2014). *Automated evaluation of text and discourse with Cob-Metrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Millis, K.K. y Graesser, A.C. (1994). The time-course of constructing knowledge-based inferences for scientific texts. *Journal of Memory and Language*, 33, 583-599.
- Montero, R. (21 de febrero de 2012). Civismo. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2012/02/20/opinion/1329739526_020260.html
- Oakhill, J.V. y Cain, K. (2012). The precursors of Reading ability in Young readers: evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91-121.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and equity in Education*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/19963777
- Otero, J., León, J.A. y Graesser, A.C. (Eds.) (2002). *The psychology of science text comprehension*. Mahwah, NJ: Routledge.
- Ozuru, Y., Rowe, M., O'Reilly, T., y McNamara, D.S. (2008). Where's the difficulty in standardized reading tests: The passage or the question? *Behavior Research Methods*, 40(4), 1001-1015. Doi: 10.3758/BRM.40.4.1001
- Perfetti, C.A., y Adlof, S.M. (2012). Reading comprehension: a conceptual framework from word meaning to text meaning. In J.P. Sabatini, E.R. Albrow, y T.O'Reilly (Eds.), *Meaning up: Advances in how to assess reading ability* (pp. 3-20). Lanham, JH: Rowman y Littlefield Education.
- Rose, D. y Martin, J.R. (2012). Reading to learn. In D. Rose y J.R. Martin, *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School* (pp. 133-234). Briston (CT)-South Yorkshire: Equinox.
- Ruscio, J., y Mullen, T. (2012). Confidence Intervals for the Probability of Superiority Effect Size Measure and the Area Under a Receiver Operating Characteristic Curve. *Multivariate Behavioral Research*, 47(2), 201-223.

- Salazar Herrera, C. (1990). El bongo. En C. Salazar Herrera, *Cuentos de angustias y paisajes* (pp. 39-44). San José: Editorial El bongo.
- Sánchez, E. y García, J.R. (2009). The relation of knowledge of textual integration devices to expository text comprehension under different assessment conditions. *Reading y Writing*, 22, 1081-1108. Doi: 10.1007/s11145-008-9145-7
- Singer, M. (2013). Validation in reading comprehension. *Current Directions in Psychological Science*, 22, 361-366.
- Singer, M. (2015). Validation of text and discourse inferences — and explicit content. In E.J. O'Brien, A.E. Cook, y R.F. Lorch, Jr. (Eds.), *Inferences during reading* (pp. 68-93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Singer, M. y Doering, J.C. (2014). Exploring individual differences in language validation. *Discourse Processes*, 51, 167-188.
- Singer, M. y Richards, E. (2005). Representing complex narrative goal structures: competing memory-based and situational influences. *Discourse Processes*, 39(2y3), 189-204.
- Smallwood, J., McSpadden, M., y Schooler, J.W. (2008). When attention matters: the curious incident of the wandering mind. *Memory y Cognition*, 36, 1144-1150.
- Steen, G. (1999). Genres of discourse and the definition of literature. *Discourse Processes*, 28(2), 109-120. Doi: 10.1080/01638539909545075
- Trabasso, T. y Magliano, J.P. (1996). Conscious understanding during comprehension. *Discourse Processes*, 21, 255-287.
- Trabasso, T. y Wiley, J. (2005). Goal plans of action and inferences during comprehension of narratives. *Discourse Processes*, 39(2y3), 129-164.
- Van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts. In M.A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 539-588). San Diego: Academic Press.
- Van den Broek, P., Fletcher, C.R, y Risdén, K. (1993). Investigations of inferential processes in reading: a theoretical and methodological integration. *Discourse Processes*, 16, 169-180.
- Van den Broek, P., Beker, K., y Oudega, M. (2015). Inference generation in text comprehension: automatic and strategic processes in the construction of a mental representation. In E.J. O'Brien, A.E. Cook, y R.F. Lorch, Jr. (Eds.), *Inferences during reading* (pp. 94-121). Cambridge: Cambridge University Press

- Van den Broek, P., Rapp, D.N., y Kendeou, P. (2005). Integrating memory-based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes*, 39(2y3), 299-316.
- Yoo, M.S. (2015). The influence of genre understanding on strategy use and comprehension. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(1), 83-93. Doi: 10.1002/jaal.432
- Zwaan, R.A. (1994). Effect of genre expectations on text comprehension. *Journal of Experimental Psychology*, 20(4), 920-933.

Dirección de Contacto: Fernando Guzmán-Simón. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. C/ Pirotecnia, s/n, 41013, Sevilla. E-mail: fernandoguzman@us.es

Análisis crítico de las encuestas universitarias de satisfacción docente¹

Critical analysis of university teacher satisfaction surveys

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-385-418

Vicente Llorent-Bedmar

Verónica C. Cobano-Delgado Palma

Universidad de Sevilla

Resumen

Actualmente, las encuestas de satisfacción de los estudiantes universitarios sobre la docencia recibida están implantadas en la mayoría de las universidades de los países desarrollados. Existe un amplio debate sobre la pertinencia y verdadera finalidad de esta valoración.

Con el fin de coadyuvar al diseño de un instrumento de medición verdaderamente útil y que realmente incida en una mejora de la docencia universitaria, hemos analizado las encuestas de satisfacción que se realizan en las universidades públicas españolas.

A tal efecto, hemos desarrollado una investigación de enfoque mixto, basada en el análisis de contenido. El corpus de análisis han sido las universidades públicas españolas (N=47). Hemos codificado un total de 711 ítems en dimensiones y categorías temáticas, en función del aspecto que evalúa cada ítem, siguiendo un proceso inductivo basado en un criterio semántico. La fiabilidad entre codificadores fue calculada mediante alpha de Krippendorff, usando el programa estadístico SPSS y el macro de Hayes para variables nominales. Para el análisis de contenido realizamos una codificación humana utilizando el programa de análisis cualitativo atlas.ti.

⁽¹⁾ Esta publicación ha sido financiada por el Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla, GIECSE (Código PAIDI HUM-486, Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación de la Junta de Andalucía) en el marco de la ayuda a Grupos 2017 de la Dirección General de Investigación y Transferencia del Conocimiento de la Junta de Andalucía.

Entre los resultados más significativos constatamos la existencia de: aspectos que no dependen directa ni indirectamente de la labor del docente y que son evaluados haciendo media con el resto de variables; otros, que no son responsabilidad directa del docente; algunos aspectos relevantes para la docencia que quedan sin evaluar; y, en la mayoría de los casos, una formulación mayoritaria de ítems cerrados que limitan la obtención de una valiosa información a utilizar para mejorar la actividad del profesorado. Concluimos afirmando la necesidad de rediseñar estos instrumentos, teniendo en cuenta tanto la perspectiva del alumnado como la de los docentes en la elaboración de las encuestas, y propugnado cierta unificación de los criterios de evaluación empleados en las universidades.

Palabras clave: evaluación del profesor, profesión docente, estudiante universitario de primer ciclo, perfeccionamiento de profesores, conducta del profesor, universidad.

Abstract

At present, most universities in developed countries carry out surveys of university students' satisfaction with the teaching received. There is widespread debate on the relevance and true purpose of this assessment.

In order to contribute to the creation of a truly useful assessment tool with the potential to help improve university teaching, we have analysed the satisfaction surveys used in Spanish public universities using qualitative research based on content analysis. The corpus of analysis was Spanish public universities (N=47). We coded 711 items in all according to measurements and themes, depending on the aspect assessed in each item, following an inductive process based on a semantic criterion. Inter-coder reliability was calculated using Krippendorff's alpha, SPSS statistical software and the Hayes macro for nominal variables. Human coding was carried out for content analysis using atlas.ti qualitative software.

From the most important results it was concluded that there are aspects which do not depend on the task of the teacher directly or indirectly but are assessed by calculating the mean with the rest of variables; others that are not the direct responsibility of the teachers; some aspects that are important to teaching but are not assessed; and in most cases, the predominant formulation of closed items which limit valuable information potentially useful for improving teachers' activity. In conclusion, there is a need to redesign these tools, taking into account the perspective of students as well as that of teachers in drawing up surveys, and implementing a degree of unification in the assessment criteria used in universities.

Keywords: teacher appraisal, teaching profession, undergraduate student, further education of teachers, teacher behavior, university.

Planteamiento del problema

La Declaración de Bolonia (1999) constituye el referente y piedra angular del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que ha transformado la formación universitaria española en pro de una anhelada convergencia europea. Tras su evidente apuesta por llevar a cabo una evaluación que vele por la calidad de la enseñanza universitaria (Arribas y Martínez, 2015), han proliferado las investigaciones sobre los estudios superiores, especialmente sobre su evaluación docente (Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero, 2013).

La labor del docente universitario constituye un importante elemento para alcanzar una adecuada formación del alumnado para el éxito de la formación del alumnado (TALIS, 2013), responsabilidad que se torna cada vez más compleja, al tener que adaptarse a las continuas demandas de la sociedad actual (Haigh, 2010). Aún más, como consecuencia de políticas institucionales orientadas primordialmente hacia la obtención de resultados, han aumentado considerablemente las exigencias sobre la docencia (Leisyte, Enders y De Boer, 2009).

En España, la Ley Orgánica de Universidades trajo consigo cambios notorios en la acreditación y la evaluación obligatoria del profesorado universitario. Actualmente, las universidades españolas tienen la obligación de evaluar las competencias docentes de su profesorado. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior en España, puso en marcha en 2007 el programa DOCENTIA, con la finalidad de ayudar a las universidades en el diseño de mecanismos de evaluación (ANECA, 2015). No obstante, cada universidad cuenta con autonomía para valorar la actividad docente de su profesorado. Entre los aspectos a considerar se encuentran: las publicaciones docentes, los años de experiencia, los proyectos de innovación y la evaluación resultante de las encuestas realizadas por el alumnado (González-Galán y Rodríguez-Patrón, 2014; ANECA, 2015).

Antecedentes y fundamentación teórica

Los formularios de evaluación de los docentes se administraron formalmente por primera vez a los estudiantes de la Universidad de

Washington en 1920 (Guthrie, 1954) y se expandieron en la década de los sesenta en el contexto angloamericano, propagándose posteriormente por el resto del mundo (Spooren, Mortelmans y Thijssen, 2012). Actualmente están implantados en buena parte de las universidades de los países desarrollados, tales como Australia, Holanda y Reino Unido, donde tienen encuestas nacionales con una participación masiva (Sabri, 2013).

Aunque originalmente se diseñaron con fines formativos, en los setenta se comenzaron a utilizar para tomar decisiones sobre el personal docente (Galbraith, Merrill y Kline, 2012). Actualmente sus resultados influyen en los salarios de los profesores, en sus méritos académicos, en los premios de enseñanza... en Estados Unidos, Australia, Asia, y Europa (Hénard 2010), constituyéndose en un importante componente de la gestión pública en la educación superior (Sporn, 2011). Aunque es el procedimiento más estandarizado (Jahangiri y Mucciolo, 2008) no ha estado exento de controversias (Benton y Cashin, 2014). Junto a sus ventajas se encuentran considerables inconvenientes (Schneider, 2013). Las frecuentes acusaciones de escasa fiabilidad y validez (Hornstein, 2017; Lee Hansen, 2014; Mittal, Gera, Batra, y Dharminder, 2015; Spooren, Brockx y Mortelmans, 2013), así como el posterior uso de sus resultados (Casero, 2008), tienen una especial repercusión en EEUU, donde sus resultados influyen fuertemente en los estudiantes cuando seleccionan cursos y profesores, así como en la contratación, despido, promoción y salarios de los docentes (Rosen, 2018).

Las investigaciones realizadas hasta ahora sobre estas encuestas no han proporcionado respuestas claras sobre su validez (Spooren et ál. 2013). Uno de los principales obstáculos es la determinación del contenido que deben evaluar. Cuestión que se torna aún más compleja al advertir, entre otros, la necesidad de delimitar dos piedras angulares sobre las que se asienta la instrumentalización del contenido de estas encuestas de valoración:

a. Establecer los aspectos que determinan ser un buen docente. Detractores de este sistema de evaluación afirman que no existe un consenso acerca de qué características debe tener una enseñanza de calidad (Nasser-Abu, 2017), pues depende de múltiples factores (Moreno-Murcia, Silveira y Belando, 2015).

Diversos estudios que han analizado los contenidos de los sistemas de evaluación de programas como VERIFICA, AUDIT, ACREDITA y DOCENTIA han señalado, entre otros: las relaciones e interacciones con

los alumnos, la metodología didáctica, el conocimiento de la materia, y las competencias de evaluación) (González y López, 2010). Sin embargo, es necesario adecuar los indicadores de evaluación a los distintos contextos culturales (Mittal et ál. 2015), y a las problemáticas educativas concretas.

b. Delimitar el constructo satisfacción con la formación recibida (Chacón, Pérez-Gil, Holgado y Lara, 2016). Debemos considerar que, por parte del alumnado, existen unas expectativas personales sobre el aprendizaje que, en caso de no cumplirse, inciden en que mengüe su satisfacción. Siguiendo las consideraciones de Pérez, Lozano, Gómez y Aguilera (2010) los aspectos que acotan la satisfacción con la labor del profesorado son: la capacidad, el dominio y la accesibilidad del docente.

En las evaluaciones realizadas en las universidades públicas españolas prevalece la percepción del alumnado (González et ál. 2010), que entendemos debe ir más allá de una mera descripción (Mai, 2017) si verdaderamente pretendemos mejorar la docencia universitaria visibilizando sus puntos fuertes y débiles (Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego, 2015). Con esta finalidad hemos realizado un análisis crítico de contenido de las encuestas de satisfacción a estudiantes que se realizan en España.

Diseño y metodología

La mayoría de las investigaciones sobre las encuestas de satisfacción de los estudiantes se han centrado en su fiabilidad y validez estadística (Spooren et ál. 2012). Nosotros hemos desarrollado una investigación de enfoque mixto, basada en el análisis de contenido (Hsieh y Shannon, 2005). Método que nos posibilita realizar un análisis detallado de una serie de temas o conceptos (Cheng, Edwards, Darcy y Redfern, 2016). Para el análisis hemos aplicado las fases propuestas por Espín (2002):

- **Preanálisis.** Seleccionamos las encuestas de satisfacción del alumnado sobre la labor docente que se realizan en todas las universidades públicas españolas. De las 50 universidades públicas, descartamos las dos universidades especiales que sólo ofertan posgrado², y una universidad que no es presencial³, por no considerarlas homogéneas

⁽²⁾ Universidad Internacional Menéndez Pelayo y Universidad Internacional de Andalucía.

⁽³⁾ UNED.

al resto de instituciones estudiadas. Así, el corpus de análisis son N=47 universidades públicas españolas.

Elección de las unidades de análisis. Estudiamos los ítems destinados a todos los alumnos, descartando aquellos dirigidos exclusivamente al alumnado de posgrado o laboratorio. Así mismo, hemos analizado los referidos a la labor docente, y no los relativos a información general sobre el estudiante (edad, sexo...) o a la contextualización del grupo, al no referirse a la docencia del profesorado.

Para la codificación de los datos extraídos de la muestra (N=711 ítems) nos hemos basado en un criterio semántico utilizando dimensiones y categorías temáticas, en función del aspecto que evalúa cada ítem, siguiendo un proceso inductivo. En total, distinguimos 12 dimensiones, subdivididas en 32 categorías temáticas.

Para maximizar aún más la confiabilidad de nuestra codificación, recurrimos a la evaluación de siete jueces expertos externos que valoraron la pertinencia y claridad de las variables con una submuestra de 10 encuestas. La fiabilidad entre codificadores fue calculada mediante alpha de Krippendorff, usando el programa estadístico SPSS y el macro de Hayes (Hayes and Krippendorff 2007) para variables nominales.

TABLA I. Estimación de alpha de Krippendorff's

	Alpha	LL95%CI	UL95%CI	Unidades	Observadores	Pares
Nominal	.8684	.7306	.9701	12	7	273

Fuente: elaboración propia

Como apreciamos en la tabla 1, los resultados muestran una muy elevada fiabilidad entre codificadores ($\alpha = 0.86$)⁴. La categorización resultante de dimensiones, su correspondiente definición, y categorías de análisis, quedan reflejadas en la tabla 2.

⁽⁴⁾ Un resultado > 0.8 implica una fuerte fiabilidad entre codificadores (Krippendorff, 2018).

TABLA II. Dimensiones y categorías de análisis

Dimensiones	Definición	Categorías
Información ofrecida al alumnado por el docente	Comunicación de aspectos sobre planificación de la materia que permiten al alumnado conocer el proceso educativo del que va a formar parte.	
Planificación docente	Proyecto de la acción docente que se va a ejercer.	Ajuste a la planificación establecida Organización de la docencia
Tutorías	Acción orientadora del docente con el alumnado en aspectos formativos, personales y profesionales.	Atención recibida Cumplimiento del horario Utilidad Accesibilidad/disponibilidad
Relación de contenidos	Conexión entre los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de la materia.	Teoría y práctica Coordinación de contenidos en la materia misma y otras materias Coordinación entre docentes de la materia
Explicaciones docentes	Exposiciones del docente que hacen más perceptible los contenidos de la materia.	Claridad de las explicaciones Empleo de ejemplos Interés del docente por la comprensión de sus explicaciones Dominio de la materia Resolución de dudas
Metodología empleada	Procedimiento establecido para dirigir el aprendizaje del alumnado sobre la materia.	Utilidad de recursos didácticos Utilidad de actividades Adecuación metodológica a las características de la materia. Disponibilidad de recursos
Motivación	Estimulación del docente a fin de despertar el interés del alumnado por la materia.	
Clima de clase	Conjunto de condiciones o circunstancias durante la clase que hacen la materia más perceptible.	Clima de participación Trato al alumnado Fomento de la reflexión y pensamiento crítico
Dedicación del alumnado a la materia	Tiempo empleado y esfuerzo realizado por el alumnado para superar la materia.	
Evaluación	Estimación del aprendizaje y de la formación del alumnado producidos como consecuencia del proceso educativo.	Información ofrecida Adecuación del procedimiento a la materia Ajuste a lo establecido en la guía docente Utilidad para el aprendizaje
Satisfacción global	Agrado o complacencia del alumnado sobre la materia y la labor desempeñada por el docente.	Con la labor docente Con el aprendizaje adquirido Con la asignatura Con el cumplimiento de las obligaciones docentes
Preguntas abiertas	Cuestiones que posibilitan al encuestado responder libremente.	Observaciones/comentarios Aspectos positivos Aspectos negativos o a mejorar

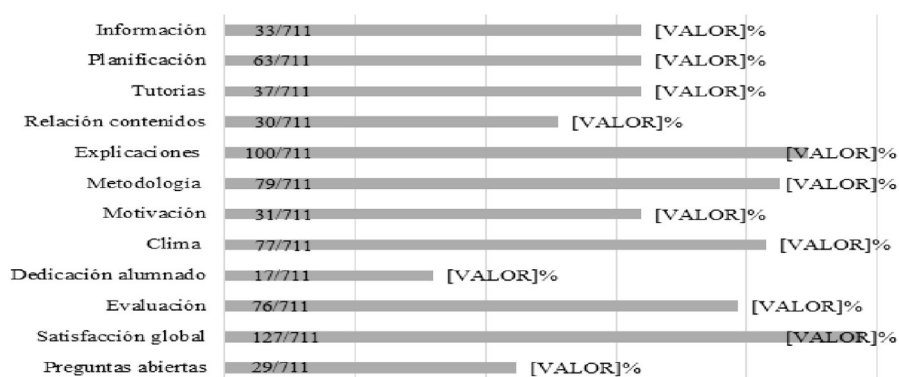
Fuente: elaboración propia

- **Explotación del material.** Para el análisis de contenido realizamos una codificación humana utilizando el programa de análisis cualitativo atlas.ti para el proceso de categorización, lo que nos permitió reducir los ítems de las encuestas en unidades de análisis (Armborst, 2017).
- **Finalmente,** sistematizamos e interpretamos los datos y resultados obtenidos en función de los objetivos planteados.

Resultados

Para el análisis y descripción de los resultados hemos considerado , por un lado, la presencia de las dimensiones y sus respectivas categorías en las encuestas de satisfacción (N=47) que serán presentadas en porcentajes; y por otro, el número de ítems destinados a evaluar cada una de ellas (N=711), que será indicado en frecuencia (n/711) en el gráfico 1. Como podemos observar la satisfacción global del alumnado, las explicaciones docentes, y la metodología empleada por el profesorado son las dimensiones más presentes en las encuestas y con mayor número de ítems. Por el contrario, la relación de contenidos, las preguntas abiertas, y la dedicación del alumno a la materia, son las de menor aparición.

GRÁFICO I. Dimensiones valoradas en las encuestas de satisfacción docente



Fuente: elaboración propia

Satisfacción global

En esta dimensión, la categoría mayormente valorada es la “satisfacción general con la labor docente” (91,5% de las encuestas; 70/711 ítems). Dentro de la cual destacamos el ítem: *¿Cómo crees que valoran tus compañeros el desempeño de el/la profesor/a en esta asignatura?* (U. Murcia). Esta cuestión no refleja la opinión directa del encuestado. Presupone que el alumnado conoce dicha opinión, sin tener en cuenta las circunstancias y relaciones entre los compañeros, por lo que las respuestas emitidas a este ítem pueden arrojar resultados sesgados.

El “cumplimiento de las obligaciones docentes” se evalúa en el 25,5% de las universidades (27/711). La mayor parte de los ítems cuestionan si el docente asiste a clase y cumple con el horario establecido. Por un lado, hallamos universidades donde se emplean ítems distintos para evaluar cada variable: *Imparte las clases en el horario fijado*, y *Asiste regularmente a clase* (U. Pablo Olavide, Málaga, Jaén, Huelva y Cádiz). Pero, por otro lado, numerosas encuestas incluyen distintas variables a valorar en un mismo ítem que deberían ser consideradas por separado para una correcta evaluación. Esta errónea formulación dificulta la emisión de la respuesta por parte del alumnado, puesto que emite un solo juicio de valor ante varias preguntas. Como ejemplos: *El tiempo de clase se aprovecha al máximo: se cumple el horario y se facilita el trabajo de autoaprendizaje del alumno* (U. Navarra); *Asiste a clase y en caso de no asistir, se justifica, se sustituye o recupera* (U. Zaragoza); y, *Ha cumplido adecuadamente con sus tareas como docente (plan docente, programa de la asignatura, asistencia, entrega de cualificaciones, etc.* (U. Barcelona).

Las categorías menos evaluadas en esta dimensión son la “satisfacción del alumnado con la asignatura” (25,5%, 16/711), y “con el aprendizaje adquirido” (25,5%, 14/711). Gran parte de los aspectos que conforman la asignatura están establecidos desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y, en muchos casos, los objetivos, competencias, contenidos, bibliografía, y sistemas de evaluación, son determinados por el coordinador de la materia, no por el profesorado que la imparte.

Explicaciones del docente

La “claridad de las explicaciones” es la segunda categoría más evaluada en el total de universidades (72,3%; 37/711). Nuevamente, hallamos el error comentado anteriormente, variables distintas e independientes valorados a su vez en un solo ítem: *Organiza bien las clases y explica con claridad facilitando la comprensión de la materia*⁵ (U. Santiago de Compostela). Explicar con claridad no implica unas clases bien organizadas ni viceversa.

La “resolución de dudas” es evaluada en el 63,8% de las universidades (30/711). Destacamos el siguiente ítem: *Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones y resuelve las dudas que se le plantean*⁶ (U. Almería).

El “interés del docente por la comprensión de sus explicaciones” se evalúa en el 29,8% de las universidades (13/711). Consideramos este aspecto muy acertado en la valoración de cualquier actividad docente, ya que permite conocer si se está llevando a cabo un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje que conlleve un resultado formativo óptimo.

Las categorías menos valoradas son el “dominio del docente sobre la materia” (27,6% (13/711), y la “exposición de ejemplos” en las explicaciones (17%, 8/711).

Metodología

Subdividida en cuatro categorías, la “utilidad de recursos didácticos”, es la más evaluada (78,7%; 55/711). Destacamos dos enunciados: *el profesor aporta documentación de apoyo (esquemas, gráficos, diagramas, etc.) a los contenidos* (U. Las Palmas) y *El profesor fomenta el uso de recursos adicionales (bibliográficos o de otro tipo) a los empleados en las aulas* (U. Coruña). El mero hecho de utilizar documentación de apoyo o recursos adicionales no implica que sean útiles para el aprendizaje del alumnado, ni que se ejerza una mejor docencia

La “utilidad de las actividades” realizadas es evaluada en el 46,8% de las universidades (23/711). En esta categoría existen ítems claramente

⁽⁴⁾ Al contemplar dos categorías, se contabiliza también en “organización de la docencia”, de la dimensión “planificación docente”.

⁽⁵⁾ Al contemplar dos categorías, se contabiliza también en “interés por el grado de comprensión de sus explicaciones”.

mejorables como: *Las actividades encargadas por el profesor en horario no presencial son útiles para mi aprendizaje* (U. Cartagena), donde se valora un tipo de actividad que no todos los docentes utilizan, ni están obligados a hacerlo, amén de no implicar una mejor labor docente. Además, para este ítem no se posibilita la opción de respuesta “no sabe/no contesta” (“ns/nc”), implicando que si el docente no realiza este tipo de tareas el alumnado tienda a puntuar negativamente esta variable, aunque no se lleve a cabo dicha actividad.

Entre las categorías menos evaluadas se encuentra la “disponibilidad de recursos” (8,5%, 7/711), en la que destacamos los ítems: *Usted como estudiante tiene fácil acceso a las instalaciones, servicios, recursos materiales y equipamientos tecnológicos y fondos bibliográficos de la Universidad acordes con las exigencias del Plan de Estudios de la Titulación* (U. Las Palmas), *Los recursos técnicos (aula net, fotocopadoras, etc.) de los que dispone el centro son suficientes para desarrollar el trabajo de esta materia fuera de las aulas* (U. Coruña), donde se evalúa un servicio de la universidad, y no la actividad docente del profesorado.

La “adecuación de la metodología a las características de la materia” es evaluada tan solo en el 8,5% de las universidades y en 6 ítems, entre los que distinguimos: *Las modalidades de enseñanza-aprendizaje se ajustan a: A. las características del grupo de estudiantes; B. la naturaleza de la asignatura y C. nuestras necesidades de aprendizaje* (U. País Vasco). Establece una opción de respuesta individual para cada uno de los tres casos ofrecidos, ofreciendo un enunciado concreto y específico que favorece una valoración e interpretación sin ambages.

Clima de clase

En esta dimensión, la categoría más evaluada es si el docente “fomenta un clima adecuado de trabajo y participación” activa en la materia (74,5%; 45/711). No obstante, hay universidades que emplean tres ítems distintos para evaluar el clima de clase y la participación por separado, como la U. País Vasco: el docente estimula la participación del alumnado en clase; valoración del clima del aula; y valoración de la comunicación del docente con el alumnado.

Otra categoría es el “trato del profesorado hacia el alumnado” (48,9%; 27/711). Nuevamente, hallamos un ítem que evalúa a la vez el

trato, la accesibilidad del docente y su atención a las consultas en un mismo enunciado, dificultando la respuesta del alumnado y su posterior interpretación: *El profesorado trata correctamente a los alumnos, se muestra accesible a escuchar sus sugerencias y consultas y las atiende adecuadamente* (U. Navarra).

La categoría que se contempla en menor medida en esta dimensión es el “fomento de la reflexión y el pensamiento crítico” del alumnado por parte del docente (10,6%; 5/711).

Evaluación

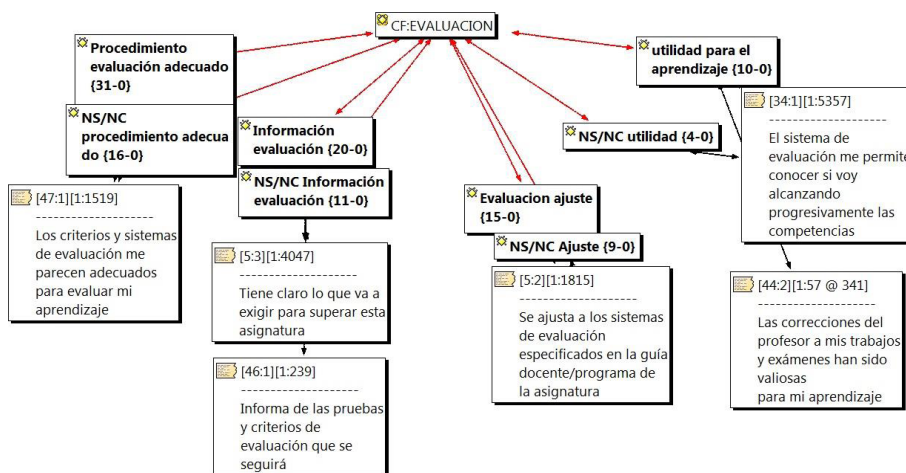
La mayoría de las encuestas (53,2%; 31/711) valoran si el “procedimiento de evaluación es adecuado para la materia”. Son varios los aspectos que en esta categoría resultan llamativos. En primer lugar, tan solo una universidad (Vigo) aclara que se emita un juicio de valor solo en caso de haber realizado alguna prueba de evaluación o evaluación continua. Estimamos imprescindible que el alumnado haya sido evaluado para poder opinar sobre este y otros aspectos relacionados con la evaluación.

Por otro lado, nuevamente en la mayoría de encuestas se valoran a la vez los criterios y el sistema de evaluación, variables que deben ser cuestionadas individualmente.

En tercer lugar, destacamos el ítem: *Tiene en cuenta la opinión del alumnado a la hora de establecer los procedimientos para evaluar los aprendizajes* (U. País Vasco). El procedimiento de evaluación se establece antes del comienzo de la materia, es más, la “información que recibe el alumnado al inicio del curso sobre el método seguido para evaluar la materia” está presente en el 38,3% de las encuestas (20/711).

El resto de categorías menos evaluadas en esta dimensión son: el “sistema de evaluación se ajusta a las especificaciones de la guía docente” (19,8%; 15/711); y la “utilidad del proceso evaluador para el aprendizaje del alumnado” (21,3%; 10/711).

GRÁFICO II. Diagrama conceptual de la dimensión “Evaluación”



Fuente: elaboración propia

Solo 3 de las 47 universidades estudiadas permiten realizar la encuesta tras la realización de los exámenes o la prueba de evaluación final correspondiente, a través del formato online del instrumento. Esta elección cronológica es de especial importancia en esta dimensión. Aunque el docente haya informado a sus alumnos de los criterios y sistema de calificación, si la encuesta de satisfacción se realiza antes de haber sido evaluados, no habrán podido comprobar certeramente si dichos criterios o sistema han sido respetados, ni si son adecuados o útiles para su aprendizaje. Cuestión agravada si tenemos en cuenta, como puede observarse en el gráfico 2, que, del total de 76 ítems de esta dimensión, solo 40 ofrecen la posibilidad de opción de respuesta "ns/nc". Circunstancias que inciden en la verisimilitud de la información obtenida.

Planificación docente

La totalidad de encuestas que valoran esta dimensión evalúan el "ajuste de la materia a la planificación establecida en la guía docente" (37/711). Destacamos, por un lado, el ítem: *El programa impartido hasta hoy*

hace prever que se desarrollará al completo (U. La Rioja) en el que se evalúa una suposición y no un hecho. Y por otro: *El programa de la asignatura es impartido en su totalidad* (U. Navarra), cuestión que no puede valorarse adecuadamente si la encuesta se responde antes de finalizar la asignatura.

De la categoría “organización de la docencia”, evaluada en el 48,8% de las universidades (26/711), destacamos un enunciado que utiliza 4 ítems distintos para valorar la preparación de la actividad docente (U. Vigo): *Considero que el profesor prepara y organiza bien las actividades y tareas que se realizan en (contestar solo los apartados que corresponda): a. clases teóricas; b. clases prácticas; c. otras (resolución de ejercicios, estudio de casos, seminario...); d. trabajo autónomo del alumno (trabajos tutelados, proyectos, documentación...).*

Tutorías

La “atención recibida por el docente” (21,3%; 11/711) y el “cumplimiento del horario” (21,3%; 10/711) son las categorías más evaluadas de esta dimensión. En esta última, es destacable el ítem: *Su horario de tutorías es adecuado* (U. Sevilla). Muchos profesores imparten docencia en grupos con horario de mañana y de tarde. Si además tenemos en cuenta las circunstancias personales y/o laborales de cada discente, es muy improbable establecer un horario adaptado a las necesidades de todos los alumnos. Que el docente fije un horario de tutorías, no implica que no sea accesible y facilite una atención en horario adicional al establecido. La formulación del ítem es errónea si pretende evaluar la disponibilidad y accesibilidad de atención tutorial.

Las categorías evaluadas con menor número de ítems en esta dimensión son: la “utilidad de las tutorías”, y la “accesibilidad/disponibilidad del docente en tutorías” (en ambos casos 17%, 8/711). Elogiamos las matizaciones realizadas en algunas encuestas en las que se indica que responda a estos ítems sólo si ha hecho uso de las tutorías. A modo de ejemplo: *Grado de cumplimiento del horario de tutorías que el profesor ha fijado (en el caso de no haber ido nunca, dejar en blanco)* (U. La Rioja). Estimamos que es una aclaración oportuna, ya que, el alumno que no haya acudido a tutorías difícilmente puede tener argumentos de peso para formular una valoración objetiva. Así pues, se puede llegar a forzar

una respuesta azarosa y no fehaciente del encuestado. Llama la atención que, del total de ítems que evalúan las tutorías (37), 12 no contemplan esta matización o al menos la opción “ns/nc”.

Información ofrecida al alumnado

Resulta llamativo que sea una de las dimensiones menos evaluada en el total de ítems (33/711), siendo tan importante para el buen desarrollo de la materia y para una correcta evaluación del docente.

La gran mayoría de las encuestas recurren al ítem: *El profesor informa sobre los distintos aspectos de la guía docente (objetivos, actividades, contenido del temario, metodología, bibliografía, sistemas de evaluación, etc.)*, agrupando, como podemos observar, en un mismo enunciado aspectos de diversa índole, y dificultando tanto la valoración realizada por el alumnado, como el feedback del docente. Para lograr una evaluación certera habría que establecer ítems distintos por cada aspecto que se desee valorar, por ejemplo: *El profesor informa de manera clara sobre los objetivos de la asignatura* (U. Complutense Madrid).

Motivación

En esta dimensión destacamos un ítem que estimamos de gran idoneidad y que, sorprendentemente, tan solo se emplea en una universidad: *Consigue hacerme ver la relevancia de esta materia y su interés para mi formación* (U. Santiago de Compostela). Estimamos muy acertada esta valoración, ya que una de las finalidades de la materia debe ser que el alumnado encuentre sentido a esa enseñanza planificada por el docente y la dote de significado para su formación y posterior ejercicio laboral.

Relación de contenidos

La categoría más repetida es la “coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura” (29,85; 14/711). En segundo lugar, la “coordinación/relación entre los contenidos” (21,3%; 11/711), donde se

valora la conexión entre los temas de la misma materia, y la relación o el solapamiento con los contenidos de otras asignaturas. En este último caso no se trata de una responsabilidad exclusiva del docente evaluado, sino compartida con parte de sus compañeros. Destacamos el ítem: *La formación recibida con anterioridad ayuda a alcanzar los objetivos de esta asignatura* (U. Las Palmas), que valora un aspecto de gran importancia, pero en absoluto de responsabilidad del docente que imparte la materia. En primer lugar, el orden y reparto de materias por nivel de cursos es establecido por la propia universidad, siendo nula la contribución y/o responsabilidad del docente que la imparte. En segundo lugar, la formación previa recibida por el alumno, es competencia del profesorado que le precede, y no del que está siendo evaluado.

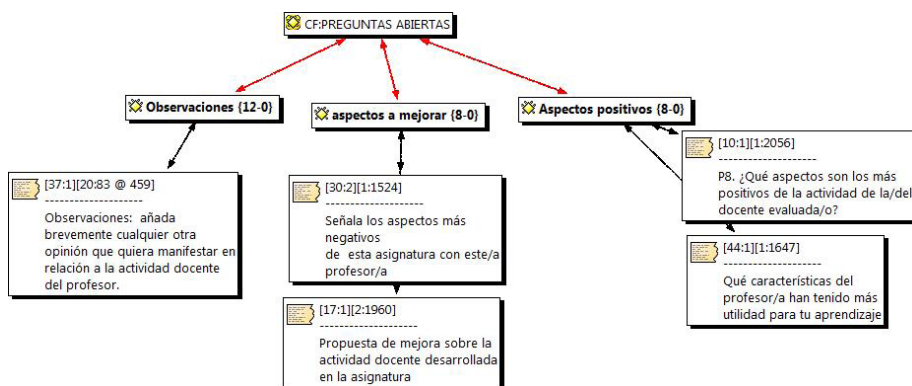
La “coordinación entre los docentes de la asignatura” está presente en el 10,6% de las encuestas (5/711). Destacamos el ítem: *El trabajo realizado por este profesor se integra satisfactoriamente con el trabajo realizado por otros profesores* (U. Valencia), donde se valora no solo la actividad docente de un profesor, sino también la de todos los docentes implicados.

Preguntas abiertas

Las preguntas abiertas se encuentran entre las dos dimensiones menos evaluadas. Como puede observarse en el gráfico 3, la categoría más frecuente es “observaciones o comentarios” (23,4%%; 12/711).

Algunas encuestas incluyen cuestiones abiertas donde el alumnado puede realizar cualquier comentario, teniendo la oportunidad de valorar algún aspecto no reflejado en los ítems estándar. En algunas, se pueden indicar “aspectos negativos o propuestas” para mejorar la actividad docente en la asignatura (17%; 9/711) (*Señala, si lo consideras oportuno, los aspectos que debería mejorar el profesor de esta asignatura (no se tendrán en consideración las respuestas ofensivas)*, U. León); mientras que en otras se pueden poner de manifiesto “aspectos positivos” del docente (17%; 8/711).

GRÁFICO III. Diagrama conceptual de la dimensión "Preguntas abiertas"



Fuente: elaboración propia

Dedicación del alumnado a la materia

En esta dimensión se valora si el nivel de trabajo realizado por el alumno es acorde a la materia y al número de créditos establecidos. Destacamos el ítem: *Qué grado de dificultad considera que tiene esta asignatura comparada con otras que cursa o ha cursado* (U. La Rioja), ya que la valoración depende de la unidad de comparación que el alumnado elija para hacer la analogía, y no de un criterio estándar. Aún más, estimamos que cada materia por su naturaleza es diferente, y por tanto su grado de dificultad, sin tener en cuenta la multiplicidad de variables que influyen en la disposición del alumnado a la misma. Aspectos que no son consecuencia directa de la labor del docente.

Discusión de resultados y conclusiones

Constatamos como la mayoría de encuestas incluyen ítems que evalúan aspectos sobre los que el alumnado no posee información o experiencia suficiente para emitir una valoración fiable. Sólo deberían responderlas cuando tuvieran un conocimiento adecuado sobre el aspecto a evaluar, como se hace en la U. León, o bien introducir la opción de respuesta "ns/

nc” en todos los ítems⁷. Evitando juicios de valor basados en suposiciones y no en hechos conocidos. Por ejemplo, en la mayoría de las encuestas el alumnado, antes de ser evaluado, ha de opinar sobre la idoneidad de criterios y sistemas de evaluación del profesorado, indicando si se ajustan a lo establecido en la guía del alumno, si se adecuan a la materia y si le han resultado útiles para su aprendizaje y evaluación.

Recomendamos que las encuestas se contesten una vez finalizado el proceso de evaluación y antes de conocer la calificación final de la materia, a fin de que esta última variable no ejerza una influencia subjetiva en la valoración del docente/examinador. La venganza intencional por bajas calificaciones o un proceso más sutil como la disonancia cognitiva puede conducir a bajas valoraciones (Boysen, 2008). En solo 13 (27.6%) universidades es posible realizar las encuestas tras la evaluación final de la materia, aunque habitualmente se realicen antes para evitar un más que previsible descenso de participación. Para garantizar una mayor concurrencia proponemos la concesión de incentivos al alumnado que realice la encuesta, tipo certificado de participación o similar. En algunas universidades como la Simon Fraser de Canadá se sortean obsequios entre los estudiantes que rellenan los formularios de evaluación⁸ (Simon Fraser University, 2017). Si bien, se desconoce el sesgo producido por los estudiantes que no realizan la encuesta (Wolbring, 2012), tienden a ser estudiantes insatisfechos y de bajo rendimiento (Dobkin, Gill y Marion 2007).

Como diversas investigaciones concluyen que las encuestas realizadas a distancia tienen unas valoraciones significativamente más bajas que las realizadas en clase (Nowell, Gale, y Handley, 2010), si los estudiantes las realizaran vía online deberían tener la oportunidad de responderlas en clase (Treischl y Wolbring, 2017).

Hemos constatado que las valoraciones están destinadas exclusivamente a las materias obligatorias, básicas u optativas, pero no al trabajo de tutorización realizado por el docente en las prácticas externas o el trabajo fin de grado. Ambas acciones requieren una importante dedicación a su organización, preparación, tutorización, atención, orientación y revisión. Al no hacerlo se infravaloran estas actividades docentes, ya que la buena o mala praxis docente no tendría repercusión alguna, y se priva al docente de una valiosa información para mejorar su labor.

⁽⁶⁾ Solo el 51% de las encuestas y el 54.4% de los ítems ofrece esta opción.

⁽⁷⁾ En el curso 2016-2017 sortearon un iPad, y cheques regalo de 100\$ y 50\$.

Coincidimos con González et ál. 2010 en la falta de reflexión y pertinencia que reflejan algunos ítems. Hemos observado en reiteradas ocasiones una inadecuación y mala formulación de los ítems en aquellos enunciados que incluyen más de una variable a evaluar. Hecho que impide que el profesorado reciba una información precisa que le permita conocer y mejorar su actividad docente. En efecto, la confección de un instrumento integrado por ítems bien formulados y presentados es de suma importancia para conocer la satisfacción del alumnado sobre la labor docente, cuyos resultados tendrán efectos laborales (Moreno-Murcia et ál. 2015).

Estimamos que se le debería preguntar tanto al profesorado como al alumnado sobre qué aspectos deben valorarse en las encuestas, y la pertinencia e idoneidad de los ítems antes de su elaboración final, especialmente cuando ni entre el profesorado ni entre el alumnado existe consenso sobre qué es una enseñanza de calidad (Nasser-Abu, 2017) y cómo debe ser eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bosshardt y Watts, 2001). Llamamos la atención a dos ítems formulados solo en la U. La Rioja que cuestionan al alumnado si le parecen adecuados los ítems de la encuesta, y qué grado de conocimiento tienen sobre el sistema de evaluación del profesorado.

Las categorías más presentes en las encuestas y, por ende, a las que se le concede mayor importancia son la utilidad de los recursos didácticos, el clima de participación que favorece al docente, y la claridad de las explicaciones. Aspectos tales como el fomento de la reflexión y el pensamiento crítico, la utilidad y accesibilidad en tutorías, las preguntas abiertas destinadas a recoger la opinión sobre aspectos positivos, y las sugerencias de mejora de la actividad docente, son minoritarias y, por tanto, de menor trascendencia.

Las diferencias entre unas asignaturas, propicias a la utilización de los medios y materiales didácticos considerados apriorísticamente como importantes, con las que no lo son, auguran un desencuentro por parte del profesorado. Entre otras cuestiones, fundamentado en las distintas formas de interpretar la libertad de cátedra, legitimadas por la Constitución Española (art. 20.1.c.) y la Charter of Fundamental Rights of European Union (art. 13).

Llamamos la atención a que tan solo se contabilicen 29 ítems abiertos de un total de 711 (4%). Coincidimos con Van Gelder (2017) en que las preguntas de tipo estándar, que requieren que los estudiantes ofrezcan

una puntuación simple, son muy generales y realmente no revelan una opinión precisa. Se deberían incluir preguntas abiertas, donde el alumnado puede expresarse sin cortapisas, posibilitando la recogida de una información más certera y útil.

Propugnamos la creación un sistema de evaluación de los docentes homogéneo y adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (Sabri, 2013) que respete la autonomía de cada universidad y ofrezca la posibilidad de incluir una categoría que contemple las posibles peculiaridades de cada universidad (Mittal et ál. 2015). Desde 2007 la ANECA implementó el programa DOCENTIA de apoyo a la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. En esta iniciativa, que aún no es llevada a cabo en la totalidad de las universidades españolas (ANECA, 2015), se contempla que cada universidad tenga sus propias especificaciones en cuanto a periodicidad y evidencias que se combinan junto con los resultados de la encuesta de satisfacción del estudiante. Por ejemplo, los relativos a autoevaluación del docente, méritos curriculares en el ámbito docente, informes de los responsables académicos, tasas de resultados de las asignaturas impartidas...

Aunque las valoraciones que realizan los estudiantes constituyen un método para mejorar la formación que reciben (Rantanen, 2013), no estamos de acuerdo con que los profesores sean categorizados y, en buena medida, convertidos en responsables del rendimiento de sus respectivas instituciones (Baez, 2014). Recientes metanálisis de estudios multisectoriales no constataron correlaciones significativas entre las valoraciones de los estudiantes en estas encuestas y su aprendizaje (Spooren y Christiaens, 2017).

Estas encuestas pueden reflejar una visión sesgada de la realidad (La Serna, Becerra, Beltrán y Hongrui, 2014), ya que el estudiante no tiene por qué tener conocimiento de variables contextuales que afectan a la docencia, como pueden ser los recursos con los que cuenta el docente para impartir clase (Díaz, 2015). Además, se parte de la errónea premisa de que el anonimato de los estudiantes universitarios que asisten a clase (o no), conlleva una respuesta sincera y una valoración objetiva y precisa de las competencias docentes de su profesor. Cuestión más que discutible. Existen diversos aspectos que pueden influir notablemente en la satisfacción del alumno con el profesor, entre otros: la percepción y expectativas que cada estudiante tiene sobre la enseñanza-aprendizaje, su feeling con el profesor (Feistauer y Richter, 2017), y el carisma o

la personalidad del profesor que proporciona un evidente efecto halo (Mittal et ál. 2015).

Tampoco existe consenso sobre las competencias que ha de tener un profesor para que su docencia sea de calidad. Así, hay quienes afirman que los buenos profesores son los que exigen a sus estudiantes que se esfuercen, actitud que, al no ser del agrado de algunos estudiantes, puede influir negativamente en sus valoraciones (Braga, Paccagnella y Pellizzari, 2014). Tal es así que, en algunas universidades de Holanda, los profesores llegan a plantearse la conveniencia de ser estrictos con sus alumnos o reprimirlos, ya que esta conducta puede implicar puntuaciones más bajas en su evaluación (Van Gelder, 2017). Asimismo, algunas investigaciones afirman que los formularios de satisfacción estándar utilizados no son adecuados para evaluar ni a las asignaturas ni a los profesores cuyos objetivos y metodología difieren significativamente del enfoque tradicional (Lee Hansen, 2014).

Aportaciones

Las encuestas de satisfacción docente deben ser una herramienta de evaluación a utilizar teniendo presentes sus limitaciones y, siempre, complementadas con otras fuentes de información, como las observaciones sistemáticas y la autoevaluación docente, que permitan triangular la información obtenida (Montoya y Ramírez, 2013; Salazar, 2008). Como la evaluación del profesorado realizada únicamente por parte del alumnado es un procedimiento unidireccional, cuando el propio proceso de enseñanza-aprendizaje es bidireccional, son muchos los autores que estiman que debe tenerse presentes tanto las opiniones del alumnado como las del profesorado (Álvarez, García, Gil, Romero y Correa, 2002; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios-Picos, 2014). Coincidimos con Casero (2011) al proponer la elaboración de las encuestas de evaluación docente de manera consensuada entre ambos protagonistas

La popularidad y uso extendido de estas encuestas (Spooren et ál. 2013) se debe en buena parte a su fácil proceso de medición. Es sumamente sencillo comparar los resultados numéricos entre profesores, departamentos y facultades. Sin embargo, la inexistencia de consenso entre los investigadores acerca de su validez como instrumento de

medición (Hornstein, 2017) así como sus mencionadas limitaciones nos hacen concluir que no deberían utilizarse para adoptar decisiones laborales, tal y como se hace en EEUU y Canadá (Boring, 2016). Pero sí para proporcionar una retroalimentación al docente y a la institución que permita la mejora de sus enseñanzas y, consecuentemente, optimizar la docencia universitaria.

Limitaciones del estudio

La limitación fundamental del presente estudio subyace en las restricciones propias del método elegido. El proceso de codificación inherente al análisis de contenido reviste el estudio de cierto grado de subjetividad. No obstante, cuando el procedimiento previo de análisis de fiabilidad del instrumento ha sido cuidadosamente cumplido, la fase de codificación se convierte en una mera administración sistemática de las decisiones tomadas. A tal efecto, en nuestro caso, además de realizar una exhaustiva categorización de dimensiones, definición, y categorías de análisis, corroboramos una elevada fiabilidad entre codificadores externos. Aun así, para lograr una fiabilidad más fehaciente en el proceso de codificación, las categorizaciones fueron realizadas por dos codificadores. Cada uno de ellos las realizó en dos ocasiones distintas, a fin de asegurar un mayor acuerdo.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, V., García, E., Gil, J., Romero, S. y Correa, J. (2002). Enseñanza en la universidad. *Revista de Educación*, nº 328, 303-323.
- ANECA (2015). *Programa DOCENTIA*. Madrid: ANECA. Recuperado de: <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/DOCENTIA/Documentacion-del-programa>
- Armbrorst, A., (2017). Thematic Proximity in Content Analysis. *SAGE Open*, vol. 7, nº 2, 1–11. doi: 10.1177/2158244017707797
- Arribas, J. y Martínez, C. (2015). El programa AUDIT de la ANECA y las normas internacionales ISO 9000. *Educación XX1*, vol. 18, nº 2, 375-395. doi: 10.5944/educxx1.14609

- Baez, B. (2014). *Technologies of government: politics and power in the information age*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Benton, S. y Cashin, W. (2014). Student ratings of instruction in college and university courses. En M. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (279-326). Netherlands: Springer.
- Boring, A., Ottoboni, K. y Stark, P. (2016). Student evaluations of teaching (mostly) do not measure teaching effectiveness. *Science Open Research*, vol. 0, 1-11. doi: 10.14293/S2199-1006.1.SOR-EDU.AETBZC.v1
- Bosshardt, W. y Watts, M. (2001). Comparing Student and Instructor Evaluations of Teaching. *Research in Economic Education*, n° 32, 3 -17.
- Boysen, G. (2008): Revenge and Student Evaluations of Teaching. *Teaching of Psychology*, vol. 35, n° 3, 218-222. doi: 10.1080/00986280802181533
- Braga, M., Paccagnella, M. y Pellizzari, M. (2014). Evaluating students' evaluations of professors. *Economics of Education Review*, n° 41, 71-88. doi: 10.1016/j.econedurev.2014.04.002
- Casero, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *Revista de Investigación educativa*, vol. 26, n° 1, 25-44.
- Chacón, S., Pérez-Gil, J., Holgado, F. y Lara, A. (2011). Evaluación de la calidad universitaria: validez de contenido. *Psicothema*, vol. 13, n° 2, 294-301.
- Cheng, M., Edwards, D., Darcy, S. y Redfern, K. (2016). A tri-method approach to a review of adventure tourism literature. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, n° 3, 1-24. doi: 10.1177/1096348016640588
- Díaz, W. (2015). Formación del profesorado universitario, evaluación de la actividad docente y promoción profesional (Tesis doctoral). UNED. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Wbdiaz/DIAZ_MARTIN_William_Tesis.pdf
- Dobkin, C., Gil, R. y Marion, J. (2007). Causes and consequences of skipping class in college. *Journal of economic education*, vol. 3, n° 3, 251-256.
- Espín, J. (2002). El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar la información. XXI. *Revista de Educación*, n° 4, 94-105.
- Feistauer, D. y Richter, T. (2017). How reliable are students' evaluations of teaching quality? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 42, n° 8, 1263-1279. doi: 10.1080/02602938.2016.1261083
- Fraile A., López-Pastor, V., Castejón, J. y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, vol. 41, n° 2, 23-34.

- Galbraith, C., Merrill, G. y Kline, D. (2012). Are student evaluations of teaching effectiveness valid for measuring student learning outcomes in business related classes? *Research in Higher Education*, nº 53, 353-374. doi: 10.1007 / s11162-011-9229-0
- González, I. y López, A. (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 28, nº 2, 403-423.
- González-Galán, M. y Rodríguez-Patrón, P. (2014). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista de educación* , nº 366, 136-164. doi 10.4438/1988-592X-RE-2014-366-279.
- Guthrie, E. (1954). *The evaluation of teaching: a progress report*. Washington: University Washington.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., Pérez-Gutiérrez, M. y Palacios-Picos, A. (2014). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, vol. 23, nº 4, 499-514. doi: 10.1174/113564011798392451
- Haigh, A. (2010). *Enseñar bien es un arte. Sugerencias para principiantes*. Madrid: Narcea.
- Hayes, A. y Krippendorff, K. (2007). Answering the call for standard reliability measure for coding data. *Communication methods and measure*, vol. 1, nº 1, 77-89. doi: 10.1080/19312450709336664
- Hénard, F. (2010). *Learning our lesson*. Paris: OECD.
- Hornstein, H. (2017). Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance, *Cogent Education*, vol. 4, nº 1. doi: 10.1080/2331186X.2017.1304016
- Hsieh, H. y Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, vol. 15, nº 9, 277-1288. doi: 10.1177/1049732305276687
- Jahangiri, L. y Mucciolo, T. (2008). Characteristics of effective classroom teachers as identified by students and professionals. *Journal of Dental Education*, vol. 72, nº 4, 484-493.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis*. California: SAGE Publications
- La Serna, K., Becerra, A., Beltrán, A. y Zhang, H. (2014). La relación de las encuestas de evaluación docente con el rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 7, nº 2, 105-115.

- Lee Hansen, W. (2014). Rethinking the student course evaluation. *Liberal Education*, vol. 100, nº 3. Recuperado de <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/rethinking-student-course-evaluation>
- Leisyte, L., Enders, J. y De Boer, H. (2009). The balance between teaching and research in Dutch and English universities in the context of university governance reforms. *Higher Education*, vol. 5, nº 5, 619-635. doi: 10.1007/s10734-009-9213-1
- Mai, A. (2017). Pedagogical Innovation in Canadian higher education. *Studies in Educational Evaluation*, nº 54, 71-82. doi: 10.1016/j.stueduc.2016.11.001
- Mittal, S., Gera, R., Batra, D. y Dharminder, K. (2015). Evaluating the validity of Student Evaluation of Teaching Effectiveness (SET) in India. *Education and Training*, vol. 57, nº 6, 623-638. doi: 10.1108/ET-06-2013-0072
- Montoya, J. y Ramírez, M. (2013). Modelos de evaluación docente en la universidad. *Rbec*, vol. 16, nº 16, 273-300.
- Moreno-Murcia, J., Silveira, Y. y Belando, N. (2015). Questionnaire evaluating teaching competencies in the university environment. *New Approaches in Educational Research*, vol. 4, nº 1, 54-61. doi: 10.7821/naer.2015.1.106.
- Nasser-Abu, F. (2017). Teaching in higher education. *Studies in Educational Evaluation*, nº 54, 4-12. doi: 10.1016/j.stueduc.2016.10.006
- Nowell, C., Gale, L. y Handley, B. (2010). Assessing faculty performance using student evaluations of teaching in an uncontrolled setting. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 35, nº 4, 463-475. doi: 10.1080/02602930902862875
- Ordóñez-Sierra, R. y Rodríguez-Gallego, M. (2015). Docencia en la universidad. *Bordón*, vol. 67, nº 3, 85-101. doi: 10.13042/Bordon.2015.67305.
- Pérez, J., Lozano, J., Gómez, M., y Aguilera, A. (2010). Diseño de un instrumento para la evaluación de la satisfacción de la formación recibida de las diferentes asignaturas correspondientes al plan de estudios del grado de Psicología de la Universidad de Sevilla. *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº 36, 45-61.
- Rantanen, P. (2013). The number of feedbacks needed for reliable evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, nº 38, 224-239. doi:10.1080/02602938.2011.62547

- Rosen, A. (2018). Correlations, trends and potential biases among publicly accessible web-based student evaluations of teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 43, n° 1, 31-44. doi: 10.1080/02602938.2016.1276155
- Sabri, D. (2013). Student evaluations of teaching as 'Fact-Totems'. *Sociological Research Online*, vol. 18, n° 4, 1-10. doi: 10.5153/sro.3136
- Salazar, J. (2008). Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, n° 3, 68-84. doi: 10.15366/rie
- Schneider, G. (2013). Student evaluations, grade inflation and pluralistic teaching. *Forum for Social Economics*, n° 42, 122-135. doi:10.1080/07360932.2013.771128
- Simon Fraser University (2017). *Student evaluation of teaching and courses*. British Columbia, Simon Fraser University. Recuperado de: <https://www.sfu.ca/setc.html>
- Spooren, P., Brockx, B., y Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching. *Review of Educational Research*, n° 83, 598-642. doi: 10.3102/0034654313496870
- Spooren, P., Mortelmans, D., y Thijssen, P. (2012). 'Content' versus 'style'. *British Educational Research Journal*, n° 38, 3-21. doi:10.1080/01411926.2010.523453
- Spooren, P. y Christiaens, W. (2017). I liked your course because I believe in (the power of) student evaluations of teaching (SET). *Studies in Educational Evaluation*, vol. 54, 43-49. doi: 10.1016/j.stueduc.2016.12.003
- Sporn, B. (2011). Governance and administration. En J. Forest y P. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (141-157). Netherlands: Springer.
- TALIS (2013). *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: https://www.oecd.org/edu/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf
- Treischl, E. y Wolbring, T. (2017). The causal effect of survey mode on students' evaluations of teaching. *Research in Higher Education*, vol. 58, n° 8, 904-921. doi: 10.1007/s11162-017-9452-4
- Van Gelder, L. (2017). *Teachers evaluation: you need an elephant skin*. Netherlands: Tilburg university. Recuperado de <https://universonline.nl/2017/06/19/teachers-evaluation-need-elephant-skin>

Wolbring, T. (2012). Class attendance and students' evaluations of teaching. *Evaluation Review*, vol. 36, nº 1, 72-96. doi: 10.1177/0193841X12441355

Dirección de contacto: Vicente Llorent-Bedmar. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. C/ Pirotecnia s/n, 41013, Sevilla. E-mail:llorent@us.es

Liderazgo en el nuevo sistema de educación del Ejército de Tierra de España¹

Leadership in the new Spanish Army Education System

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-385-419

Natalia Utrero González

Francisco José Callado Muñoz

Montserrat Aiger Valles

Centro Universitario de la Defensa de Zaragoza

Resumen

El ejército de tierra español ha implementado recientemente un nuevo currículum educativo integrado para formar a los oficiales aunando un conocimiento técnico excelente y actualizado, con un especial énfasis en el liderazgo, la preparación física cuidadosa y una sólida base moral. El nuevo plan de estudios es parte de una política de recursos humanos cuidadosamente renovada para desarrollar un nuevo tipo de liderazgo capaz de adaptarse y realizar un buen desempeño con éxito en los entornos flexibles e inciertos donde suelen operar los ejércitos nacionales. El objetivo del trabajo es realizar un análisis de la implementación del nuevo sistema educativo siguiendo el marco de Wright y Nishii (2006) que permite evaluar la puesta en marcha de nuevas iniciativas dirigidas a cambiar la política de recursos humanos. Se analizan de manera crítica los principales ejes del nuevo sistema y en base a este análisis se evalúa su implantación mediante una encuesta realizada a los usuarios del mismo. La encuesta se realiza a la primera promoción que se ha formado en el nuevo plan de estudios un vez finalizada su formación dentro del Centro Universitario de la

⁽¹⁾ Financiado por Ministerio de Educación y Ciencia, ECO2016-76255-P y ECO2017-86305-C4-2-R; Grupo de investigación de referencia COMPETE (S52_17R) y Grupo Psicología: procesos cognitivos y social (S24_17R) Gobierno de Aragón -España- y FEDER 2014-2020 "Construyendo Europa desde Aragón"; Universidad de Zaragoza, UZCUD2018-SOC-04 y UZCUD2018-SOC-O1; Centro Universitario de la Defensa, 2017-21 y 2018-12.

Defensa antes de su marcha a las academias especiales. Se requiere información referente a tres ejes fundamentales: formación en el centro, prácticas internas y prácticas externas. Los resultados de la encuesta permiten afirmar que el diseño, la comunicación y la implementación del currículo es evaluado positivamente por los cadetes. Sin embargo, las acciones de capacitación no curricular, como son las prácticas externas e internas y el desarrollo de actividades de liderazgo en situaciones reales, que se consideran complementarias a la educación formal, reciben una evaluación baja, considerándolas no relacionadas con el liderazgo. Esta evidencia sugiere aspectos a ser revisados en el nuevo sistema educativo con el objetivo de mejorar su efectividad.

Palabras clave: educación, liderazgo, plan de estudios, transformación, recursos humanos

Abstract

The Spanish army has recently implemented a new integrated educational curriculum to train officers by bringing together excellent and up-to-date technical knowledge, with a special emphasis on leadership, careful physical preparation and a solid moral foundation. The new curriculum is part of a carefully renovated human resources policy to develop a new type of leadership capable of adapting and performing successfully in the flexible and uncertain environments where national armies operate. The objective of the paper is to carry out an analysis of the implementation of the new educational system following the framework of Wright and Nishii (2006) that allows evaluating the implementation of new initiatives aimed at changing human resources policy. The main axes of the new system are critically analyzed and, based on this analysis; its implementation is evaluated by means of a survey carried out on its users. The survey is made to the first promotion that has been formed in the new curriculum once completed their training at the University Center of Defense and before going to the special academies. Information is required regarding three fundamental areas: training at the center, internal practices and external practices. The results of the survey allow affirming that the design, communication and implementation of the curriculum is positively evaluated by the cadets. However, non-curricular training actions, such as external and internal practices and the development of leadership activities in real situations, which are considered complementary to formal education, receive a low evaluation, considering them not related to leadership. This evidence suggests aspects to be reviewed in the new education system with the aim of improving its effectiveness.

Key words: education, leadership, curriculum, transformation, human resources

Introducción

La educación en defensa ha experimentado una notable expansión y ha generado una gran atención pública en los últimos veinticinco años. El sistema de formación que prepara las fuerzas armadas se considera ahora como un importante sistema educativo para la nación y su seguridad (Barret, 2009). Este interés ha aparecido conjuntamente con la evolución de la formación y educación militar. Hay varias razones para esta evolución. Primero, las sociedades, cuyas fuerzas armadas protegen, han cambiado (Libel, 2016). Segundo, aunque la misión principal de las fuerzas armadas sigue siendo garantizar la defensa nacional, han surgido algunas funciones adicionales: operaciones de apoyo a la paz, ayuda en desastres naturales y lucha contra el terrorismo. La combinación de estas funciones tradicionales y nuevas ha cambiado (Caforio, 2007). En tercer lugar, la evolución del panorama de la seguridad internacional ha tenido importantes implicaciones para la profesión militar y las relaciones y alianzas militares multinacionales (Williams, 2008). Dos ejemplos valiosos serían: el proceso de ampliación de la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) y la Política Europea de Seguridad y Defensa (PESD). Ambos procesos, desde un punto de vista sociológico, son aún más interesantes ya que evidencian el desarrollo de la comunidad epistémica militar y su influencia; “La cultura y la experiencia militar se han extendido internacionalmente a lo largo del tiempo y se reconocen socialmente” (Cross, 2011 p.152). A medida que llegan nuevos desafíos, tanto la OTAN como el PESD muestran que “la capacitación y la educación son una de las principales razones de su continuidad y su creciente liderazgo” (Cross, 2011 p.27).

Todos estos factores parecen requerir una preparación militar diferente a la que solía caracterizar a los ejércitos occidentales (Caforio, 2007). Más que nunca, no solo el conocimiento técnico, sino también las habilidades sociales son relevantes para adquirir las competencias que los oficiales del ejército necesitan: liderazgo, “interoperabilidad cultural”, organización altamente flexible y agilidad mental para evaluar situaciones complejas rápidamente (Boëne, 2008). Mejorar las habilidades de liderazgo de los líderes militares es de primordial importancia para el Ejército (Steele y Garven, 2009). El liderazgo militar se enfatiza y se desarrolla a través de varios mecanismos que incluyen educación formal, tareas operativas y autodesarrollo (Wong et al., 2003). Este proceso también refuerza la convergencia de la cultura militar y es una condición previa para una

sólida cooperación de seguridad europea (King, 2006). En consecuencia, los cursos y programas sociales interdisciplinarios como “liderazgo”, “psicología social”, “comportamiento organizacional” y “dinámica de grupo” han entrado a formar parte de los planes de estudios académicos militares en los países occidentales (Segal y Ender, 2008).

Aunque España es miembro de la OTAN y de la UE desde 1982 y 1986, respectivamente, no inició una reforma integral del sistema de formación y educación militar hasta 2007.² Esta reforma mejora la formación y educación militar en dos aspectos. Por un lado, la educación militar se ajusta a los nuevos parámetros del Espacio Europeo de Educación Superior desarrollado por el proceso de Bolonia. Por otro lado, la reforma subraya el creciente valor de la educación a través de un mejor liderazgo, toma de decisiones y un uso más eficiente de los sistemas de comunicaciones.

El objetivo de este trabajo es estudiar la evolución reciente del desarrollo del liderazgo en el sistema de educación militar español. Consideramos que esta pregunta es interesante porque en el cambiante escenario estratégico actual, los ejércitos deben desarrollar un nuevo tipo de líderes: líderes adaptativos, expertos en el arte y la ciencia de la profesión de las armas que sean innovadores, flexibles y capaces de adaptarse rápidamente a cualquier circunstancia (U.S. Department of the Army, 2008a). Además, la gestión exhaustiva de la educación que persigue el desarrollo de sus recursos humanos es una de las acciones estratégicas de recursos humanos (RH) más desafiantes que una organización puede planificar (Hedge et al., 2006). Esto es particularmente relevante para las organizaciones militares que forman a sus futuros miembros, que son fundamentales para el logro de su misión.

Para eso, utilizamos el marco de Wright y Nishii (2006), un modelo donde las prácticas de RH abarcan múltiples niveles de análisis: desde las prácticas previstas y reales hasta las percepciones y reacciones individuales. En consecuencia, primero analizamos las intenciones del enfoque de liderazgo en el currículo académico. En segundo lugar, estudiamos el establecimiento de un ambicioso plan de liderazgo integral como parte de la estrategia de comunicación. En tercer lugar, nos dirigimos a las percepciones de los cadetes sobre el nuevo sistema. Finalmente, sobre la base de los resultados de la encuesta, proponemos algunas modificaciones a la implementación del sistema.

⁽²⁾ Ley 39/2007

El resto del artículo está organizado de la siguiente manera. Primero describimos la Academia General Militar. En segundo lugar, analizamos el programa educativo previsto/actual diseñado para desarrollar a las futuros oficiales hombres y mujeres, prestando especial atención al nuevo curso de liderazgo y las actividades introducidas. Luego describimos el proceso de comunicación y los esfuerzos para integrar las diferentes actividades de los cadetes. Posteriormente, presentamos las reacciones de los cadetes al nuevo programa. Finalmente, resumimos la importancia de relacionar los sistemas educativos con el desarrollo del liderazgo y presentamos las conclusiones.

Academia General Militar

La Academia General Militar (AGM) se fundó en 1882 y, a lo largo de tres periodos de actividad interrumpidos, ha capacitado a más de 23,000 oficiales en el ejército de tierra, la guardia civil y los cuerpos comunes de las fuerzas armadas españolas. Como en el caso de las academias militares occidentales, el modelo educativo tradicional se ha basado en ciencias matemáticas y cursos militares con espacio limitado para el área humanista. Si bien la carrera militar española se ha adaptado a las necesidades cambiantes del Ejército y la llegada de nuevas tecnologías, el porcentaje de cursos de humanidades nunca ha superado el 20% (menos del 10% antes de la última reforma (Izquierdo et al., 2011)). El bajo porcentaje contrasta con la tendencia general a aumentar los cursos humanísticos en educación militar (Caforio, 2007).

La disciplina y los valores son la piedra angular del sistema educativo. Dado que el aprendizaje se produce a través de la observación, como se destaca en las teorías del aprendizaje social (Bandura, 1977), los cadetes se ven obligados a liderar con el ejemplo y seguir el comportamiento de los mejores. Los valores morales se basan en el Decálogo del Cadete (Código de Honor del Cadete) y las Reales Ordenanzas³ de las fuerzas armadas españolas (Ministerio de Defensa, 2009). El Código de Honor del Cadete es una declaración formal de la conducta honorable que se espera de los cadetes y se introdujo por primera vez en 1927. Se ha mantenido con pequeños cambios. Las Ordenanzas Reales recogen los

⁽³⁾ Real Decreto 96/2009.

principios éticos que deben guiar la profesión militar. También se han actualizado y modernizado para mantenerse al tanto de los cambios políticos y sociales. Estos códigos, junto con el espíritu del General, que enfatiza el compañerismo entre sus miembros, construido a través de la estrecha coexistencia de todos los estudiantes que se someten a una dura rutina diaria, constituyen las directrices morales de los cadetes.

Implementación del Nuevo Sistema Educativo

La reforma a largo plazo de la defensa empieza con la educación para la defensa (Barrett, 2009). El nuevo modelo de educación pertenece al nuevo concepto europeo de educación militar, que combina la formación profesional y la educación académica que termina en un título universitario (Paile, 2010).⁴ El papel central desempeñado por la AGM se completa con la universidad local civil de Zaragoza a través de una asociación con el Centro Universitario de Defensa (CUD). Los cadetes estudian cuatro años en la AGM. Durante el quinto año, realizan prácticas en unidad militar externa a la AGM y asisten a academias militares específicas. El plan de estudios está diseñado teniendo en cuenta lo que se espera que el estudiante/cadete sepa al final del programa de estudios: tanto las habilidades genéricas como los conocimientos específicos (Kehm, 2010).

El plan de estudios adoptado refleja tanto la estrategia definida en la directiva de defensa nacional de 2004 como la influencia de la comunidad epistémica militar europea y de la OTAN. Esta decisión pretende, en primer lugar, preparar mejor a las fuerzas armadas para futuros desafíos. Segundo, mejorar los estándares académicos y profundizar en el profesionalismo de la educación militar y, finalmente, aumentar la colaboración internacional. Sea cual sea el conflicto futuro, se tratará en cooperación con socios y aliados. Por lo tanto, no es tan importante ser bueno en todo, sino ser más compatible y complementario (Sookermany, 2011). Para eso es crucial contar con el reconocimiento externo y aumentar las relaciones institucionales entre las academias militares.

⁽⁴⁾ El principal rasgo distintivo del caso español en comparación con otros países europeos es que la Academia Militar General no se transforma en Universidad, ni tampoco se establece una universidad militar. En cambio, el plan de estudios académico se confía a nuevo centro universitario afiliado a una universidad civil. A pesar de este estatus, el 82% de las instituciones de educación militar europeas son reconocidas como Instituciones de Educación Superior (IES) (Callado Muñoz y Utrero González, 2016).

El desarrollo del liderazgo es central en la nueva educación de defensa española. El liderazgo militar se ha asociado tradicionalmente al papel de jefe más que al de líder. Los dos están estrechamente vinculados, pero un jefe no es necesariamente un líder en la perspectiva actual de liderazgo (Robbins & Judge, 2013, Yukl, 2010). Por lo tanto, la capacitación de los oficiales del ejército como líderes debe centrarse en la capacitación de competencias y habilidades para liderar, comunes a la gestión organizativa estratégica y no solo a las acciones del comando (jefe) vinculadas a las competencias específicas de su capacitación militar. Este doble enfoque se lleva a cabo en la educación de los cadetes a través de: (1) curso de liderazgo formal (competencias técnicas, teóricas, personales y sociales) contextualizado en el escenario militar, y (2) un plan de liderazgo (capacitación complementaria no curricular). La capacitación del líder se plantea como un rol específico (competencias), en la igualdad entre los géneros durante el proceso de capacitación e instrucción, así como los requisitos de la carrera militar (DeRue et al., 2011). Otro tema es el acceso de las mujeres a las fuerzas armadas, que implica contextualizar el papel de las mujeres en la Sociedad Postmoderna y su lucha social a nivel técnico, histórico y no solo cultural (Swain y Koreman, 2018).

Este cambio muestra que las fuerzas armadas españolas son conscientes de que los nuevos desafíos necesitan un nuevo tipo de liderazgo basado en la psicología (Segal e Insoo, 2014). La inclusión del curso de liderazgo académico está en línea con los campos educativos a mejorar sugeridos por Caforio (2007) y Nuciari (2007) y es similar al enfoque adoptado en las Academias Militares de los EE. UU., El Colegio de la Defensa Nacional de Suecia y la Academia General Portuguesa. entre otros. Además, los cursos militares se rediseñaron para incluir valores militares y liderazgo desde el primer año para desarrollar una comprensión del liderazgo del ejército que facilite la máxima eficacia en el mismo (Hatfield, 1997). Por otra parte, el curso de liderazgo se ha establecido en el segundo año. En consecuencia, los cadetes adquieren competencias y habilidades evaluables y entrenables que pueden ser puestas en práctica. El desarrollo propio de las habilidades de liderazgo es un paso crítico en el proceso de desarrollo de los líderes del Ejército (Flowers, 2004).

Las actividades extracurriculares conforman el plan de liderazgo integral para aglutinar y reforzar todas las tareas asociadas y evaluar los resultados.

Grado Universitario

Se ha puesto en marcha un título especial de ingeniería de gestión adaptado a las competencias específicas que deben adquirir los oficiales del ejército de tierra. Integra matemáticas, ingeniería, administración de empresas, liderazgo y recursos humanos. Aunque, cada especialidad militar tiene su propio programa específico, el curso de liderazgo es común a todas las ramas.

Curso de liderazgo

El liderazgo se estudia como un fenómeno grupal: el líder influye en la gestión organizativa de una manera estratégica, efectiva y adaptable. Él/ella sabe que la realidad es dinámica y está cambiando, y esto implica saber qué estilo de liderazgo se debe ejercer y cuándo hacerlo para alcanzar los objetivos. Cada estilo de liderazgo implica aplicar ciertas habilidades cognitivas, conductuales y emocionales en beneficio del equipo. La pregunta es, qué requieren los subordinados de mí para facilitar el logro del objetivo. Los cadetes deben reconocer qué y cómo aplicar el mejor estilo de liderazgo de acuerdo con la tarea, el objetivo, el contexto organizativo y la evolución del grupo que lideran en cada momento.

Este enfoque implica equipar a los estudiantes con competencias intra-interpersonales y grupales para la gestión de equipos y grupos de trabajo, sin olvidar la capacitación en autodirección inherente al liderazgo y las acciones de liderazgo (Boëne, 2008, Caforio, 2007, Cross, 2011). El líder requiere conocimiento personal para liderar (Goleman, 2011) y conocimiento técnico sobre personas, grupos, organizaciones y sociedades para guiar e influir en el logro de los objetivos (Gil y Alcover, 2005). Desde este enfoque, el curso de liderazgo tiene seis ejes esenciales. Un primer nivel de capacitación en autodirección, centrado en cuatro áreas básicas: (a) autoconciencia, (b) autorregulación, (c) conciencia social y (d) gestión de relaciones (Goleman, 2013). El objetivo es aumentar la introspección del líder en sus fortalezas y debilidades, y alcanzar su nivel de excelencia después de cada una de sus acciones, activando los procesos de revalorización cognitivo-emocional.

Un segundo nivel implica capacitar al líder para gestionar el equipo como técnico: evaluar, analizar y diagnosticar los criterios estructurales

y de proceso del grupo para gestionar su evolución. El líder debe aplicar habilidades sociales y apropiadas para el beneficio del grupo. El elemento central de la acción de liderazgo es entender al grupo como una unidad de análisis, integrada y dinámica en el tiempo y el espacio que requiere acciones grupales específicas (interacción, interdependencia e intercambio) para articular su funcionamiento y ejercer influencia sobre él. También agrega un amplio y múltiple conocimiento teórico de los estilos de liderazgo para transmitir la idea de que no hay un solo estilo útil.

Un tercer nivel se refiere a la comprensión de los aspectos psicosociales de la interacción social en el desarrollo del liderazgo. Los aspectos perceptivos de la interacción interpersonal que cualquier líder debe lograr para generar influencia en las personas. Se trata de conocer los fenómenos sociocognitivos inherentes a las interacciones sociales para ejercer influencias (Efecto Halo, Egocentrismo, Heurístico, Efecto Pigmalión, prejuicios, formación y cambio de actitudes, etc.).

El cuarto nivel trabaja sobre las habilidades de gestión de equipos de trabajo y comunicación. Se presta especial atención a la actitud de gestión en la comunicación de grupos de trabajo y al reconocimiento de conductas disfuncionales que dificultan el proceso comunicativo.

El quinto nivel proporciona a los cadetes estrategias para enfrentar situaciones de alto riesgo, tanto desde una perspectiva intrapersonal como para sus equipos. El enfoque se basa en la Psicología organizacional positiva y socializa al cadete para hacer frente a situaciones de crisis: identifica aspectos disfuncionales en el equipo y en personas sometidas a situaciones de alto impacto emocional.

Finalmente, el sexto nivel se centra en el liderazgo y la sociedad. En la carrera militar, el oficial debe asumir diferentes destinos nacionales e internacionales así como llevar a cabo acciones humanitarias en tiempos de convulsión social de guerra y paz (seguridad y defensa). El líder debe gestionar su equipo en situaciones de disturbios, guerras y desastres naturales, así como en procesos de inmigración masiva por razones humanitarias. El oficial debe tener ciertas competencias para la gestión de la acción colectiva en situaciones de emergencia y crisis, donde el contagio social puede desencadenar el caos y debe adquirir nociones de logística psicosocial para gestionar la masa y la multitud. En este módulo, el ejército de tierra también está calificado para dirigir proyectos de acción social de la comunidad.

Plan de Liderazgo y Comunicación del Nuevo Sistema

El plan de liderazgo de la AGM completa la capacitación de liderazgo. Está coordinado por el personal militar, aunque se establece una sólida cooperación con la educación académica. Se basa en la larga experiencia de la AGM adaptada a los nuevos desafíos que enfrenta el ejército de tierra. Se centra en los principios del liderazgo transformacional (Bass, 1998), que alienta esencialmente a los cadetes a desarrollar y respetar sus propios valores y perspectivas éticas, enseñando así cómo convertirse en líderes por derecho propio sin coaccionar a los seguidores (MADOC-DIDOM, 2007). El plan es interdisciplinario e implementado desde el primer año de adiestramiento para reforzar la educación formal y el adiestramiento.

En términos del nuevo análisis del sistema educativo, este plan muestra los esfuerzos de la organización para comunicar y mostrar la relevancia del liderazgo para los cadetes (Wright y Nishii, 2006). En particular, integra todas las actividades, aunque aparentemente no están relacionadas, con el liderazgo, para resaltar que según el U.S. Department of the Army (2008b, 4-8), “el liderazgo puede ser la diferencia entre el éxito y el fracaso”. En este sentido, el desarrollo de habilidades de liderazgo debe incorporarse en todos los niveles de entrenamiento militar (Flowers, 2004), ya que poner en práctica los valores aprendidos desde el principio constituye un sistema de aprendizaje continuo y acumulativo, los cadetes aprenden de los errores e imitan el comportamiento establecido como modelo. El mensaje subyacente es que los líderes, que pueden tener grandes efectos en los seguidores al apelar a sus ideales y valores, pueden producir un mayor nivel de compromiso con la visión y la misión de la organización (Piccolo y Colquitt 2006). Además, los profesores-tutores proporcionan a los cadetes orientación individual en reuniones grupales e individuales para enfatizar las sinergias entre todas las actividades, controlar la evolución de los cadetes y proponer y sugerir, cuando sea necesario, un esfuerzo adicional para el aprendizaje efectivo.

Los tres pilares del plan de liderazgo son competencias, capacidades y valores, y se organizan en torno a cuatro tipos diferentes de actividades. La tabla I recoge la programación de actividades a lo largo de los cinco años.

TABLA I. Actividades educativas del plan de Liderazgo a lo largo del periodo académico.

Actividades educacionales	Año				
	1	2	3	4	5
Estudio de caso / Formación en valores / Actividades curriculares militares	X	X	X		
Seminarios de liderazgo			X		X
Prácticas de liderazgo	X	X	X	X	X
Actividades complementarias	X	X	X	X	

Nota: x significa que la actividad se realiza durante el año correspondiente al título.

Primero, se diseñan actividades educativas adicionales para complementar el curso de liderazgo: i) se establecen estudios de caso y análisis de valores para analizar cómo los valores pueden influir en el liderazgo militar, ii) se llevan a cabo seminarios de liderazgo que complementan los seminarios estructurados en el curso de liderazgo. Esto permite a los estudiantes promover y fomentar la discusión grupal, poniendo en valor los conocimientos teóricos adquiridos para comprender casos reales. Además, está programado un ciclo de conferencias a lo largo del curso, la *Cátedra Cervantes*, para reforzar y desarrollar valores culturales y humanísticos que completen la educación integral de los cadetes.

Los cadetes (desde el primer año) tienen asignaciones operativas diferentes de acuerdo con las reglas del Ejército de tierra y los estatutos de la AGM para completar su entrenamiento de liderazgo. Por ejemplo, se les asignan tareas de seguridad (con diferentes responsabilidades según el año) o ser jefe de clase y aula. En este sentido, ser jefes de clase y aula implica poner en práctica las competencias, capacidades y valores adquiridos, ya que permiten que los cadetes tengan la responsabilidad principal de su sección (clase) o aula durante una semana. Incluyen la interacción diaria con los capitanes, con los profesores dentro del horario de clases y cualquier otra tarea adicional relacionada con la administración y orientación del grupo.

Además, desde el tercer año los cadetes tienen asignaciones de mando específicas. Los cadetes de tercer año ocupan puestos de liderazgo y se convierten en mandos auxiliares durante las tres semanas de instrucción militar de los recién llegados. De manera similar, los cadetes de cuarto

año se convierten en mandos auxiliares para la instrucción militar y las actividades de entrenamiento de los cadetes de primer y segundo año. También hay lecciones teóricas y prácticas, así como diferentes puestos de jefe adjunto (sección, compañía o batallón) para ayudar a los instructores. Además, están a cargo de los batallones durante la ceremonia semanal de izado de bandera. Durante el quinto año, los cadetes dirigen una unidad de su especialidad militar durante seis semanas. Durante este período, pueden poner en práctica lo que implica la gestión estratégica del liderazgo y aplicar las habilidades técnicas, personales y sociales adquiridas con el curso de liderazgo.

Además de estas actividades estructuradas, los cadetes participan en otras actividades para reforzar la capacitación de líderes. La principal es el programa *pater* (plan de tutoría). Está compuesto por estudiantes de segundo año que se hacen cargo de compañeros de primer año proporcionando ayuda en su proceso de adaptación e integración en la AGM en todos los aspectos. A veces se convierte en una relación que va más allá de la permanencia en AGM y acompaña a los antiguos cadetes en toda su vida militar. Recientemente, la ceremonia tradicional de presentación de sables se ha relacionado con el programa de tutoría (el cadete de segundo año entrega el sable a su ahijado) para reforzar los vínculos desarrollados. En este sentido, el cadete de segundo año se gana no solo el respeto (a través de la presentación de sables) sino también la confianza del recién llegado; convirtiéndose en un líder para él. Aunque la aplicación de principios y valores se vuelve mucho más compleja cuando involucra a personas que estudian y conviven las 24 horas del día, ayuda a su vez a mostrar el potencial para organizar las actividades del equipo y desarrollar el liderazgo, especialmente si los roles se asignan, comprenden y evalúan de manera integral. (Cycyota et al., 2011).

Finalmente, el plan de liderazgo incluye una evaluación de 360 grados que se refiere a la retroalimentación de múltiples fuentes que se origina a partir de superiores, subordinados, compañeros y autoevaluaciones. El propósito es obtener información sobre el comportamiento del líder por parte de otros que proporcionan calificaciones al desempeño (Karrasch et al., 1997) y ha resultado útil, ya que la retroalimentación de múltiples fuentes puede facilitar el desarrollo del líder (Steele y Garven, 2009).

Retroalimentación sobre el Nuevo Sistema

Al considerar el éxito de cualquier iniciativa en una organización, es importante observar las reacciones individuales y grupales. Las experiencias en otras actividades o actividades pasadas influirán en la forma en que los cadetes perciben y evalúan todo el proceso de desarrollo del liderazgo (variación individual). La participación de buenos instructores y profesores es clave para aumentar el éxito, ya que pueden reducir esta variación (Wright y Nishii, 2006). Además, el aumento del rendimiento individual puede depender del tipo de interdependencia que existe entre el grupo (Kozlowski y Klein, 2000). Mientras que las normas grupales sobre el comportamiento apropiado pueden impedir los resultados esperados (Barsade y Gibson, 1998), una comprensión compartida de la tarea, el equipo y la situación afectan la manera en que el grupo coordina sus acciones para lograr resultados positivos (Cannon-Bowers et al. , 1993).

Para reconocer las percepciones e interrelaciones de los cadetes, se realizó una encuesta en octubre de 2017. El propósito es evaluar hasta qué punto la capacitación y el desarrollo del liderazgo han sido apropiados para el actual sistema de educación militar. Este enfoque no busca la mejor práctica, sino que busca evaluar si los cadetes consideran que estaban adecuadamente preparados para sus roles actuales y que no hubo una variación individual relevante ni implicaciones negativas en las interrelaciones de grupo. La encuesta consta de quince preguntas estructuradas en tres partes, preguntas sobre (1) la educación de liderazgo recibida en la AGM, (2) las prácticas de liderazgo y actividades realizadas en el AGM y (3) prácticas externas. Se usó una escala de Likert donde 1 está completamente en desacuerdo y 8 está completamente de acuerdo. La razón para elegir esta escala es porque este tipo de escalas con un valor en cada punto de la escala se han utilizado ampliamente en la literatura de ciencias sociales (Garland, 1991). Además, se invita a los cadetes a resaltar qué aspectos deben mejorarse, y hacer sugerencias en consecuencia, en una pregunta de respuesta abierta. El cuestionario se distribuyó electrónicamente a los 145 cadetes matriculados en el quinto año académico 2017-2018. La encuesta se inició después de las prácticas, durante la semana en la AGM y antes de ir a las academias especiales. Un total de 95 cuestionarios fueron devueltos con una tasa de respuesta del 66%. Como nos interesa la variabilidad individual, analizamos no

solo la respuesta promedio, sino también la desviación estándar de cada pregunta. Además, investigamos la varianza potencial del grupo teniendo en cuenta la especialidad del cadete.

Resultados y discusión

La Tabla II muestra los resultados de las evaluaciones de la formación en liderazgo por parte de los cadetes como oficiales del Ejército de tierra durante los cuatro años en la AGM. La formación obtenida en la AGM ($M = 6.03$, $DT = 1.31$) está por encima de la de las prácticas externas ($M = 5.69$, $DT = 1.67$) y las prácticas en la AGM ($M = 5.51$, $DT = 1.85$). La distribución más homogénea corresponde al primer bloque (formación en la AGM) debido al proceso de socialización durante cuatro años, en su mayoría en régimen de internado, y con reglas firmes y estrictas (cultura militar y civil). La dispersión máxima se obtiene en el segundo (prácticas en AGM) y tercer bloque (prácticas externas). Ambas actividades están sujetas a la variabilidad del proceso, ya que las actividades a realizar son comunes, pero el procedimiento de éstas, cómo se llevan a cabo, depende de las variables técnicas (estructurales y de proceso) relacionadas con el entorno, la relación con sus superiores y la unidad de destino. Se debe resaltar que las prácticas de liderazgo mejor valoradas son las externas frente a las realizadas en la AGM, como se puede ver en la Tabla II.

TABLA II. Resultados del cuestionario

Formación AGM	Media	Desv. Típ.	Significatividad
1. ¿La capacitación obtenida durante los cuatro años en AGM me permite liderar como Teniente?	6.02	1.34	2 *, 3 ***, 4 **, 5 **
2. Tengo los suficientes conocimientos para ejercer de líder en la actualidad	6.21	1.13	3 ***, 4 **
3. Tengo los conocimientos técnicos (habilidades, competencias y procedimientos) necesarios para ejercer el liderazgo como futuro Teniente.	5.76	1.24	5 ***, 6 **
4. Tengo los conocimientos teóricos (conceptos) necesarios para ejercer el liderazgo como futuro Teniente.	5.74	1.43	5 ***, 6 **
5. Me han transmitido los valores suficientes para ejercer el liderazgo como futuro Teniente.	6.32	1.45	

6. He podido realizar tareas de Líder y de Jefe durante el periodo de prácticas externas.	6.14	1.64	
Prácticas Internas en AGM	Media	Desv. Tip.	Significatividad
7. La formación obtenida en la AGM de liderazgo me ha permitido adquirir experiencia para liderar a los subordinados.	5.68	1.64	8 ***, 9 ***, 10 ***, 11 ***
8. La práctica realizada con los alumnos de primero me ha servido en mi formación como futuro Teniente.	6.15	1.78	9 ***, 10 ***, 11 ***
9. Desarrollar la figura de <i>pater</i> con los cadetes de nuevo ingreso en la AGM me ha ayudado a desarrollar funciones de liderazgo como futuro Teniente.	3.96	2.09	
10. Tener a un compañero de cursos superiores como <i>pater</i> me ha ayudado en mi formación como cadete en la AGM.	3.86	2,25	
11. La actividad de la <i>Cátedra Cervantes</i> me ha aportado conocimientos útiles para mi formación global como futuro teniente del ET	3.88	2.20	
Prácticas Externas	Media	Desv. Tip.	Significatividad
12. He ejercido el liderazgo durante la realización de las prácticas externas.	6.06	1.68	13 *, 14 ***, 15 ***
13. He observado diferencias entre el rol de líder y de jefe en el desarrollo de las funciones de un oficial del Ejército de Tierra.	6.34	1.62	14 ***, 15 ***
14. He observado que el oficial realiza sólo funciones de líder en la gestión del liderazgo.	4.94	2.16	15***
15. He observado que el oficial realiza sólo tareas de jefe en la gestión del liderazgo.	4.26	2,13	

Leyenda: los números de la columna de significatividad indican diferencias significativas en media con la pregunta correspondiente y *, **, *** el nivel de significatividad: 0.1, 0.05 y 0.01 respectivamente.

Los cadetes aprecian, de manera muy satisfactoria y significativa, la formación curricular en liderazgo obtenida en la AGM. Cuando se les pregunta sobre el conocimiento recibido, los valores prevalecen frente a los aspectos teóricos y técnicos y diferencian claramente su papel como jefes y líderes en el liderazgo. Hay poca diferencia entre las puntuaciones obtenidas en este primer bloque, pero la distribución de los datos indica una menor dispersión en la evaluación de los valores y el conocimiento en comparación con los conocimientos técnicos (habilidades, competencias y procedimientos) obtenidos en la AGM. La pregunta sobre los valores muestra un patrón de comportamiento diferente al resto, con resultados más atípicos (ver Tabla II y Figura A.1 del anexo). Estos datos confirman

la visión sobre la implementación del nuevo plan de estudios en la AGM: no solo transmitir conceptos, sino también incluir habilidades técnicas y tener un impacto sobresaliente en la transmisión de valores en una capacitación integral del futuro oficial como líder militar (Caforio, 2007; Hatfield, 1997; Kehm 2010)

El patrón de respuesta en las prácticas en la AGM (segundo bloque) centrado en el liderazgo presenta más dispersión en los datos que el obtenido en el primer bloque (formación). Los cadetes valoran de manera más homogénea la formación recibida (transmisión de conceptos, procedimientos y valores) que las prácticas en la AGM en su capacitación de líderes. Estas prácticas se valoran de manera positiva y significativa cuando lideran a los subordinados (Pregunta 7). Las actividades que alcanzan las puntuaciones más bajas son aquellas dirigidas a la orientación (figura de *pater*, preguntas 9 y 10) y formación (asistencia a la *Cátedra Cervantes*; pregunta 11). Además tienen la mayor dispersión en el patrón de respuesta (ver Tabla II y Figura A.2 del anexo). Estos datos indican que las prácticas vinculadas al plan de liderazgo deben ser revisadas de manera significativa para que sean relevantes para los cadetes y ayuden a integrar lo teórico con lo práctico. Las prácticas directamente relacionadas con la acción de mando, donde pueden integrar las competencias de liderazgo, se valoran mejor (pregunta 12). El cadete tiene una estructura mental técnica y precisa sobre las prácticas aplicadas orientadas a la gestión estratégica del liderazgo (pregunta 2). Este enfoque ya se ha introducido en otras academias militares como explican Smith y Bergin (2012), desarrollando los conceptos de contenido, procedimientos y valores en la educación formal, con tareas operativas y actividades de autodesarrollo (Wong, et al., 2003). Las actividades prácticas deben contextualizarse en la gestión estratégica del liderazgo, punto clave en la formación integral del líder. De lo contrario pierden visión y eficacia.

Los datos del tercer bloque (prácticas externas) muestran que los cadetes han podido ejercer el liderazgo durante las prácticas, diferenciando en su mando el papel de líder y jefe con valores significativos (Tabla II), aunque hay más dispersión en el patrón de respuesta de estos dos últimos ítems (Figura A.3 anexo). En la formación del líder militar, es esencial resaltar el doble rol (líder y jefe) en la gestión del liderazgo en la educación del futuro oficial del ejército de tierra. Estos datos resaltan cómo la implementación del nuevo plan de estudios está influenciando la integración de las competencias técnicas del líder (gestión) en el

contexto militar (acción de mando), desarrollando una visión integral del gestor de recursos.

Las respuestas de los cadetes a la pregunta de respuesta abierta están en línea con la evidencia presentada. Sugieren aumentar los cursos académicos sobre liderazgo y recursos humanos y proponen reformar las actividades no curriculares, como el programa *pater* y la *Cátedra Cervantes* para aumentar su utilidad.

El patrón de respuesta varía según la especialidad a la que pertenecen los cadetes (tabla III). Infantería es la que obtiene puntuaciones más altas en el primer bloque (formación en AGM), e Ingenieros la más baja, siendo la diferencia significativa. El ítem sobre la transmisión de valores para ejercer el liderazgo (pregunta 5) obtiene en todas las especialidades una valoración media de 6, siendo el más valorado en todo el bloque. Este resultado es consistente con la estrategia de incluir valores militares y liderazgo para una mayor comprensión del oficial del ejército de tierra (Hatfield, 1997) dentro de la implementación del nuevo plan de estudios para lograr la máxima eficiencia de los oficiales. Cabe señalar que la especialidad de Ingenieros valora con menor puntuación la formación recibida, excepto por la pregunta 6 (ejercer tareas de liderazgo) que obtiene la puntuación más alta ($M = 6.69$). Las especialidades de Ingenieros e Infantería tienen patrones inversos en su evaluación, la primera enfatiza la capacitación teórica y técnica, la última práctica. En el segundo bloque (prácticas AGM), la especialidad de Transmisiones proporciona la calificación promedio más alta. La infantería, en cambio, se destaca en las prácticas con estudiantes de primer año (pregunta 8), y Caballería presenta el menor vínculo con la actividad de la *Cátedra Cervantes* (pregunta 11).

En el tercer bloque (prácticas externas), Caballería tiene los valores más altos, mientras que Artillería presenta los más bajos. Infantería se destaca por valorar la diferencia entre el papel de líder y jefe de una manera más prominente (pregunta 13, ver Tabla III A y B). Estos datos muestran diferentes perfiles de evaluación según la especialidad. Cada especialidad tiene diferentes competencias que afectan a su papel de liderazgo de una manera distinta. Las especialidades con competencias más abstractas (Ingenieros) valoran más la capacitación práctica, mientras que Infantería (habilidades de gestión) considera más importante la capacitación teórica y técnica del liderazgo. Por el contrario, Transmisiones y Caballería valoran la formación aplicada frente a la teórica. Artillería

tiene un perfil medio y más adaptable y no enfatiza las polaridades en su patrón de respuesta.

TABLA III. Resultados por especialidad

	Panel A: Media por especialidad					Panel B: Significatividad			
	Art	Cab	Inf	Ing	Tran	Art	Cab	Inf	Ing
1. ¿La capacitación obtenida durante los cuatro años en AGM me permite liderar como Teniente?	5.91	6.08	6.71	5.23	6.10	I***, I*	I**, I**	I***, T*	T**
2. Tengo los suficientes conocimientos para ejercer de líder en la actualidad	6.09	6.42	6.47	5.77	6.35		I*	I*	T*
3. Tengo los conocimientos técnicos (habilidades, competencias y procedimientos) necesarios para ejercer el liderazgo como futuro Teniente.	5.66	5.75	6.29	5.08	5.90	I*	I*, I*	I**	T**
4. Tengo los conocimientos teóricos (conceptos) necesarios para ejercer el liderazgo como futuro Teniente.	5.56	5.75	6.24	5.15	6.00	I*		I**	T*
5. Me han transmitido los valores suficientes para ejercer el liderazgo como futuro Teniente.	6.22	6.58	6.76	5.46	6.50		I*	I**	T*
6. He podido realizar tareas de Líder y de Jefe durante el periodo de prácticas externas.	5.97	6.33	5.94	6.69	6.10	I*		I*	
7. La formación obtenida en la AGM de liderazgo me ha permitido adquirir experiencia para liderar a los subordinados.	5.63	6.17	5.88	4.92	5.80		I*	I*	T*
8. La práctica realizada con los alumnos de primero me ha servido en mi formación como futuro Teniente.	6.22	6.58	6.29	5.54	6.05		I*		
9. Desarrollar la figura de Pater con los cadetes de nuevo ingreso en la AGM me ha ayudado a desarrollar funciones de liderazgo como futuro Teniente.	3.84	3.83	4.00	3.77	4.30				
10. Tener a un compañero de cursos superiores como Pater me ha ayudado en mi formación como cadete en la AGM.	3.94	3.92	3.65	3.46	4.15				
11. La actividad de la cátedra "Cervantes" me ha aportado conocimientos útiles para mi formación global como futuro teniente del ET	3.66	3.42	4.00	4.00	4.35		T*		
12. He ejercido el liderazgo durante la realización de las prácticas externas.	5.75	6.58	6.18	6.23	6.05	C**			
13. He observado diferencias entre el rol de líder y de jefe en el desarrollo de las funciones de un oficial del Ejército de Tierra.	6.16	6.75	6.76	5.54	6.55	C*	I**	I**	T*
14. He observado que el oficial realiza sólo funciones de líder en la gestión del liderazgo.	4.72	5.42	5.24	4.69	4.90				
15. He observado que el oficial realiza sólo tareas de jefe en la gestión del liderazgo.	4.50	4.00	4.18	3.77	4.40				

Leyenda: Art., Cab, Inf, Ing., Tran significa Artillería, Caballería, Infantería, Ingenieros y Transmisiones respectivamente. Panel A: muestra media muestral. Panel B: las letras indican diferencias significativas en media con la rama correspondiente y *, **, *** el nivel de significación: 0.1, 0.05 y 0.01 respectivamente.

Conclusiones

El nuevo sistema educativo en las fuerzas armadas españolas es actualmente parte del sistema europeo de educación superior y proporciona una nueva visión de la formación del oficial. El desafío ha sido integrar un perfil técnico y una capacitación humanística que afecte las capacidades de gestión organizacional del oficial. La educación para el liderazgo implica formación en la gestión estratégica del liderazgo organizacional, integrando su rol de líder y jefe. En el nuevo sistema educativo, un líder se debe formar en competencias específicas acerca del conocimiento, saber cómo hacer, cómo pensar y cómo ser o sentir. Se alienta al liderazgo personal a buscar al mejor líder para obtener el mejor equipo posible, gracias a un proceso de capacitación continua de sus habilidades, aptitudes, valores y un proceso continuo de introspección (Goleman, 2013). El objetivo es facilitar la excelencia en las habilidades de gestión para el oficial como líder y con sus unidades. El rol del líder ha sido expuesto como un experto analista (técnico) con habilidades sociales, capaz de influir en las personas, grupos, organizaciones y en el nivel social. La implementación del nuevo plan de estudios integra estas premisas y obtiene una evaluación positiva por parte de los cadetes.

La evaluación de los cadetes es más favorable con respecto a la formación recibida en liderazgo a nivel curricular (conceptos, procedimientos y valores), que las acciones de formación no curricular (prácticas internas) en la AGM. Estas acciones diseñadas en primer lugar para facilitar el proceso de socialización del cadete recién llegado en la cultura organizacional (formal e informal) reciben una evaluación más baja por parte de los cadetes. Se perciben como no relacionados y poco útiles. Esta evidencia sugiere aspectos de mejora en el plan de liderazgo y comunicación de la AGM con el objetivo de mejorar su efectividad. En particular, las actividades no curriculares tenían como objetivo fortalecer el liderazgo adquirido a nivel curricular. Esta evaluación está en línea con la petición de los cadetes de prácticas de liderazgo más estructuradas junto con cursos académicos adicionales sobre liderazgo y gestión de recursos humanos. Además, sugieren implementar cursos con casos reales, así como organizar seminarios con profesionales expertos.

Los valores transmitidos en la AGM se evalúan satisfactoriamente, pero los resultados indican heterogeneidad en el patrón de respuesta. Esto refleja la falta de homogeneidad en la transmisión de estos valores y

sugiere la revisión de canales y actividades orientadas hacia este objetivo. Además, los resultados sugieren que la capacitación aplicada debe pasar por actividades directamente relacionadas con la gestión estratégica del liderazgo. Deben centrarse en la importancia de generar influencia en los subordinados durante la acción de mando, integrando el papel de líder y jefe en la gestión estratégica del liderazgo. Estas actividades deben tener una transferencia clara y directa para integrar los conceptos teóricos y técnicos en la práctica.

Una pregunta final se refiere a la posibilidad de incorporar un currículo más adaptado por especialidad. En el caso del liderazgo, puede ser necesario revisar si la gestión estratégica del liderazgo debe contemplar una formación genérica (como la actual) y/o una específica para adaptar la gestión del mando a las diferentes especialidades.

Como sugirió Kirchner & Akdere (2017) para los EE. UU., este enfoque integral de la formación en liderazgo y las lecciones aprendidas por el ejército de tierra español podría ser potencialmente útil para las organizaciones no militares interesadas en la formación temprana en liderazgo en la carrera de los empleados, incluyendo todos los miembros de la organización.

Referencias Bibliográficas

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Barrett, J. (2009). Modern developments in Defense education. *Connections* 8(2), 1-5.
- Barsade, S.G., & Gibson, D. E. (1998). Group emotion, a view from top and bottom. In D. H. Gruenfeld (Ed), *Composition. Research on managing groups and teams* (vol. 1, pp. 81—102). Stamford, CT. JAI Press.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership, Industrial, military, and educational impact*. New Jersey, Erlbaum.
- Boëne, B. (2008). Teaching sociology at Saint-Cyr, 1983-2004 and beyond. A personal account. *Armed Forces & Society*, 35(1), 16-35.
- Caforio, G. (2007). Officers' professional preparation and issues posed by new military missions. *International Review of Sociology*, 17(1), 87-104.

- Callado Muñoz, F.J. & Utrero-González, N. (2016) Educación Superior en Defensa y Seguridad: Una Perspectiva Europea. Ed. José Serna Serrano, Pilar Sánchez-Andrada y Ignacio Álvarez Rodríguez *Libro actas DESEi+d 2016*, San Javier.
- Cannon-Bowers, J. A., Salas, E., & Converse, S. A. (1993). Shared mental models in expert decision making. In N.J. Castellan (Ed), *Individual and group decision making* (pp. 221–246). Hillsdale, NJ, LEA.
- Cross, M. (2011). *Security integration in Europe*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Cycyota, C. S., Ferrante, C. J., Green, S. G., Heppard, K. A., & Karolick, D. M. (2011). Leaders of character, the USAFA approach to ethics education and leadership development. *Journal of Academic Ethics*, 9, 177-192.
- DeRue, D. S., Sitkin, , S. B., & Podolny, J. M. (2011). From the Guest Editors: Teaching Leadership-Issues and Insights. *Academy of Management. Learning & Education*, 10 (3), 369-372. <http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.5465/amle.2011.0004>
- Flowers, M. (2004). Improving strategic leadership. *Military Review*, March-April, 40-46.
- Garland, R. (1991). The Mid-Point on a Rating Scale, Is it Desirable?. *Marketing Bulletin*, 2, 66-70.
- Gil, F., & Alcover, C. M. (2005). *Introducción a la psicología de los grupos*. Madrid: Pirámide.
- Goleman, G. (2013). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B
- Hatfield, B. Jr. (1997). Strategic leadership development: An operation domain application. Research Paper (0607). Maxwell-Gunter Air Force Base, Montgomery, Alabama, Air Command and Staff College.
- Hedge, J.W., Borman, W.C., & Bourne, M. J. (2006). Designing a system for career development and advancement in the U.S. Navy. *Human Resource Management Review*, 16, 340–355.
- Izquierdo, J., Ortíz de Zárate, J. R., & Aparicio, A. (2012). *La Academia General Militar. Crisol de la oficialidad española*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico (CSIC).
- Karrasch, A. I., Halpin, S. M., & Keene, S. D. (1997). Multirater assessment process-a literature review. ARI Technical Report 1076. Ft. Leavenworth, Kansas, Army Research Institute.

- Kehm, B. M. (2010). Quality in European higher education. The influence of the Bologna process. *Change*, 42(3), 40-46.
- King, A. (2006). Towards a European military culture?. *Defense Studies*, 6(3), 257-277.
- Kirchner, M. & Akdere, M. (2017) Military leadership development strategies: implications for training in non-military organizations, *Industrial and Commercial Training*, 49(7/8), 357-364, <https://doi.org/10.1108/ICT-06-2017-0047>
- Kozlowski, S. W. J., & Klein, K. J. (2000). A multilevel approach to theory and research in organizations, contextual, temporal and emergent processes. In K.J. Klein & S. W. J. Kozlowski, (Eds), *Multilevel theory, research and methods in organizations, Foundations, extensions and new directions* (pp. 3-90). San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc.
- Libel, T. (2016). *European military culture and security governance*. Oxon: Routledge.
- MADOC-DIDOM. (2007). *Liderazgo. Orientaciones. (Manual para uso interno de las Fuerzas Armadas)* Granada: Ministerio de Defensa. Ejército de Tierra.
- Ministerio de Defensa (2009). *Reales Ordenanzas de las Fuerzas Armadas. Real Decreto 96/2009*. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2009/02/07/pdfs/BOE-A-2009-2074.pdf>
- Nuciari, N. (2007) Coping with Diversity: Military and Civilian Actors in MOOTW, *International Review of Sociology: Revue Internationale de Sociologie*, 17:1, 25-53, DOI:10.1080/03906700601129541
- Paile, S. (2010). *The European military higher education. Stocktaking report*. Brussel: ESDC.
- Piccolo, R. F., & Colquitt, J. A. (2006). Transformational leadership and job behaviors, the mediating role of core job characteristics. *Academy of Management Journal*, 49(2), 327-340.
- Robbins, S., & Judge, T. (2012). Liderazgo. In S. Robbins & T. Judge (Eds.), *Comportamiento Organizacional* (pp.367-409). México: Pearson.
- Segal, D. R., & Ender, M. G. (2008). Sociology in military officer education. *Armed Forces & Society*, 35(1), 3-15.
- Segal, D. R., & Insoo, K. (2014). Educating Military Leaders : The US and South Korea in Comparative Perspective. *Res Militaris*, 4 (2), Summer-Autumn/ Été-Automne. http://resmilitaris.net/ressources/10186/43/res_militaris_article_segal__kim_educating_military_leaders.pdf

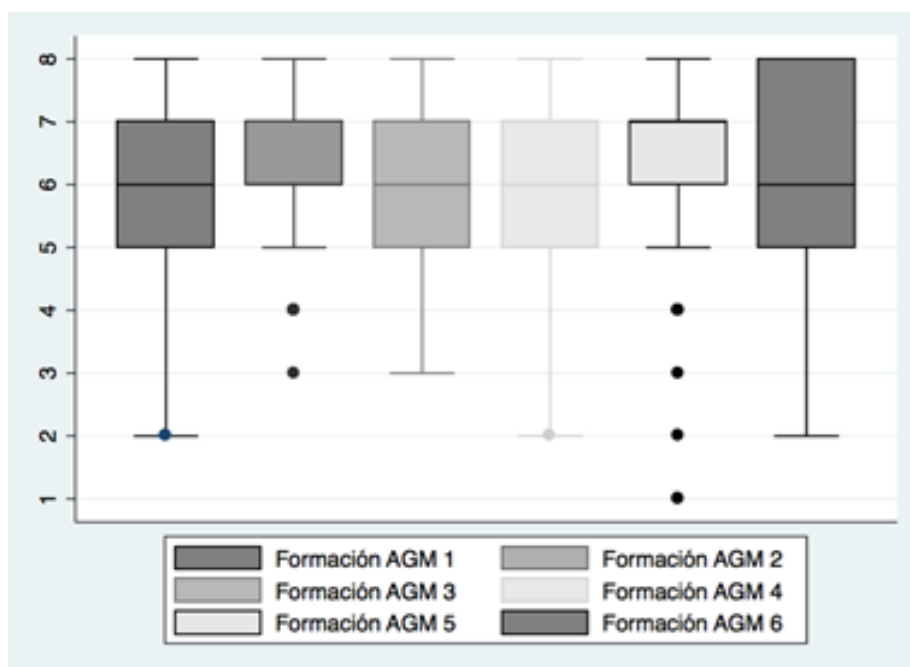
- Smith, H., & Bergin, A. (2012). *Educating for the profession of arms in Australia*. ASPI Special Report, 48.
- Sookermany, A. McD. (2011). The embodied soldier, towards a new epistemological foundation of soldiering skills in the (post) modernized Norwegian armed forces. *Armed Forces & Society*, 37(3) 469-493.
- Spain (2007). *Ley de Carrera Militar. Ley 39/2007*. BOE-A-2007-19880. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-19880>
- Steele, J. P., & Garven, S. (2009). *The Leader AZIMUTH Check, Factor Structure of Common Competencies*. Technical Report 1250. U. S. Army Research Institute for the Behavioral & Social Sciences.
- Swain, J. & Koreman, L. (2018). In their humble opinion: How expressions of humility affect superiors' assessments of leadership potential in the US Army. *Military Psychology*, 30(6), 507-527. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1080/08995605.2018.1503002>
- U.S. Department of the Army. (2008a). *U.S. Army training and doctrine command general. TRADOC vision*. Washington, D.C.: Department of the Army. Disponible en <http://www.tradoc.army.mil/about.htm>
- U.S. Department of the Army. (2008b). *Operations (Field Manual 3-0)*. Washington, D.C: Department of the Army.
- Williams, J. A. (2008). The military and society beyond the postmodern era. *Orbis*, 52(2),199-216.
- Wong, L., Bliese, P., & McGurk, D. (2003). Military leadership: A context specific review. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 657-692.
- Wright, P. M., & Nishii, L. H. (2006). Strategic HRM and organizational behavior, Integrating multiple levels of analysis (CAHRS Working Paper 06-05). Ithaca, NY, Cornell University, School of Industrial and Labor Relations, Center for Advanced Human Resource Studies.
- Yukl, G. (2010). Liderazgo en las organizaciones. In G. Yukl (Ed.), *Liderazgo en las organizaciones* (pp. 54-58; 93-117). Madrid: Pearson Prentice Hall.

Dirección de contacto: Natalia Utrero González. Centro Universitario de la Defensa. Academia General Militar. Ctra. de Huesca s/n, 50090 Zaragoza, España. E-mail: n.utrero@unizar.es

Anexo

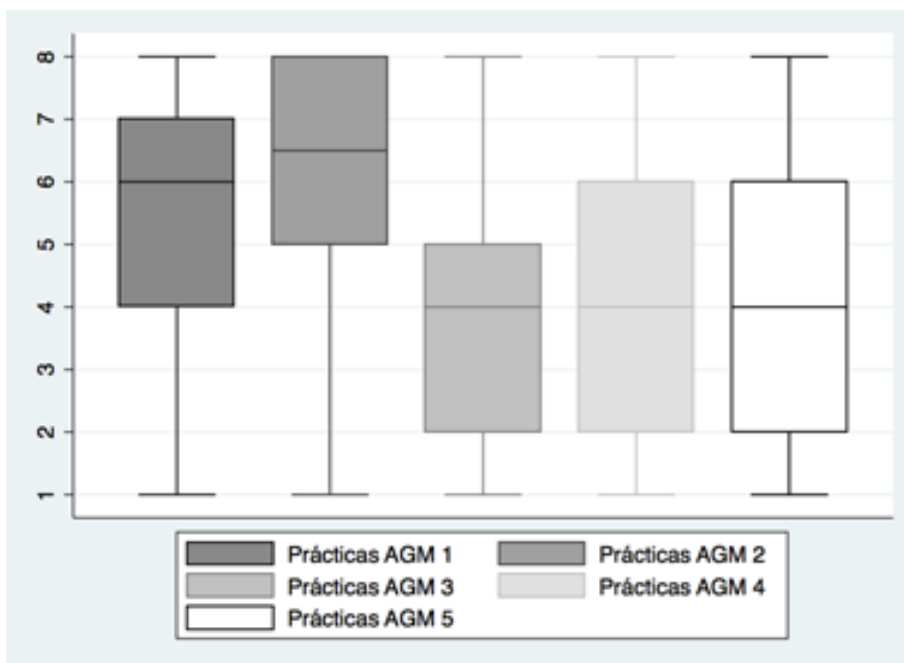
FIGURA I. Dispersión de resultados

I.I. Formación en AGM



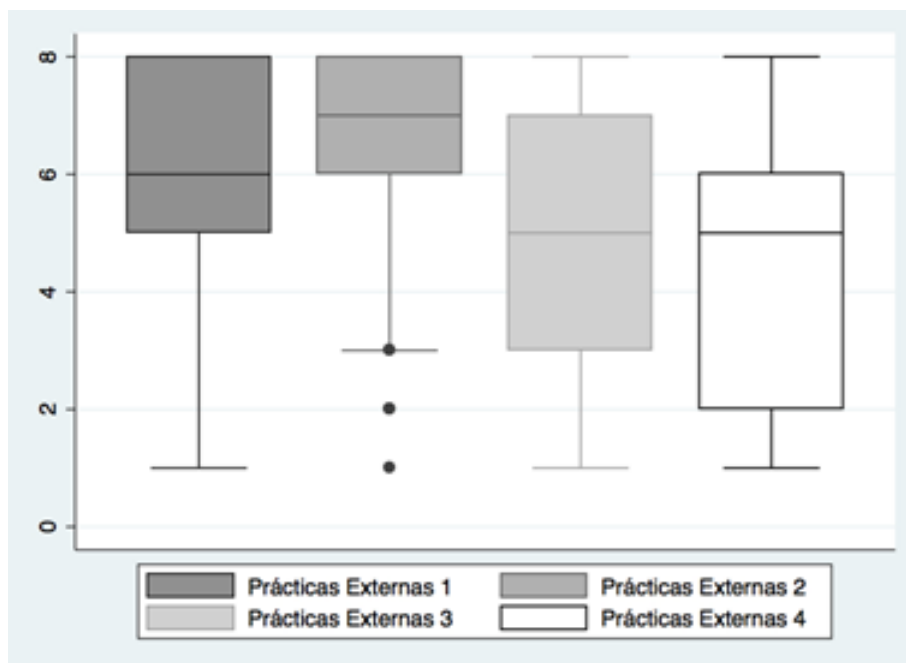
Leyenda: **Preguntas:** Formación AGM 1: ¿La capacitación obtenida durante los cuatro años en AGM me permite dirigir como teniente ?; Formación AGM 2: Tengo el conocimiento suficiente para ser un líder hoy; Formación AGM 3: Tengo los conocimientos técnicos (habilidades, competencias y procedimientos) necesarios para ejercer el liderazgo como futuro teniente; Formación AGM 4: Tengo los conocimientos teóricos (conceptos) necesarios para ejercer el liderazgo como futuro teniente; Formación AGM 5: Me han dado suficientes valores para ejercer el liderazgo como futuro teniente; Formación AGM 6: Pude realizar tareas de líder y jefe durante el período de prácticas externas.

I.II. Prácticas en AGM



Leyenda: **Preguntas:** Prácticas AGM 1: La capacitación sobre liderazgo obtenida en AGM me ha permitido adquirir experiencia para dirigir a los subordinados; Prácticas AGM 2: La práctica llevada a cabo con los estudiantes de primer año me ha servido en mi entrenamiento como futuro teniente; Prácticas AGM 3: El desarrollo de la figura de Pater con los cadetes recién llegados a la AGM me ha ayudado a desarrollar funciones de liderazgo como un futuro teniente; Prácticas AGM 4: tener un compañero de cursos superiores como Pater me ha ayudado en mi formación como cadete en la AGM; Prácticas AGM 5: La actividad de la Cátedra Cervantes me ha dado un conocimiento útil para mi entrenamiento global como futuro Teniente del ejército.

I.III. Practicas externas.



Leyenda: **Preguntas:** Prácticas AGM 1: La capacitación sobre liderazgo obtenida en AGM me ha permitido adquirir experiencia para dirigir a los subordinados; Prácticas AGM 2: La práctica llevada a cabo con los estudiantes de primer año me ha servido en mi entrenamiento como futuro teniente; Prácticas AGM 3: El desarrollo de la figura de Pater con los cadetes recién llegados a la AGM me ha ayudado a desarrollar funciones de liderazgo como un futuro teniente; Prácticas AGM 4: tener un compañero de cursos superiores como Pater me ha ayudado en mi formación como cadete en la AGM; Prácticas AGM 5: La actividad de la Cátedra Cervantes me ha dado un conocimiento útil para mi entrenamiento global como futuro Teniente del ejército.

Propuesta de modelo de evaluación sistémica para la educación básica¹

A proposed model for systemic evaluation of basic education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-385-420

Gabriel Álvarez-López

Javier M. Valle

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

La evaluación de los sistemas educativos es una realidad presente en la práctica totalidad de los estados avanzados. En este marco, han ido apareciendo diversos modelos de evaluación. A nuestro juicio, estos modelos han quedado ya obsoletos, parcial o completamente. En este trabajo se presenta un modelo de evaluación sistémica de la educación básica a nivel autonómico. Comienza con unos aspectos introductorios que sitúan el marco en el que se inscribe la idea con la que se originó el modelo, sus intenciones y algunas características importantes. A continuación, se muestra el desarrollo de la propuesta, detallando cada uno de sus componentes. Seguidamente, se ofrece una síntesis del modelo. Y se finaliza con un apartado de recomendaciones.

Palabras clave: política educativa, evaluación externa, modelo de evaluación, sistema educativo, Comunidad Autónoma.

Abstract

The assessment of educational systems is a present reality in almost all

⁽¹⁾ “Agradecimientos: Nuestro agradecimiento al Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES - UAM). Financiación: El manuscrito ha sido parcialmente financiado por el Ministerio de Economía y Empresa a través del proyecto EDU2015-65743-P.”

advanced states. In this framework, various assessment models have been appearing. In our opinion, these models have already become obsolete, partially or completely. This paper presents a model of systemic assessment of basic education at the regional level. It begins with some introductory aspects that situate the framework within the idea from which the inscribed model originated, its intentions, and some important characteristics. This is followed by the development of the proposal, detailing each one of its components. Next, a synthesis of the model is offered. The paper concludes with a section of recommendations.

Key words: educational policy, external assessment, assessment model, education system, Autonomous Community.

Introducción al modelo: aspectos previos

Las Comunidades autónomas españolas realizan desde los años 90 una evaluación del sistema educativo de su educación básica. A nuestro entender, los modelos que se emplean en ellas tienen limitaciones. Por ello proponemos el *Modelo de Evaluación Sistémica* (en adelante, MES) que pretende superar esas limitaciones abarcando una evaluación más integrada y holística (Álvarez-López, 2017a).

Se trata de un modelo que expresaremos de forma gráfica como un juego de esferas concéntricas (Valle, 2008), que incluye los elementos y las relaciones que se establecen entre ellos. Responde a la idea de que en el sistema no hay jerarquías entre elementos, todos son igualmente importantes. Si no consideras un elemento, la evaluación queda irremediabilmente empobrecida. Las relaciones que se establecen entre los elementos también son múltiples y circulares, sin aristas, pues se pueden combinar diferentes elementos y la información que obtengamos del sistema cada vez será más compleja y exacta.

Fuentes inspiradoras del modelo

El MES se inspira en fuentes de tres ámbitos: los resultados de nuestra investigación, las propuestas de organismos supranacionales y en trabajos de autores relevantes. Veamos detenidamente cada una de ellas.

En primer lugar, El MES es fruto de un trabajo que se propuso superar las limitaciones detectadas en las evaluaciones que actualmente se llevan a cabo en las Comunidades autónomas. En dicho trabajo se analizaron las políticas de evaluación del sistema educativo autonómico de cuatro Comunidades autónomas (Andalucía, Canarias, Cataluña y País Vasco) seleccionadas a través de criterios como experiencia evaluadora, permanencia de las evaluaciones y diseño de programas que evaluaran dimensiones del sistema más allá de los estudiantes. Para la investigación se siguió el método comparado (García Garrido, 1996; Caballero, Manso, Matarranz y Valle, 2016) incorporando análisis documental y entrevistas semiestructuradas a los responsables políticos y técnicos de las evaluaciones autonómicas. Los resultados relativos a las políticas y los programas de evaluación mostraron, en primer lugar, tres aspectos que ahora pretendemos superar con este modelo: 1) programas de evaluación limitados en su alcance, metodología e impacto; 2) la prevalencia de los resultados sobre los procesos (limitaciones metodológicas); y 3) el carácter anual y censal de las evaluaciones (limitación en alcance e impacto). En segundo lugar, los resultados evidenciaron que las evaluaciones realizadas entre las Comunidades autónomas estudiadas no mostraban excesivas divergencias. En tercer lugar, se constató que las trayectorias, la inversión, la autonomía de la Unidad Autonómica de Evaluación (en adelante UAE) y el consenso social, son ingredientes fundamentales para que las evaluaciones sean útiles en la mejora del sistema de educación básica.

En segundo lugar, el modelo se complementó con las aportaciones obtenidas del estudio supranacional (Valle, 2013) de estas cuestiones. La evaluación de los sistemas educativos ha sido una preocupación y una prioridad en la agenda política de los estados modernos (Calero y Choi, 2012; Eurydice, 2015), auspiciada por las iniciativas de algunos organismos internacionales como IEA, OCDE o UE. Tendencias como la rendición de cuentas (Hanushek y Raymond, 2001) o la eficacia escolar (Reynolds, Chapman, Kelly, Mujs y Sammons, 2012), unidas a propuestas como las políticas basadas en evidencias (Davies, 2004), han servido para justificar la necesidad de evaluar el sistema educativo en su conjunto. Ni España como estado, ni sus Comunidades autónomas han estado ajenas a estos movimientos evaluadores (Maestro, 2006; Tiana, 2014), y el MES, como veremos más adelante, asume algunos de los postulados originados desde la supranacionalidad.

En tercer y último lugar, este modelo tiene en cuenta los trabajos de Arturo de la Orden (1997; 2009; Orden y Jornet, 2012) y Bernardo Gargallo (2003). Coincidimos con Arturo de la Orden en tres elementos fundamentales: 1) la necesidad de la perspectiva holística e integral de cualquier modelo de evaluación sobre los sistemas educativos; 2) el análisis de datos cuantitativos y cualitativos; y 3) la combinación de evaluaciones internas y externas. Por su parte, respecto al modelo de Gargallo, coincidimos en su propuesta de evaluar al profesorado, tanto en su formación inicial como permanente.

Sentido y principales características del MES

Coincidimos con Bolívar (2016) cuando defiende que la evaluación es la herramienta que tiene el sistema para comprobar que está garantizando el derecho a la educación a todos los estudiantes. Bolívar entiende el derecho a la educación como aquel que incluye *“el conjunto de conocimientos y competencias necesarios para que la población se realice personalmente y se integre al mundo social y laboral”* (2016, p. 308). La administración pública es la encargada de garantizar este derecho, y la evaluación del sistema educativo es la principal herramienta para detectar el grado de cumplimiento de este derecho del que es garante.

La complementariedad de las evaluaciones también es importante. Hay pues que contar con la información recogida por los propios centros, porque hay aspectos a los que no llega la mirada externa. Esta complementariedad debe ser asumida en los dos sentidos, es decir, al sistema le interesa la información que recoja la evaluación interna, pero a los centros también les puede ser útil la información que le aporte la evaluación externa.

El MES es suficientemente versátil como para que diferentes formas de evaluación que actualmente se están llevando a cabo se acomoden a él, ya que permite el análisis de su adecuación, pertinencia, eficacia, impacto, satisfacción, rendimiento... En definitiva, se pueden diseñar evaluaciones muy diferentes y todas caben en este modelo.

Además, sería beneficioso para el modelo que se agregaran al mismo otras áreas de conocimiento como la evaluación de las políticas públicas, o la evaluación de las administraciones públicas. El modelo permite la incorporación de estas disciplinas y algunas otras.

Por último, este modelo podría desarrollarse en otras Comunidades autónomas. Esto es así debido a la heterogeneidad de las Comunidades autónomas participantes en el estudio que fundamenta esta propuesta, dado que presentan diversidad geográfica, demográfica y cuentan con trayectoria en la evaluación de sus sistemas educativos regionales. Por otra parte, se trata de un modelo que permite la adecuación a diferentes sistemas educativos, pues su implementación debe surgir de la participación de la comunidad educativa implicada. En definitiva, es un modelo comprometido con su carácter sistémico y con la participación de toda la comunidad educativa en su desarrollo.

Desarrollo del Modelo de Evaluación Sistémica (MES)

En este modelo asumimos la Teoría General de Sistemas, definida por Bertalanffy (1969), porque nos permite un acercamiento a la conceptualización del “sistema educativo”. Según Colom (1979), asumiendo las aportaciones de Bertalanffy,

el sistema educativo es un sistema abierto (en cuanto a sus relaciones con el sistema social), es un sistema cerrado (en cuanto a sus relaciones consigo mismo) y es un sistema de comunicación (en cuanto a sus relaciones con los sujetos objetos de su función) (p. 120).

Además, en tanto que es considerado un sistema, el educativo también está formado por componentes, que forman una estructura, tienen asignadas unas funciones que se consiguen gracias a las relaciones entre ellos. Por lo tanto, se acepta que un sistema es más que la suma de sus partes.

Consecuentemente, entendemos la evaluación sistémica como aquella evaluación que tiene por objeto a los estudiantes, pero también al centro educativo, dirección escolar, docentes, Administración educativa y/o los diferentes programas y proyectos específicos. Una evaluación que propicie la toma de decisiones sobre el sistema desde todos los prismas posibles, global, holística, formativa, enfocada a la mejora y, por consiguiente, emancipadora. Una evaluación que surge desde la Administración pública de la Comunidad Autónoma hacia el sistema educativo en su territorio en su conjunto, pero que mantiene su independencia política e institucional, con un profundo sentido de equidad, justicia social y participación democrática de la comunidad educativa.

Por lo tanto, asumimos que una evaluación del sistema educativo es una tarea compleja que debe entenderse la culminación de un proceso. No obstante, es un modelo teórico, pues somos conscientes de las eventualidades y las limitaciones que existen en el diseño y, sobre todo, en la implementación de políticas públicas educativas y, aún más, las referentes a la evaluación. Es importante aclarar que la evaluación del sistema educativo no es la suma de las evaluaciones de las diferentes dimensiones. Es necesaria una perspectiva sistémica, donde lo importante sea el diagnóstico del sistema, no de sus subsistemas. Esto tendrá algunas repercusiones en el modelo. Desde estas premisas, vamos a presentar nuestro modelo.

El MES se compone de cinco categorías (Figura I) que pretenden incluir todas las posibles variables para el diseño e implementación de un programa de evaluación sistémica. Cada una de estas cinco categorías está compuesta por diferentes elementos (Figura II) que son verdaderamente los integrantes del modelo.

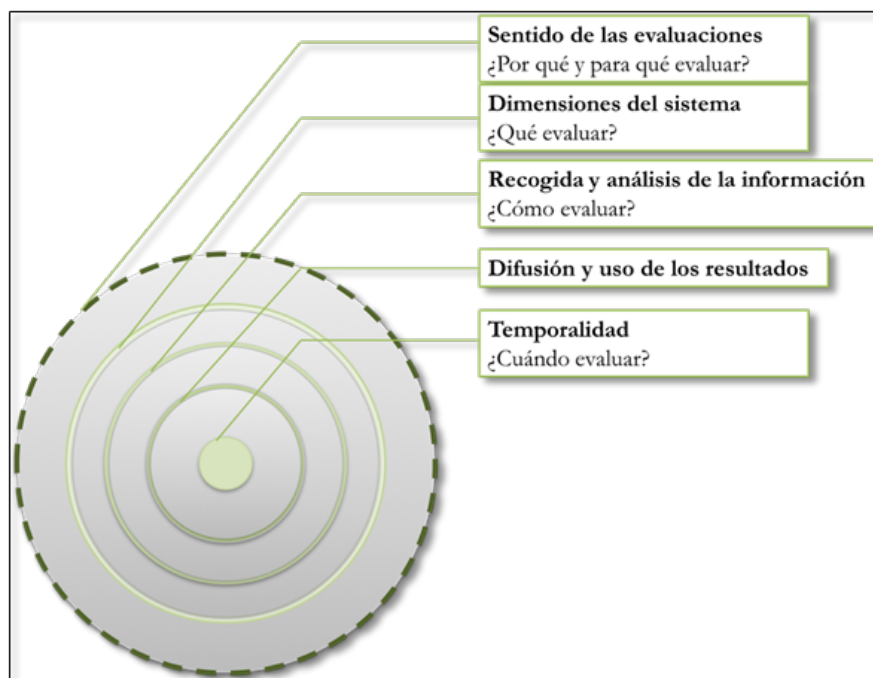
Las categorías se presentan en forma de esferas. Esta idea de esfericidad, por oposición a modelos lineales, planos y jerárquicos, se toma de la propuesta sobre *Esfera de Valores* presentada por Valle (2008), según la cual la esfera

“si la imaginamos transparente, permite diferentes visiones en función de la posición desde la que se la mire ya que nuestro “punto de vista” puede alterarse debido a cambios estructurales (...) o de manera más puntual en función de circunstancias coyunturales. La esfera no expresa enumeración ni dominancia, expresa complejas relaciones dinámicas” (p. 130).

A continuación, se presentan las categorías desde la esfera más exterior hacia la más interior. La Esfera 1 (la más exterior) se refiere al sentido de las evaluaciones. La Esfera 2 se compone de las dimensiones del sistema. La Esfera 3 engloba la Recogida y el análisis de la información. La Esfera 4 se refiere a los resultados, su uso y su difusión. Por último, la Esfera 5, aborda la Temporalidad. Si se han numerado las esferas no es por otorgar rango alguno, únicamente se ha decidido para el correcto seguimiento de la explicación del modelo.

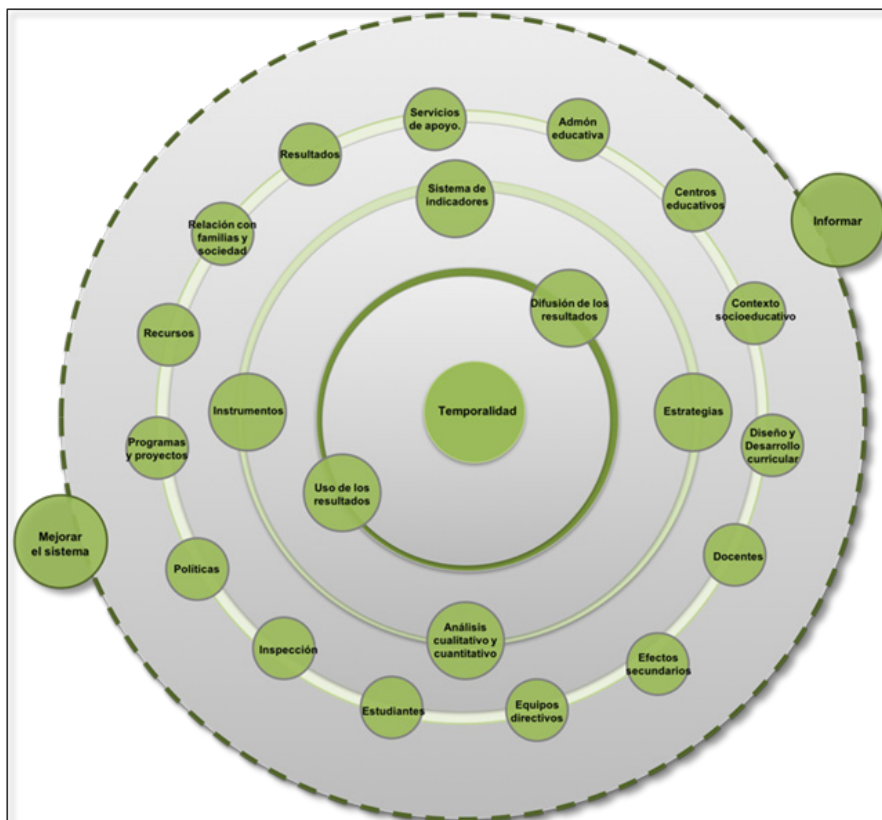
Todos los elementos son igualmente importantes. Si extraes un elemento del sistema, estás descompensando al sistema entero.

FIGURA I. Categorías del modelo de evaluación sistémica



Fuente: elaboración propia

FIGURA II. Esquema del modelo de evaluación sistémica



Fuente: elaboración propia

Categoría 1. Sentido de las evaluaciones

Esta categoría tiene dos elementos: informar y mejorar.

Si hablamos de evaluación rápidamente nos surgen las dos tendencias que la impulsan y la justifican: rendición de cuentas y eficacia escolar. No hay razón para desconfiar de inicio de ninguna de las dos. Obviamente podemos poner el acento en la visión más problemática de los términos. La rendición de cuentas puede ser entendida como una forma de control, de dominio, de fiscalización de los componentes del sistema. También la eficacia escolar puede ser entendida como la incorporación de las lógicas del mercado en los centros educativos, con procesos competitivos (en vez de cooperativos) y dinámicas de superación sin elementos de equidad.

Tenemos que aprender a convivir con la necesidad de informar a la comunidad educativa y a la sociedad de lo que está ocurriendo en el sistema educativo. Estas evaluaciones deben servir para mejorar los procesos. Informar y mejorar. *Informar* es más claro, pero *mejorar* está lleno de matices. Depende de qué entendamos por *mejorar* tendremos que diseñar unas evaluaciones u otras. Mejorar el sistema poniendo énfasis en diferentes aspectos; a través del análisis de la adecuación, eficacia, idoneidad, impacto, pertinencia, rendimiento, satisfacción y/o seguimiento. Todos estos enfoques nos pueden aportar información útil para mejorar el sistema.

Categoría 2. Dimensiones objeto de evaluación

En una evaluación del sistema educativo, los factores objeto de valoración pueden tender al infinito. Evaluar todos ellos no es viable y sería irresponsable. En su lugar, sin perder la perspectiva sistémica, proponemos una amplia serie de dimensiones del sistema con los que, a nuestro juicio, sería suficiente para obtener una evaluación holística del sistema. Su diagnóstico y análisis resultan más que suficientes para una mejora global en la calidad del sistema educativo.

En nuestro modelo el centro de atención de la evaluación del sistema no son los estudiantes. Actualmente el estudiante es el epicentro del sistema: programas, docentes, centros, sistemas autonómicos, la eficacia del sistema... todo se evalúa a través de los estudiantes. Aunque España no ejerce una presión evaluadora excesiva sobre los estudiantes, es

indudable que existe. En nuestro modelo repartimos esa presión. Se recogerá información del estudiante cuando sea necesario, pero también de docentes, equipos directivos, familias, trabajadores de la Administración educativa, profesionales no educativos; incluso, si se diera el caso, de la sociedad (quizás para una evaluación sobre la satisfacción con el sistema educativo).

Por último, enfatizamos que en este modelo se considera esencial evaluar todas las dimensiones para tener una visión integrada y holística del sistema. No podemos entender el Guernica mirando solo al caballo. Es necesario analizar todo el cuadro para entenderlo. Desde nuestro punto de vista el objetivo final en estas políticas debe ser esa visión global, que no debe limitarse por los recursos, la voluntad política o el contexto.

En definitiva, las dimensiones del sistema educativo que tendremos en cuenta son las siguientes (por orden alfabético): Administración educativa, centros educativos, contexto, diseño y desarrollo curricular, docentes, efectos secundarios, estudiantes, Inspección, políticas, programas y proyectos, recursos, relación escuela familia y escuela sociedad, resultados y los servicios de apoyo.

Administración educativa

La evaluación de la Administración educativa incluye el análisis de la correspondencia de los trabajadores (capacidades, formación previa y experiencia), con las tareas de las que son responsables y de los recursos financieros disponibles. Esta evaluación implica, asimismo, evaluar la adecuación al puesto y los sistemas de reclutamiento/nombramiento de trabajadores y responsables políticos.

Esta evaluación tendría que contar también con la estructura organizativa. Determinar si el organigrama responde a las necesidades de las políticas y si se ajusta a los requerimientos técnicos de las evaluaciones. Es decir, un análisis sobre su capacidad de resiliencia, su adaptabilidad al cambio, su flexibilidad organizativa y funcional.

Hasta el momento los políticos se han mostrado reacios a someter a sus propias Administraciones educativas a evaluación. La evaluación de su eficacia supondría conocer el grado de cumplimiento de lo establecido en los programas de gobierno y la eficiencia con la gestionan los recursos humanos y presupuestarios.

Por último, no sería menos importante incorporar la satisfacción de los administrados, de los usuarios, de la comunidad educativa con la calidad del servicio que ofrece.

Centros educativos

Los centros educativos son, a su vez, elementos del sistema que incluyen nuevos factores de análisis; pero a la hora de centrar su evaluación nos referiremos estrictamente a la gestión y el funcionamiento del centro. En una evaluación del centro educativo sería necesario analizar: el contexto (educativo, social, económico y cultural, así como la relación que mantiene la escuela con su entorno más inmediato y con su región), la gestión de los recursos (humanos, materiales y financieros), el equipo directivo (que por su importancia este modelo la considera una dimensión en sí misma), la organización y el funcionamiento del centro, el clima escolar y la convivencia, la participación (de la comunidad educativa en el centro y del centro en programas y proyectos) y, por último, el grado de satisfacción de la comunidad educativa con respecto al centro.

Contexto

La evaluación del contexto es la que nos va a permitir dimensionar los resultados que obtengamos. El contexto es un concepto que puede resultar inabarcable y corremos el riesgo de evaluar aspectos que no ayuden a explicar los resultados. En el caso del MES, proponemos un análisis del contexto autonómico dividido en dos partes: contexto general (aspectos demográficos y aspectos económicos y de bienestar) y contexto educativo (la inversión en Educación, la organización de la educación y, sobre todo, el impacto de los aprendizajes²).

⁽²⁾ El impacto de los aprendizajes proponemos medirlo a través del Índice de Capacidades Educativas desarrollado por Bonal, Rambla, Calderon y Pros (2005) y actualizado por Álvarez - López para el curso 2013/2014 (Álvarez - López, 2017a).

Diseño y desarrollo curricular

El diseño y el desarrollo curricular es un elemento tan sustancial de un sistema educativo que no existe la posibilidad de pasarlo por alto a la hora de evaluarlo. Sin embargo, es una tarea compleja para los técnicos.

En cuanto al diseño curricular, a nivel autonómico, nos detendremos en: objetivos educativos, contenidos, competencias y estándares de aprendizaje. El desarrollo curricular, por su parte, se debería evaluar a través fundamentalmente de las metodologías, las medidas de atención a la diversidad, los recursos didácticos y, por supuesto, la coordinación docente entre materias y departamentos. No es sencillo evaluar las metodologías a nivel sistémico, somos conscientes, pero el reto técnico no debe impedir la responsabilidad con la mejora de la calidad del sistema.

Docentes

La evaluación de docentes quizás sea de las más urgentes. Es cierto que genera resistencias, pero sería de gran ayuda para los profesores si se hace con intenciones de diagnóstico y mejora y no lleva aparejadas consecuencias negativas, contando para su diseño con los propios profesores, sus representantes, y con profesionales de reconocido prestigio. Una evaluación de docentes así considerada contribuiría a la mejora del sistema.

Se propone que esta evaluación aborde la formación permanente (cursos, incentivos, aplicabilidad de la formación recibida, entidades formadoras, modalidades y satisfacción de los docentes) y el desempeño docente. El desempeño docente es importante abordarlo desde varios flancos. Por una parte, la metodología docente en relación con el área de las asignaturas que imparte y su adecuación al desarrollo armónico de las competencias que deben ir adquiriendo los estudiantes. Por otra parte, la labor de tutoría, acompañamiento y asesoramiento a estudiantes y familias. Otro elemento a valorar es su identidad como docente, responder a preguntas como por ejemplo ¿cómo percibe su labor con respecto a la sociedad?, o ¿qué cree que la sociedad espera de ellos?

La evaluación interna de los propios estudiantes, de las familias, de los compañeros docentes y del equipo directivo, es necesaria incorporarla a

la evaluación del docente. Sólo una visión completa de su labor docente puede dimensionar correctamente sus aportaciones al sistema educativo.

Efectos secundarios

La propia existencia de los sistemas educativos ejerce un conjunto de efectos secundarios sobre la sociedad en la que se encuentran inmersos. Hay, al menos, tres efectos secundarios de los sistemas educativos muy relevantes y que deben tenerse en cuenta³: 1) sobre el mercado laboral (generación, directa o indirecta de empleos); 2) sobre la actividad económica (por numerosos servicios adicionales que genera la educación –transporte, comedor, equipamiento, materiales, mantenimiento... y los impuestos derivados de esas actividades); y 3) sobre la inclusión e integración social–.

En su conjunto estos efectos secundarios dan lugar a un incremento de la productividad social de los sistemas educativos, además de la productividad educativa que originan.

Equipos directivos de los centros

Se considera la dirección escolar como un elemento clave para la calidad de la enseñanza y para la mejora de la organización y funcionamiento de los centros. Así pues, la evaluación de la función directiva es una condición necesaria para mejorar labor de los equipos directivos y, por lo tanto, la organización y funcionamiento de los centros.

En este sentido, un programa de evaluación de la función directiva debería abordar, al menos, la dirección y coordinación de la actividad del centro, la potenciación de la colaboración del centro con las familias, con el ayuntamiento y con otras instituciones, el fomento de un clima escolar que favorezca el estudio, la dinamización de la participación, el fomento de la convivencia en el centro, el desarrollo de programas de innovación, y la participación del profesorado en planes y programas educativos.

⁽³⁾ Para desarrollar esta dimensión nos hemos apoyado en las entrevistas a Guillermo Gil que se realizaron en el marco de una estancia de investigación en el INEE.

Estudiantes

La evaluación de los estudiantes desde un punto de vista externo es mucho más limitada que la que pueda desarrollarse dentro del aula. Nosotros, apostamos por una evaluación más completa del rendimiento, atendiendo al paradigma competencial, donde todas las competencias son igual de importantes, y todas deben ser abordadas si queremos evaluar correctamente a los estudiantes. Pero el rendimiento del estudiante es sólo un producto, los procesos también son importantes. En este sentido, proponemos fijarnos en el compromiso con la tarea, con el estudio y/o el estilo de aprendizaje de los estudiantes. Por último, sería conveniente evaluar la participación en los órganos del centro en las iniciativas que emanen desde el centro y su grado de satisfacción con la vida del centro.

Inspección

Siendo un pilar fundamental en el buen funcionamiento del sistema educativo no debemos pasar por alto su evaluación. La evaluación de la Inspección educativa no es sencilla de abordar. En este caso, la propuesta se centra en comprobar el grado de cumplimiento de las funciones asignadas, y el grado de satisfacción de los centros, equipos directivos, docentes y equipos de orientación, con la labor de la inspección educativa. Sería muy interesante que la comunidad educativa valorara la labor de la Inspección y su utilidad.

Incluso, desde el punto de vista del análisis de la Administración pública, podríamos abordar aspectos desde las estructuras autonómicas y provinciales de la Inspección, hasta los procesos de selección de inspectores.

Políticas

De la misma forma que hay autores que entienden la evaluación de sistema educativo como un tipo de evaluación de programas, podríamos asumir que la evaluación del sistema educativo es ya *de facto* una evaluación de las políticas educativas. Sin embargo, desde nuestra perspectiva

sistémica, es necesario atender a las políticas educativas como elementos con entidad propia.

La literatura académica es extensa en cuanto a evaluación de políticas públicas (por ejemplo, Fisher, Miller y Sidney, 2006; Nagel, 2001). Podemos hablar de evaluación de la calidad de los servicios públicos, análisis de coste-beneficio, análisis de la implementación, evaluación de riesgos, evaluación de impacto de una política, etc⁴.

Programas y proyectos

La evaluación de programas y proyectos es una realidad en muchas de las regiones españolas. En este apartado entran todas aquellas iniciativas de carácter educativo que surjan de la Administración pública; con carácter externo a los centros y diseñadas por la Administración y ejecutadas por los centros que decidan incorporarse a ellas. Cualquier proyecto que se implemente a nivel autonómico, debe ser evaluado tanto desde el punto de vista de su diseño, como de su implementación, impacto y satisfacción de los usuarios.

Una mirada más cercana se merecen los programas y los proyectos de Atención a la diversidad. Por la importancia que tienen para garantizar el derecho efectivo a la educación de todas las personas, debería ser un compromiso con la educación diseñar evaluaciones de seguimiento de estos programas.

Recursos

El propósito de este tipo de evaluación consiste en el análisis de cómo deben utilizarse los recursos para optimizar los resultados, fomentar la enseñanza de calidad y promover la innovación pedagógica.

La evaluación más clásica de los recursos es el análisis de la inversión en educación a través de dos tipos de indicadores: la inversión relativa

⁽⁴⁾ Son muchos los enfoques que podemos asumir en este ámbito, pero sin duda, si se abordara la evaluación de las políticas públicas en Educación se debería contar el trabajo desarrollado por la ya extinta Agencia Española de Evaluación y Calidad, perteneciente al Ministerio de Hacienda y Función Pública y creada en el año 2007 bajo la denominación de Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios.

(habitualmente estimada mediante el porcentaje del PIB que se invierte en educación) y la inversión absoluta (la inversión en términos de valor monetario real). Estas inversiones, relativa y absoluta, se traducen fundamentalmente en inversiones concretas en recursos de personal, materiales y financieros para los centros, y en otras actividades de apoyo y fomento de la educación.

La evaluación de recursos incluye la valoración de la eficacia de la distribución, asignación y gestión de los recursos, lo que implica el tener en cuenta los gastos, el origen de los recursos, los mecanismos de distribución, la capacidad de gestión y los mecanismos de supervisión, abarcando fundamentalmente las áreas de recursos humanos, liderazgo, personal de apoyo, recursos físicos y materiales, y los programas educativos específicos.

Relación del centro con la familia y la sociedad

Es importante conocer la relación que mantienen los centros educativos con su entorno y las familias. En este sentido, la relación centro-sociedad se debería abordar tanto desde la integración del centro en su entorno, como desde la participación de la sociedad en la vida del centro. Es un camino que se recorre en las dos direcciones. Por otra parte, la relación centro-familias es una cuestión más delicada y más importante. La participación de las familias en el funcionamiento de los centros es un elemento crítico para el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Podemos analizar qué canales de participación existen, más allá de los establecidos por la normativa (consejo escolar y AMPA), y cómo se articula la participación en esos canales y el grado de satisfacción que existe con respecto a la utilidad de los mismos.

La justificación de incorporar estos procesos a la evaluación del sistema educativo se resuelve en la necesidad de coordinación con las familias, pues debe promoverse la buena relación e incluso complicidad entre agentes educativos para que el desarrollo del estudiante y del hijo sea armónico. En este sentido, Bolívar (2006), recogiendo la propuesta de Bourdieu, apuesta por fomentar la construcción de capital social en la comunidad educativa.

Resultados

Si hablamos de resultados, rápidamente nos situamos en los resultados académicos de los estudiantes. Sin embargo, los resultados de la educación abarcan un ámbito mucho más extenso, bajo nuestro parecer, se debe atender a la consecución de los fines del sistema educativo. En consonancia con esto, se ha extremado la utilización de la evaluación del rendimiento educativo y, especialmente, su evaluación externa, como una evaluación adecuada a todos los fines de la educación y aplicable a todos sus niveles y ámbitos. Y, sin embargo, esto está lejos de ser riguroso metodológicamente hablando. Por ejemplo –atendiendo al artículo 2 de la LOE consolidada–, consideramos que a través de una prueba escrita a gran escala no es posible evaluar adecuadamente *“la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos”* (art. 2c de la LOE consolidada).

Así pues, es necesario poner en marcha evaluaciones que permitan analizar el grado de cumplimiento de los fines y objetivos del sistema educativo, eficacia y eficiencia del sistema, yendo más allá de los resultados académicos de los estudiantes.

Servicios de apoyo e intervención psicopedagógica

Los servicios de apoyo pueden variar entre Comunidades autónomas, pero todos deberían ser tenidos en cuenta a la hora de evaluar el sistema educativo. Podríamos hablar de servicios externos a los centros como los equipos psicopedagógicos (en Primaria), los centros de formación de profesorado, las asesorías pedagógicas a los centros (por ejemplo, los berritzegunes vascos), el Personal Técnico de Servicios a la comunidad, etc. También podríamos hacer referencia a los servicios internos de los centros como el Departamento de Orientación en el caso de los institutos, los servicios de Audición y Lenguaje o Logopedia, de Pedagogía Terapéutica o incluso Fisioterapia, u otras figuras como el Auxiliar Técnico Educativo (presente al menos en el caso castellano – leonés). Todas estas figuras, y algunas otras que existirán en las realidades autonómicas, deben ser incorporadas, tanto desde la calidad de la prestación de sus servicios como de la satisfacción de los implicados.

Diseñar programas de evaluación sobre estos servicios, conocer su situación, diagnosticar posibles áreas de mejora e implementar procesos de cambio, reestructuración, incorporación de recursos, etc., pueden ser medidas que introduzcan mayores cotas de equidad en el sistema, y esto sin duda contribuirá notablemente al incremento de la calidad en el mismo.

Categoría 3. Recogida y análisis de la información

Indicadores

Los sistemas de indicadores son una herramienta útil para los *policymakers*, una manera de tener una visión general del sistema de una forma sintética. Si queremos que esta herramienta sea útil en una evaluación sistémica, proponemos que la selección de los indicadores se haga teniendo en cuenta contexto, inputs, procesos y resultados. Es importante que exista un equilibrio entre indicadores, sin sobredimensionar ninguno.

Eso sí, desde esta propuesta desaconsejamos las explicaciones a los datos que emerjan de los indicadores seleccionados, pues para poder interpretarlos correctamente es necesario acompañarlos y complementarlos con otros elementos. En este sentido, la existencia de un sistema de indicadores –por muy completo que sea– no debería sustituir los programas de evaluación, que serán siempre más completos.

Instrumentos y estrategias de recogida de información

Existe una cierta unanimidad sobre la necesidad de contar con instrumentos –ceranos a las concepciones más cuantitativas del análisis de datos– y con estrategias –ceranas a las concepciones más cualitativas del análisis de datos–, porque aportan información diferente (Bisquerra, 2004). Sin embargo, en la práctica siempre han primado los instrumentos (como cuestionarios y test) sobre las estrategias (como entrevistas, grupos de discusión o historias de vida). El problema ha residido en la limitación de los recursos para hacer frente a estrategias desde la amplitud del sistema educativo.

Por otra parte, apostamos por la combinación efectiva de ambas corrientes de análisis de la información. Ambas deben coexistir y complementarse en un modelo de evaluación sistémica, pues la información que aportan no es la misma, y pueden ayudarse a explicarse mutuamente. Así bien, la incorporación de estrategias de recogida de datos de carácter cualitativo lleva aparejada la necesidad de capacitar a los evaluadores tanto en las estrategias de recogida de la información como en las técnicas de análisis.

La conveniencia de contar con estrategias hace necesario pensar posibles soluciones al coste de recursos. En este sentido, proponemos tender hacia evaluaciones muestrales y no censales. Las evaluaciones censales a nivel sistémico no están tan justificadas si nos van a impedir recoger información cualitativa del sistema. Pueden tener sentido en los primeros años de un sistema de evaluación, para recoger información de todos los implicados y así poder generar tendencias con menor margen de error. Pero, una vez que tenemos las tendencias identificadas, en sucesivas evaluaciones puede ser suficiente el seguimiento a través de muestras. Por lo tanto, podemos sacrificar el carácter censal a favor de la incorporación de estrategias de recogida de información, asumiendo mayor margen de error aleatorio.

Lo mismo podremos decir del carácter anual de algunas evaluaciones, pero esto lo trataremos en el apartado de la temporalidad.

Categoría 4. Difusión y uso de los resultados

Difusión de los resultados

Dependiendo del diseño del programa, la difusión se hará a través de unos canales concretos y a unos destinatarios determinados. Pero, en toda evaluación del sistema educativo los resultados deben estar disponibles para tres colectivos: políticos (que los difundirán a la sociedad), centros (que los trabajarán con los docentes) y familias (que son los máximos interesados).

Está comúnmente aceptado que el canal de información más apropiado es el informe de resultados. En este informe debemos adaptar la información y el lenguaje al público objetivo. Y debe ser un documento manejable en tamaño, estructura y presentación de los resultados. Las

Unidades Autonómicas de Evaluación (UAE) deben dedicar esfuerzos a diseñar informes sencillos sin dejar de ser rigurosos.

Por otra parte, el informe debe tener un carácter netamente informativo. La explicación de los resultados (carácter explicativo) y la proposición de medidas para mejorar los resultados (carácter propositivo) no deben ser labor de la UAE; serán en primer término, de los implicados, y en último término, de los políticos y la sociedad. En alguna ocasión muy concreta se puede justificar una interpretación de los resultados, pero siempre con la cautela de ser parcial.

En nuestro MES, el informe tiene que atender a los resultados de todas las evaluaciones parciales de las diferentes dimensiones, pero debe mantener el carácter sistémico.

Junto con el informe es importante realizar sesiones de presentación de resultados. Estas reuniones se deben hacer con aquellos colectivos del sistema que se vean afectados directa o indirectamente con la evaluación –a petición expresa de ellos– y en cualquier caso se deben realizar sesiones informativas con los medios de comunicación, en el parlamento autonómico y con la sociedad interesada (sesión abierta).

Además, el informe público debe estar disponible en los canales de información que tenga la Administración educativa, como la página web o las redes de suscripción de información que manejen. De donde ya no deberían desaparecer para facilitar la lectura longitudinal de los resultados y promover su análisis por los investigadores.

Uso de los resultados

En el diseño del MES entendemos que no hay evaluación sin toma de decisiones. Los resultados de las evaluaciones del sistema educativo deben ser discutidos y analizados con la comunidad educativa a través de los órganos de representación pertinentes y contando con los implicados que tengan representación autonómica.

Una vez consultados a todos los representantes del sistema educativo en diferentes foros, y teniendo en cuenta las reflexiones y propuestas que hayan salido, la toma de decisiones final tendrá que estar formada por los responsables de cada programa de evaluación parcial del sistema, así como los responsables políticos y técnicos de la Administración educativa para que la toma de decisiones sea lo más participativa posible.

De esta forma nos aseguramos dos cosas. Por una parte, que toda la comunidad educativa esté informada del estado del sistema educativo, pueda proponer soluciones a los problemas y se sienta parte activa del proceso. Por otra parte, que las decisiones que se tomen tengan el consenso necesario para una implementación tranquila y eficaz. Es un proceso más lento, pero a cambio podemos estar ganando en paz social y cambios tranquilos.

En ningún caso barajamos la posibilidad de que la elaboración de rankings, deba resultar de interés para la evaluación del sistema educativo. La única comparación deseable en educación es con uno mismo, respecto al momento anterior. Esto es aplicable al estudiante, al docente, al centro, a la Comunidad Autónoma y al propio Estado.

Categoría 5. Temporalidad

En este apartado nos referimos a dos aspectos: a) el momento de la recogida de datos y de la publicación de los resultados y b) la frecuencia con la que se realizan las evaluaciones.

En cuanto al primer aspecto, existe cierta unanimidad en que no existe un momento perfecto. Este dependería del sentido y objeto de la evaluación. Pero, en cualquier caso, si la evaluación es censal, la publicación de los resultados debería llegar con suficiente tiempo como para incluir las mejoras en las acciones del siguiente curso. Las evaluaciones muestrales no obligan a esta inmediatez pues no hay ni análisis ni resultados individuales de centros o estudiantes.

En el MES es difícil que el proceso de evaluación completo (Figura III) se pueda realizar en un curso. En el caso de las evaluaciones a estudiantes tenemos el hándicap añadido de que es preferible hacerlas al final del curso para que la competencia evaluada esté lo más desarrollada posible. Este problema tiene una solución: procurar que las evaluaciones no tengan una periodicidad anual. Si no, quizás bianual. Es preferible que los centros apliquen mejoras desligadas de los estudiantes y los docentes concretos de un curso (así estos también se quitan parte de la presión), a que estén continuamente recibiendo evaluaciones externas. Los centros ya realizan sus evaluaciones (algunos incluso tienen autoevaluación de docentes y de centro), debaten los resultados de las evaluaciones educativas y buscan mejoras para los problemas que

detectan, sin necesidad de que intervenga la Administración. Por lo tanto, la información que les podemos ofrecer desde una evaluación externa muchas veces ya la conocen. Esta información es más útil para la evaluación del sistema educativo.

Por otra parte, si proponemos programas de evaluación bianuales o trianuales para las diferentes dimensiones, el análisis conjunto de todas las evaluaciones se debería realizar en un periodo más amplio de tiempo, quizás tres-cinco años. Así se podrían incorporar todas las evaluaciones parciales, y debatir sin prisa los resultados y las propuestas de mejora. De esta forma tendríamos una evaluación completa del sistema educativo cada tres-cinco años, periodo bastante manejable en los tiempos en los que se desarrolla la Educación.

En definitiva, es importante espaciar las evaluaciones porque el sistema no cambia de un año para otro y se le sobrecarga. Es un gasto de recursos y de energías que puede ser necesario en otros apartados de la evaluación sistémica. Por lo tanto, proponemos que las evaluaciones tengan una periodicidad bianual o trianual, y que la evaluación general del sistema educativo sea un proceso de tres a cinco años, con participación de todos los implicados.

Síntesis del Modelo de Evaluación Sistémica

El esquema completo del modelo se refiere a los elementos que entran en juego y a las relaciones que se dan entre ellos, pero con ese esquema no vemos la importancia que tienen los procesos en nuestro modelo. Así que, a continuación, presentamos un resumen esquemático de las fases por las que pasa el MES que puede facilitar su mejor comprensión (Figura III).

En esta figura observamos cuál es el proceso de evaluación de cualquier dimensión del sistema, desde el diseño hasta las propuestas de mejora. Además, puede servirnos para entender el proceso de la evaluación completa del sistema educativo si, a partir de la fase 4, incluimos en el proceso todos los informes de las evaluaciones parciales y contamos (tanto en el análisis como en la toma de decisiones y propuestas de mejora) con todos los implicados o sus representantes.

FIGURA III. Fases del proceso de implementación del Modelo



Fuente: elaboración propia

A modo de conclusión: Discusión y recomendaciones para el buen funcionamiento del MES

Discusión sobre el modelo

Tras la presentación del MES es el momento de proponer algunos elementos para el debate, señalando además las limitaciones y las futuras líneas de investigación.

En primer lugar, creemos que el MES aporta consideraciones novedosas con respecto a los modelos que nos sirvieron de referencia. Más allá del análisis de la funcionalidad, la eficacia y la eficiencia del sistema que propone De la Orden como elementos fundamentales de la evaluación, nuestro modelo aporta cierta exhaustividad sobre el conjunto del sistema. Y en relación con la propuesta de Gargallo, preferimos hablar de desarrollo profesional docente, conceptualización que introduce aspectos como su desempeño. Todo ello, reviste al modelo de la suficiente entidad para su posible implementación, teniendo en cuenta que la confrontación del mismo a cada realidad concreta donde se implemente será una cuestión determinante. Lo mismo podríamos decir

de la evaluación a los estudiantes; actualizamos su modelo incorporando el paradigma competencial en la evaluación del estudiante (que no incluya solo resultados sino también procesos). Otro aporte de nuestro modelo frente a los de estos autores es articularlo en el marco de cada contexto autonómico.

En segundo lugar, el MES no está exento de limitaciones. Por una parte, se trata de un modelo teórico que, como se ha señalado, debe ser contrastado en la realidad. Es cierto que para su diseño se han tenido en cuenta las aportaciones de los responsables políticos y técnicos de las Comunidades autónomas que participaron en el estudio, pero no ha sido contrastado con la realidad educativa, con los tiempos escolares, con la legislación autonómica ni con el funcionamiento de las unidades autonómicas de evaluación. Por otra parte, el MES es resultado de un estudio que tuvo sus limitaciones metodológicas (Álvarez – López, 2017a) y que en el caso de ser superadas podrían servir para mejorar su diseño.

Por último, es posible identificar en el espíritu del MES una tendencia hacia una mayor presencia de la evaluación en el sistema educativo. En este sentido, creemos que un peligro que lleva asociado el MES es que sirva para legitimar la evaluación como un mero instrumento de control del sistema y no de mejora del mismo. Si se aplica correctamente la definición de evaluación sistémica que hemos propuesto y se tienen en cuenta las recomendaciones que señalamos a continuación, creemos que este peligro podría quedar controlado.

Recomendaciones para el buen funcionamiento del MES

Las recomendaciones se presentan en dos grupos. Por una parte, las referentes a la Administración educativa, todos aquellos aspectos que se deberían tener en cuenta a nivel de Administración pública para acompañar al Modelo de Evaluación Sistémica. Por otra parte, las que hagan referencia a políticas, acciones encaminadas a apoyar, impulsar y dotar de recursos al modelo⁵.

⁽⁵⁾ Para una mayor exhaustividad pueden consultar el trabajo de Álvarez – López (2017a)

Administración educativa

Las principales recomendaciones que realizamos en el ámbito de la Administración educativa son las siguientes:

- Existencia de una ley educativa autonómica que otorgue seguridad legislativa a las políticas de evaluación del sistema educativo
- Autonomía de la institución evaluadora: UAE con carácter agencial y altas cotas de autonomía político – institucional y técnico – metodológica
- Coordinación entre Administración educativa y UAE: tanto desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte como desde la consejería o el departamento competente en materia educativa y la Inspección. Por otra parte, sería interesante generar canales de información y debate entre UAE para evitar el efecto “paredes espejo” (Álvarez – López, 2017b)
- UAE flexible y versátil organizativamente. Para que esta flexibilidad y versatilidad tengan pleno sentido es importante contar con un plan de formación permanente de los trabajadores (en aspectos como las metodologías o la difusión de la información).
- Direcciones de las UAE con perfil técnico y vinculación directa con centros de investigación y universidades
- Existencia de un Comité Científico en las UAE como órgano consultivo y de composición variable
- Relación de Puestos de Trabajo con puestos fijos, sin comisiones de servicios, con el objetivo de reducir la interinidad en el sistema educativo y de dar estabilidad a la UAE
- Promover la participación de la comunidad educativa en las evaluaciones desde su diseño hasta la toma de decisiones con los resultados
- Generar sinergias desde la UAE con los centros educativos y los equipos directivos.

Políticas

Las recomendaciones sobre políticas, iniciativas, acciones concretas, pretenden ser sugerencias para el mejor funcionamiento del MES. Quizás

no haya una relación directa, causa-efecto, o el impacto no sea inmediato, pero todas tienen como objetivo último el éxito del modelo y, por lo tanto, la mejora de la calidad educativa.

Las principales recomendaciones que realizamos en el ámbito de las políticas son las siguientes:

- Financiación previsible y mantenida en el tiempo tanto de las propias UAE como de los programas de evaluación
- Recursos económicos a las UAE a través de transferencia directa que promuevan la autonomía de las entidades evaluadoras en el gasto
- Proyectos ministeriales con financiación finalista: a imagen y semejanza del Plan PROA, para fomentar la evaluación de elementos que actualmente no se están evaluando
- Impulsar planes generales de evaluación para generar certidumbre y seguridad en el sistema educativo
- Creación de unidades de asesoramiento pedagógico, al estilo de los *berritzegunes* vascos, pueden ser especialmente importantes en el diseño de planes de mejora
- Promoción de una cultura evaluativa que genere confianza en los agentes evaluadores y normalidad en el hecho evaluativo. La evaluación viene a mejorar el sistema no a fiscalizarlo.

Los próximos pasos en el marco de esta propuesta sería contrastar el MES en ámbitos de realidad regional e iniciar el acopio de evidencias que nos permitan validarlo.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-López, G. (2017a). *La evaluación de la educación básica en el sistema educativo español: estudio comparado en el ámbito de las Comunidades Autónomas*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Álvarez-López, G. (2017b). Descentralización educativa y evaluación de sistemas educativos: conceptualización y análisis del caso español. *RIESED, International Journal of Studies in Educational Systems*, 7 (2), pp. 52-73.

- Bertalanffy, L. von (1969). *General System Theory: Foundations, Development, Applications* (Revised Edition). New York: George Braziller Inc
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146.
- Bolívar, A. (2016). ¿Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela? *Estudos em Avaliaçao Educacional*, 27 (65) pp. 284-313.
- Bonal, X., Rambla, X., Calderon, E. y Pros, N. (2005). La descentralización educativa en España. Una mirada comparativa a los sistemas escolares de las Comunidades Autónomas. *Estudis* 18. Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer.
- Caballero, Á., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 39, 39-56.
- Calero, J. y Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 29-42
- Colom, A. J. (1979). *Sociología de la educación y teoría general de sistemas*. Barcelona: Oikos – Tau Ediciones.
- Davies, P. (2004). *Is evidence – based goverment posible? 4th Annual Campbell Collaboration Colloquium*. Washington D.C. Recuperado de: http://www.sandycampbell.com/sc/KTC_Module_1_files/KTC%20Module%201%20-%202.3b%20%20Davies%202004.pdf
- Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education. Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fisher, F., Miller, G. J. & Sidney, M. S. (Eds.) (2006). *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics, and Methods* (Public Administration and Public Policy). Florida: Routledge.
- García Garrido, J. L. (1996). *Fundamentos de Educación Comparada*. (3ª ed.). Madrid: Dykinson.
- Gargallo, B. (2003). Un modelo de evaluación del sistema educativo. *Revista Española De Pedagogía*, 61 (224), pp. 33-59.
- Hanushek, E. A., y Raymond, M. E. (2001). The confusing world of educational accountability. *National Tax Journal*, 54(2), 365-384.

- Maestro, C. (2006). La evaluación del sistema educativo. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 315-336.
- Nagel, S. (2001). *Handbook Public Policy Evaluation*. California: SAGE.
- Orden, A. de la (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1-2). Recuperado de: https://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm
- Orden, A. de la (2009). Evaluación y calidad: Análisis de un modelo. *ESE. Estudios sobre Educación*, 16, pp. 17-36.
- Orden, A. de la y Jornet, J. M. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: El valor de la consideración del contexto. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(2), pp. 69-88.
- Reynolds, D., Chapman, C., Kelly, A., Muijs, D. y Sammons, P. (2012). Educational effectiveness: The development of the discipline, the critiques, the defence, and the present debate. *Effective Education*, 3(2), 109-127. doi:10.1080/19415532.2011.686168
- Tiana, A. (2014). Veinte años de políticas de evaluación general del Sistema educativo en España. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 2, 1-21.
- Valle, J.M. (2008). Valores y pluralismo social en la formación para la convivencia ciudadana. En Sociedad Española de Pedagogía, Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. En Touriñan, J.M. (Dir.) *Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía* (pp. 129-149). Madrid: SEP.
- Valle, J. M. (2013). Supranational Education: a new field of knowledge to address educational policies in a global world. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, 7-30.

Dirección de contacto: Gabriel Álvarez-López. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Profesorado y Educación, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Avda. / Francisco Tomás y Valiente, 3. 28049, Madrid. E-mail: g.alvarez@uam.es

Actitudes hacia la Estadística en Alumnos de Educación: Análisis de Perfiles

Attitudes toward Statistics in Education Students: Profile Analysis

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-385-421

Xavier G. Ordóñez Camacho

Universidad Complutense de Madrid

Sonia Janeth Romero Martínez

Universidad a distancia de Madrid

Covadonga Ruiz de Miguel

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Las actitudes hacia la estadística son un cúmulo de conductas, cogniciones y emociones respecto a la estadística. Las actitudes son aprendidas, mediadas por factores culturales e influyen en el aprendizaje y rendimiento de los alumnos, por ello, el objetivo del presente trabajo es realizar una descripción de dichas actitudes en una muestra de 855 alumnos universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid por medio de la identificación de perfiles que incluyen también variables de identificación, formación previa, auto-concepto académico y valoraciones sobre la estadística en su carrera y futuro profesional. La metodología que se ha utilizado combina métodos factoriales y análisis cluster. El procedimiento incluye la aplicación de dos cuestionarios (uno para medir las actitudes y otro para las demás variables), la identificación del número de componentes factoriales y de grupos y la validación y descripción de los perfiles. Se han identificado cuatro grupos: los dos primeros (61.64% de la muestra) están compuestos principalmente por mujeres del grado Educación Infantil/Primaria que presentan actitudes desfavorables, alta ansiedad, bajo auto-concepto y consideran la estadística poco útil profesionalmente. Los otros dos grupos están compuestos por alumnos que presentan actitudes favorables, alto

auto-concepto y consideran que la estadística es bastante útil. El presente estudio constituye un primer paso en la identificación y caracterización de perfiles de actitud hacia la estadística en alumnos de Educación y permite crear programas educativos para despertar el interés hacia la materia en los grupos que más lo necesitan.

Palabras clave: actitudes, estadística, análisis de conglomerados, perfiles, alumnos universitarios.

Abstract

Attitudes toward statistics are composed of behaviors, cognitions and emotions about the statistics. Attitudes are learned, mediated by cultural factors and have a wide influence on students' learning and academic performance. For this reason, the aim of this work is to describe the attitudes in a sample of 855 college students of the Complutense University of Madrid by means of the identification of profiles that also include variables of identification, previous training, academic self-concept and perceptions about the influence of statistics in his career and professional future. The used methodology combines factorial methods and cluster analysis. The procedure includes the application of two tests (one to measure the attitudes and another for the other variables), the identification of the number of factorial and group components and the validation and description of the profiles. Four groups have been identified: the first two (61.64% of the sample) are composed mainly of women, students of Kindergarten/Primary Education who have unfavorable attitudes, high anxiety, low self-concept and consider that statistics are not useful. The other two groups are composed of students who have favorable attitudes, high self-concept and consider that statistics are very useful. The present study constitutes a first step in the identification and characterization of attitudinal profiles towards statistics in students of Education and allows to create teaching-learning programs to bring interest towards the subject in the groups that most need it.

Key words: attitudes, statistic, cluster analysis, profiles, college students.

Introducción

El estudio de las actitudes hacia la estadística es un tema fundamental en los últimos años en España, especialmente a partir de la implantación del Plan Bolonia que ha hecho que esta materia sea imprescindible en los

planes de estudios por la importancia que tiene a la hora de sistematizar, analizar e interpretar datos (Rodríguez Feijoo, 2011).

Es usual encontrar en las aulas a estudiantes que creen no ser aptos para estas materias al considerarlas difíciles; esto provoca que presten una menor atención a los contenidos, un menor compromiso con el estudio y una relación superficial con la materia (León y Vaiman, 2013). Algunos estudios muestran que los estudiantes llegan a estas materias con preconcepciones y actitudes negativas (Aparicio y Bazán, 2005; Carmona, 2004), y han puesto de manifiesto que la forma en que el alumno la afronte es fundamental en su éxito o fracaso (Evans, 2007; Vanhoof et al., 2006)

Es por estos motivos que el objetivo de este trabajo es conocer las actitudes con las que los alumnos se enfrentan al estudio de la estadística con el fin de identificar perfiles diferenciados y ayudar así a mejorar la práctica docente. Por medio de la identificación de perfiles se pretende lograr una descripción completa, no solo respecto a las actitudes hacia la estadística sino también en relación con variables de identificación, formación previa, autoconcepto académico, inclusión de la estadística en su futuro profesional y en la carrera.

El estudio de las actitudes hacia la estadística es relativamente reciente, el cual empezó en la década de los 80 (; Blanco, 2008; Estrada, 2009; Gal, Ginsburg y Shau, 1997; Gómez, 2010; Mondéjar, Vargas, y Bayot, 2008; Mondéjar y Vargas, 2010). La actitud hacia la estadística es una tendencia que se forma a lo largo del tiempo y como consecuencia de las emociones y los sentimientos experimentados en el contexto del aprendizaje. Podría definirse como una suma de emociones y sentimientos, estables y resistentes al cambio, que se desarrollan lentamente y en la que los factores culturales juegan un papel importante (Gal et al., 1997). Rodríguez Feijoo (2011) la define como una organización aprendida y duradera de creencias y cogniciones, dotada de una carga afectiva y que predispone a una acción coherente con dichas cogniciones y afectos.

Comúnmente se identifican tres componentes en su composición: cognoscitivo, afectivo y conductual (Darías-Morales, 2000), teniendo la carga afectiva el peso fundamental, seguido de lo cognitivo; lo conductual tiene un peso menor (Estrada, 2009).

Las investigaciones previas en el tema se han centrado en la construcción y adaptación de instrumentos psicométricos para medir el constructo, en la actitud como predictor del rendimiento en la materia

y en variables asociadas al desarrollo de la actitud. En menor medida se han abordado modelos teóricos explicativos de la actitud y sus efectos en variables como los intereses y las metas de los alumnos (Blanco, 2011; Bourne y Nesbit, 2018).

Respecto a la actitud como predictor del rendimiento son varios los estudios que han evidenciado una relación positiva entre la actitud y el rendimiento en estadística (Evans, 2007; Rosli, Maat y Rosli, 2017; Sesé et al., 2015). Los factores que se identifican como predictores de las actitudes, se agrupan en tres categorías: experiencia previa en el área, ansiedad y autocreencias en cuanto al desempeño (autoconcepto, autoeficacia, expectativa de éxito), siendo la experiencia previa, la que mayor peso predictivo suele tener en el rendimiento posterior. Ashaari, Judi, Mohamed y Tengku Wook Wook (2011) y Auzmendi (1992) identifican también factores como las expectativas de éxito-fracaso al inicio, la actitud hacia la tecnología, la formación previa objetiva, la motivación y la ansiedad.

Respecto a la relación entre las actitudes y otras variables se han encontrado los siguientes resultados: respecto al género se encuentran resultados contradictorios, algunos encuentran mayor nivel de ansiedad y actitudes más negativas hacia las matemáticas en mujeres (Cuesta, Rifá y Herrero, 2001), otros no encuentran diferencias (Baloglu, 2003). La variable edad presenta también resultados contradictorios: unos trabajos encuentran relación entre estas variables (Katz y Tomazic, 1988), y otros concluyen que los estudiantes mayores presentan unos niveles más altos de ansiedad hacia la estadística (Baloglu, 2003).

Respecto a la autopercepción de los sujetos sobre sus capacidades se ha encontrado que ésta última variable condiciona las actitudes y la ansiedad (Ashaari, Judi, Mohamed y Tengku Wook, 2011; Kottke, 2000). Otros autores (Benson 1989; Bandalos y Yates, 1995) encuentran que cuanto más alto es el auto-concepto en matemáticas, menor es el nivel de ansiedad hacia la estadística. Estudios más recientes también encuentran dicha relación (Jaiswal y Choudhur, 2017; Obilor, 2012).

Se han encontrado trabajos que estudian las actitudes de los estudiantes de diferentes titulaciones: Turismo (Cladera et al., 2019), Medicina (Mat-Din et al., 2018); Psicología (Chiesi y Primi, 2017), Magisterio (Pulido, 2009), Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Tejero-González y Castro, 2011), lengua (Cimpoeru y Roma, 2018) y también en Secundaria (Ashaari, Judi, Mohamed y Tengku Wook, 2011; Huynh, 2018).

Como antecedentes al estudio de las actitudes a través de análisis de cluster se ha encontrado el trabajo de Cárdenas (2008) quien realiza una identificación de tipologías de actitud hacia las matemáticas en estudiantes de secundaria encontrando cuatro grupos de alumnos. Judi, Ashaari, Mohamed y Tengku Wook (2011) realizan análisis discriminante con alumnos universitarios. En dicho estudio encuentran un grupo mayoritario de alumnos (70% de la muestra) que tienen actitudes favorables hacia la estadística. Y más recientemente, Saki, Tabesh, Yousefi y Khalili (2017) realizaron un análisis cluster en Irán encontrando tres grupos de estudiantes el primero con alta actitud y competencia, el segundo con baja actitud y competencia y el tercero con baja competencia pero alto interés por aprender.

Método

Muestra

Han participado 855 estudiantes universitarios matriculados en la asignatura de Estadística Aplicada o Métodos de Investigación en Educación de cuatro grados académicos: Pedagogía (129), Educación Infantil (299), Educación Primaria (317) y Educación Social (110) pertenecientes a la Universidad Complutense de Madrid. El 85.8% de los sujetos cursan la asignatura por primera vez. El muestro llevado a cabo fue no aleatorio (a propósito) pues se aplicó el instrumento a todos los alumnos de dichas asignaturas durante el curso académico 2013-2014. Los alumnos han participado de forma voluntaria y mediante el consentimiento informado se ha garantizado que los resultados se tratarán de forma ética y anónima.

El 84% de la muestra son mujeres, y el 16% restante hombres. El rango de edad de los participantes del estudio oscila entre 17 y 65 años con una media de 20.47 (SD=3.65).

Variables

Las variables de esta investigación se resumen en la Tabla I.

TABLA I. Variables definidas para el presente estudio

Tipo	Abreviatura	Variable	Opciones de Respuesta
Identificación	P1	Titulación	Pedagogía Educación Infantil Educación Primaria Educación Social
	P2	Edad	Continua
	P3	Sexo	Hombre Mujer
	P4	Primera vez que cursa la asignatura de Estadística	Sí No
Formación Previa	P5	Procedencia	Bachillerato (BACH) Formación Profesional (FP)
	P6	Opción cursada	Ciencia y Tecnología (CC y TEC) Humanidades y Ciencias Sociales (HUM y CCSS) Artes
	P7	Valoración de los conocimientos de Estadística antes de empezar la carrera	Nulos Básicos Medios Avanzados Expertos
	P8	Conocimiento de presencia de la estadística en el Plan de Estudios de la carrera	Sí No
	P9	Cursó alguna asignatura con componente matemático (Matemáticas, Estadística) durante el curso pasado de Bachillerato o Módulo	Sí No
	P10	En caso de hacerlo, calificación obtenida	Toma valores entre 0 y 10
	P11	Dificultad que ha supuesto el estudio de asignaturas de componente matemático en el pasado	Ninguna Poca Normal Bastante Mucha

Autopercepción	P12	Qué capacidad crees que tienes para las asignaturas relacionadas con los números	Ninguna Poca Normal Bastante Mucha
	P13	Qué conocimientos tienes actualmente sobre estadística	Nulos Básicos Medios Avanzados Expertos
	P14	Crees que aprobarás la asignatura de Estadística este curso	Sí, en febrero Sí, pero en septiembre No creo que la apruebe este curso
	P15	Cuál crees que será tu nota (numérica) en la asignatura de Estadística	Toma valores entre 0 y 10
	P16	Qué relación crees que tiene la asignatura de Estadística con las Matemáticas	Ninguna Poca Bastante Mucha
	P17	Qué nivel de ansiedad te provoca la asignatura de Estadística	Toma valores entre 1 y 10
	P18	Qué interés tiene para ti la asignatura de Estadística	Toma valores entre 1 y 10
	P19	Qué utilidad tiene para ti la asignatura de Estadística	Toma valores entre 1 y 10
Futuro profesional	P20	Qué utilidad crees que tendrá la estadística en tu desempeño profesional	Ninguna Poca Bastante Mucha
	P21	Cuando acabes la carrera, ¿te gustaría desempeñar un trabajo relacionado con la investigación, en el que tuvieras que manejar/ aplicar la estadística?	Sí No No lo he pensado
	P22	Cuando acabes la carrera, ¿te gustaría especializarte en Estadística haciendo, por ejemplo, un Máster de Investigación?	Sí No No lo he pensado

Estadística en la carrera	P23	La estadística es una materia que debería suprimirse en esta carrera	Escala Likert 5 puntos (Total Desacuerdo – Total de Acuerdo)
	P24	Debería haber más formación estadística en esta carrera	
	P25	Si tuviera la oportunidad, me matricularía en otros cursos de estadística	
	P26	Utilizar programas informáticos facilita la comprensión de la materia	
	P27	Utilizar datos reales ayuda a comprender mejor la materia	
Actitudes Hacia la Estadística (CAHE)	P28	Puntuación Total	Continua
	P29	Puntuación DEN	
	P30	Puntuación DEP	
	P31	Puntuación DU	

Fuente: elaboración propia

De las 31 variables definidas para el estudio, las variables P2, P10, P15, P17, P18, P19, P28, P29, P30 y P31 se toman como variables continuas y las restantes como variables categóricas.

Instrumentos

Se ha usado un cuestionario que recoge todas las variables de la tabla 1. Las actitudes hacia la estadística se han medido mediante el Cuestionario de Actitudes Hacia la Estadística (CAHE; Ordoñez, Romero y Ruiz de Miguel, 2016) conformado por 16 ítems de respuesta graduada de 5 puntos, desde Completamente en Desacuerdo (1), hasta Completamente de Acuerdo (5).

A través del CAHE se estiman las puntuaciones de los sujetos en tres dimensiones: la dimensión Emocional Negativa (DEN) está compuesta por 8 ítems, la dimensión Emocional Positiva (DEP) está compuesta por 4 ítems y la dimensión Utilidad (DU) está compuesta por 4 ítems. El instrumento presenta evidencias de validez de constructo y una alta fiabilidad (Ordoñez, Romero y Ruiz de Miguel, 2016).

Análisis de datos

El análisis se ha realizado con una técnica de análisis que combina métodos factoriales y análisis de conglomerados (Lebart, Morineau y Piron, 1995) en cuatro fases de análisis: en la primera se lleva a cabo un Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) que permite transformar las variables categóricas en variables continuas (Husson, Lê y Pagès, 2010; Lebart, Morineau y Piron, 1995; Pardo y Del Campo, 2007).

En la segunda fase, se realiza una clasificación jerárquica aglomerativa usando el método de Ward (Pardo y Del Campo, 2007). Como las variables que han permitido definir el plano factorial son categóricas se usa la distancia de Chi Cuadrado entre los elementos que se desean clasificar (en este caso los participantes) usando el primer plano factorial obtenido a través del ACM. La tercera fase es una clasificación a través de centros móviles usando el método de K-medias. Además, se hace una validación de los grupos identificados a través de pruebas de hipótesis.

La última fase corresponde a la descripción de cada uno de los grupos a partir de las variables continuas y categóricas. Si las variables son continuas se compara la media de cada grupo con la media general y si son categóricas el porcentaje de cada grupo con el porcentaje general. Para saber si éstas son estadísticamente significativas se emplea el valor del estadístico *v.test* (Husson, Josse y Pagès, 2010).

El análisis de datos se llevó a cabo con R cuya versión fue la 3.2.4 (R Development Core Team, 2016) y para el ACM, como para el Análisis Cluster, se empleó el paquete FactoMineR (Lê, Josse y Husson, 2008) versión 1.32 (Husson, Josse, Le y Mazet, 2016).

Resultados

Identificación del número de componentes

En primer lugar, se realizó un ACM con los 16 ítems del CAHE. Se han retenido 3 componentes en el ACM, ya que es el número de escalas que componen el CAHE. Se han propuesto criterios de elección de componentes para el Análisis Factorial (Dray, 2008; Josse y Husson, 2012; Saccetti y Camacho, 2015) pero no para el ACM, para el cual el criterio de selección sigue siendo la valoración teórica de los componentes por parte el investigador. En la tabla II se presentan los resultados de los eigenvalores de los componentes.

TABLA II. Componentes seleccionados y sus eigenvalues según el ACM.

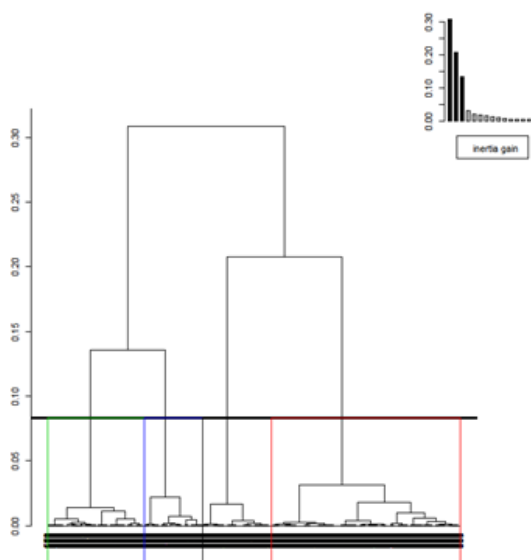
Componente	Eigenvalues	Porcentaje de Varianza	Porcentaje de varianza acumulada
1	0.44	10.99	10.99
2	0.28	6.89	17.88
3	0.16	4.09	21.97

Fuente: elaboración propia

Identificación del número de grupos

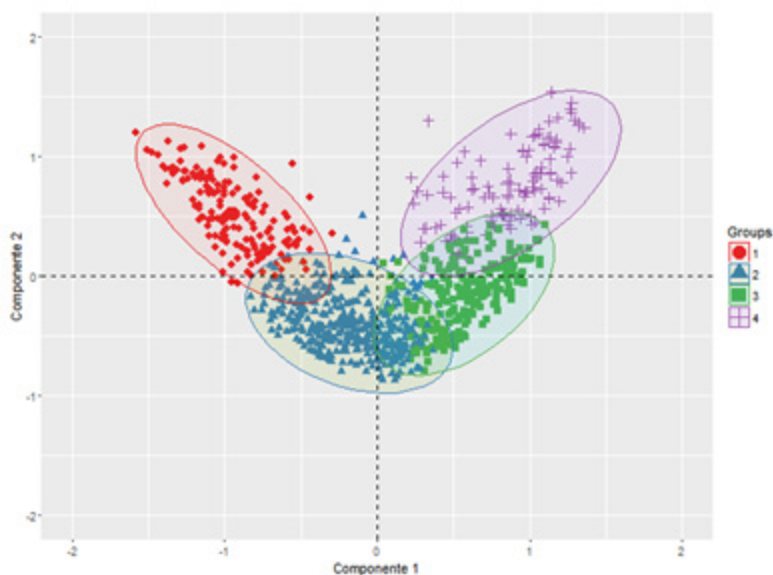
En el dendograma presentado en la figura I se puede apreciar que los 855 alumnos se pueden clasificar en cuatro grupos: el primero está conformado por 165 (19.30%), el segundo 362 (42.34%), el tercero por 214 (25.03%) y el último por 114 (13.33%) estudiantes.

FIGURA I. Dendograma que muestra los 4 grupos identificados.



En la figura II se presentan los sujetos y el grupo al que pertenecen proyectados en el primer plano factorial.

FIGURA II. Sujetos proyectados en el primer plano factorial.



Validación de los grupos identificados

Las pruebas de hipótesis sobre las diferencias entre los cuatro grupos identificados respecto a las variables definidas en la tabla 1 permiten afirmar que la identificación es válida pues según la prueba Kruskal-Wallis hay diferencias en todas las variables cuantitativas (tabla III). El tamaño del efecto (r) de estas diferencias se estima con la prueba U de Mann-Whitney empleando la fórmula de Rosenthal (1991). Se observan valores de bajos en la edad y nota anterior ($r \leq 0.30$) y altos en las puntuaciones de las escalas del CAHE ($r \geq 0.70$). Con respecto a las variables categóricas, se realiza una prueba de Chi-Cuadrado, los resultados muestran diferencias significativas entre grupos excepto en las variables P3 y P16 (ver tabla IV).

TABLA III. Kruskal-Wallis y tamaños del efecto para las variables continuas

Variables	Media				SD				Test de Levene ^a		χ^2 Kruskal-Wallis ^b	Tamaño del efecto (r)					
	1	2	3	4	1	2	3	4	F	p		1-2	1-3	1-4	2-3	2-4	3-4
Edad	21.15	20.22	20.10	20.99	2.96	3.72	3.39	4.45	1.82	0.14	23.73	0.19	0.22				
Nota Anterior	6.83	6.83	7.15	7.21	0.80	0.92	0.98	1.05	2.42	0.07	42.74		0.24	0.30	0.18	0.21	
Nota Esperada	5.24	5.77	6.51	6.92	1.04	0.90	0.91	0.86	0.99	0.40	239.66	0.27	0.57	0.68	0.38	0.49	0.23
Ansiedad	8.70	6.81	4.96	3.50	1.47	1.82	2.04	1.98	9.78	0.00	390.05	0.50	0.74	0.81	0.43	0.57	0.33
Interés	4.01	5.35	6.22	6.57	2.16	1.88	1.64	1.96	6.51	0.00	140.00	0.29	0.50	0.53	0.25	0.28	
Valoración Utilidad	3.72	5.13	5.93	5.84	2.05	1.92	1.82	2.09	4.50	0.00	108.69	0.30	0.48	0.44	0.21	0.15	
Puntuación DEN	35.71	27.23	18.54	12.36	3.47	3.55	3.04	2.70	6.69	0.00	710.49	0.72	0.86	0.85	0.78	0.74	0.72
Puntuación DEP	4.92	6.30	8.95	10.07	1.74	2.02	2.46	3.58	41.45	0.00	324.78	0.38	0.72	0.70	0.50	0.46	
Puntuación DU	11.27	13.56	15.28	15.57	3.89	2.90	2.53	2.66	11.81	0.00	157.48	0.29	0.52	0.54	0.30	0.29	
Puntuación CAHE	28.48	40.63	53.69	61.28	4.85	5.05	4.55	6.10	5.20	0.00	708.88	0.73	0.86	0.85	0.80	0.74	0.55

a. $gl_1=3$ y $gl_2 = 851$ b. $gl=3$ y $p<0.0001$

Fuente: elaboración propia

TABLA IV. Chi cuadrado para las variables categóricas.

Variables	χ^2	gl	p
EAE2 ^a	801.05	12	0.00
EAE4 ^a	329.82	12	0.00
EAE9 ^a	192.06	12	0.00
EAE12 ^a	884.90	12	0.00
EAE14 ^a	404.47	12	0.00
EAE17 ^a	1236.31	12	0.00
EAE18 ^a	814.39	12	0.00
EAE19 ^a	239.21	12	0.00
SATS2 ^a	1169.59	12	0.00
SATS5 ^a	180.08	12	0.00
SATS6 ^a	642.79	12	0.00

SATS7 ^a	101.03	12	0.00
SATS10 ^a	149.67	12	0.00
SATS11 ^a	1024.78	12	0.00
SATS19 ^a	132.75	12	0.00
SATS21 ^a	925.13	12	0.00
P1	38.64	9	0.00
P3	10.97	6	0.09
P4	13.69	6	0.03
P5	17.65	9	0.04
P6	37.28	9	0.00
P7	113.01	9	0.00
P8	17.16	3	0.00
P9	36.83	3	0.00
P11	253.62	15	0.00
P12	261.52	12	0.00
P13	136.07	9	0.00
P14	95.28	6	0.00
P16	8.74	12	0.72
P20	129.25	12	0.00
P21	124.98	6	0.00
P22	83.50	6	0.00
P23	308.10	12	0.00
P24	169.05	12	0.00
P25	168.83	12	0.00
P26	44.39	12	0.00
P27	58.20	12	0.00

a. Ítems de la prueba CAHE

Fuente: elaboración propia

Descripción del primer perfil de alumnos (grupo I)

La tabla V presenta las variables categóricas y la tabla 6 las variables continuas que caracterizan a los alumnos del primer perfil identificado.

TABLA V. Variables categóricas que describen al primer grupo

Variable (opción de respuesta)	Cla/Mod	Mod/Cla	Global	v.test ^a
P23(Acuerdo)	60.98	45.45	14.39	11.29
P24(Total Desacuerdo)	39.18	63.64	31.35	9.59
P11(Mucha)	50.00	41.21	15.91	8.99
P12(Poca)	37.17	60.61	31.46	8.66
P25(Total Desacuerdo)	28.35	87.27	59.42	8.58
P21(No)	28.54	84.24	56.96	8.23
P20(Ninguna)	57.33	26.06	8.77	7.70
P7(Nulos)	33.73	50.91	29.12	6.60
P12(Ninguna)	70.97	13.33	3.63	6.33
P13(Nulos)	52.31	20.61	7.60	6.22
P22(No)	23.03	93.94	78.71	5.84
P14(Septiembre)	43.62	24.85	10.99	5.76
P14(No este curso)	62.96	10.30	3.16	5.01
P9(No)	26.21	65.45	48.19	4.95
P27(Total Desacuerdo)	72.22	7.88	2.11	4.84
P13(Básicos)	24.88	63.64	49.36	4.09
P1(Educación Infantil)	26.42	47.88	34.97	3.80
P5(FP)	25.96	44.85	33.33	3.43
P8(No)	23.12	69.09	57.66	3.33
P26(Desacuerdo)	37.04	12.12	6.32	3.14
P25(Total Acuerdo)	71.43	3.03	0.82	2.87
P24(Total Acuerdo)	50.00	3.64	1.40	2.35
P11(Bastante)	23.66	37.58	30.64	2.12
P3(Mujer)	20.71	84.85	79.06	2.07
P23(4)	25.34	22.42	17.08	1.98

p<0.05

Fuente: elaboración propia

En la tabla V se observa que el grupo está conformado por mujeres, del grado de Educación Infantil y que proceden de la FP, manifiestan que han tenido mucha dificultad con el estudio de asignaturas matemáticas en el pasado, que no han cursado alguna asignatura con componente

matemático durante su último curso y que no sabían que el plan de estudio contenía la asignatura de estadística; además, valoran que sus conocimientos previos y actuales en estadística son nulos, también consideran que no van a aprobar la asignatura en convocatoria ordinaria, no están interesados en un trabajo en donde tengan que aplicar la estadística, consideran que para su desempeño profesional la estadística no tiene utilidad y no están interesados en especializarse en estadística. Así mismo, piensan que la estadística debería suprimirse de la carrera, no piensan matricularse en otros cursos de estadística, no les interesa utilizar datos reales ni programas informáticos para aprender.

TABLA VI. Variables continuas que describen al primer grupo.

Variables	Media en la categoría	Media global	DT en la categoría	DT global	v.test^a
Puntuación DEN	35.71	24.71	3.46	8.17	19.23
Ansiedad	8.70	6.27	1.46	2.47	14.06
Edad	21.15	20.47	2.95	3.63	2.66

$p < 0.05$

Fuente: elaboración propia

Según los resultados de la tabla VI, los estudiantes que conforman el primer perfil se caracterizan por tener una media muy alta en la DEN con respecto a la media global. Lo mismo sucede con la Ansiedad y la Edad.

Descripción del segundo perfil de alumnos (grupo 2)

La tabla VII presente las variables categóricas que describen al grupo y la tabla 8 las variables continuas.

TABLA VII. Variables categóricas que describen al segundo grupo.

Variable (opciones de respuesta)	Cla/Mod	Mod/Cla	Global	v.test ^a
P11(Bastante)	56.11	40.61	30.64	5.39
P23(3)	57.39	36.46	26.90	5.37
P22(No)	45.77	85.08	78.71	3.94
P23(4)	56.85	22.93	17.08	3.86
P21(No)	47.23	63.54	56.96	3.33
P24(2)	49.39	44.48	38.13	3.26
P25(Total Desacuerdo)	46.85	65.75	59.42	3.23
P20(Poca)	47.02	61.05	54.97	3.06
P12(Normal)	47.68	53.87	47.84	3.02
P7(Básicos)	46.39	53.31	48.65	2.33
P13(Básicos)	46.21	53.87	49.36	2.26
P26(3)	48.35	32.32	28.30	2.22
P1(Educación Primaria)	46.69	40.88	37.08	1.97

p<0.05

Fuente: elaboración propia

En la tabla VII se observa que este grupo se caracteriza por estudiar Educación Primaria, manifiestan que han tenido bastante dificultad con el estudio de asignaturas matemáticas en el pasado, valoran que sus conocimientos previos en estadística son básicos, que sus conocimientos actuales son también básicos y creen que sus capacidades para las asignaturas relacionadas con números son normales. Así mismo, no están interesados en un trabajo en el que tengan que aplicar la estadística, consideran que para su desempeño profesional la estadística tiene poca utilidad y no están interesados en especializarse en estadística. Están de acuerdo con que la estadística debería suprimirse de la carrera y están en desacuerdo con que debería haber más formación estadística en la carrera. Tampoco se matricularían en otros cursos de estadística y son indiferentes en cuanto al uso de programas informáticos que faciliten la comprensión de la asignatura.

TABLA VIII. Variables continuas que describen al segundo clusters.

Variables	Media en la categoría	Media global	DT en la categoría	DT global	v.test ^a
Puntuación DEN	27.23	24.71	3.54	8.17	7.73
Ansiedad	6.81	6.27	1.82	2.47	5.49

p<0.05

Fuente: Elaboración Propia

Según los resultados de la tabla VIII, los estudiantes que conforman el segundo grupo se caracterizan por tener una media en la DEN alta con respecto a la media total, pero es inferior a la media observada para el grupo 1 (ver tabla 3). Con respecto a la Ansiedad, la media también es más baja que la observada en el primer grupo (véase tabla 3).

Descripción del tercer perfil de alumnos (grupo 3)

La tabla IX presenta las variables categóricas que describen al grupo y la tabla 10 las variables continuas.

TABLA IX. Variables categóricas que describen al tercer grupo.

Variable (opciones de respuesta)	Cla/Mod	Mod/Cla	Global	v.test ^a
P25(2)	42.20	42.99	25.50	6.54
P7(Medios)	45.73	35.05	19.18	6.48
P24(2)	43.46	38.79	22.34	6.40
PI1(Normal)	37.37	50.47	33.80	5.84
P22(No lo he pensado)	43.11	33.64	19.53	5.75
P21(No lo he pensado)	36.00	54.67	38.01	5.72
P24(3)	39.90	38.79	24.33	5.50
PI3(Medios)	35.01	55.14	39.42	5.38
PI4(En febrero)	27.93	95.79	85.85	5.28
P20(Bastante)	35.14	45.33	32.28	4.62
PI2(Bastante)	41.27	24.30	14.74	4.35
PI1(Poca)	38.21	21.96	14.39	3.50
P27(4)	32.68	38.79	29.71	3.30

P25(3)	38.32	19.16	12.51	3.25
P9(Sí)	29.57	61.21	51.81	3.18
P12(Normal)	29.58	56.54	47.84	2.94
P23(Total Desacuerdo)	33.94	26.17	19.30	2.86
P8(Sí)	29.56	50.00	42.34	2.60
P3(Hombre)	34.11	20.56	15.09	2.51
P21(Sí)	41.86	8.41	5.03	2.47
P1(Pedagogía)	33.33	20.09	15.09	2.30
P13(Avanzados)	41.94	6.07	3.63	2.08
P26(4)	29.75	33.64	28.30	1.98

p<0.05

Fuente: elaboración propia

Como se ve en la Tabla IX este grupo se conforma principalmente por hombres del grado de Pedagogía. Manifiestan poca dificultad con el estudio de asignaturas matemáticas en el pasado y conocimiento de que el plan de estudio incluía la asignatura. Valoran que sus conocimientos previos son medios, que sus conocimientos actuales son avanzados y creen que sus capacidades para las asignaturas relacionadas son altas. También consideran que van a aprobar la asignatura en la convocatoria ordinaria, están interesados en un trabajo en el que tengan que aplicar la estadística, la consideran útil para el desempeño profesional y no han pensado todavía si estarían interesados en especializarse en estadística. No están de acuerdo en que deba suprimirse la estadística de la carrera y están de acuerdo con utilizar datos reales y programas informáticos para comprender mejor la asignatura.

TABLA X. Variables continuas que describen al tercer grupo

Variables	Media en la categoría	Media global	DT en la categoría	DT global	v.test^a
Puntuación CAHE	53.69	44.31	4.54	11.83	13.39
Puntuación DEP	8.95	7.20	2.45	2.95	10.01
Nota Esperada	6.51	6.01	0.91	1.08	7.85
Puntuación DU	15.28	13.82	2.52	3.35	7.36
Valoración de Utilidad	5.93	5.15	1.82	2.09	6.28
Interés	6.22	5.47	1.63	2.07	6.10
Nota Anterior	7.15	6.96	0.98	0.94	3.34

p<0.05

Fuente: elaboración propia

En la tabla X se observa que las medias de la puntuación total del CAHE, puntuación DEN y DU, valoración de Utilidad, Nota Esperada, Nota Anterior e Interés difieren estadísticamente de la media de la muestra total, por lo tanto, son estudiantes que se caracterizan por tener unas actitudes favorables frente a la estadística, además, las notas obtenidas con anterioridad, así como la nota esperada, son mayores en este grupo que en la muestra total.

Descripción del cuarto perfil de alumnos (grupo 4)

La tabla XI presenta las variables categóricas que describen al grupo y la tabla XII las variables continuas.

TABLA XI. Variables categóricas que describen al cuarto grupo.

Variable (opciones de respuesta)	Cla/Mod	Mod/Cla	Global	v.test ^a
P23(Total Desacuerdo)	31.52	45.61	19.30	6.96
PI1(Poca)	34.15	36.84	14.39	6.53
PI2(Bastante)	30.95	34.21	14.74	5.67
P25(3)	30.84	28.95	12.51	5.11
PI4(En Febrero)	15.12	97.37	85.85	4.32
P24(3)	22.60	41.23	24.33	4.29
P26(Total de Acuerdo)	21.79	44.74	27.37	4.28
P20(Bastante)	20.65	50.00	32.28	4.21
P6(CC y Tecnología)	23.90	33.33	18.60	4.06
P21(No he pensado)	18.77	53.51	38.01	3.60
PI3(Avanzados)	38.71	10.53	3.63	3.59
PI2(Mucha)	45.00	7.89	2.34	3.47
P21(Sí)	32.56	12.28	5.03	3.33
P9(Sí)	16.93	65.79	51.81	3.22
PI(Educación Social)	23.64	22.81	12.87	3.17
P22(Sí)	46.67	6.14	1.75	3.12
P27(Total de Acuerdo)	16.78	64.04	50.88	3.02
P7(Avanzados)	34.62	7.89	3.04	2.79
P22(No lo he pensado)	19.76	28.95	19.53	2.61
PI3(Medios)	16.32	48.25	39.42	2.05

p<0.05

Fuente: elaboración propia

En la tabla XI se observa que este grupo se caracteriza por ser de Educación Social y proceder del Bachillerato. Manifiestan que han tenido poca dificultad con el estudio de asignaturas matemáticas en el pasado y consideran que sus conocimientos previos en estadística son avanzados, que sus conocimientos actuales son también avanzados y creen que tienen altas capacidades para la asignatura. También consideran que van a aprobar la asignatura en la convocatoria ordinaria y están interesados en un trabajo en donde tengan que aplicar la estadística, creen que para su desempeño profesional la estadística tendrá bastante utilidad y están interesados en especializarse en estadística. Creen que la asignatura no debe suprimirse de la carrera y que se deben utilizar datos reales y programas informáticos para una mayor comprensión de la asignatura.

TABLA XII. Variables continuas que describen al cuarto grupo.

Variables	Media en la categoría	Media global	DT en la categoría	DT global	v.test^a
Puntuación CAHE	61.28	44.31	6.07	11.83	16.45
Puntuación DEP	10.07	7.20	3.56	2.95	11.15
Nota Esperada	6.92	6.01	0.85	1.08	9.69
Interés	6.57	5.47	1.95	2.07	6.10
Puntuación DU	15.57	13.82	2.65	3.35	6.00
Valoración de Utilidad	5.84	5.15	2.08	2.09	3.78
Nota Anterior	7.21	6.96	1.05	0.94	3.03

p<0.05

Fuente: elaboración propia

Según los resultados de la tabla XII, las medias de las variables Puntuación total del CAHE, Puntuación en DEN, DU, Valoración de Utilidad, Nota esperada, Nota Anterior e Interés difieren significativamente de la media total de sujetos. Además, las medias en estas variables son mayores a las observadas en el grupo 3 (ver tabla X). Por lo tanto, los alumnos que lo conforman se caracterizan por tener unas actitudes muy favorables frente a la estadística.

Discusión y conclusiones

En conjunto, los resultados evidencian tres conclusiones importantes: por una parte, la extracción de los grupos sugiere que hay dos perfiles de alumnos con actitudes desfavorables hacia la estadística y su utilidad educativa, estos grupos presentan varias combinaciones de variables y tienen en común tener un bajo autoconcepto académico en relación con la estadística, considerar que no usarán la estadística en su futuro profesional y poseer percepciones negativas sobre la estadística en la carrera, sus aspectos diferenciales se dan en las variables de identificación. Los alumnos del primer grupo son mayores en edad y también llevan más tiempo sin estudiar asignaturas relacionadas con las matemáticas, su nivel de ansiedad también es más alto y presentan emociones negativas relacionadas con la estadística. Este resultado está en consonancia con lo encontrado por Carmona (2004) o Gal, Ginsburg y Schau (1997) quienes han resaltado la importancia de la experiencia previa, la ansiedad y el autoconcepto académico en el desarrollo de actitudes favorables hacia la estadística. En este estudio se confirma esto pues el primer grupo, que presenta unas actitudes más desfavorables, también es el que presenta peores experiencias previas, auto-creencias más negativas y un alto nivel de ansiedad hacia la asignatura.

En segundo lugar, a pesar de que los grupos 1 y 2 contienen la mayor parte de la muestra (61.64%) se han encontrado dos perfiles de alumnos con actitudes favorables, aunque también los diferencian algunos matices. Respecto a las características comunes, son alumnos que han estudiado asignaturas relacionadas, que provienen de bachillerato tecnológico y que tienen un buen autoconcepto académico, considerando que sus conocimientos en estadística son avanzados. Son alumnos que valoran la inclusión de la estadística en su futuro profesional y tienen percepciones positivas sobre la estadística en la carrera. Un aspecto que resaltar es que los estudiantes de estos dos perfiles están de acuerdo con utilizar datos reales y programas informáticos para comprender mejor la asignatura, confirmando así la relación entre la actitud positiva y una relación menos superficial con la materia (León y Vaiman, 2013).

En tercer lugar, el presente estudio constituye un primer paso en la identificación y caracterización de perfiles de alumnos incluyendo variables individuales, formación previa, autoconcepto académico y percepciones sobre la incorporación de la estadística en la carrera y en el

futuro profesional. Autores como Bandalos y Yates (1995) o Benson (1989), han analizado relaciones entre algunas de estas variables encontrando que cuanto más alto es el autoconcepto las actitudes hacia la estadística son más favorables, sin embargo, estos autores no consideran variables como la incorporación de la estadística en el futuro profesional y durante la carrera, haciendo que las contribuciones del presente estudio sean notables.

La nota previa y esperada aparece en la caracterización de los grupos 3 y 4; dicha variable no aparece en los grupos 1 y 2, indicando que estos dos últimos no tienen expectativas positivas respecto su desempeño en la asignatura. El presente estudio no incorpora la nota real obtenida en la asignatura porque el interés no era predecir el rendimiento sino explorar y describir los perfiles, sin embargo, en futuros estudios valdría la pena incorporar esta variable con un carácter predictivo.

Respecto a la caracterización de los grupos en cuanto a edad, sexo y grado se ha encontrado que los dos primeros grupos, caracterizados por tener actitud desfavorable, se componen principalmente de mujeres, mientras que el tercer grupo, con una actitud favorable, se compone de hombres. Este resultado coincide con lo encontrado por Cuesta, Rifá y Herrero (2001) quienes encontraron un mayor nivel de ansiedad y actitudes más negativas hacia las matemáticas en mujeres.

Respecto a la edad, en la presente investigación se ha encontrado que los alumnos del primer perfil tienen una media de edad superior al total, este resultado coincide con las investigaciones de Baloglu (2003) y Katz y Tomazic (1988) quienes también han encontrado que los estudiantes mayores tienen unos niveles más altos de ansiedad hacia la estadística. En relación al grado, aunque se han encontrado trabajos que estudian las actitudes de los estudiantes de diferentes titulaciones como Psicología (Chiesi y Primi, 2017), Magisterio (Pulido 2009) o Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Tejero-González y Castro, 2011) no se ha encontrado un estudio específico en dentro de las áreas específicas de la Educación con el que poder comparar los hallazgos aquí encontrados, sin embargo, resulta interesante que los dos primeros perfiles se componen de alumnos de Educación Infantil-Primaria, mientras que los otros grupos están compuestos por alumnos de Pedagogía y Educación Social, este resultado se podría investigar en estudios futuros.

La validez de los grupos ha sido comprobada de forma estadística pero también se confirma por su relación con grupos encontrados en

los estudios de Cárdenas (2008). Los alumnos de los grupos T1 y T2 del estudio de Cárdenas (2008) presentan bajo autoconcepto, alta ansiedad e incomprensión del lenguaje matemático y son similares a los grupos 1 y 2 encontrados en la presente investigación. Sin embargo, el T2 del estudio de Cárdenas (2008) también se caracteriza por considerar que la matemática es importante para su futuro, aquí no se han encontrado perfiles mixtos en los que se combinen niveles altos y bajos de las variables. Los alumnos del grupo T4 manifiestan un perfil neutro que tampoco ha sido encontrado en la presente investigación. Una posible explicación a este resultado (que podría ser comprobada en investigaciones futuras) es que a medida que pasa el tiempo las actitudes se tornan más radicales pues el estudio de Cárdenas (2008) ha sido realizado con estudiantes de formación básica mientras que esta investigación se ha desarrollado con universitarios.

En consonancia, Judi, Ashaari, Mohamed y Tengku Wook (2011) identificaron (en una muestra de alumnos universitarios) dos grupos claramente diferenciados, con actitudes favorables y desfavorables. Los resultados de dicho estudio son muy similares a los obtenidos aquí y validan los grupos aquí presentados, ya que también han encontrado que el grupo de actitudes favorables se caracteriza por disfrutar del curso, creer en sus altas capacidades y reconocer los beneficios de la estadística en su vida profesional mientras que el grupo de actitud desfavorable se caracteriza por su poco interés.

Respecto a los aspectos metodológicos, cuando analizamos las relaciones entre los grupos y las variables se puede apreciar que el análisis de conglomerados constituye una herramienta que va más allá de las simples relaciones de asociación lineal permitiendo caracterizar de forma completa los perfiles y de esta forma generar a futuro intervenciones focalizadas en los grupos que más lo necesitan.

Aunque los resultados del presente trabajo constituyen un avance para el conocimiento científico tiene una limitación inherente al análisis de conglomerados ya que por su naturaleza depende de la muestra que se analiza, es por ello que los resultados de la presente investigación no son generalizables a la población. Para que los perfiles encontrados sean generalizables se requiere la realización de estudios futuros que encuentren grupos similares y de esta forma establecer conclusiones firmes sobre las relaciones entre el conjunto de variables. Aunque se han encontrado importantes similitudes con los estudios de Cárdenas

(2008) y Judi, Ashaari, Mohamed y Tengku Wook (2011) es necesario tener precaución porque las muestras usadas son diferentes.

A pesar de la limitación anteriormente mencionada, el presente estudio constituye un primer paso en la identificación y caracterización de perfiles de actitud hacia la estadística en alumnos de Educación y permite crear programas educativos novedosos y bien fundamentados para despertar en interés hacia la materia en los grupos de alumnos que más lo necesitan.

En conclusión, se puede afirmar que el CAHE permite identificar a los sujetos en riesgo de fracasar en la asignatura de *estadística* para poner en marcha con estos sujetos estrategias diferenciadas de apoyo, tales como tutorías alumnos -profesor (presenciales y virtuales), grupos de trabajo heterogéneos (la identificación de perfiles lo permite), y búsqueda de apoyo en los Servicios de Orientación Universitaria, a través del trabajo en el área de variables actitudinales (ansiedad, motivación, etc.) y otros aspectos (hábitos de estudio, planificación del trabajo, autorregulación, etc.) relacionadas con el estudio.

Referencias bibliográficas

- Ashaari, N. S., Judi, H. M., Mohamed, H. y Tengku Wook, T. M. (2011). Student's Attitude towards Statistics Course. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 18, 287-294. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.05.041>
- Auzmendi, E. (1992). *Las actitudes hacia la matemática- estadística en las enseñanzas medias y universitarias*. Bilbao: Mensajero.
- Baloglu, M. (2003). Individual differences in statistics anxiety among college student. *Personality and Individual Differences*, 34, 855-865. DOI:[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00076-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00076-4)
- Bandalos, D. y Yates, K.C. (1995). Effects of math self-concept, perceived self efficacy and attributions for failure and success on test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 611-623. DOI:10.1037/0022-0663.87.4.611
- Bazán, J. y Aparicio, A. (2006). Las actitudes hacia la matemática-estadística dentro de un modelo de aprendizaje. *Revista de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 15(28), 7-20.

- Benson, J. (1989). Structural components of statistical test anxiety in adults: An exploratory model. *Journal of Experimental Education*, 57, 247-261. DOI:<http://dx.doi.org/10.1080/00220973.1989.10806509>
- Blanco A. (2008). Una revisión crítica de la investigación sobre las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la Estadística. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 311-330. DOI:<http://dx.doi.org/10.5209/RCED>
- Blanco A. (2011). Applying social cognitive career theory to predict interests and choice goals in statistics among Spanish psychology students. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 49-58. DOI: 10.1016/j.jvb.2010.07.003
- Bourne y Nesbit (2018). Do Attitudes towards Statistics Influence the Decision to Study Psychology at Degree Level? *Psychology Teaching Review*, 24(2), 55-63.
- Cladera, M., Vich-i-Martorell, G., Rejón, F. y Juaned, C. (2019). Tourism students' Attitudes Toward Statistics. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport y Tourism Education*, 24, 202-210. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2019.03.002>
- Cimpoero, S. y Roman, M. (2018). Statistical Literacy and Attitudes Towards Statistics of Romanian Undergraduate Students. MPRA.No.90452. Disponible online:<https://mpra.ub.uni-muenchen.de/90452/>
- Cárdenas, C. S. (2008). Identificación de tipologías de actitud hacia las matemáticas en estudiantes de séptimo y octavo grados de educación secundaria. *Perfiles educativos*, 30(122), 94-108.
- Carmona, J. (2004). Una revisión de las evidencias de fiabilidad y validez de los cuestionarios de actitudes y ansiedad hacia la estadística. *Statistics Education Research Journal*, 3(1), 5-28.
- Chiesi, F. y Primi, C. (2017). Do attitudes toward statistics change during an introductory statistics course? A study on Italian psychology students. CERME10 (Feb. 2017). Dublin, Ireland.
- Cuesta, M., Rifá, H. y Herrero, F. (2001). *Un estudio exploratorio, en estudiantes de psicología, de una escala de actitudes hacia la estadística*. VII Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud, Madrid, 25-28 septiembre.
- Darías-Morales, E. (2000). Escala de actitudes hacia la Estadística. *Psicothema*, 28, 175-178.
- Dray, S. (2008). On the number of principal components: A test of dimensionality based on measurements of similarity between matrices.

- Computational Statistics y Data Analysis*, 52 (4), 2228-2237. DOI: 10.1016/j.csda.2007.07.015
- Estrada, A. (2009). *Las actitudes hacia la estadística en la formación de los profesores*. Lérida: Milenio.
- Evans, B. (2007). Student attitudes, conceptions and achievement in introductory undergraduate college statistics. *The Mathematics Educator*, 17(2), 24-30.
- Gal, I.; Ginsburg, L. y Schau, C. (1997). Monitoring attitudes in learning statistics. towards an Assesment Framework. En I. Gal, y J. Garfield (eds.). *The Assesment Challenge in Statistics Education*. Amsterdam, Holanda: IOS Press and International Statistical Institute.
- Gómez, E. (2010). Actitudes de alumnos de postgrado hacia la estadística aplicada a la investigación. *Revista Encuentro XLII*, 85, 27-38.
- Husson F.; Lê S. y Pagès J. (2010). *Exploratory Multivariate Analysis by Example. Using R*. Londres, Inglaterra: Chapman y Hall.
- Husson, F.; Josse, J.; Le, S. y Mazet, J. (2016). *FactoMineR: Factor analysis and data mining with R. R package version 1.32*. Paris, Francia. <http://CRAN.R-project.org/package=FactoMineR>
- Huynh, M. (2018). *Bringing the islands to schools: improving student attitudes towards statistics*. Tesis doctoral. RMIT University. Australia.
- Josse, J. y Husson, F. (2012). Selecting the number of components in principal component analysis using cross-validation approximations. *Computational Statistics y Data Analysis*, 56 (6), 1869-1879. DOI:10.1016/j.csda.2011.11.012.
- Jaiswal, K. y Choudhuri, R. (2017). Academic Self Concept and Academic Achievement of Secondary School Students. *American Journal of Educational Research*, 5(10),1108-1113.Doi:10.12691/education-5-10-13.
- Judi, H. M.; Ashaari, N. S.; Mohamed, H. y Tengku Wook, T. M. (2011). Students profile based on attitude towards statistics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 18, 266-272. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.05.038>
- Katz, B. M. y Tomazic, T. Z. (1988). Changing student's attitudes toward statistics through a nonquantitative approach. *Psychological Reports*, 62, 658. DOI:<http://dx.doi.org/10.2466/pr0.1988.62.2.658>
- Kottke, J. (2000). Mathematical proficiency, statistics knowledge, attitudes toward statistics, and measurement course performance. *College Student Journal*, 34(3), 334-347.

- Lê, S.; Josse, J. y Husson, F. (2008). FactoMineR: an R package for multivariate analysis. *Journal of statistical software*, 25(1), 1-18. DOI: 10.18637/jss.v025.i01.
- Lebart, L.; Morineau, A. y Piron, M. (1995). *Statistique exploratoire multidimensionnelle*. París: Dunod.
- León, E. y Vaiman, M. (2013). Actitudes, experiencia previa y nivel de logro en Estadística en la carrera de Psicología. En G. Contreras, M. Cañadas y P. Arteaga (eds.). *Actas de las Jornadas Virtuales en Didáctica de la Estadística, Probabilidad y Combinatoria*. Granada, España.
- Mat-Din, H., Arifin, W.N., Abdullah, S., Yusoff, M.S.B., Abd-Aziz, A. The internal structure of new attitudes towards statistics inventory among postgraduate students in medical and health sciences. *Education in Medicine Journal*. 2018;10(4):53–67. DOI:<https://doi.org/10.21315/eimj2018.10.4.6>
- Mondéjar, J. y Vargas, M. (2010), Determinant factors of attitude towards quantitative subjects: differences between sexes. *Teaching and teacher education*, 26(3), 688-693. DOI:10.1016/j.tate.2009.10.004.
- Mondéjar, J.; Vargas, M. y Bayot, A. (2008). Medición de la actitud hacia la estadística. Influencia en los procesos de estudio. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 16 (3), 729-748.
- Obilor, I. (2012). Relationship Between Self-Concept and Mathematics Achievement of Senior Secondary Students in Port Harcourt. *Journal Plus Education*, 8(1), 169-178. Disponible en: [//www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/928/988](http://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/928/988)
- Ordóñez, X.; Romero, S. y Ruiz de Miguel, C. (2016). Cuestionario de actitudes hacia la estadística (CAHE): evidencias de validez y fiabilidad de las puntuaciones en una muestra de alumnos de educación. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 68(4), 121-136. DOI: 10.13042/Bordon.2016.41826.
- Pardo C. E. y Del Campo P. C. (2007). Combinación de métodos factoriales y de análisis de conglomerados en R: el paquete FactoClass. *Revista Colombiana de Estadística*, 30, 235–245.
- Pulido, J. E. (2009). Enseñanza de la estadística a partir de la actitud del alumno. *Laurus. Revista de Educación*, 15(30), 42-70.
- R Development Core Team (2016). *R: a language and environment for statistical computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing. <http://www.R-project.org>

- Rodríguez Feijoo, N. (2011). Actitudes de los estudiantes hacia la estadística. *Interdisciplinaria*, 28(2), 199-205.
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research*. Newbury Park (CA): Sage
- Rosli, M. K., Maat, S. M., y Rosli, R. (2017). Students' attitude and anxiety towards statistics: A descriptive analysis. *Research on Education and Psychology*, 1(1), 47-56.
- Saccenti, E. y Camacho, J. (2015). Determining the number of components in principal components analysis: A comparison of statistical, crossvalidation and approximated methods. *Chemometrics and Intelligent Laboratory Systems*, 149, 99-116. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chemolab.2015.10.006>
- Saki, A., Tabesh, H., Yousefi, R. y Khalili, S. (2017). Clustering the Attitudes towards Statistics and Technology among Medical Post Graduate Students. *British Journal of Applied Science & Technology*, 18(4), 1-11. DOI:10.9734/BJAST/2016/29673
- Sesé, A., Jiménez, R., Montaña, J.J. y Palmer, A. (2015). Can Attitudes toward Statistics and Statistics Anxiety Explain Students' Performance? *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 285-304. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.13080
- Tejero-González, C. y Castro-Morera, M. (2011). Validación de la escala de actitudes hacia la estadística en estudiantes españoles de Ciencias de la actividad física y el deporte. *Revista Colombiana de Estadística*, 34(1), 1-14.
- Vanhoof, S.; Castro, A.; Onghena, P.; Verschaffel, L. y Van Dooren, W. (2006). Attitudes toward statistics and their relation with short and long term exam results. *Journal of Statistics Education*, 14(3), 1-5. DOI:<https://doi.org/10.1080/10691898.2006.11910588>

Dirección de contacto: Xavier Giovanni Ordóñez Camacho, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Investigación y Psicología en Educación. Edificio La Almudena. Rector Royo Villanova s/n. Ciudad Universitaria. 28040, Madrid. E-mail: xavor@ucm.es

¿Está la muerte en el currículo español?¹

Is death in the Spanish curriculum?

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-385-422

Agustín de la Herrán Gascón

Pablo Rodríguez Herrero

Victoria de Miguel Yubero

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Este artículo presenta una investigación de diagnóstico respecto a la inclusión de la conciencia de muerte en el currículo español. Se realiza a través de una metodología de tipo documental, considerando como contextos de análisis la legislación referente al sistema educativo español y a su desarrollo curricular a nivel estatal. Las unidades de análisis, desde las que se analiza la presencia de la conciencia de muerte en el currículo, son 25 términos y raíces léxicas, seleccionados por 17 expertos. El examen de los términos en la normativa se realiza a través de técnicas cuantitativas y cualitativas. Desde las primeras se analiza la frecuencia de su presencia en las leyes educativas vigentes y el currículo de las distintas etapas educativas (infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato), áreas de conocimiento y materias, en su caso. El análisis cualitativo interpreta la presencia de cada término, de acuerdo al planteamiento de la inclusión de la conciencia de muerte en la educación. Los resultados permiten detectar la presencia de elementos curriculares asimilables a la Pedagogía de la muerte en todas las etapas educativas y en áreas de conocimiento como Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, si bien no de manera planificada, es decir, con la intención de educar en la conciencia de muerte. Asimismo, se observa su ausencia en los fines y principios de la educación o en las competencias clave. El mapa que arroja la investigación deduce lagunas

⁽¹⁾ Financiado por la Convocatoria Proyectos I+D+i Retos de la Sociedad 2017, referencia EDU2017-85296-R (AEI/FEDER, UE).

educativas y retos de futuro asociados a una educación que incluya la conciencia de muerte como elemento indispensable para la formación.

Palabras clave: currículo, pedagogía, conciencia, muerte, finitud, estudio documental

Abstract

This article presents a diagnostic research regarding the inclusion of the conscience of death in the Spanish curriculum. It is carried out through a documentary methodology, and it considers legislation about the Spanish educational system and its curricular development at the state level as contexts of analysis. The analysis of the presence of the conscience of death in the curriculum is based on 25 units, which are terms and lexical roots that were selected by 17 experts. Quantitative techniques were used for analysing their frequency in the current educational laws and the curriculum of the different educational levels (Pre-school, Primary, Compulsory Secondary and High School), areas of knowledge and subjects, where appropriate. The qualitative analysis interprets the presence of each term, according to the approach of the inclusion of the conscience of death in education. The results allow to identify the presence of curricular elements that are close to the Pedagogy of Death in all educational levels and in areas of knowledge such as Natural Sciences, Social Sciences, Humanities and Arts, although not in a planned manner, that is, with the intention to educate in the conscience of death. Likewise, its absence is observed in the aims and principles of Education or in key competences. The map drawn by the study allows to conclude that there are educational gaps and challenges that need to be addressed through an education that includes the conscience of death as an essential element.

Key words: curriculum, pedagogy, conscience, death, finitude, documentary research

Introducción

El objetivo de esta investigación es determinar la presencia de la conciencia de muerte en la normativa educativa y curricular española de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato, a nivel estatal. Se emprende esta investigación documental para conocer empíricamente si tanto las leyes estatales como sus currícula se ocupan

de la conciencia de muerte o no. Si lo hacen, con mayor probabilidad se trabajará en la educación oficial y en las aulas.

Nos ocupamos de la muerte como constructo educativo por dos razones iniciales: porque forma parte de la vida y, en consecuencia, no es posible educar para la vida sin tener en cuenta la muerte (Herrán y Cortina, 2006), y porque: “La enseñanza y los centros docentes deben ocuparse, sobre todo, de lo que más importa al ser humano” (Rodríguez, Herrán y Cortina, 2015a, p. 191), y la muerte importa a todo ser consciente por razones obvias.

Se puede justificar la presencia de la muerte en la educación, desde muchos puntos de vista: su interés profundo para todo ser humano, su educatividad durante toda la vida, sus efectos en la conciencia, la madurez, la sensibilidad, la socialización cultural, la mejora de la convivencia, la preparación para situaciones de pérdida significativas, etc. La cuestión esencial, a juicio de los investigadores, es cómo es posible una educación sin la conciencia de muerte. Como afirma Verdú (2002), una enseñanza sin la muerte descalifica cualquier institución sobre el saber.

Se parte del constructo Pedagogía de la muerte, entendido como una disciplina emergente cuyo objeto de estudio es la educación, la enseñanza y la formación que tienen en cuenta la conciencia de muerte. Incluye dos enfoques didácticos (Cortina y Herrán, 2011; Herrán y Cortina, 2006; Herrán, González, Navarro, Freire y Bravo, 2000): el curricular, que busca la normalización de la muerte en lo que se enseña y aprende, y el paliativo, que se orienta al acompañamiento educativo desde la tutoría en situaciones de duelo.

La investigación en el ámbito de la Pedagogía de la muerte se remonta a la década de los 20 del siglo pasado (Rodríguez, Herrán y Cortina, 2019), cuando investigadores de países anglosajones (Pine, 1977) comenzaron a estudiar líneas de formación en entornos sociosanitarios a través del área que denominarían *Death Education*. Su irrupción en la educación la encontramos en los años 80, tanto en España (Fullat, 1982; Mèlich, 1989) como en otros países (i.e. Berg, 1982; Fertziger, 1983; Sahler, 1983).

Desde entonces, pueden percibirse distintas líneas de investigación en Pedagogía de la muerte: (a) Enfoques y dimensiones de la Pedagogía de la muerte, como su asociación al ciclo vital y la educación emocional (Aspinall, 1996), el desarrollo integral del alumnado (Corr, Nabe y Corr, 2000), la perspectiva sociocrítica (Mantegazza, 2004), el enfoque radical e inclusivo y basado en la conciencia de muerte (Herrán y Cortina, 2006;

Petitfils, 2016; Rodríguez, Herrán y Cortina, 2015b) o la pedagogía del genocidio, la guerra y el holocausto (Bos, 2014; Lindquist, 2007; Mariana, 2016; Zembylas, 2011); (b) Efectos de la Pedagogía de la muerte, a través de estudios que han analizado el impacto de programas de educación para la muerte, en relación a la disminución del miedo (Berg, 1982), la ansiedad (Glass, 1990), la erradicación de la violencia en las escuelas (Jaramillo, 2017; Shackelford, 2003) o la educación en valores (Hulbert, 1999); (c) Didáctica de la muerte, estudiándose el valor formativo del cine (Cortina y Herrán, 2011), las muertes parciales o pequeñas muertes (Herrán et ál., 2000), la metodología del aprendizaje servicio (Rodríguez et ál., 2015a), los cuentos (Colomo, 2016) o la música (Colomo y Oña, 2014); (c) Acompañamiento en situaciones de duelo en la escuela, destacando el diseño y evaluación de actividades educativas para actuar en situaciones de duelo (i. e. Kroen, 2002; Rodríguez et ál., 2015b; Turner, 2004) o analizando la figura del tutor (Herrán et ál., 2000; Herrán y Cortina, 2008).

No encontramos hasta la fecha investigaciones empíricas que aborden la presencia de la conciencia de muerte en el currículo, aunque sí hay referencias a la importancia de incluir la muerte en el currículo del sistema educativo (Herrán, González, Navarro, Freire y Bravo, 1998; Jackson y Colwell, 2002), incluyendo la educación infantil (Herrán et ál., 2000; Herrán y Cortina, 2006), primaria (Edgar y Howard-Hamilton, 1994; Herrán y Cortina, 2006) y secundaria (Hetzl, Winn y Tolstoshev, 1991; Herrán y Cortina, 2006).

Por su corto recorrido, tanto internacional (Rodríguez et ál., 2019) como nacional (Rodríguez, Herrán y Cortina, 2012), la Pedagogía de la muerte puede considerarse, en sentido estricto, en la frontera del conocimiento educativo. Un punto de partida necesario es su exploración en el currículo español y en sus leyes educativas de referencia, toda vez que esta investigación no se ha realizado todavía en España ni, del modo en que se propone, en otro sistema educativo.

Método

Diseño de la investigación

El estudio se realiza con un diseño metodológico de tipo documental. La elección del método se fundamenta en su valor para analizar documentos

oficiales y primarios clave acerca del fenómeno que se quiere estudiar (Payne y Payne, 2004). En este caso, se estudiará la presencia de la muerte en el currículo español a nivel estatal. Se desarrolla a través del análisis de la normativa de carácter oficial y de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato. Estos documentos determinan el currículo base para todo el estado en las etapas educativas incluidas en el estudio.

A partir del diseño de la investigación, se realiza un análisis mixto que complementa la recogida e interpretación de datos, tanto de tipo cuantitativo como cualitativo. En relación con el análisis cuantitativo, se realiza un abordaje descriptivo de la frecuencia y porcentaje de presencia de los términos seleccionados, por su relación con la Pedagogía de la muerte. El cualitativo se realiza mediante un análisis de contenido, a través de la codificación e interpretación del significado en el contexto donde aparecen los términos vinculados con la presencia de la muerte en los currícula. La triangulación se enfoca a través de la complementariedad metodológica en el análisis de datos, y la búsqueda de la presencia de la muerte en el currículo a través de un conjunto amplio de términos y códigos asociados.

El estudio cuenta con el informe favorable del Comité de Ética de la Investigación (C.E.I.) de la universidad coordinadora de la investigación.

Contextos de análisis

La normativa objeto de estudio abarca las leyes orgánicas vigentes, los reales decretos de currículo y otra normativa complementaria de carácter nacional que regula la educación en los niveles educativos de referencia: educación infantil, educación primaria y educación secundaria (obligatoria y bachillerato):

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil.
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil.

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato.
- Corrección de errores del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

La fuente bibliográfica en la que se consultó la documentación fue la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional, desde la que se descargó en versión PDF del Boletín Oficial del Estado. Antes de proceder al examen de dicha normativa, los contextos de análisis se sometieron a valoración y validación por un experto, inspector educativo de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Unidades de análisis

Tras la selección y validación de documentos primarios, se procedió a la identificación de los términos vinculados semánticamente con la conciencia de muerte.

Se recurrió a 17 expertos seleccionados conforme a los siguientes criterios: al menos, 5 años en investigación en Pedagogía de la muerte, formación pedagógica y trabajo como docentes u orientadores. Se procedió a su consideración en un triple filtro, de los que el primero respondía a un criterio cuantitativo y los otros dos a criterios cualitativos.

A tal fin, el grupo de expertos se dividió en dos subgrupos: A, de 12 componentes, y B, de 5. En el primer filtro, se dio al subgrupo A la consigna siguiente: “Indique entre diez y quince términos relevantes relacionados con la inclusión de la muerte en la educación, tanto en el plano didáctico o normalizador de la enseñanza, como tutorial u

orientador tras una pérdida significativa sufrida por algún alumno”. Una vez sintetizados los términos, se elaboró una tabla-resumen en la que se recogieron los propuestos con una frecuencia igual o mayor de 3. Desde esta tarea se generaron 16 términos.

Para el segundo filtro, también con el subgrupo A, se dejó pasar quince días, para facilitar la adquisición de distancia y conciencia sobre las propuestas generadas. Se les pidió de nuevo, en el marco de un grupo focal, que reparasen en algún otro término relevante que no hubieran reflejado. La segunda consigna fue: “¿Qué otros términos relevantes relacionados con la inclusión de la muerte en la educación faltan y se podrían añadir?”. Se completó la tabla con 5 términos más.

El tercer filtro consistió en someter el resultado de los expertos del subgrupo A al subgrupo B, a quienes se propuso, en un grupo focal, la consigna del segundo filtro, generando 4 términos.

El resultado final fueron los 25 términos, desde los que se definieron las raíces léxicas de cada uno, constituyéndose como códigos de la investigación (Tabla I):

TABLA I. Términos seleccionados para el estudio

Término	Raíz léxica - Código	Seleccionado en primer filtro	Seleccionado en segundo filtro	Seleccionado en tercer filtro
Muerte	Muer.			
Duelo	Dol.			
Pérdida	Perd.			
Suicidio	Suicid.			
Emociones	Emo.			
Vida	Vi.			
Fallecimiento	Fallec.			
Despedida	Despedi.			
Recuerdo	Rec.			
Tabú	Tabú.			
Acompañamiento	Compañ.			
Mortalidad	Mort.			
Resiliencia	Resilien.			
Conciencia	Concien.			
Finitud	Fin.			
Biodiversidad	Divers.			
Salud	Salud.			
Valores	Valor.			
Tradición	Tradicion.			
Holocausto	Holocausto.			
Existencial	Exist.			
Ritual	Rit.			
Extinción	Extin.			
Guerra	Guerr.			
Genocidio	Genocidio.			

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento

Una vez seleccionados los 25 términos, se consideró la presencia de todos los códigos en cada normativa, así como si tenía relación semántica

con el término correspondiente. Con el apoyo del programa NVivo 12 Pro, se introdujeron los códigos en las normativas objeto de análisis, realizándose las siguientes tareas:

Se contabilizó la frecuencia de aparición de cada término que, por su significado y sentido, sí tenía vinculación con la presencia de la muerte en el currículo, en relación al total de la presencia del código correspondiente.

Se realizó un análisis de contenido cualitativo e interpretativo de cada término y a nivel global, y se compararon los resultados en el marco de la literatura existente en torno a la inclusión curricular de la muerte. Este análisis se realizó considerando tanto la presencia como la ausencia -relativa o absoluta- de algunos términos.

Para discriminar en qué ocasiones la presencia de cada término o código asociado tenía o no relación con la conciencia de muerte, se partió del criterio ‘cumplimiento con el requisito de que el término estuviese asociado a la muerte, la pérdida y la finitud como elementos educativos’.

Con el objetivo de clarificar este criterio, se pone un ejemplo con el término “Finitud”. Se consideró pertinente en el marco del estudio de las “Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente”, de 2º de bachillerato, por tener como “eje principal el uso que hacemos los humanos de los recursos que nos ofrece nuestro planeta, un planeta *finito* que ‘utilizamos’ como si fuera ilimitado” (Real Decreto 1105/2014, p. 461). No se consideró concerniente al estudio cuando, en “Matemáticas II”, el código “Fin.” aparece en el párrafo siguiente, con un significado y sentido no pertinente: “Límite de una función en un punto y en el *infinito*” (Real Decreto 1105/2014, p. 421).

Resultados

Análisis cuantitativo

Se presenta un análisis de frecuencias de la presencia de los 25 términos –a partir de sus códigos correspondientes–, por etapa educativa (Tabla II), normativa general de referencia (Tabla III), y por ámbitos de conocimiento (Tabla IV). Se incluye el número total de ocasiones en las que aparece cada término, el número de veces en que esta presencia tiene relación con la conciencia de muerte, y el porcentaje de relación con referencia al número total de apariciones.

TABLA II. Análisis cuantitativo de términos y relación con la conciencia de muerte por etapa educativa

	Educación infantil			Educación primaria			Educación secundaria obligatoria y bachillerato		
	N total	N relación	% relación	N total	N relación	N total	N total	N relación	% relación
Acompañamiento	0	0	0%	0	0	0%	2	0	0%
Biodiversidad	0	0	0%	0	0	0%	32	7	21.87%
Conciencia	24	0	0%	12	0	0%	68	1	1.47%
Despedida	0	0	0%	6	0	0%	1	0	0%
Duelo	2	0	0%	0	0	0%	1	0	0%
Emociones	48	1	2.08%	14	0	0%	64	0	0%
Existencial	0	0	0%	0	0	0%	4	0	0%
Extinción	0	0	0%	1	1	100%	5	5	100%
Fallecimiento	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Finitud	0	0	0%	0	0	0%	19	1	5.26%
Genocidio	0	0	0%	0	0	0%	1	1	100%
Guerra	0	0	0%	0	0	0%	117	117	100%
Holocausto	0	0	0%	2	2	100%	7	7	100%
Mortalidad	0	0	0%	0	0	0%	5	5	100%
Muerte	2	2	100%	0	0	0%	12	12	100%
Pérdida	0	0	0%	0	0	0%	21	19	90.47%
Recuerdo	2	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Resiliencia	0	0	0%	1	1	100%	0	0	0%
Ritual	0	0	0%	0	0	0%	9	0	0%
Salud	21	2	9.52%	31	15	48.38%	115	33	28.69%
Suicidio	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Tabú	0	0	0%	0	0	0%	7	3	47.85%
Tradición	6	0	0%	7	0	0%	53	0	0%
Valores	11	0	0%	81	1	1.23%	305	2	0.65%
Vida	69	2	2.89%	92	7	7.60%	378	28	10.05%

Fuente: Elaboración propia

TABLA III. Análisis cuantitativo de términos y relación con la conciencia de muerte por normativa educativa general

	LOE			LOMCE			ORDEN COMPETENCIAS CLAVE		
	N total	N relación	% relación	N total	N relación	% relación	N total	N relación	% relación
Acompañamiento	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Biodiversidad	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Conciencia	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Despedida	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Duelo	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Emociones	2	0	0%	1	0	0%	3	0	0%
Existencial	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Extinción	2	0	0%	2	0	0%	0	0	0%
Fallecimiento	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Finitud	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Genocidio	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Guerra	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Holocausto	1	1	100%	1	1	100%	0	0	0%
Mortalidad	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Muerte	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Pérdida	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Recuerdo	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Resiliencia	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Ritual	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Salud	8	1	12.5%	2	1	50%	4	0	0%
Suicidio	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Tabú	0	0	0%	0	0	0%	0	0	0%
Tradición	1	0	0%	0	0	0%	1	0	0%
Valores	44	1	2.27%	23	2	8.69	25	0	0%
Vida	40	0	0%	17	0	0%	25	0	0%

Fuente: Elaboración propia

TABLA IV. Análisis cuantitativo de términos y relación con la conciencia de muerte por ámbitos de conocimiento en las etapas educativas

Término	Etapas educativas	Ámbitos de conocimiento	N (relación)
Biodiversidad	Secundaria	Biología y Geología	4
		Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente	1
		Cultura Científica	2
Conciencia	Secundaria	Introducción a Cultura Clásica	1
Emociones	Infantil	Conocimiento de Sí Mismo y Autonomía Personal	1
Extinción	Primaria	Ciencias de la Naturaleza	1
	Secundaria	Biología y Geología	3
		Introducción a Cultura Científica	1
Finitud	Secundaria	Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente	1
Genocidio	Secundaria	Valores Éticos	1
Guerra	Secundaria	Fundamentos del Arte	32
		Geografía e Historia	46
		Historia del Mundo Contemporáneo	39
Holocausto	Primaria	Valores Sociales y Cívicos	2
	Secundaria	Elementos Transversales	1
		Geografía e Historia	3
		Historia del Mundo Contemporáneo	2
		Valores Éticos	1
	LOE y LOMCE	Prevención y resolución pacífica de conflictos y valores que sustentan la democracia y los derechos humanos	2
Mortalidad	Secundaria	Fundamentos del Arte	1
		Griego	1
		Historia de España	1
		Historia de la Filosofía	1
		Cultura Clásica	1

Muerte	Infantil	Conocimiento del Entorno	2
	Secundaria	Filosofía	6
		Fundamentos del Arte y Fundamentos del Arte II	2
		Geografía e Historia	1
		Historia de España	1
		Historia del Arte	2
Pérdida	Secundaria	Biología y Geología	7
		Economía y Economía de la Empresa	2
		Fundamentos del Arte I	1
		Historia de España	2
		Historia de la Filosofía	2
		Cultura Científica	2
		Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial	1
		Psicología	1
		Valores Éticos	1
Resiliencia	Primaria	Valores Sociales y Cívicos	1
Salud	Infantil	Conocimiento de Sí Mismo y Autonomía Personal	2
	Primaria	Elementos Transversales	1
		Ciencias de la Naturaleza	14
	Secundaria	Biología y Geología	14
		Química	1
		Anatomía Aplicada	9
		Educación Física	9
	LOE y LOMCE	Objetivos de la Formación Profesional	2
Tabú	Secundaria	Lengua Castellana y Literatura	3
Valores	Primaria	Elementos Transversales	1
	Secundaria	Elementos Transversales	1
		Educación Física	1
	LOE y LOMCE	Fines del Sistema Educativo	3

Vida	Infantil	Conocimiento del Entorno	2
	Primaria	Ciencias de la Naturaleza	1
		Ciencias Sociales	5
		Valores Sociales y Cívicos	1
	Secundaria	Biología y Geología	11
		Biología	5
		Economía	2
		Filosofía	10
		Física	1
		Fundamentos del Arte	1
		Geografía e Historia	4
		Geografía	1
		Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial	1
		Historia del Mundo Contemporáneo	1
		Cultura Científica	1

Fuente: elaboración propia

Análisis cualitativo

Seguidamente, se procede a analizar la presencia en el contexto de los términos afines a la conciencia de muerte y, por tanto, asimilables a la Pedagogía de la muerte. Tan importante es el análisis de las presencias como la interpretación de las ausencias en el currículo de algunos términos y códigos, cuya concreción se realiza en la “Discusión científica”.

El término “Biodiversidad” aparece relacionado con la pérdida y la amenaza de extinción de especies en bachillerato, en materias como “Biología y Geología” o “Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente”. Un ejemplo lo tenemos en el estándar de aprendizaje, “Indica las principales medidas que reducen la pérdida de *biodiversidad*” (Real Decreto 1105/2014, p. 214).

Es llamativa la relativa ausencia del término “Conciencia”, que solo se relaciona con la muerte en una ocasión, en el marco de la asignatura “Cultura Clásica”, en ESO: “Tomar *conciencia* de la pervivencia, influencia y presencia de muchos de estos aspectos (acercamiento general al estudio de las civilizaciones grieta y latina) en la cultura occidental” (Real Decreto

1105/2014, p. 468). Al contrario que con el término “Biodiversidad”, el engranaje del término “Conciencia” en el currículo no se encuentra en relación con la pérdida, sino con la pervivencia y, por consiguiente, con la conciencia diacrónica.

Otro término con una frecuencia alta pero escasamente vinculada a una educación para la conciencia de muerte, es “Emociones”. Tan solo se encuentra una referencia de interés para el objeto de estudio -por su relación indirecta con las emociones que pueden suscitar la muerte y la pérdida- en educación infantil (Orden ECI 3960/2007): “Asociación y verbalización progresiva de causas y consecuencias de *emociones* básicas, como amor, alegría, miedo, tristeza o rabia” (p. 1021).

El término “Extinción” aparece en el currículo de educación primaria y de educación secundaria en asignaturas relacionadas con las Ciencias Naturales, y en todos los casos en relación con la extinción de especies. Por ejemplo, “Identifica y explica algunas de las causas de la *extinción* de especies” (Real Decreto 126/2014, p. 18), en la asignatura “Ciencias de la Naturaleza” de educación primaria.

Tan solo en una ocasión el término “Finitud” se puede relacionar con la conciencia de muerte. Concretamente, en la asignatura “Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente” de 2º de bachillerato (Real Decreto 1105/2014), cuando se describe que dicha materia “tiene como eje principal el uso que hacemos los humanos de los recursos que nos ofrece nuestro planeta, un planeta *finito* que ‘utilizamos’ como si fuera ilimitado” (p. 461).

También aparece una vez “Genocidio”, en la materia “Valores Éticos” de ESO: “Los derechos políticos: guerras, terrorismo, dictaduras, *genocidio*, refugiados políticos, etc.” (Real Decreto 1105/2014, p. 540).

Mantienen una línea semántica coherente con el término “Genocidio” los términos “Guerra” y “Holocausto”. El primero tiene una presencia importante en educación secundaria, siendo su contenido, relacionado con el estudio histórico de los factores incidentes, las consecuencias y el desarrollo de las guerras, directamente relacionable con la Pedagogía de la muerte. El término “Holocausto” tiene una presencia clara en el currículo, destacando su inclusión en educación primaria y secundaria, no solo en asignaturas como “Valores Sociales y Cívicos” o “Geografía e Historia”, sino como elemento transversal en ambas etapas. En el “Artículo 2. Elementos transversales” del Real Decreto 1105/2014, de educación secundaria, se cita:

La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género, de la violencia contra las personas con discapacidad, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del *Holocausto* judío como hecho histórico (p. 174).

El término “Mortalidad” aparece en el estudio de las religiones, los mitos y rituales, en educación secundaria. Por ejemplo, en la materia “Fundamentos del Arte” de 1º de bachillerato, se introduce como contenido el “Culto a los muertos, *inmortalidad* y resurrección” en el antiguo Egipto (Real Decreto 1105/2014, p. 281). También se aborda desde la Historia en el estudio demográfico de determinadas épocas marcadas por una “alta *mortalidad*” (Real Decreto 1105/2014, p. 325).

Aparece el término “Muerte” en las etapas de educación infantil y secundaria. En infantil su presencia se contextualiza en el “Conocimiento del Entorno” (Real Decreto 1630/2006): “Observación de algunas características, comportamientos, funciones y cambios en los seres vivos. Aproximación al ciclo vital, del nacimiento a la *muerte*” (p. 10). Destaca su ausencia en la etapa de educación primaria, y vuelve a reaparecer en educación secundaria. Lo hace desde las asignaturas de: (a) “Filosofía”, por ejemplo como contenido “La cuestión del sentido, la esencia y la existencia, el yo, la libertad, la *muerte*, el destino, el azar, la Historia, la necesidad de trascendencia” (Real Decreto 1105/2014, p. 254); (b) “Fundamentos del Arte I y II”, con estándares de aprendizaje como “Analiza la pintura ‘La *muerte* de Sardanápalo’” (Real Decreto 1105/2014, p. 288); (c) “Geografía e Historia”, relacionando presente y pasado: “Reconocer que el pasado ‘no está *muerto* ni enterrado’, sino que determina o influye en el presente y en los diferentes posibles futuros y en los distintos espacios” (Real Decreto 1105/2014, p. 304); (d) “Historia de España”, a través del estudio de muertes importantes en el desarrollo histórico del país: “Explica las alternativas políticas que se proponían tras la *muerte* de Franco” (Real Decreto 1105/2014, p. 327); y (e) “Historia del Arte”, por la presencia de la muerte en el arte: “Identifica, analiza y comenta las siguientes pinturas del Barroco europeo del siglo XVII: *Vocación de San Mateo* y *Muerte de la Virgen*, de Caravaggio” (Real Decreto 1105/2014, p. 338).

El término “Pérdida” se caracteriza por vincularse con la conciencia de muerte tan solo en el currículo de educación secundaria. Pérdida se

relaciona con biodiversidad y los recursos naturales, desde “Biología y Geología”, y también con la pérdida y muerte, entendidas desde una perspectiva histórica. Por ejemplo, respecto a la “*pérdida* de la hegemonía en Europa” (Real Decreto 1105/2014, p. 323), indica el fin de una etapa histórica y, por consiguiente, la educación de la conciencia de finitud. Desde la dialéctica individuo y sociedad, también se cita la “*pérdida*” cuando se añade, en la “Historia de la Filosofía”, la “*pérdida* del sujeto frente a la cultura de masas” (Real Decreto 1105/2014, p. 333).

La “Resiliencia” solo aparece una vez en el currículo. Concretamente, en el marco normativo de educación primaria (Real Decreto 126/2014), en la asignatura “Valores Sociales y Cívicos”: “Describe el valor de la reestructuración cognitiva y la *resiliencia*” (p. 52).

El término “Salud” se ha incluido en el estudio cuando se refiere a la prevención de accidentes o factores desencadenantes de enfermedad y, en su caso, muerte. Aparece con este significado en los currícula de todas las etapas. Por ejemplo, en infantil se enmarca en el área “Conocimiento de Sí Mismo y Autonomía Personal” (Real Decreto 1630/2006):

Valoración ajustada de los factores de riesgo, adopción de comportamientos de prevención y seguridad en situaciones habituales, actitud de tranquilidad y colaboración en situaciones de enfermedad y de pequeños accidentes. Identificación y valoración crítica ante factores y prácticas sociales cotidianas que favorecen o no la *salud* (p. 8).

La muerte, tanto desde su significado como desde la propia acción comunicativa, constituye un concepto y término tabú en numerosos contextos sociales, culturales y educativos. En el currículo de educación secundaria encontramos en el término “Tabú” una relación indirecta con la muerte, en contenidos como la “Observación, reflexión y explicación de los cambios que afectan al significado de las palabras: causas y mecanismos. Metáfora, metonimia, palabras *tabú* y eufemismo” (Real Decreto 1105/2014, p. 363), en este caso en la asignatura “Lengua Castellana y Literatura”.

Es de destacar la presencia y relación de valores relacionados con la pérdida y la muerte, entre los fines de la educación. El término “Valores” se expresa como un factor transversal en educación primaria y secundaria en este sentido. Citamos, como ejemplo, la referencia siguiente, en educación primaria (Real Decreto 126/2014):

Valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia. La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia (p. 8).

Entre los fines educativos señalados en la LOE y la LOMCE también hay referencias a valores que previenen la muerte violenta y fomentan el respeto por los derechos humanos. La LOMCE indica que el sistema educativo debe promover “*Valores* que sustentan la democracia y los derechos humanos, que deben incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y el estudio del holocausto judío como hecho histórico” (p. 295).

Por último, respecto al término “Vida”, encontramos su relación con la inclusión curricular de la muerte en las tres etapas educativas. En educación infantil, al tratar la vida desde un ecosistema interdependiente en el que el ciclo vital, la relación entre los seres vivos y la materia inerte configuran el espacio vital de los vivientes. En primaria, se comienza a introducir el concepto de esperanza de vida en la asignatura “Ciencias Sociales”. En educación secundaria se actualizan contenidos de los niveles de enseñanza anteriores y se introduce la conciencia de muerte en asignaturas como “Economía” -por ejemplo, con el contenido “Planificación del futuro. Necesidades económicas en las etapas de la *vida*” (Real Decreto 1105, 2014, p. 243)- o “Filosofía” (Real Decreto 1005, 2014):

Reflexionar sobre la interrogación por el sentido de la existencia, explicando las tesis centrales de algunas teorías filosóficas de la *vida*, y disertar razonadamente sobre la vida o la muerte, o el devenir histórico, o el lugar del individuo en la realidad, entre otras cuestiones metafísicas (p. 494).

Discusión científica

Se aborda la discusión científica partiendo de distintos elementos: (a) Presencia en áreas de conocimiento y asignaturas; (b) Presencia según

etapas educativas; (c) Presencia según enfoque de la Pedagogía de la muerte; (d) Ausencias relevantes.

Del estudio documental cabe deducir que las asignaturas (a) en las que más se incluyen elementos curriculares relacionables con la Pedagogía de la muerte son las centradas en el medio ambiente -por ejemplo, “Ciencias de la Naturaleza” y “Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente”-, que acercan al educando a la importancia de la naturaleza. Más detalladamente, la asignatura de “Biología y Geología” se centra en el análisis crítico de los ecosistemas, de la importancia que adquiere la biodiversidad, las causas de la misma y de la extinción de especies, profundizando en las consecuencias y el significado de la pérdida.

Otra clase de asignaturas altamente relacionadas con la conciencia de muerte son las asimilables al área de las Ciencias Sociales, Humanidades y Artes. En ellas destaca la enseñanza y aprendizaje de la trascendencia de acontecimientos que han hecho mella en el presente, aunando la relación entre pasado-presente-futuro y creando una conciencia histórica de finitud. Destacan la enseñanza de guerras, el Holocausto o crisis humanitarias, confirmando de acuerdo a la aportación de otros autores (Bos, 2014; Lindquist, 2007; Mariana, 2016; Zembylas, 2011), que pueden ser contenidos de gran interés para desarrollar conciencia de muerte. Llama la atención, en todo caso, la clara presencia de la enseñanza del “Holocausto”, en asignaturas y también como elemento transversal del currículo, en comparación con la presencia de “Genocidio”. Consideramos que una Pedagogía de la muerte consciente y planificada, debería enseñar acerca del Holocausto pero no olvidar u ocultar otros crímenes contra la Humanidad con menos visibilidad social.

También desde la corriente filosófica se atañe a la conciencia de muerte, ya que se fomenta una conciencia de la finitud, del sentido de la vida -y, por ende- de la muerte, del ser humano, de la realidad y la metafísica, de la racionalidad práctica, etc. Esta interpretación de la Pedagogía de la muerte como punto de partida para educar en la competencia existencial, coincide con investigaciones anteriores de otros autores (i.e. Mantegazza, 2004; Mèlich, 1989).

Desde asignaturas como “Fundamentos del Arte” y “Cultura Clásica” también se trata la muerte de manera explícita, ya que se dan a conocer grandes culturas, sus tradiciones y ritos principales (muchos de ellos vinculados a los comportamientos tras una muerte).

En la asignatura “Lengua Castellana y Literatura” de educación secundaria se incluye el tabú como objeto de estudio, desde su análisis semántico. La mitificación y tabuización de la muerte ha sido y sigue siendo uno de los principales hándicaps para lograr una verdadera Pedagogía de la conciencia. Pues bien, asignaturas como “Lengua Castellana y Literatura” constituyen áreas en las que se puede incluir la muerte como uno de los principales tabúes en nuestra sociedad posmoderna.

Finalmente, en asignaturas como “Valores Éticos” y “Valores Sociales y Cívicos” se observa cómo se puede educar en la conciencia de muerte, desde el fomento de valores en pro de una sociedad humanizada, así como respetuosa con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados internacionales vigentes, fundados en ella.

Por etapas educativas (b), podemos destacar que hay elementos curriculares adscritos a educación infantil, primaria y secundaria, susceptibles de formar parte, a través de una planificación organizada y estratégica, de una Pedagogía de la muerte aplicable a cualquier etapa (Herrán y Cortina, 2006; Jackson y Colwell, 2002). Sin embargo, una interpretación de los resultados, nos permite observar que la presencia es mayor y más claramente vinculada a la conciencia de muerte, en las etapas de educación infantil y de educación secundaria. En educación infantil, la conciencia de muerte se trabaja desde el área “Conocimiento del Entorno”, asociándose al ciclo vital. En educación secundaria, como se ha observado, se relaciona con distintas asignaturas. En educación primaria la presencia es más tangencial, a partir de la introducción de elementos curriculares vinculados, principalmente, a la educación para la salud, o a la consideración del Holocausto como contenido transversal.

Considerando el enfoque (c) a partir del cual se puede plantear la Pedagogía de la muerte -previo y paliativo- (Cortina y Herrán, 2011; Herrán y Cortina, 2006; Herrán et ál., 2000), podemos afirmar que la muerte tiene presencia en el desarrollo curricular desde educación infantil hasta secundaria, si bien no de forma planificada y estratégica. De hecho, ni en los principios y fines de la educación establecidos por la LOE y la LOMCE, ni en los objetivos de cada etapa que define la normativa correspondiente, encontramos mención alguna a una educación que promueva la conciencia de muerte. Respecto al enfoque paliativo de acompañamiento ante situaciones de duelo, no se encuentra ninguna mención ni se considera, por ejemplo, susceptible de ser alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. De hecho, encontramos

respecto al término “Duelo” o a “Fallecimiento”, un $n = 0$ con relación directa a la pérdida y la muerte.

Destacan otras ausencias relevantes (d), como “Suicidio” o “Despedida”. El suicidio es la primera causa de muerte entre adolescentes en países europeos (World Health Organization, 2017). Sin embargo, no tiene cabida una respuesta educativa considerada desde la normativa que regula el sistema educativo. Y respecto a la “Despedida”, es llamativa su ausencia en la educación infantil, toda vez que es un contenido esencial en la primera infancia (Geddes, 2006) y podría constituirse como el inicio de una Pedagogía de la muerte, que ayudase a establecer vínculos afectivos saludables. También es destacable la poca relevancia de la muerte en el ámbito de la educación por competencias, como observamos al apreciar la absoluta ausencia ($n = 0$) de términos que tienen relación con la muerte, en la “Orden ECD/65/2015, de 21 de enero”, que describe las 7 competencias clave del sistema educativo español. Los autores de este artículo sostienen que una educación en competencias (Valle y Manso, 2013) que no eduque en aquello más importante para el ser humano, donde destaca la muerte -propia y externa- es una educación incompleta e incoherente con la propia condición humana, y no prepara con suficiencia para la vida.

Conclusiones, limitaciones y prospectiva

El análisis de los términos relacionados con la conciencia de muerte presentes en el currículo dibuja un mapa riguroso del estado actual en el desarrollo curricular de la muerte en el sistema educativo español. Su presencia define, asimismo, tanto oportunidades didácticas, como aperturas y limitaciones para educar teniendo en cuenta la muerte.

Globalmente, se puede apreciar que donde aparecen términos relacionados con la muerte los contenidos más relevantes son otros diferentes. O sea, que la muerte es un contenido secundario que se incluye tangencialmente en otros ámbitos prioritarios. Esto ocurre tanto en los textos de la LOE o la LOMCE, como en los currícula de las enseñanzas objetos de estudio. De esta observación se deducen algunas conclusiones:

- Que la muerte y por ende la Pedagogía de la muerte no parece un asunto prioritario en los textos analizados.

- Que la presencia de la muerte responde hoy a su carácter transversal, pese a no reunir las características de los temas o elementos transversales, por lo que se la ha calificado como un “tema radical” (Herrán et ál., 2000).
- Que, por su presencia en la vida y en las realizaciones humanas, es imposible no tratar la muerte en el currículo, aunque sea lábilmente y de manera indirecta.
- Que se abre un horizonte investigativo y didáctico muy enriquecedor en el seno de la educación y la sociedad emergentes.
- Que la falta de una mayor presencia puede responder aún a su carácter de tabú, a la falta de reflexión e indagación sobre su educatividad o a la atribución de prioridad a otros ámbitos y contenidos.
- Que el enfoque habitual de la educación parece adolecer de miopía epistémica, al polarizarse en lo cercano, lo contextual, lo inmediato, lo demandado y excluir, *de facto*, no sólo un tema tan trascendental como la muerte, sino otros retos formativos cuyo factor común es la educación de la conciencia.
- Que hay potencial para una mayor educatividad de la muerte, desde un abordaje más directo y consciente desde todos los niveles de enseñanza, al menos desde las asignaturas donde se incluyen términos y contenidos relevantes.
- Que se requiere una modificación del currículo en el que se incluya la muerte como un referente didáctico para lograr una verdadera educación del ser humano.

Considerando la lógica deductiva del currículo, que se construye a partir de los principios y fines de la educación, la ausencia de la conciencia de muerte en estos imposibilita una planificación y desarrollo curricular adecuado de la Pedagogía de la muerte. Así, se sugiere a partir de los resultados y conclusiones de este estudio, un fin del sistema educativo español relativo a: “La educación en la conciencia de muerte, adaptada a cada edad y etapa educativa, de tal forma que pueda aportar al alumnado una educación en valores que considere la condición humana como principio vector, la humanidad como identidad esencial y compatible con otras identidades culturales, la promoción de la madurez personal y social y la responsabilidad socio histórica”.

Esta investigación presenta limitaciones. La primera es que, con certeza, los 25 términos seleccionados no respondan a la exhaustividad

con la que la muerte puede manifestarse en el currículo. La delimitación se debe a la necesaria concreción para asegurar la viabilidad del estudio. La segunda se relaciona con los contextos de análisis, que se han constreñido al análisis de la normativa estatal y no al desarrollo posterior del currículo en las comunidades autónomas.

De esta limitación se deduce como línea de investigación futura la aplicación del estudio en el currículo definido autonómicamente y un análisis comparativo correspondiente. Otra línea de investigación es el análisis de la presencia de la conciencia de muerte en documentos clave de organismos supranacionales como la Unión Europea, la UNESCO, la OEI, ALECSO, etc.

Todas ellas contribuirían a dibujar un mapa completo de la consideración a la muerte desde la educación, diagnóstico necesario para encontrar tanto referencias clave como ausencias significativas de un tema tan humano y educativo como es la muerte.

Referencias bibliográficas

- Aspinall, S.Y. (1996). Educating children to cope with death: a preventive model. *Psychology in the Schools*, 33(4), 341-349.
- Berg, C.D. (1982). Helping children accept death and dying through group counseling. *Personal and Guidance Journal*, 57(3), 169-172.
- Bos, P. R. (2014). Empathy, sympathy, simulation? Resisting a holocaust pedagogy of identification. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 26(5), 403-421.
- Colomo, E. (2016). Pedagogía de la muerte y proceso de duelo. Cuentos como recurso didáctico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 63-77.
- Colomo, E. y Oña, J. M. de (2014). Pedagogía de la muerte. Las canciones como recurso didáctico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 109-121.
- Corr, C., Nabe, C., y Corr, D. (2000). *Death and dying: life and living*. California: Wadsworth Pub.
- Corrección de errores del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato. Boletín Oficial del Estado 1/05/2015.

- Cortina, M. y Herrán, A. de la (2011). *Pedagogía de la muerte a través del cine*. Madrid: Universitas.
- Edgar, L. y Howard-Hamilton, M. (1994). Non-crisis death education in the elementary school. *Guidance and Counseling*, 29(1), 38-46.
- Fertziger, A.P. (1983). Right- and left- brain approaches to death education. *Death Education*, 7(1), 33-38.
- Fullat, O. (1982). *Las finalidades educativas en tiempos de crisis*. Barcelona: Hogar del Libro.
- Geddes, H. (2006). *El apego en el aula. Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Glass, J. (1990). Changing death anxiety through death education in the public schools. *Death Studies*, 14(1), 31-52.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Universitas.
- (2008). La práctica del acompañamiento educativo desde la tutoría en situaciones de duelo. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 157-173.
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Freire, M. V. y Bravo, S. (1998). *La educación para la muerte como tema transversal de transversales*. Congreso Mundial de Educación Infantil, Madrid, 6 de diciembre.
- (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Como tratar la muerte en educación infantil*. Madrid: De la Torre.
- Hetzel, S., Winn, V., y Tolstoshev, H. (1991). Loss and change: new directions in death education for adolescents. *Journal of Adolescence*, 14(4), 323-334.
- Hulbert, F. (1999). Teaching about loss, change, death and bereavement in the primary school. *The Journal of Progressive Judaism*, 13(13), 79-92.
- Jackson, M., y Colwell, J. (2002). *A teacher's handbook of death*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Jaramillo, J. (2017). *Educación para la muerte: imaginarios sociales del docente y del estudiante universitario en Colombia* (Tesis inédita de Doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Kroen, W.C. (2002). *Cómo ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido. Un manual para adultos*. Barcelona: Oniro.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado 4/5/2006.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado 10/12/2013.
- Lindquist, D. H. (2007). Avoiding inappropriate pedagogy in middle school teaching of the holocaust. *Middle School Journal*, 39, 24-31.
- Mantegazza, R. (2004). *Pedagogia della morte*. Milano: Città Aperta.
- Mariana, M. L. (2016). *El holocausto en la escuela desde la Orientación Educativa: Fundamentos para una Pedagogía de la Shoá* (Tesis inédita de Doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Mèlich, J.-C. (1989). *Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas*. Barcelona: PPU.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado 29/01/2015.
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. Boletín Oficial del Estado 5/01/2008.
- Payne, G. y Payne, J. (2004). *Key concepts in social research*. London: Sage Publications.
- Petitfils, B. (2016). Encountering mortality: A decade later, the pedagogical necessity of Six Feet Under. *International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 13(3), 249-260.
- Pine, V.R. (1977). A sociohistorical portrait of death education. *Death Education*, 1(1), 57-84.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil. Boletín Oficial del Estado 4/01/2007.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria. Boletín Oficial del Estado 1/03/2014.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato. Boletín Oficial del Estado 3/01/2015.
- Rodríguez, P., Herrán, A. de la y Cortina, M. (2012). Antecedentes de la Pedagogía de la muerte en España. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 175-195.
- (2015a). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje de servicio. *Educación XX1*, 18(1), 189-212.

- (2015b). *Educar y vivir teniendo en cuenta la muerte*. Madrid: Pirámide.
- (2019). Antecedentes internacionales de la Pedagogía de la muerte. *Foro de Educación*, 17(26), 259-276.
- Sahler, O. (1983). *El niño y la muerte*. Madrid: Alhambra.
- Shackelford, T. K. (2003). Assessing individual differences in death threat: A brief theoretical and psychometric review of the Threat Index. *Omega: Journal of Death and Dying*, 46, 323-333.
- Turner, M. (2004). *Cómo hablar con niños y jóvenes sobre la muerte y el duelo*. Barcelona: Paidós.
- Valle, J. M. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación, Extraordinario 2013*, 12-33.
- Verdú, V. (2002). La enseñanza del fin. *El País*, 5 de julio.
- World Health Organization (2017). *Global accelerated action for the health of adolescents (AA-HA!)*. Paris: WHO.
- Zembylas, M. (2011). Personal narratives of loss and the exhumation of missing persons in the aftermath of war: In search of public and school pedagogies of mourning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(7), 767-784.

Dirección de contacto: Agustín de la Herrán Gascón. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. C/ Francisco Tomás y Valiente, 3, 28049 Madrid. E-mail: agustin.delaherran@uam.es

Evaluación de la comprensión lectora en un contexto diglósico

Assessment of Reading Comprehension in a Diglossic Context

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-385-423

Ana M. Rico-Martín

Universidad de Granada

Amaruch Mohamedi-Amaruch

CEIP España

Resumen

La comprensión lectora es una habilidad fundamental para que el alumnado pueda desenvolverse eficientemente tanto dentro como fuera del aula, pero es una destreza compleja que no siempre garantiza que las estrategias generadas en la lengua materna se extrapolen hacia la segunda lengua de una persona debido a las diferencias entre ambos idiomas, como es el caso del alumnado bilingüe participante en esta investigación.

En este trabajo se analizan las diferencias existentes en la comprensión lectora de 612 estudiantes que acaban la Educación Primaria (6.º curso) en la Ciudad Autónoma de Melilla (España), distribuidos en dos grupos: uno monolingüe (español) y otro bilingüe (bereber-español), desde la perspectiva de la lengua materna y la lengua vehicular de la enseñanza (español), en una ciudad española caracterizada por una diglosia en gran parte de su población y un modelo educativo de sumersión, pero con atención a la cultura de origen.

Tras la implementación de la prueba ACL-6 (*Avaluació de la Comprensió Lectora 6*) (Catalá, Català, Molina y Monclús, 2008) en esta investigación empírico-analítica, con un estudio descriptivo *ex-post-facto* y el empleo de estadísticos descriptivos e inferenciales, los resultados señalan el bajo nivel general del alumnado en todas las dimensiones lectoras (literal, de reorganización de la información, inferencial y crítica) y según la tipología textual empleada (textos

literarios –narrativos y poéticos–, expositivos y de interpretación de datos –con gráficos y tablas–), casi el 70% de los estudiantes presentan un grado de comprensión lectora inferior al promedio esperado para su nivel académico (sobre todo en la dimensión de reorganización de la información y en los textos expositivos), pero aún es más bajo en todas las variables analizadas en el caso del grupo bilingüe.

Palabras clave: comprensión lectora, procesos lectores, alumnado bilingüe, español como segunda lengua, contexto diglósico, Educación Primaria.

Abstract

Reading comprehension is an essential ability for students to cope efficiently in and out of the classroom, but it is a complex skill that does not always guarantee that the strategies generated in the mother tongue are extrapolated into a person's second language because of the differences between both languages, as is the case with the bilingual students participating in this research.

In this study, we analyse the differences that exist in the reading comprehension of 612 students finishing Primary Education (Level 6) in the Autonomous City of Melilla (Spain), divided into two groups: one monolingual (Spanish) and the other bilingual (Berber-Spanish), from the perspective of the mother tongue and the language of education (Spanish), in a Spanish city characterised by diglossia among much of its population and a submersion educational model, but with attention to the culture of origin.

Having carried out the ACL-6 test (*Avaluació de la Comprensió Lectora 6* [Reading Comprehension Assessment 6]) (Catalá, Català, Molina & Monclús, 2008) in this empirical-analytical research, with an *ex-post-facto* descriptive study and the use of descriptive and inferential statistics, the results show the general low level of the students in all reading dimensions (literal, reorganizational, inferential and critical) and according to the textual typology used (literary –narrative and poetic–, expository and interpretation of data texts –with graphics and tables–), almost 70% of the students present a degree of reading comprehension below the average expected for their school year (particularly in the reorganizational dimension and in the expository texts). But this level proves to be even lower in all analysed variables in the case of the bilingual group.

Keywords: Reading Comprehension, Reading Processes, Bilingual Students, Spanish as a Second Language, Diglossic Context, Primary Education.

Introducción

La competencia lectora es un factor condicionante para el futuro académico y profesional de una persona: un grado bajo de comprensión lectora dificulta la adquisición de los contenidos curriculares de las materias de cualquier etapa educativa, lo cual impide, asimismo, alcanzar el perfil social y ciudadano demandado por la sociedad actual.

En otras palabras, la lectura implica muchas destrezas necesarias para el desarrollo personal y social, para la inserción y la promoción en el mercado laboral de forma que se facilite la participación activa en la sociedad, (Eurydice, 2011; Kendeou, van den Broek, Helder y Karlsson, 2014; Solé, 2012). Esta importancia de la lectura justifica que cuente con un lugar destacado en pruebas de evaluación nacionales e internacionales (como PISA, *Programme for International Student Assessment*, y PIRLS, *Progress in International Reading Literacy Study*). En el informe PISA 2009 (Instituto de Evaluación, IE, 2010a), el último con resultados de la ciudad de Melilla, donde se sitúa esta investigación, su población escolar obtuvo los peores resultados de España, así como en otras pueblas nacionales (Consejo Escolar del Estado, 2016).

El propósito de este estudio es observar los diversos niveles de lectura que conducen a la comprensión global de un texto, para luego analizar las diferencias existentes entre dos grupos de lectores, uno monolingüe y otro bilingüe desde la perspectiva de la lengua materna (L1) y la lengua vehicular de la enseñanza, en una ciudad española que se caracteriza por el bilingüismo diglósico de gran parte de su población y en la que hay muy pocos estudios sobre la situación lingüística de los bilingües español-bereber (Herrera y Defior, 2005; Herrera, Defior, Serrano y Jiménez, 2009; Molina, 2015; Olmos, 2009).

Los procesos lectores

Kintsch (2003) vincula el proceso de comprensión lectora a la representación mental de un texto a partir de una red de proposiciones interrelacionadas, establecidas desde la lectura del propio texto, junto a los conocimientos previos y las experiencias personales del lector. En esa línea encontramos autores que señalan que esta triple relación (información textual-conocimientos previos-metas del lector) origina

la interacción de varios procesos necesarios para comprender un texto leído (Goldman, McCarthy y Burkett, 2015; Kendeou *et ál.*, 2014; van den Broek y Helder, 2017)

Son procesos de pensamiento graduales (dimensiones lectoras) que, a pesar de remontarse a la taxonomía de Barrett (1968), son los analizados en las distintas pruebas de evaluación educativas españolas (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEE, 2012), a los que se ha añadido la dimensión crítica o valorativa (véase Tabla I).

TABLA I. Características de las dimensiones lectoras

Dimensión	Características	Estrategias
Literal	Corresponde a la comprensión de lo explícito en el texto. Es el nivel inferior, refleja la parte superficial de la información.	Distinguir entre información relevante y secundaria. Dominar el vocabulario básico...
Reorganización de la información	El lector es capaz de establecer conexiones lógicas entre las ideas y las expresa de forma distinta.	Organizar, analizar y sintetizar la información textual de forma diferente.
Inferencial/interpretativa	El lector va más allá del sentido directo del texto. Se activan los conocimientos previos y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto, se verifican y se reformulan al leer.	Inferir detalles, ideas principales, secuencias... Establecer relaciones de causa-efecto, características de los personajes...
Crítica/valorativa	Requiere del lector un proceso de valoración y enjuiciamiento de las ideas leídas, que le permitirá ofrecer opiniones personales sobre su lectura.	Comparar las ideas del texto con criterios externos (profesor, autoridades) o internos (su propia experiencia). Identificar las intenciones del autor del texto. Establecer juicios sobre la realidad, hechos y opiniones.

Fuente: elaboración propia.

A propósito de estas dimensiones, el interés por la comprensión lectora del alumnado ha originado muchas investigaciones similares a la de estas páginas con resultados diversos según el contexto: Carreño (2000), Ecurra (2003) o Vázquez (2006) detectaron una dificultad generalizada en la reorganización de la información y en la inferencial, mientras que otros autores obtuvieron mejores resultados en todas las dimensiones (J.

García, 2009; Mazurca, 2004; Pérez-Zorrilla, 2002), sobre todo en la literal (Montanero, 2004; Saenz y Fuchs, 2002; Stein y Trabasso, 1981).

La tipología textual

Los procesos lectores mencionados dependen del tipo de texto trabajado. Aunque la tipología textual se considera como uno de los factores externos que intervienen en la comprensión lectora, habrá textos donde las relaciones que establece el lector entre la información extraída y los conocimientos previos sean fundamentales para su comprensión (textos expositivos) y otros donde prime la estructura de esa información (textos literarios). Por ello, en esta investigación se abordan distintos tipos textuales de diferentes áreas del currículo de Educación Primaria, englobándolos en cuatro bloques: por un lado, los textos literarios y los expositivos, y por otro, los de formato continuo y los discontinuos.

Respecto al texto literario, al presentar situaciones tópicas al lector, este cuenta con un esquema mental previo de lo que leerá, con los componentes prototípicos de ese texto, su situación o concepto y las relaciones que existen entre ellos, por lo que solo requiere una actualización de ese modelo mental.

Las estructuras textuales son básicamente las que se ponen en un primer plano en la comprensión de los textos literarios, dejando los conocimientos previos en segundo lugar. Lo contrario ocurrirá en los textos informativos en los que son los conocimientos previos los que permiten interpretarlos. Parece consecuente pensar que los textos literarios, sobre todo narrativos, deberían ser generalmente más sencillos de comprender (Borda, 2000).

En lo que se refiere a los textos expositivos, presentan al alumnado distintos aspectos sobre otros tantos temas de interés. Son la base para comprender ciertas motivaciones de la sociedad en la que está inmersa la persona. En estos textos suele haber una introducción, un problema, una solución, una evaluación y una conclusión, además de una serie de relaciones lógicas y jerarquizadas entre temas y subtemas que precisan una lectura atenta para su comprensión. Conocer esta estructura ayuda en esta comprensión, pero tener una información previa sobre el contenido del que se informa es fundamental para comprender mejor.

Por otra parte, otra distinción básica que está presente en esta investigación se establece entre textos continuos y discontinuos. Los primeros están compuestos por párrafos insertos en otras estructuras mayores. Se clasifican sobre todo por su objetivo retórico o tipo de texto (narración, exposición, descripción, argumentación, instrucción, documento o registro e hipertexto). En cambio, los textos discontinuos se refieren a gráficos, tablas, diagramas, etc. Tienen una disposición de la información diferente a la de los textos continuos, por lo que su lectura no puede hacerse de forma lineal.

La comprensión lectora en el alumnado bilingüe

Hoy nadie duda de las ventajas personales del bilingüismo: el bilingüe es capaz de pensar con mayor flexibilidad y creatividad que un monolingüe (Baker, 2014; O. García, 2009). Además, tiene conciencia de la existencia de dos sistemas lingüísticos, lo que le beneficia para comprender la relación entre un sistema oral y otro escrito, una ventaja para el aprendizaje de la lectura; no obstante, esta destreza puede ser difícil de desarrollar en determinadas condiciones del bilingüe y de las lenguas que maneja.

La condición multidimensional del proceso lector (implica variables cognitivas, lingüísticas, textuales, socioculturales y biológicas), unida a los diferentes grados de aproximación a un texto (según las dimensiones lectoras y las características de los tipos textuales citadas anteriormente), hacen que no sea fácil determinar el alcance de la comprensión lectora en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de las segundas lenguas (L2), relacionado con esta investigación.

Esta complejidad expresada dificulta el empleo en su L2 de las estrategias de lectura que el lector generó cuando adquirió esta destreza en la L1. Los mecanismos de cohesión textual, y las fórmulas de organización y distribución de las ideas en un texto son naturales en una lengua, pero pueden resultar forzados para un lector no nativo acostumbrado a otro tipo de disposición, por lo que la competencia lectora puede depender más de la familiaridad con las convenciones textuales que del propio nivel de competencia lingüística (Acquaroni, 2004; Bialystok, 2013), aunque algunos autores, como Hudson (2007), señalan que el conocimiento de la L2 juega un papel más importante en la comprensión que la propia habilidad para leer en L1. De hecho, Koda

(2008) afirma que la comprensión de los textos en L1 y en L2 es muy distinta ya sea según el proceso lector ya según el producto de la lectura.

Relacionado con ello, investigaciones como las de Kato (1999), Kleiman (2004), Klett (2005), Salazar (2006) o Specht (2010) han destacado la importancia de estrategias desarrolladas en la L1 para el aprendizaje de la L2, y a la inversa, de forma que se benefician mutuamente.

No obstante, Hudson (2007) y Koda (2008) mencionan dos factores que dificultan la lectura comprensiva en L2: la existencia de vacíos conceptuales entre los conocimientos previos necesarios y la dependencia excesiva del conocimiento sociocultural de la L1, sobre todo si la cultura materna y la segunda son muy diferentes. En la misma línea está Parodi (2005), quien insiste en la dificultad que pueden tener los no nativos para inferir los significados textuales por su condicionamiento ideológico y cultural, independientemente de otros factores sociales que intervienen en el desarrollo de la habilidad lectora del bilingüe (Bialystok, 2013), como pudiera ser la situación diglósica de Melilla, donde el español es la lengua oficial y la empleada para la educación mediante la sumersión lingüística (sin desatender la cultura de origen), mientras que el *tamazight* es lengua de comunicación en entornos familiares e informales, originándose un bilingüismo sustractivo entre la población bereber (Mohamed-Amaruch, 2018).

Las dificultades para la transferencia entre la L1 y la L2 se acrecientan en el caso de los participantes en la presente investigación que tienen el español como L2, pues no solo pertenecen a una cultura muy diferente al resto, sino que es imposible que transfieran estrategias de su L1 (bereber) a la lectura en español, ya que su L1 carece de representación escrita para sus hablantes –la escritura *neo-tifinagh* solo es conocida por los estudiosos de esta lengua– (Rico-Martín, 2004). Otras investigaciones parecidas concluyen en esta misma línea, entre ellas una muy cercana pues sus participantes pertenecen también al Magreb y desconocen el código escrito de su lengua materna: “[Zhora] presenta grandes dificultades para descifrar y entender el lenguaje gráfico por no estar familiarizada con el mismo y extrapola [erróneamente] su propia experiencia para explicar situaciones de un mundo referencial no conocido por ella” (Aguirre, Villalba, Hernández y Najt, 2008, p. 182).

Salazar (2006), en su investigación sobre interdependencia y transferencias de destrezas lingüísticas entre una L1 y una lengua extranjera, comprobó que estas transferencias están fundamentadas en

la hipótesis de interdependencia lingüística, entre otros elementos, y que la tipología de transferencias responde a parámetros de clasificación referidos al carácter utilitario y a la semejanza entre tareas, en este caso, las referidas al proceso de lectura. Esta postura se alinea también con lo recién mencionado acerca de la dificultad para ello del grupo bereber con español-L2 participante, al carecer de la habilidad común subyacente para esta transferencia concreta, señalada por Cummins (1978) para los bilingües.

Por otra parte, son numerosos los estudios que contrastaron la comprensión lectora de bilingües y monolingües con resultados muy diversos: sin diferencias destacables entre ambos grupos (Canales, Velarde, Meléndez y Lingán, 2014; Martín-Pastor, 2012; Medina y Aparicio, 2014) o con mejor nivel de lectura en los monolingües (Godoy, 2013; Huguet, Navarro y Janés, 2007). Como empezó este apartado, no hay que olvidar la condición multidimensional del proceso lector para justificar la divergencia de resultados.

El presente estudio

Con esta investigación se pretende contrastar el grado de comprensión lectora de estudiantes monolingües (español) y bilingües (bereber-español) que finalizan la Educación Primaria en la Ciudad Autónoma de Melilla, lugar con características muy peculiares por el bilingüismo diglósico de uno de los grupos culturales mayoritarios.

Los objetivos específicos de este estudio son:

1. Conocer y contrastar el nivel de comprensión lectora de los grupos monolingüe y bilingüe.
2. Distinguir los niveles de cada dimensión lectora en ambos grupos.
3. Comprobar el nivel de comprensión de estos estudiantes en los diferentes tipos de textos.

El logro de estos objetivos ayudará a la comunidad educativa a decidir qué líneas seguir para trabajar las dimensiones menos desarrolladas y los tipos textuales más difíciles para el alumnado, con la intención de mejorar no solo la comprensión lectora, sino todas sus habilidades comunicativas.

Método

Se ha realizado una investigación cuantitativa con una metodología empírico-analítica y un estudio *ex-post-facto* de tipo descriptivo y finalidad diagnóstica, un tipo de investigación muy utilizado en el ámbito educativo.

Participantes y su contexto

Afianzar las competencias escolares y formar a los estudiantes para que progresen adecuadamente en la etapa de Secundaria es la meta de la Educación Primaria; por este motivo, se ha trabajado en esta investigación con el alumnado del último curso de esta etapa básica (6.º nivel) de diez colegios de Melilla. Con un muestreo no probabilístico de tipo intencional sobre una muestra invitada de 1130 estudiantes, se redujo a 612 (54.16% de la población total) una vez descartado el alumnado con necesidades educativas específicas y los centros educativos que declinaron la invitación para participar.

Atendiendo a las variables personales que interesan en la investigación, esta muestra se distribuye según el origen cultural en 255 estudiantes (41.66%) de procedencia peninsular o europea y 357 (58.33%) bereberes; según la lengua materna, hay 419 (68.46%) monolingües en español y 193 (31.53%) bilingües con bereber-L1.

Respecto al contexto amplio, Melilla es una pequeña ciudad española del norte de África. Acoge a una población de 86 384 habitantes pertenecientes a diferentes culturas, siendo mayoritarias la de origen europeo y la bereber.

En una situación diglósica que se vive en la ciudad, si bien todos tienen el español como lengua oficial y vehicular de la enseñanza, la cultura bereber emplea el *tamazight* como lengua materna y familiar. Se trata de una lengua milenaria perteneciente al tronco líbico-bereber. Sus usuarios la tienen por lengua oral al desconocer su escritura *neo-tifinagh* (Rico-Martín, 2004).

Con el paso del tiempo y las relaciones intergrupales, se aprecia un cierto bilingüismo sustractivo en la ciudad, se oye hablar *tamazight* en la calle, pero se observa que entre los grupos de niños bereberes la interacción en español va cobrando fuerza frente a su L1. Para mayor

información sobre el contexto sociolingüístico de la ciudad y la situación educativa de sus escolares interesa leer el estudio de Mohamedi-Amaruch (2018).

Instrumento de recogida de datos

Se empleó la prueba estandarizada *Avaluació de la Comprensió Lectora* (ACL-6) de Catalá *et ál.* (2008), diseñada para evaluar la comprensión lectora con textos pertenecientes al currículo de Educación Primaria y con respuestas a ítems que recogen las cuatro dimensiones lectoras anteriormente mencionadas.

La razón de esta elección del instrumento es la variedad de textos y niveles lectores trabajados, resultando así de las pruebas más adecuadas para realizar un análisis descriptivo de tipo diagnóstico de la competencia lectora del alumnado.

Se trata de una prueba validada en diferentes centros bilingües y monolingües en Cataluña y Madrid, empleada también en otros estudios fuera de España (Lago, Moreno y Domínguez, 2007; Sandoval, Frit, Maldonado y Rodríguez-Alveal, 2010).

Consta de diez textos de diversa tipología (narrativos, expositivos, poéticos y de interpretación de datos o textos discontinuos), con 36 ítems dicotómicos, específicos para el nivel de 6.º. Se adecuaron dos (ACL-6.7a-b y ACL-6.9) al contexto cultural de la ciudad, sin comprometer la fiabilidad de la prueba.

El índice de alfa de Cronbach calculado fue de $\alpha = .803$, lo que garantizaba la fiabilidad del instrumento. La evaluación de la comprensión lectora se realiza por intervalos de puntuación directa o aciertos correspondientes a los decatipos con esta interpretación: desde 1-2, niveles muy bajos (0-10 respuestas correctas), a 10, nivel superior (31-36 respuestas correctas) (Catalá *et ál.*, 2008), lo que asegura la objetividad y unidad de criterios en la evaluación.

Procedimiento

Los maestros de cada grupo de 6.º curso, junto a los investigadores, se responsabilizarían de la cumplimentación del cuadernillo ACL-6 tras

unas sesiones en común para determinar la modificación de los textos mencionados y la forma de aplicación de la prueba. Esta se desarrollaría al inicio de la mañana de dos días consecutivos y precedida, el primer día, por la explicación al alumnado de la mecánica de las lecturas y del trabajo con los textos de entrenamiento.

Para poder responder a los objetivos de la investigación se realizó el análisis de los datos con el programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versión 22.0. En un primer momento, se utilizó una estadística descriptiva para describir la muestra participante, las frecuencias y porcentajes respecto a las variables 'origen cultural' y 'lengua materna', así como para analizar los resultados obtenidos por los participantes en ACL-6. Asimismo, se recurrió a la estadística inferencial paramétrica que ha permitido los análisis bivariantes. El valor del nivel crítico o de significación observado es $p \leq .05$.

Se ha empleado como referente primero para la comparación de resultados la puntuación global obtenida por los estudiantes que participaron en la prueba original de Catalá *et ál.* (2008) y como referentes principales siguientes el porcentaje global de las respuestas correctas obtenidas por los estudiantes de Melilla y el porcentaje promedio obtenido por cada grupo (monolingüe y bilingüe).

Resultados

Resultados de la prueba ACL-6

El análisis descriptivo de la prueba refleja que la puntuación media de los resultados que obtuvieron los participantes fue de **13.68 puntos**, un valor bajo considerando que la puntuación podía ir de 0 a 36.

De esta forma, se encontró que el 69.9% de los participantes se hallaba en unos niveles bajos de comprensión lectora (decatipos 1-4), 18.9% estaba dentro de los valores medios (decatipos 5-6) y solo el 11% del alumnado alcanzaba los niveles superiores de lectura (decatipos 7-10). Se destaca que prácticamente el 70% del alumnado de 6.º presenta un grado de comprensión lectora por debajo de la media esperada para su curso.

Al establecer comparaciones según el origen cultural de los estudiantes mediante la prueba *t* de Student, se observaron diferencias muy significativas y con gran tamaño del efecto según se pertenezca a una

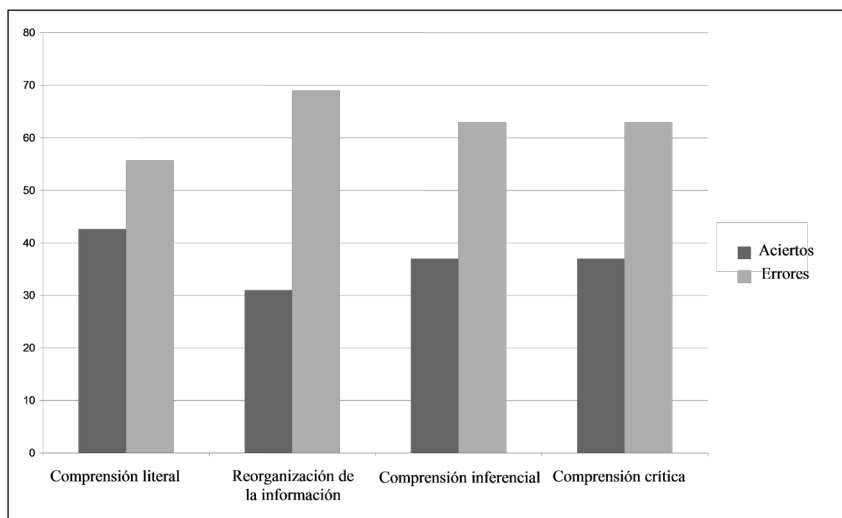
u otra procedencia, el alumnado de origen peninsular obtiene mejores puntuaciones en comprensión lectora que el de ascendencia bereber ($M_{\text{Peninsular}} = 16.62$; $M_{\text{Bereber}} = 11.58$; $t = 11.42$; $d = 0.938$; $p = .000$; $gl = 610$).

Pero el objetivo de esta investigación no dependía tanto del origen cultural como de la lengua materna del alumnado. Así, se estudió la relación existente entre la comprensión lectora de los participantes y su lengua materna, el estadístico t de Student proporcionó una diferencia muy significativa entre ambas variables con un tamaño medio del efecto, siendo de más alto nivel la comprensión lectora de los estudiantes monolingües ($M_{\text{Español}} = 14.62$; $M_{\text{Bereber}} = 11.64$; $t = 5.96$; $d = 0.52$; $p = .000$; $gl = 610$).

Resultados de la prueba ACL-6 en función de los procesos de comprensión lectora

Los resultados positivos globales del estudio respecto a los diversos niveles de comprensión no llegaron a la puntuación media, obsérvese en el Gráfico I la diferencia entre los aciertos y los errores de los estudiantes.

GRÁFICO I. Resultados globales de la prueba en función de los procesos de comprensión (% de aciertos y errores)



Fuente: elaboración propia.

En todos los tipos de comprensión lectora se han encontrado diferencias estadísticas muy significativas entre las puntuaciones media al emplear la *t* de Student, los estudiantes monolingües obtienen siempre los mejores resultados, pero las diferencias tienen un tamaño del efecto pequeño en las comprensiones inferencial y crítica, y moderado o próximo a moderado en la comprensión literal y en los procesos de reorganización de la información (obsérvense en la Tabla II).

TABLA II. Puntuaciones media en ACL-6 según los procesos de comprensión lectora del alumnado monolingüe y bilingüe

Proceso de comprensión	Lengua materna					
	Español (n= 419)		Bereber (n= 193)		t	d
	M	SD	M	SD		
Comprensión literal	5.14	2.62	4.07	2.22	4.90*	0.43
Reorganización de la información	2.71	1.53	1.94	1.26	6.08*	0.53
Comprensión inferencial	5.10	2.51	4.38	2.39	3.32*	0.29
Comprensión crítica	1.65	1.14	1.21	1.13	4.47*	0.39

Nota: * $p \leq .001$; $df = 610$. Fuente: elaboración propia.

Resultados de la prueba ACL-6 en función de la tipología textual

Paralelamente al análisis de los niveles de comprensión del alumnado según ACL-6, se estudiaron los resultados en función del texto trabajado y sus diferentes exigencias de comprensión. Las puntuaciones logradas por los estudiantes reflejan que los porcentajes de aciertos y errores son similares en los tres tipos textuales, aunque son prácticamente iguales en los informativos y los interpretativos (véase la Tabla III).

TABLA III. Resultados de la prueba ACL-6 según los tipos de texto

Tipo de texto	% aciertos	% errores
Textos literarios Narrativos y poéticos	39.18	60.8
Textos informativos Expositivos	37.13	62.86
Textos interpretativos Gráficos y tablas	37.15	62.85

Fuente: elaboración propia.

Al analizar las diferencias de comprensión lectora según estos textos y la condición de monolingüe o bilingüe del alumnado, en la Tabla IV de nuevo *t* señala diferencias estadísticas muy significativas entre las puntuaciones medias, vuelve a destacar el grupo monolingüe con medias más altas en todos los textos, aunque con un débil tamaño del efecto.

TABLA IV. Puntuaciones media en ACL-6 según los diferentes textos trabajados

Textos trabajados	Lengua materna					
	Español (n = 419)		Bereber (n = 193)		t	d
	M	SD	M	SD		
Textos literarios	6.28	3.13	5.00	2.84	4.84*	0.42
Textos expositivos	3.52	1.58	2.94	1.50	4.22*	0.36
Textos con gráficos y tablas	4.81	2.74	3.67	2.43	4.95*	0.43

Nota: * $p = .000$; $df = 610$. Fuente: elaboración propia.

Discusión

La comprensión lectora según ACL-6

Si se contrastan los resultados obtenidos en Melilla (13.68 ptos.) con los de Català *et ál.* (2008) (19.2 ptos.), se observa una diferencia de casi 6

ptos., además, el análisis de los datos señala que prácticamente el 70% del alumnado presenta un grado de comprensión por debajo de la media esperada para su curso. Estos datos se asemejan a los obtenidos por España en PISA 2009 (IE, 2010a), última evaluación de los jóvenes de Melilla y donde esta ocupó el último puesto nacional.

En lo referente a la comparación de los resultados en ACL-6 en función de la lengua materna, el nivel de comprensión lectora del alumnado monolingüe es superior, con diferencias estadísticamente significativas, pero de efecto medio: aquellos que tienen *tamazight*-L1 obtuvieron una puntuación de 11.64, tres puntos inferiores a los valores que tuvieron sus compañeros con español-L1, 14.62 pts.

En la introducción se mencionó que existen pocos estudios sobre la competencia lingüística de los bilingües español-bereber, además de tener una muestra de escolares de distinta edad de los de estas páginas (Herrera y Defior, 2005; Herrera *et ál.*, 2009; Olmos, 2009), en ellos se ponía de manifiesto el peor rendimiento de este alumnado en las principales materias curriculares, en general, y en habilidades lectoras, en particular, en comparación con los monolingües. El problema no está tanto en la situación diglósica del entorno ni en la sumersión lingüística en español del sistema educativo, como en las características socioeconómicas, culturales, la baja formación de sus mayores y la débil orientación familiar que existe en este grupo social.

Ocurre, asimismo, que no siempre es posible evaluar las competencias en su lengua materna para establecer una comparación del dominio de las dos lenguas que manejan; en casos de escolarización tardía esos estudiantes no llegaron a ser alfabetizados formalmente en su país de origen y solo cuentan con competencias orales productivas y/o receptivas, por lo cual no es posible saber si en su L1 el rendimiento es deficitario o no, dado que no existen aún tests estandarizados para medirlo al no ser una lengua normalizada.

Fuera del ámbito de la ciudad, los resultados del estudio no coinciden con los de la investigación de Martín-Pastor (2012), que comparaba, igualmente, los de la comprensión lectora entre escolares hispanohablantes con inmigrantes con lengua materna distinta del español, en este caso, las diferencias de las puntuaciones no fueron significativas.

Sin embargo, algunas investigaciones como la de Huguet, Navarro y Janés (2007) han demostrado que los estudiantes extranjeros no llegan a igualar al alumnado español en el dominio de la lengua a pesar de

que su permanencia en España sea superior a seis años, periodo en el que se entiende que una persona ya podría tener una suficiente *competencia académica lingüístico-cognitiva (cognitive academic language proficiency)* (Cummins, 1979), necesaria para tareas escolares como las de tipo lingüístico y de comprensión lectora. La investigación de Godoy (2012) concluye de forma parecida cuando estudia el lenguaje y la socialización del alumnado inmigrante como facilitadores del proceso de aprendizaje y comprueba que siempre es inferior su puntuación a la de los españoles en todos los componentes del lenguaje. Igualmente señalan estudios a nivel nacional e internacional en cuanto a rendimiento académico en Lengua (incluida la comprensión lectora) y en Matemáticas (IE, 2010a, 2010b).

Por otra parte, autores como Kato (1999), Kleiman (2004), Klett (2005) o Specht (2010), en sus investigaciones con alumnado de lenguas maternas diferentes de las vehiculares de la enseñanza, aseguran que el conocimiento de la estructura lingüística y la actividad lectora en su L1 ayuda al aprendizaje y la comprensión de otras lenguas, de la misma forma que el aprendizaje de una L2 favorece un mayor dominio en la L1, en tanto que requiere una reflexión intencional sobre las estructuras lingüísticas. En su caso, Salazar (2006) abogaba por la interdependencia lingüística y la semejanza de las tareas para favorecer la transferencia de estrategias lingüísticas, lectoras en este caso, durante el aprendizaje de la L2. No obstante, la situación de los estudiantes bilingües melillenses (bereber-L1 y español-L2) no es comparable a estas descritas, dada la particularidad oral de su lengua materna y la distancia lingüística con el español. Esto origina que este hablante bilingüe no cuente con una habilidad común subyacente que posibilite la transferencia de técnicas escolares entre las dos lenguas que maneja (Cummin, 1978), esta habilidad no existe para el código escrito del español de este alumnado bereber, aparte de que pueda haber otros condicionantes sociales y familiares que intervengan en estas diferencias intergrupales, como claramente señalan Bialystok (2013) y Mohamedi-Amaruch (2018) cuando este analiza las características sociolingüísticas y educativas del contexto de Melilla.

Los procesos de comprensión lectora

Como síntesis del análisis de los resultados globales de ACL-6 se señalan las dificultades que encuentra numerosos participantes a la hora de comprender literalmente un texto (56.26% de errores en la comprensión literal), tratándose de la dimensión lectora más básica; aun así, es la de mejores resultados. Igualmente, les cuesta mucho establecer conexiones lógicas entre los datos del texto para interpretar su contenido (62.47% de errores), de la misma forma que tienen problemas para valorar y opinar sobre cualquier texto (62.1% de errores), lo que conduce a asegurar la falta de dominio de las destrezas lectoras implicadas en la comprensión inferencial y crítica, en la línea de lo que señalan Kendeou *et ál.* (2014) para los procesos lectores de nivel superior, como es hacer inferencias. A este respecto, hay que observar que es la lectura inferencial a la que se le dedica más atención en las evaluaciones españolas de la comprensión lectora.

Pero la dimensión menos desarrollada en el grupo de 6.º es la de reorganización de la información (69% de errores), lo que le dificulta la interpretación de cualquier texto leído, sobre todo con gráficos, tablas y datos, aunque también presentaron dificultad para clasificar la información de los textos literarios, lo que les lleva a una lectura más pasiva que activa.

En otra investigación Vázquez (2006) obtiene resultados similares al emplear la misma prueba ACL-6 con un grupo de escolares mexicanos de 6.º de Primaria y señala, además, su nula puntuación en las dimensiones de lectura interpretativa y crítica.

Los resultados de la investigación melillense coinciden también con los obtenidos por Carreño (2000) y Ecurra (2003) con alumnado del mismo nivel. En cambio, difieren con los de Pérez-Zorrilla (2002), pertenecientes también a un contexto bilingüe sustractivo parecido, este autor señala mejores logros, aunque no suficientes, en la capacidad de reorganización de la información (45% de respuestas erróneas), seguida por los de la comprensión inferencial (47%), la crítica (52%) y, por último, en la dimensión literal (59%). Estos estudios contrastan con los de Marzuca (2004) y J. García (2009), con datos muy positivos en todas las dimensiones lectoras.

Los resultados de este trabajo muestran las diferencias que existen entre los grupos de participantes en todas las dimensiones lectoras,

siempre destacando el monolingüe, a pesar de sus bajos niveles lectores. Aunque existe un grado de significación parecido en el contraste de medias en todas las dimensiones, es de observar que esas diferencias destacan más al tener un efecto medio en la comprensión literal y en la de reorganización de la información, y menos en la lectura crítica y en la inferencial, niveles con diferencias estadísticas significativas, pero de efecto débil.

Aquellos estudiantes de lengua materna bereber encuentran mayores dificultades en un tipo de lectura que exige más profundidad y destreza de pensamiento, por ejemplo, ante la decisión de cuál de varias posibilidades expresa la finalidad de un texto, tienden a elegir aquellas opciones que se refieren a la finalidad en general, sin considerar el contexto concreto.

Tienen también problemas para ordenar jerárquicamente la información de un texto, fallan en tareas que les exigen considerar la información distribuida a lo largo del texto, ya que carecen de la capacidad suficiente para realizar inferencias en la lectura, Kendeou *et ál.* (2014) señalaron la dificultad que presentaba este tipo de comprensión lectora. Además, Parodi (2005) y Aguirre *et ál.* (2008) comprobaron que el condicionamiento ideológico y cultural del lector podía dificultar la inferencia en la lectura en una lengua no materna, como puede ocurrir con los estudiantes de origen bereber, cuya cultura es muy diferente a la que se refleja en algunos textos trabajados –de ahí que se adaptaran dos–, si bien este alumnado, por su nivel académico y su contacto con otras culturas de la ciudad, debería no tener tantas dificultades en estos aspectos.

Igualmente, encuentran difícil la tarea de buscar en el texto información que cumpla varios requisitos o relacionar sus conocimientos previos para interpretar la información textual. Por ello, también tienen problemas para emitir juicios críticos sobre el contenido del texto a partir de sus conocimientos de la vida. Estas dificultades repercuten en la interpretación de la tipología textual trabajada.

Fuera del estado español, también en contextos diglósicos, se encuentran trabajos que señalan diferencias significativas en habilidades psicolingüísticas y prelectoras entre estudiantes monolingües en español y bilingües incipientes en quechua-español de Educación Primaria a favor de los primeros, no obstante, no existían estas diferencias respecto a los propios procesos de lectura (Canales *et ál.*, 2014). En otro contexto diglósico peruano, los escolares del último curso de Primaria

no presentaban diferencias significativas en los procesos lectores entre bilingües avanzados y monolingües, aunque sí en los índices de precisión y velocidad lectora (Medina y Aparicio, 2014).

Relación entre los tipos textuales y la comprensión lectora

Tras el análisis según la modalidad textual empleada, se comprueba cómo apenas existen diferencias entre la comprensión de los textos literarios, expositivos e interpretativos. En estos dos últimos textos los datos han sido algo peores. No obstante, los resultados globales no son los deseables en un alumnado de 6.º curso, solo el 30% de estos estudiantes comprenden la información de los textos, pero en sus aspectos más literales y explícitos, que no precisan de conocimientos previos complejos, como pudieran ser los requeridos para los textos expositivos. En la misma línea de los estos resultados están los trabajos de Stein y Trabasso (1981), Saenz y Fuchs (2002) y Montanero (2004).

Como se mencionó anteriormente, la comprensión de un texto expositivo conlleva más dificultades que el narrativo (literario) (Borda, 2000). Según se aprecia en los resultados del grupo bilingüe, este presenta aún menos respuestas correctas que el resto del alumnado en todos los tipos de textos, aunque mejora su comprensión en los textos literarios sin llegar al grado deseable para su situación académica. Las diferencias de las medias de los grupos más elevadas se dan en los textos literarios y las menores aparecen en los expositivos, no obstante, no dejan de ser de efecto débil.

Los resultados mencionados conducen a observar diferencias significativas a favor del grupo monolingüe en los factores analizados vinculados a la comprensión lectora (procesos de comprensión y tipología textual), si bien es verdad que, al igual que lo señalado por González (1983) y Medina y Aparicio (2014), podrían explicarse por el hecho de incluir a bilingües incipientes entre los participantes, quienes presentan mayores interferencias de la L1 sobre la L2; en el caso de esta investigación, estas interferencias aparecen en distintos niveles del lenguaje que pueden afectar a la comprensión lectora de estos estudiantes (Rico-Martín, 2004).

Conclusión

En este estudio se ha comprobado que la comprensión lectora no se puede trasladar desde la lengua materna en todos los casos. Los elementos de textualidad son propios de cada lengua y es imposible extrapolarlos si las divergencias interlingüísticas son importantes.

El análisis realizado brinda datos empíricos acerca del nivel de comprensión lectora de los escolares monolingües y bilingües de 6.º curso de Melilla. En relación con los resultados de la prueba y los objetivos planteados en un principio, se constata lo siguiente:

- 1.º objetivo: *conocer y contrastar el nivel de comprensión lectora de los grupos monolingüe y bilingüe*. El rendimiento en lectura comprensiva del alumnado de 6.º curso en general se encuentra por debajo de lo esperado para su nivel en el 69.9% de los estudiantes, pero el grado de comprensión es inferior en los bilingües bereber-español, las diferencias son muy significativas según se pertenezca a uno u otro grupo.
- 2.º objetivo: *distinguir los niveles de cada dimensión lectora en ambos grupos*. Según los resultados globales, más de la mitad del alumnado tiene problemas en la dimensión literal, pero son peores en las dimensiones inferencial y crítica. Si ello es preocupante, aún lo es más el grado de comprensión que permite reorganizar la información leída, pues se ha detectado la incapacidad del 69% del alumnado en esta destreza. Al comparar ambos grupos (monolingües y bilingües) en todas las dimensiones lectoras destacan los monolingües en español sobre los bilingües de español-bereber, las diferencias siguen siendo muy significativas, aunque en unos casos sean de efecto moderado (comprensión literal y reorganización de la información) y en otros débil (comprensión inferencial y crítica).
- 3.º objetivo: *comprobar el nivel de comprensión de estos estudiantes en los diferentes tipos de textos*. Aunque se confirma que no existen diferencias significativas en la baja comprensión del alumnado en general en la tipología trabajada, al hacerlo por grupos, continúan destacando levemente los monolingües en los tres tipos de textos analizados: literarios, expositivos y discontinuos (con gráficos y tablas de datos).

Relacionado con estas diferencias entre los grupos y la posición desventajosa del bilingüe, se ha de destacar que en el entorno geográfico de Melilla un sector importante de la población necesita los dos idiomas para la vida cotidiana. En situaciones habituales, le sería muy beneficioso tener un *input* estimulante referido a las distintas destrezas comunicativas en ambas lenguas, pero ello es muy difícil cuando son tan divergentes como para que la L1 no tenga representación gráfica conocida por el alumnado y si así lo fuera, el sistema de escritura es muy diferente del español que aprenden en las aulas. Con una situación de sumersión lingüística en la lengua española y conforme la población bereber va adquiriendo más formación, el uso de su L1 se va ciñendo al entorno familiar, en el que cada vez se oye más el español, por lo que en muchos casos se podría hablar de bilingüismo sustractivo.

Por otra parte, cuando hay situaciones sociales que hacen que ese bilingüismo no se desarrolle como debiera, es necesario un plan de acción en forma de programas de intervención psicoeducativa que parta de la condición bilingüe para actuar sobre el desarrollo cognitivo y los procesos de aprendizaje del español-L2 de estos estudiantes, por ser la lengua vehicular de la enseñanza.

Con este propósito, el Ministerio de Educación en Melilla, preocupado por las altas tasas de fracaso escolar de la ciudad, lleva a cabo una serie de programas (Programa de Inmersión Lingüística, Programa de Apoyo Educativo y Programa de Refuerzo Escolar para los distritos IV y V¹), Mohamedi-Amaruch (2018) detalla cada una de estas acciones tanto vigentes como las llevadas a cabo años anteriores. Asimismo, se ha de destacar el proyecto ALEHOP (Molina, 2015) para trabajar la expresión oral con los escolares más pequeños, destreza básica antes de abordar la lectoescritura y la comprensión lectora en niños con L1 distinta del español. Todo esto se une a un programa de educación compensatoria que se realiza en los centros educativos para desarrollar las competencias lingüísticas comunicativas del alumnado con bajo dominio del español. De esta forma, se trabaja por que desaparezcan las desventajas de algunos miembros de este colectivo bilingüe.

⁽¹⁾ Estas zonas, de población bereber, son las más desfavorecidas de la ciudad.

Referencias bibliográficas

- Acquaroni, R. (2004). La comprensión lectora. En J. Sánchez e I. Santos (Ed.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 943-967). Madrid: SGEL.
- Aguirre, C., Villalba, F., Hernández, M.T. y Najt, M. (2008). *Estudio comparativo entre la adquisición del español como primera lengua y la adquisición del español como segunda lengua para su aplicación metodológica en la enseñanza del español a inmigrantes* (Dosieres Segunda lengua e Inmigración, 1). Recuperado de <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/>
- Baker, C. (2014). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Barrett, T.C. (1968). Taxonomy of Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension. En H.M. Robinson (Ed.), *Innovation and Change in Reading Instruction* (pp. 17-23). Chicago: University of Chicago Press.
- Bialystok, E. (2013). The Impact of Bilingualism on Language and Literacy Development. In T.K. Bhatia y W.C. Ritchie (Ed.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (pp. 624-648). Oxford, UK: Blackwell.
- Borda, M.I. (2000). Estrategias de comprensión lectora en los talleres de lectura de los cuentos infantiles. *Lenguaje y textos*, 15, 51-59.
- Canales, R., Velarde, E., Meléndez, M. y Lingán, S. (2014). Diferencias en habilidades psicolingüísticas y lectura en niños bilingües quechua-castellano y monolingües castellano de primer grado. *Theorema*, 1(1), 99-110.
- Carreño, M. (Ed.) (2000). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis.
- Català, G., Català, M., Molina, E. y Monclús, R. (2008). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Consejo Escolar del Estado (2016). *Informe 2016 sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cummins, J. (1978). Educational Implications of Mother Tongue Maintenance in Minority-language Groups. *The Canadian Modern Language Review*, 34, 395-416.

- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and some other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.
- Escurre, M. (2003). Comprensión de lectura y velocidad en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. *Persona*, 6, 99-134. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118110006>
- Eurydice (2011). *Teaching Reading in Europe: Context, Policies and Practices*. Brussels: Eurydice-European Commission.
- García, J. (2009). *Importancia de la comprensión de textos en los estudiantes* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, España.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Godoy, M.J. (2013). *El lenguaje y la socialización del alumnado inmigrante como facilitadores del proceso de aprendizaje. Estudio psicométrico y curricular* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10662/376>
- Goldman, S.R., McCarthy, K.S. y Burkett, C. (2015). Interpretive Inferences in Literature. En E.J. O'Brien, A.E. Cook y R.F. Lorch (Ed.), *Inferences during Reading* (pp. 386-415). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- González, R. (1983). Problemas psicológicos en la comunicación lingüística en el Perú. *Revista de Psicología*, 1(1), 53-60.
- Herrera, L. y Defior, S. (2005). Procesamiento fonológico en niños con lengua materna española y *tamazight*. En J.M. Oro, J. Anderson y J. Varela (Ed.), *La enseñanza de las lenguas en una Europa multicultural* (pp. 311-322). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Herrera, L., Defior, S., Serrano, F. y Jiménez-Fernández, G. (2009). Influencia de la procedencia cultural (europea vs. amazight) en las habilidades de procesamiento fonológico, de vocabulario y de lectura de letras. *Publicaciones, Facultad de Educación y Humanidades de Melilla*, 39, 43-60.
- Hudson, T. (2007). *Teaching Second Language Reading*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Huguet, Á., Navarro, J.L. y Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38(3), 357-375.
- IE (Instituto de Evaluación) (2010a). *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos de la OCDE* (Informe español). Madrid: Ministerio de Educación.
- IE (Instituto de Evaluación) (2010b). *Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso* (Informe de resultados). Madrid: Ministerio de Educación.
- INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) (2012). *Ítems liberados. Evaluación de Educación Primaria. Versión 1.0*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:3e26c9ab-8084-4d34-99dd-890f726f55b2/itemsliberadoseducacionprimaria.pdf>
- Kato, M. (1999). *O aprendizado da leitura. Texto e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A. y Karlsson, J. (2014). A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practices*, 29(1), 10-16.
- Kintsch, W. (2003). *Comprehension: a Paradigm for Cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kleiman, A. (2004). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas. São Paulo: Pontes.
- Klett, E. (2005). La relación lengua materna/lengua extranjera: aspectos didácticos y psicolingüísticos. En E. Klett (Ed.), *Didáctica de las Lenguas Extranjeras: Una agenda actual* (pp. 51-69). Buenos Aires: Araucaria Editora.
- Koda, K. (2008). Impacts of Prior Literacy Experience on Second-Language Learning to Read. En K. Koda y A.M. Zehler (Ed.), *Learning to Read across Languages: Cross-Linguistic Relationships in First- and Second-Language Literacy Development* (pp. 68-96). New York: Routledge.
- Lago, C., Moreno, J. y Domínguez, M. (2007). *Adaptación al contexto chiapaneco-indígena del manual de la evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1.º-6.º de Primaria)*. San Cristóbal de las Casas, México. Recuperado de <http://filosofiaparaninos.org/prueba-de-comprension-lectora-en-chiapas/>

- Martín-Pastor, E. (2012). *Inclusión del alumnado inmigrante: evaluación de su comprensión lectora* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/121450>
- Marzuca, R. (2004). *El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida y su efecto sobre la comprensión lectora* (Tesis doctoral). Universidad de Chile, Chile. Recuperado de <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/105945>
- Medina, G.J. y Aparicio, P.M. (2014). *Procesamiento lector en niños bilingües avanzados quechua-castellano y monolingües castellano circunscrito en dos provincias del Departamento de Ayacucho (Huamanga y Vilcashuamán)* (Tesis de Maestría). Universidad Pontificia Católica de Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5763>
- Mohamed-Amaruch, A. (2018). *La comprensión lectora en alumnos bilingües mazigio-español al término de la Educación Primaria*. Melilla: UNESCO-C.A.M.
- Molina, E. (2015). La mejora de la competencia en comunicación lingüística: “ALEHOP” y la experiencia en un contexto desfavorecido. *Participación educativa*, 4(6), 91-95.
- Montanero, M. (2004). Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones. *Revista de Educación*, 335, 415-428.
- Olmos, M.C. (2009). Aprender juntos entre alumnado con lenguas maternas de origen diferente pero de igual nacionalidad. *Revista Educativa Inclusiva*, 2(2), 41-50.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pérez-Zorrilla, M.J. (2002). *Evaluación de la Educación primaria: sexto curso. Centros de Ceuta y Melilla*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Rico-Martín, A.M. (2004). Las hipótesis del análisis contrastivo y de la identidad referidas a errores en la adquisición del español-L2 de alumnos de origen mazigio. *Publicaciones, Facultad de Educación y Humanidades*, 34, 177-194.
- Saenz, L.M. y Fuchs, L. (2002). Examining the Reading Difficulty of Secondary Students with Learning Disabilities: Expository versus Narrative Text. *Remedial and Special Education*, 23(1), 31-41.
- Salazar, L. (2006). Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Laurus*, 12, 45-72. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109904>

- Sandoval, P.R., Frit, M., Maldonado, A.C. y Rodríguez-Alveal, F. (2010). Evaluación de habilidades en matemática y comprensión lectora en estudiantes que ingresan a pedagogía en educación básica: un estudio comparativo en dos universidades del Consejo de Rectores. *Educación en Revista, número especial 2*, 73-102.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. Recuperado de http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=rie59
- Specht, L.B. (2010). *Comprensión de lectura de texto en español por aprendices brasileños* (Tesis de maestría). Universidad Federal de Paraná, Brasil. Recuperado de <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/25884/Disertacao%20LUIZA%20BARBARA%20SPECHT.pdf?sequence=1>
- Stein, N.L. y Trabasso, T. (1981). What's in a Story: An Approach to Comprehension and Instruction. En R. Glaser (Ed.), *Advances in the Psychology of Instruction* (Vol. 2, pp. 213-267). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- van den Broek, P. y Helder, A. (2017). Cognitive Processes in Discourse Comprehension: Passive Processes, Reader-Initiated Processes, and Evolving Mental Representations. *Discourse Processes*, 54(5-6), 360-372. doi: 10.1080/0163853X.2017.1306677
- Vázquez, M.E. (2006). *El nivel de comprensión lectora en sexto grado de Primaria* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México. Recuperado de <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/tesis/handle/123456789/5899>

Dirección de contacto: Ana M. Rico-Martín, Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. E-mail: amrico@ugr.es

Calidad Docente en Colombia ¿Una cuestión de incentivos económicos?¹

Teacher's Quality in Colombia, Does Monetary Incentives Matter?

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-385-424

Ana Bolena Escobar Escobar

UNBralesa Brasília

Jorge Leonardo Duarte Rodríguez

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

Sebastián Estrada Jaramillo

Secretaría de Desarrollo Económico, Alcaldía de Cali

Silvana Godoy Mateus

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

Ximena Dueñas Herrera

Banco Interamericano de Desarrollo

Resumen

Existe un amplio debate académico sobre la pertinencia de los incentivos económicos diseñados para aumentar la calidad de la educación escolar. A pesar de que las investigaciones que analizan la relación entre el incentivo y el desempeño evidencian resultados mixtos, la implementación de este tipo de estrategia se ha popularizado alrededor del mundo. En este contexto, el objetivo de este artículo es estimar el impacto del programa colombiano de incentivos económicos, que asigna bonificaciones al personal administrativo y docente de los establecimientos públicos que logren alcanzar cierto umbral en el Índice Sintético

⁽¹⁾ El presente trabajo fue elaborado en el marco de la vinculación laboral de algunos de los autores con el ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) entre el año 2017 y 2018.

de Calidad Educativa (ISCE). En este artículo, se utiliza el diseño del programa para construir dos estrategias de identificación que se aproximan a los métodos de *regresión discontinua* y *propensity score matching*. Bajo ciertos supuestos, la implementación de estas estrategias muestra que para la submuestra de colegios evaluados el programa no tiene un impacto positivo sobre el cambio en los puntajes de la prueba Saber 3°, 5° y 9°. De hecho, un año después de la implementación, los no beneficiarios mejoraron más que los beneficiarios, y dos años después no se encuentran diferencias significativas entre ambos grupos. En este artículo también se discuten los planteamientos teóricos que orientan el entendimiento de los resultados obtenidos y se invita a profundizar en la investigación sobre la forma en la que deben diseñarse e implementarse los programas para lograr aumentar el esfuerzo docente y el desempeño académico.

Palabras clave: experimento natural, incentivos, desempeño escolar, pruebas estandarizadas, evaluación de impacto.

Abstract

There is a broad academic debate about the relevance of economic incentives designed to increase the quality of school education. Although research analyzing the relationship between incentive and performance shows mixed results, the implementation of this type of strategy has become popular around the world. In this context, the objective of this article is to estimate the impact of the Colombian program of economic incentives, which assigns bonuses to administrative and teaching staff of public establishments that achieve a certain threshold in the Synthetic Index of Educational Quality (ISCE). In this article, the program design is used to construct two identification strategies that approximate *discontinuous regression* and *propensity score matching* methods. Under certain assumptions, the implementation of these strategies shows that for the subsample of schools evaluated the program does not have a positive impact on the change in the scores of the Saber 3, 5 and 9 test. In fact, one year after the implementation, the non-beneficiaries improved more than the beneficiaries, and two years later no significant differences were found between the two groups. This article also discusses the theoretical approaches that guide the understanding of the results obtained and invites to deepen the research on how the programs should be designed and implemented in order to increase teaching effort and academic performance.

Key words: natural experiment, incentives, school performance, standardized test, impact evaluation.

Introducción

Investigaciones que analizan los factores asociados al aprendizaje reconocen a los docentes como uno de los factores más importantes para explicar el nivel de logro de los estudiantes (Hanushek & Woessmann, 2011). A partir de este enfoque y de las recomendaciones de la OCDE (2016), en Colombia se ha sostenido que mejorar el esquema de remuneración docente podría aumentar el desempeño académico de los estudiantes. Estas recomendaciones surgen al identificar las ventajas y falencias del sistema salarial docente. Al respecto, cabe resaltar que al comparar los salarios de los docentes Saavedra et al (2017) encuentran que los profesores que han ingresado recientemente a la carrera obtienen, en promedio, un ingreso superior en comparación con los aplicantes que no logran acceder, lo cual puede ser explicado por los incrementos salariales reales que reciben del Estado (Gaviria y Umaña, 2002) y el menor número de horas que laboran (Liang, 2000). Sin embargo, es necesario realizar mayor investigación para conocer aspectos como el efecto de la brecha en los percentiles más altos de la distribución y su comportamiento en el largo plazo (Mizala & Ñopo, 2016; Saavedra et al, 2017), así como las brechas salariales con respecto a otros profesionales con altos niveles de formación y años de experiencia.

Por otra parte, encontramos a partir del estudio realizado por García et al (2014) que el panorama de la carrera docente presenta fuertes desafíos dado que: los programas de formación docente son de calidad inferior frente a los demás programas; existe una alta concentración de docentes en las categorías más bajas de ingresos de la carrera; y existen menores niveles de formación profesional en regiones dispersas y en municipios con mayor pobreza. Por lo tanto, si bien es cierto que los estudios indican que los docentes obtienen un salario mayor en comparación con trabajadores de condiciones similares, al parecer estos no logran atraer a los estudiantes con mejor desempeño académico. Bajo este panorama se podría intuir que la carrera docente goza de bajo prestigio dentro del imaginario social.

En consecuencia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), como una estrategia de asignación salarial alternativa, puso en marcha un programa de incentivos económicos para el personal docente y administrativo de los colegios públicos del país. Los beneficiarios se definen con base en el cumplimiento de una meta de Mejoramiento Mínimo Anual

(MMA), establecida de acuerdo al Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE).

El objetivo del presente artículo es estimar el efecto del programa de incentivos económicos sobre el cambio de un año a otro en los puntajes de la prueba Saber 3°, 5° y 9°. Además, se utilizan elementos teóricos para discutir los efectos que podría tener el programa. Con base en las reglas definidas para la selección de beneficiarios, se exploran dos estrategias cuantitativas que se aproximan a los métodos de *regresión discontinua* y *propensity score matching*. Bajo ciertos supuestos, la implementación de estas permite seleccionar submuestras de colegios beneficiarios y no beneficiarios con características similares, de manera que una diferencia de medias se aproximaría al efecto del programa: es posible argumentar que la única diferencia entre estos grupos es justamente el incentivo. La implementación de estas estrategias permite concluir que el programa no tiene un impacto positivo sobre el cambio en los puntajes de la prueba.

Analizar el uso de incentivos económicos en el sector educativo desde una perspectiva teórica y cuantitativa es de relevancia para la formulación de políticas educativas (Shifrer et al., 2017), pues permite tener una idea sobre los posibles efectos de estos programas e identificar las características que deben tenerse en cuenta en la formulación e implementación de la política. Por ende, evaluar el impacto del programa colombiano de incentivos sobre el desempeño académico aporta elementos al debate sobre la pertinencia de este tipo de programas.

Este artículo está organizado de la siguiente manera: después de la presente introducción, se explican los indicadores que determinan los beneficiarios del programa y la forma en la que se entregan los incentivos. Luego, se presenta una contextualización teórica y empírica sobre los programas de incentivos económicos en el sector educativo. Posteriormente, se describen las estrategias metodológicas utilizadas y se muestran los resultados encontrados. Por último, se discuten los hallazgos y se concluye.

Descripción del programa

Indicadores a partir de los cuales se definen los beneficiarios: Índice Sintético de Calidad Educativa y Mejoramiento Mínimo Anual

Para medir la calidad de la educación, el MEN solicitó al Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) la creación de un índice que reuniera diferentes resultados y fuera fácilmente interpretable. En consecuencia, el Icfes construyó el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). Este indicador, que es generado a nivel de colegios y ciclos de educación (primaria, media y secundaria), se expresa en una escala de 1 a 10 y está compuesto por cuatro componentes: Desempeño, Progreso, Eficiencia y Ambiente Escolar.

En cada ciclo educativo, el puntaje obtenido por los colegios en los primeros dos componentes se calcula con base en los resultados de los grados correspondientes (por ejemplo, en primaria se tienen en cuenta los grados tercero y quinto) en las áreas de matemáticas y lenguaje de las pruebas Saber 3°, 5° y 9° (en adelante, Saber) y Saber 11. El primer componente pesa el 40% del ISCE, y corresponde al promedio reescalado de los puntajes durante un año particular en las dos áreas. El segundo componente pesa el 40% y se obtiene a partir del cambio porcentual en el porcentaje de estudiantes ubicados en dos de los cuatro niveles de desempeño que establece la prueba Saber: Insuficiente y Avanzado². El componente de Ambiente Escolar pesa el 10% del ISCE, y corresponde al valor de dos indicadores que miden qué tan apropiado es el ambiente de aula en términos de disciplina, y qué tan apropiadas son las actividades de retroalimentación llevadas a cabo en el salón de clase. El último componente corresponde al promedio de la tasa de aprobación en todos los grados que componen el ciclo escolar evaluado, y busca mitigar el incentivo perverso de reprobar alumnos con bajo rendimiento para evitar que presenten la prueba Saber. Finalmente, cabe aclarar que el ISCE publicado en un año particular utiliza los datos de la prueba Saber aplicada en los dos años anteriores (Icfes, 2016).

Como parte de la política nacional, el MEN solicitó al Icfes la creación de metas de Mejoramiento Mínimo Anual (MMA). Este indicador fue

⁽²⁾ En el caso del examen Saber 11 se utilizan el primer y último quintil de los puestos, debido a que esta evaluación no contaba con niveles de desempeño.

definido de forma tal que entre 2015 y 2025, el puntaje de Colombia en la prueba PISA alcanzara al puntaje obtenido por Chile. Para hacerlo, se hizo una equiparación entre los puntajes de Saber y los de PISA aplicada en 2012. Posteriormente, se calculó qué tanto debía aumentar el ISCE nacional para que en 2025 el promedio en la prueba Saber, expresado en la escala de PISA, igualara el promedio de Chile³. Tras definir la meta nacional de 2025, las metas anuales por colegio fueron asignadas mediante una función de crecimiento logística que indica cuánto debe aumentar el ISCE de cada colegio para alcanzar la meta nacional (Icfes, 2017).

Elegibilidad y selección de beneficiarios

La duración del programa fue de dos años. En julio de 2015, pocos meses después de haber publicado el primer ISCE, se lanza el programa de incentivos anunciando que los profesores y el personal administrativo de los colegios que alcanzaran o superaran el MMA recibirían un premio que iría desde medio salario mensual hasta un salario adicional completo (MEN, 2015). A inicios de 2016 se conocieron los beneficiarios, y hasta mediados del mismo año se entregaron los incentivos económicos. En el primer año del programa, los colegios elegibles fueron los establecimientos oficiales adscritos al Programa Todos a Aprender (PTA) o Jornada Única (JU)⁴, mientras que en el segundo año fueron todos los colegios oficiales.

Las reglas que definen el estatus de beneficiario dependen de los ciclos educativos ofrecidos por cada colegio: un establecimiento se hace beneficiario si alcanza o supera el MMA en todos los ciclos que ofrece. Así, un colegio que tenga los tres ciclos educativos y solo haya alcanzado el MMA en primaria no se hace beneficiario, mientras uno que solo tenga primaria se hace beneficiario si alcanza el MMA en ese ciclo escolar.

⁽³⁾ Se aclara que esta proyección no tuvo en cuenta la tendencia que caracteriza el desempeño de Chile en PISA.

⁽⁴⁾ Jornada Única es una modalidad que establece una jornada de mayor duración. Los objetivos de Jornada Única están establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 y en el Decreto 501 de 2016. El Programa Todos a Aprender es una iniciativa del gobierno para fortalecer la práctica docente en instituciones educativas de bajo desempeño, mediante una estrategia de acompañamiento situado.

En sus dos versiones (2015 y 2016), el programa entregó incentivos. Sin embargo, este no es el mismo para todos, debido a que el salario de los docentes depende del grado del escalafón en el que estén. El personal de los establecimientos beneficiarios gana medio salario si el colegio iguala su MMA y un salario completo si supera en el doble el MMA, que se define como Meta de Excelencia (MDE). Además, si el colegio supera el MMA, pero no logra la MDE, el personal obtiene un porcentaje del salario que es proporcional al logro obtenido.

Debate académico sobre incentivos en educación

Planteamientos teóricos

Se ha estudiado los programas de incentivos a partir de la teoría de la agencia. Se plantea que un actor principal (Ministerio) desea que un agente (profesor) realice una acción que es difícil o costosa de observar (Jensen & Meckling, 1976). Dado que los intereses del principal y del agente pueden ser contrarios, y que existe incertidumbre frente a la realización de la acción deseada, se introduce un incentivo que pretende alinear los intereses de los actores. La implementación de este tipo de programas tiene restricciones. Lavy (2009) resalta la posibilidad de que todos los agentes cumplan las metas, pues esta situación generaría un alto costo a la organización. También destaca el riesgo de que los agentes dejen de lado actividades importantes que no son objeto de mediación y las dificultades asociadas al problema del polizón (Holmstrom & Milgrom, 1991) cuando el incentivo se asigna de forma grupal. Frente al último tema, la alternativa de entregar el incentivo de forma individual resulta desventajosa cuando la acción deseada requiere acciones conjuntas (Fryer, 2013; Goodman & Turner, 2013; Marsh et al., 2011).

Según Ryan (1982), en psicología, los incentivos son premios entregados por alcanzar una meta de desempeño fijada mediante un estándar previo. Este autor señala que los cambios de comportamiento pueden explicarse a través de la motivación intrínseca y extrínseca, dos conceptos que evidencian que la relación entre incentivos y desempeño es compleja y no necesariamente positiva: el desempeño puede verse afectado por una disminución en el nivel de motivación intrínseca. Este fenómeno, *crowding out*, se debe a que el incentivo introduce dos tipos de efectos

que pueden llegar a ser antagónicos: el efecto precio aumenta la motivación extrínseca, dado que el cambio en el comportamiento es mediado por una recompensa; en contraste, el efecto psicológico puede ir en detrimento de la motivación intrínseca, debido a que la existencia de un incentivo supone que la tarea a realizar es poco atractiva o muy costosa en términos de esfuerzo y capacidad (Gneezy et al., 2011).

Evidencia empírica

Existen varios estudios experimentales que estiman el impacto de los incentivos individuales y grupales. Glewwe et al. (2010) en Kenia encuentran una relación positiva pero no significativa entre el incentivo y el desempeño de los colegios en las pruebas de ese país. Muralidharan & Sundararaman (2011) asignaron aleatoriamente incentivos grupales e individuales a diferentes colegios de India, y encontraron que en el primer año los incentivos grupales e individuales parecen ser igual de efectivos, pues ambos aumentaron el desempeño en lenguaje y matemáticas; sin embargo, en el segundo año los incentivos individuales mostraron mayor impacto. Para las zonas rurales de Rajasthan, Duflo et al. (2012) construyen un modelo para evaluar el impacto de un programa de incentivos individuales otorgados a docentes. El incentivo otorgado en función de la asistencia del docente al establecimiento, aumentó los puntajes de los estudiantes. En la misma línea de investigación, Fryer (2013) analiza un experimento en el que se entregó aleatoriamente un incentivo a doscientos colegios de Nueva York que tuvieron la libertad de elegir si asignaban incentivos de forma grupal o individual entre sus docentes. Este autor encuentra que la mayoría de los colegios optaron por la asignación grupal, y que, en promedio, el efecto fue significativo y negativo en el ciclo de secundaria, y no significativo en el ciclo elemental. Aunque los resultados de todos estos autores discrepan entre sí, existe cierto consenso frente a la importancia de tener en cuenta el problema del polizón, conclusión que se desprende de observar mayor efectividad de los incentivos grupales en colegios pequeños.

Entre los estudios no experimentales, destaca el de Lavy (2002) en Israel. Este autor estima el impacto de un programa de incentivos monetarios asignados de forma grupal mediante un formato de concurso, en el que la magnitud del incentivo depende de la posición de los participantes. Este autor aprovecha los criterios de elegibilidad del programa para

aplicar el método de regresión discontinua, a partir del cual encuentra impactos positivos y significativos sobre el desempeño de los estudiantes en la prueba del país. Este programa se comparó con una intervención desarrollada de forma simultánea en una muestra diferente de colegios, en la que se entregaron recursos para ampliar el tiempo de enseñanza y tomar cursos de formación: el segundo programa también mostró un impacto significativo y positivo, pero resultó ser menos eficiente en términos de costos. También se reconocen las evaluaciones hechas al programa ASPIRE, implementado en Houston como un concurso para entregar incentivos a nivel de grados escolares y materias con base en el valor agregado del puntaje obtenido en pruebas estandarizadas. Imberman & Lovenheim (2015) utilizan el diseño del programa para analizar si el efecto del incentivo varía en función de los estudiantes que atiende un docente como proporción del total de alumnos de un mismo grado y materia. Esta última variable se entiende como una proxy de intensidad del incentivo, pues cuanto mayor sea la proporción de estudiantes a la que el docente enseña, mayor será el efecto de su comportamiento sobre la probabilidad de ganar. Los autores concluyen que el desempeño de los estudiantes aumenta en función de la proporción de estudiantes que atiende cada docente, y que el efecto del incentivo, independientemente de la intensidad del mismo, es mayor entre estudiantes con menor desempeño. Los resultados de este estudio representan evidencia a favor de diseños en los que el número de docentes de los cuales depende el incentivo sea bajo.

Evaluación de impacto

Se usan dos estrategias que aprovechan el diseño del programa para estimar el impacto del incentivo sobre el cambio entre dos años consecutivos en los puntajes de la prueba Saber. La primera se basa en el *método de regresión discontinua* (Lee & Lemieux, 2010), y consiste en mostrar qué tan diferentes son los cambios en los puntajes entre beneficiarios y no beneficiarios que quedaron cerca del punto de corte definido para recibir el incentivo (colegios con un ISCE cercano al MMA). Esta idea explota que los colegios que obtuvieron ISCE cercano al MMA, pero no lo alcanzaron, tienen características similares a las de aquellos que alcanzaron el MMA. Alrededor del MMA la asignación del incentivo es aleatoria, debido a que existe un error de estimación en los puntajes de la prueba

Saber que no se tuvo en cuenta en el diseño del programa. Por lo tanto, se simula un experimento natural en el que aleatoriamente algunos recibieron el incentivo y otros no.

La segunda estrategia se define con base en la intuición de un método de *emparejamiento* (Caliendo & Kopeinig, 2008), en el que se busca comparar dos grupos con características similares. La estrategia consiste en explotar el hecho de que los colegios que ofrecen los tres ciclos educativos deben aumentar el desempeño en cada uno de ellos para ganar. Por lo tanto, se comparan colegios que mejoraron en Primaria y que son ganadores del programa con colegios que también mejoraron en Primaria, pero no son ganadores. El supuesto que valida esta estrategia de identificación es que se asume que el desempeño en los ciclos de Secundaria y Media es exógeno al desempeño en Primaria. Bajo este supuesto, la situación presentada simularía un experimento en el que aleatoriamente se asigna el incentivo.

La evaluación del programa mediante la primera estrategia se realiza para el ciclo de educación primaria, debido a que, en este caso, la no consideración del error de estimación en el diseño del programa abre la posibilidad de contar con colegios que mejoraron sus puntajes y por razones aleatorias no ganaron el incentivo. Así, mediante la primera estrategia solo se evalúa el efecto del incentivo en primaria, tomando como variable dependiente el cambio de los puntajes de la prueba Saber aplicada en los grados tercero y quinto, en las áreas de matemáticas y lenguaje. Además, las estimaciones se hacen de forma separada para cada grado y área con el objetivo de indagar si el impacto varía en estas variables. En contraste, la segunda estrategia solo puede implementarse para los colegios que tienen los tres ciclos educativos, debido a que es en este grupo donde es posible identificar establecimientos que mejoraron en primaria y no recibieron el incentivo por no haber mejorado en el resto de ciclos escolares.

La Tabla 1 muestra el número de colegios que participaron en ambas versiones del programa, según los ciclos educativos ofrecidos: alrededor del 25% de los colegios participantes tienen solamente primaria; en ambas versiones del programa, los beneficiarios representaron el 18% de los participantes; en la segunda versión participó más del doble de colegios, debido a que el criterio de elegibilidad no se restringió a la participación en PTA o JU (República de Colombia, 2017); por último, la probabilidad de ganar el incentivo es mayor en primaria debido a que los colegios que solo ofrecen este ciclo deben superar un único MMA para hacerse beneficiarios. Esta conclusión es de esperarse, puesto que en las dos

versiones del programa el porcentaje de beneficiarios que solo ofrece primaria estuvo alrededor del 50%, mientras que en el resto de colegios este porcentaje no superó el 23%.

TABLA 1. Número de colegios participantes y beneficiarios

	2015		2016	
	Beneficia- rios	No beneficia- rios	Beneficia- rios	No beneficia- rios
Solo Primaria	207	160	934	1063
Primaria y Secundaria	55	275	135	447
Tres niveles educativos	451	2772	438	5188
Total	713	3207	1507	6698

Fuente: Icfes y MEN. Cálculos propios.

Primera estrategia de identificación

La Tabla 2 muestra las diferencias de medias entre beneficiarios y no beneficiarios para la variable de respuesta, el cambio en el puntaje promedio alcanzado por los colegios en la prueba Saber, aplicada en tercero y quinto, en las dos áreas mencionadas. Hay tres conjuntos de diferencias: para todos los participantes, para aquellos que quedaron alrededor de un punto de distancia del límite para ganar (MMA) y para los que quedaron alrededor de medio punto. Además, para la primera versión del programa se muestran las diferencias de medias en el año de aplicación inmediatamente posterior al lanzamiento del programa (2015-2016) y en el segundo año después del lanzamiento (2016-2017). Para los participantes de la segunda versión se muestran los mismos periodos, pero el primero de ellos no muestra una evaluación, pues por construcción la diferencia de medias en este caso debe ser positiva.

Para el cambio observado entre 2015 y 2016, el análisis con todos los participantes muestra que los puntajes de los no beneficiarios aumentaron más que los alcanzados por los beneficiarios, y que estas diferencias son significativas en todos los grados y áreas evaluadas. Al considerar solamente los colegios que quedaron alrededor del límite para ganar, que son los que permiten estimar el efecto del programa, se encuentra una reducción en la magnitud de las diferencias, pero todas, excepto las de grado quinto al utilizar el intervalo de distancia de medio punto, siguen

siendo negativas y significativas al 95% de confianza. En el segundo año después del lanzamiento del programa, las diferencias de medias resultan no significativas en todas las áreas y grados evaluados, tanto en la submuestra de colegios que se ubican alrededor del límite para ganar como en la totalidad de participantes. Estos resultados sugieren que en, el primer año de implementación, el incentivo disminuyó el desempeño de los estudiantes de primaria, y en el segundo año no tuvo ningún efecto.

El panel inferior de la Tabla 2 muestra los resultados para los participantes de 2016. En este caso, el análisis para los colegios cercanos al límite muestra que un periodo después del programa (2016-2017), los colegios no beneficiarios mejoraron más que los beneficiarios. Con el intervalo de distancia de un punto, las diferencias son significativas al 95% de confianza para el grado tercero en ambas áreas y para quinto en lenguaje. En contraste, el análisis hecho con medio punto de distancia muestra diferencias significativas al 90% de confianza para el grado tercero en el área de lenguaje.

Debido a la estrategia de identificación escogida, el efecto estimado es local, es decir que solo es válido para los colegios que se encuentran alrededor del límite, y solo sería generalizable al total de los beneficiarios bajo el supuesto de que existe similitud entre los colegios que recibieron el incentivo con holgura y aquellos que lo recibieron con un pequeño margen de distancia respecto del límite.

TABLA 2. Diferencia de medias entre beneficiarios y no beneficiarios

	Grado	Área	Cambio en puntajes (2016-2015)						Cambio en puntajes (2017-2016)					
			Beneficiarios		No beneficia- rios		Dife- rencia	Valor P	Beneficiarios		No beneficia- rios		Dife- rencia	Valor P
			Obs.	Media	Obs.	Media			Obs.	Media	Obs.	Media		
2015														
Todos los participantes	3°	Lenguaje	140	10.11	102	40.25	-30.14	0.0000	140	-0.85	107	0.61	-1.46	0.7618
		Matemáticas	139	9.59	106	41.32	-31.73	0.0000	146	-13.53	110	-4.81	-8.73	0.1014
	5°	Lenguaje	151	13.19	112	34.99	-21.80	0.0000	155	-3.37	117	-1.94	-1.43	0.7225
		Matemáticas	144	8.81	115	32.02	-23.21	0.0001	149	-10.42	120	-8.76	-1.66	0.7131

Beneficiarios y no beneficiarios cerca al límite (1 punto del ISCE)	3°	Lenguaje	67	22.06	68	46.41	-24.35	0.0021	69	2.49	73	-0.45	2.94	0.6377
		Matemáticas	69	27.20	72	45.65	-18.45	0.0353	72	-13.74	74	-4.35	-9.38	0.1750
	5°	Lenguaje	75	23.71	75	37.17	-13.47	0.0296	80	-0.50	78	0.12	-0.62	0.9087
		Matemáticas	75	14.27	77	33.61	-19.34	0.0051	79	-7.86	80	-7.09	-0.77	0.8893
Beneficiarios y no beneficiarios cerca al límite (0.5 puntos del ISCE)	3°	Lenguaje	32	19.00	42	47.90	-28.90	0.0124	31	-0.87	43	1.88	-2.75	0.7324
		Matemáticas	32	21.22	46	50.52	-29.30	0.0097	32	-12.19	44	-2.59	-9.60	0.2612
	5°	Lenguaje	35	27.11	45	39.00	-11.89	0.1938	35	0.00	47	-2.09	2.09	0.7920
		Matemáticas	36	17.25	45	35.04	-17.79	0.0859	35	-9.69	47	-6.38	-3.30	0.6539
2016														
Todos los participantes	3°	Lenguaje	258	39.00	360	-8.53	47.54	0.0000	282	-9.62	377	11.01	-20.62	0.0000
		Matemáticas	274	40.10	364	-16.23	56.33	0.0000	299	-18.70	374	5.03	-23.73	0.0000
	5°	Lenguaje	303	35.57	416	-0.54	36.11	0.0000	317	-5.91	422	9.01	-14.92	0.0000
		Matemáticas	301	30.84	405	-11.04	41.88	0.0000	320	-13.69	418	1.42	-15.10	0.0000
Beneficiarios y no beneficiarios cerca al límite (1 punto del ISCE)	3°	Lenguaje	85	28.00	220	-4.56	32.56	0.0000	88	2.41	227	10.89	-8.49	0.0467
		Matemáticas	88	27.18	228	-11.54	38.72	0.0000	96	-5.56	228	4.28	-9.84	0.0346
	5°	Lenguaje	109	27.79	255	1.94	25.85	0.0000	105	1.60	253	10.63	-9.03	0.0027
		Matemáticas	109	19.52	247	-7.40	26.93	0.0000	106	-3.15	250	2.28	-5.43	0.1540
Beneficiarios y no beneficiarios cerca al límite (0.5 puntos del ISCE)	3°	Lenguaje	44	22.34	119	-1.51	23.85	0.0003	44	0.98	125	11.48	-10.50	0.0979
		Matemáticas	45	21.96	128	-11.78	33.74	0.0000	48	-8.88	127	4.19	-13.06	0.0648
	5°	Lenguaje	53	25.43	142	0.61	24.83	0.0000	52	3.37	141	7.96	-4.59	0.2899
		Matemáticas	51	17.41	136	-8.41	25.82	0.0000	51	-3.67	140	3.70	-7.37	0.1540

Fuente: Icfes y MEN. Cálculos propios.

Como un ejercicio de robustez, la Tabla 3 muestra regresiones lineales para los colegios ubicados cerca al límite. Los resultados de una regresión en la que se incluye como única variable independiente una dummy que indica si el colegio es beneficiario serían equivalentes al ejercicio de diferencia de medias presentado anteriormente. Con el objetivo de validar si los efectos estimados mediante la diferencia de medias varían al incluir otras características de los colegios, en las siguientes regresiones se incluyen como controles: la zona de ubicación del colegio (rural o urbana), el número de estudiantes evaluados y la entidad territorial certificada (ETC) del colegio (especificaciones (2) y (4)). La última caracterís-

tica se tiene en cuenta al incluir variables categóricas para las 95 ETC del país. Además, se utiliza como variable dependiente un índice construido con el promedio simple de los puntajes obtenidos en los grados y áreas evaluadas. Como se observa en la Tabla 3, la inclusión de estos controles no genera cambios con respecto a los hallazgos encontrados mediante la diferencia de medias. Además, para beneficiarios y no beneficiarios, y en ambas versiones del programa, los controles muestran que la zona y/o el número de estudiantes evaluados no tiene influencia sobre el cambio del índice.

TABLA 3. Regresiones lineales

	Diferencia en puntajes (2016-2015)				Diferencia en puntajes (2017-2016)			
	Cercanía al límite				Cercanía al límite			
	Un punto del ISCE		Medio punto del ISCE		Un punto del ISCE		Medio punto del ISCE	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(1)	(2)	(3)	(4)
Beneficiarios 2015 (=1)	-14.85***	-18.01***	-21.15***	-16.21*	-3.393	-3.288	-7.026	-9.912
	(-2.61)	(-3.17)	(-2.67)	(-1.96)	(-0.73)	(-0.60)	(-1.19)	(-1.32)
Zona Urbana (=1)	13.37	21.33	12.68	20.69	-3.417	-4.805	-4.964	-10.01
	(0.72)	(1.20)	(0.67)	(1.14)	(-0.23)	(-0.28)	(-0.36)	(-0.62)
Número de evaluados	0.0588	0.0624	0.0771	-0.0857	0.00183	-0.223	0.215	0.213
	(0.36)	(0.30)	(0.32)	(-0.33)	(0.01)	(-1.10)	(1.23)	(0.87)
Constante	35.36***	-87.43***	38.60***	70.75**	-2.196	-11.51	-5.869	-15.44
	(6.65)	(-2.73)	(5.33)	(2.25)	(-0.50)	(-0.38)	(-1.10)	(-0.55)
Efectos fijos de región		Si		Si		Si		Si
N	165	165	89	89	164	164	85	85
R2	0.0443	0.400	0.0812	0.550	0.00363	0.157	0.0306	0.304
R2 Ajustado	0.0265	0.249	0.0488	0.341	-0.0151	-0.0572	-0.00528	-0.0444
F	2.489	2.645	2.504	2.624	0.194	0.733	0.853	0.872
	(1)	(2)	(3)	(4)	(1)	(2)	(3)	(4)
Beneficiarios 2016 (=1)	28.32***	25.96***	27.09***	24.52***	-9.067***	-9.962***	-11.90**	-13.10**
	(8.49)	(7.44)	(5.95)	(5.05)	(-3.03)	(-3.11)	(-2.55)	(-2.51)
Zona Urbana (=1)	4.727	9.916	-7.328	-1.865	-10.48	-6.353	-7.813	-12.01
	(0.56)	(0.87)	(-0.71)	(-0.11)	(-1.41)	(-0.62)	(-0.75)	(-0.66)
Número de evaluados	0.0625	-0.0154	0.0957	0.0180	0.0564	0.0110	0.0930	0.0710
	(0.85)	(-0.13)	(0.80)	(0.11)	(0.86)	(0.10)	(0.77)	(0.40)

Constante	-6.683***	-46.14	-6.895**	0.620	5.655***	-9.782	4.870	31.52
	(-2.76)	(-1.44)	(-1.98)	(0.02)	(2.64)	(-0.36)	(1.39)	(0.94)
Efectos fijos de región		Sí		Sí		Sí		Sí
N	401	401	208	208	393	393	207	207
R2	0.157	0.265	0.151	0.345	0.0306	0.130	0.0356	0.174
R2 Ajustado	0.150	0.182	0.139	0.208	0.0231	0.0253	0.0214	-0.00724
F	24.61	3.164	12.09	2.506	4.086	1.242	2.498	0.960

Estadístico t en paréntesis.

* p<0.1, ** p<0.05, *** p<0.01

Fuente: lcfes y MEN. Cálculos propios.

Segunda Estrategia de identificación

Esta estrategia identifica el efecto del incentivo con otra metodología y utiliza colegios diferentes. En este caso se evalúa el impacto del incentivo en los colegios que ofrecen los tres ciclos educativos. Se definen como beneficiarios los colegios que me mejoraron en Primaria, en Secundaria y en Media. Y se definen como no beneficiarios los colegios que mejoraron en Primaria, pero no en Secundaria o Media. Esta estrategia explota el hecho de que lo que pase en Secundaria o Media afecta la condición de ganador del incentivo, así sean niveles educativos exógenos a Primaria.

La Tabla 4 muestra las diferencias de medias entre los colegios seleccionados para la segunda estrategia. Aunque se hacen estimaciones sobre un grupo diferente al utilizado en la estrategia anterior, los hallazgos son similares. Entre los participantes de la primera versión, un año después del programa se observa que, en promedio, los no beneficiarios mejoraron más que los beneficiarios, y después de dos años no hay diferencias significativas. Entre los participantes de la segunda versión, se observa que un año después del programa, los no beneficiarios mejoraron más, en promedio, que los beneficiarios.

TABLA 4. Diferencias entre beneficiarios y no beneficiarios

Grado	Área	Cambio en puntajes (2016-2015)						Cambio en puntajes (2017-2016)					
		Beneficiarios		No Beneficiarios		Dife- rencia	Valor P	Beneficiarios		No Beneficiarios		Dife- rencia	Valor P
		Obs.	Media	Obs.	Media			Obs.	Media	Obs.	Media		
2015													
3°	Lenguaje	436	11.74	1399	25.31	-13.56	0.0000	429	-6.05	1395	-3.49	-2.56	0.0965
	Matemáticas	434	13.83	1412	30.34	-16.51	0.0000	430	-11.37	1405	-8.09	-3.28	0.0687
5°	Lenguaje	442	16.36	1436	28.59	-12.23	0.0000	434	-0.98	1421	-3.36	2.38	0.0436
	Matemáticas	442	7.43	1430	19.85	-12.42	0.0000	434	-8.99	1419	-10.12	1.13	0.4166
2016													
3°	Lenguaje	411	34.58	2286	-3.21	37.79	0.0000	412	-10.14	2300	2.54	-12.68	0.0000
	Matemáticas	415	38.19	2286	-4.96	43.15	0.0000	416	-17.55	2299	1.30	-18.85	0.0000
5°	Lenguaje	429	33.54	2369	8.04	25.50	0.0000	426	-6.79	2360	2.23	-9.03	0.0000
	Matemáticas	427	25.02	2361	-5.02	30.03	0.0000	424	-15.29	2353	-2.14	-13.15	0.0000

Fuente: Icfes y MEN. Cálculos propios.

Con el objetivo de ver si hay cambios en los hallazgos al incluir controles de zona, número de evaluados y efectos fijos de ETC, la Tabla 5 presenta los resultados de una regresión lineal con diferentes especificaciones. Para cada versión del programa, se presentan tres especificaciones por grupo de comparación: La (1) controla por zona y número de evaluados, la (2) incluye efectos fijos de ETC y la (3) restringe la muestra a los colegios que tienen baja probabilidad de ser beneficiarios, dadas las tres variables anteriores⁵. Así, (3) intenta minimizar las diferencias entre beneficiarios y no beneficiarios por medio de la selección de colegios que comparten las tres características incluidas como controles.

⁽⁵⁾ La probabilidad se estima con una regresión Logit que tiene como dependiente una variable categórica que es uno si el colegio es beneficiario y cero en caso contrario. Las dependientes son: zona, número de evaluados y efectos fijos. La (3) solo incluye colegios con una predicción menor que 0.2.

TABLA 5. Regresiones lineales

	Diferencia en puntajes (2016-2015)			Diferencia en puntajes (2017-2016)		
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
Beneficiarios 2015 (=1)	-16.73***	-16.57***	-16.11***	2.078	2.591	4.436
	(-14.11)	(-14.48)	(-9.37)	(0.87)	(0.33)	(0.63)
Zona Urbana (=1)	-2.090*	-0.769		-2.109**	-1.092	
	(-1.87)	(-0.67)		(-2.02)	(-0.98)	
Número de evaluados	-0.0483***	-0.0434***		-0.0207*	-0.0317**	
	(-3.89)	(-3.39)		(-1.79)	(-2.56)	
Constante	33.78***	26.55***	30.32***	-6.507***	1.437	-8.338***
	(39.97)	(3.51)	(46.85)	(-8.21)	(0.20)	(-13.24)
Efectos fijos de región		Si			Si	
N	2372	2372	1383	2338	2338	1360
R2	0.0935	0.221	0.0598	0.00815	0.0817	0.00507
R2 Ajustado	0.0923	0.191	0.0591	0.00687	0.0449	0.00434
F	81.39	7.203	87.77	6.39	2.22	6.927
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
Beneficiarios 2016 (=1)	33.16***	30.58***	32.07***	-19.48***	-20.28***	-19.74***
	(27.44)	(25.54)	(19.6)	(-22.80)	(-23.39)	(-16.91)
Zona Urbana (=1)	-2.319**	-0.953		-4.243***	-3.042***	
	(-2.31)	(-0.91)		(-5.97)	(-4.02)	
Número de evaluados	0.00225	-0.0142		-0.0213***	-0.0210**	
	(0.19)	(-1.12)		(-2.60)	(-2.30)	
Constante	0.757	10.45	-1.372**	10.89***	13.99**	7.570***
	(1.04)	(1.24)	(-2.52)	(21.31)	(2.31)	(19.58)
Efectos fijos de región						
N	3035	3035	2142	3005	3005	2125
R2	0.2	0.286	0.152	0.173	0.228	0.119
R2 Ajustado	0.199	0.263	0.152	0.172	0.202	0.118
F	253	12.15	384.3	209.7	8.85	285.9

Estadístico t en paréntesis.

* p<0.1, ** p<0.05, *** p<0.01

Fuente: Icfes y MEN. Cálculos propios.

Los hallazgos de las regresiones evidencian resultados similares a los de las diferencias de medias. Entre los participantes del 2015, los beneficiarios mejoraron menos que los no beneficiarios en el año posterior al programa, y en el segundo año no hay diferencias significativas. Además, un año después del programa lanzado en 2016, se observa que, en promedio, mejoraron más los no beneficiarios. Además, se observa que, en promedio, los colegios urbanos mejoraron menos que los rurales y los colegios con menos estudiantes mejoraron más.

Discusión y conclusiones

Identificar el valor agregado del esfuerzo docente es una tarea difícil, debido a la confluencia de múltiples factores que afectan el aprendizaje como el efecto de pares (Hanushek et al., 2003; Lin, 2010; Zimmerman, 2003), las condiciones socioeconómicas, el involucramiento parental (Fan & Chen, 2001; White, 1982) los materiales educativos, el liderazgo del rector, la formación e innovación docente, entre otras características no medibles o no observables (Harris & Sass, 2011). Por ende, es necesario utilizar métodos econométricos para descifrar qué parte del desempeño se debe al esfuerzo del docente. Sería incorrecto evaluar el impacto del programa a partir de los cambios observados en los puntajes de la prueba, pues no es razonable argumentar que el cambio en el desempeño se deba exclusivamente al incentivo. Para minimizar los problemas identificación, se utiliza el diseño del programa para construir submuestras de beneficiarios y no beneficiarios con características similares, pues de esta manera es razonable argumentar que, en promedio, la única diferencia entre estas submuestras es el incentivo.

En este artículo se adoptaron dos estrategias que permiten estimar el efecto local del programa. A partir de la intuición del *método de regresión discontinua*, se utilizan colegios beneficiarios y no beneficiarios que quedaron cerca del límite para ganar, pues entre estos establecimientos es posible argumentar que la asignación del programa es aleatoria. La segunda estrategia tiene fundamento en el método de *propensity score matching* y se implementa bajo el supuesto de que existe similitud entre los colegios que solo mejoraron su ISCE en primaria (no beneficiarios) y aquellos que mejoraron en los tres ciclos (beneficiarios). A pesar de que los resultados obtenidos mediante estas estrategias solo son válidos en

las submuestras utilizadas y bajo los supuestos ya mencionados, el hecho de que las submuestras utilizadas en cada estrategia sean diferentes hace que los resultados sean válidos para un mayor porcentaje de los participantes. Los resultados encontrados indican que el incentivo no tiene un efecto positivo sobre el desempeño de los estudiantes. De hecho, se encuentra que en el primer año de implementación los no beneficiarios, en promedio, mejoraron más que los beneficiarios, y en el segundo año de implementación no hay diferencias significativas.

Una de las posibles explicaciones de este hallazgo está asociada al problema del polizón. Dado que el incentivo se asigna con base en los resultados de la prueba, los docentes no involucrados en los grados y áreas evaluadas no tienen incentivos para esforzarse. Sobre este aspecto, Biener et al. (2018) señala que un incentivo entregado bajo un esquema de pago grupal funciona en la medida en que los agentes se preocupen por los resultados de sus pares. Así mismo, como encuentra Imberman & Lovenheim (2015), el efecto del incentivo aumenta cuanto mayor sea la proporción de estudiantes que determinan la asignación del incentivo y están a cargo del mismo docente. La alternativa frente a los incentivos grupales es la asignación individual, que, a pesar de solucionar el problema de polizón, tiene como desventaja la omisión de enfoques pedagógicos que defienden la existencia de complementariedades entre grados y áreas en el proceso educativo (Baker, 2002).

Otro aspecto a considerar es la temporalidad del programa. Podría argumentarse que la ausencia de diferencias significativas está relacionada con el hecho de que todos los colegios elegibles tuvieron la oportunidad de ganarse el incentivo, de manera que los cambios en el comportamiento de los docentes pueden deberse a la existencia del programa, más que al incentivo en sí mismo (Shifrer et al., 2017). Adicionalmente, debe considerarse el poco tiempo transcurrido entre el lanzamiento del programa y la aplicación de la prueba que da lugar al cálculo del ISCE publicado en 2016: el programa se anunció a inicios de julio de 2015 y solo tres meses después se aplicó la prueba que determina la asignación del incentivo. Esta situación no considera que en un periodo tan reducido es improbable que los cambios de comportamiento de los docentes generen cambios en el desempeño de los estudiantes. Con todo y esto, la revisión de planteamientos teóricos no revela razones que puedan explicar un comportamiento diferencial a favor de los no beneficiarios. Este resultado podría explicarse con que los beneficiarios, más que mos-

trar un esfuerzo de sus profesores, están mostrando un choque aleatorio positivo que se compensa el siguiente año con una disminución. En este caso, beneficiarios y no beneficiarios serían en realidad la separación de los colegios que recibieron choque positivo y negativo ese año en particular. Dos años después no habría ninguna diferencia.

Cabe resaltar que el programa puede tener efectos diferentes sobre otras medidas no estudiadas en este artículo como el ausentismo docente o la deserción escolar. Se resalta la importancia de tener en cuenta estudios como este para tomar decisiones de política pública asociadas al diseño e implementación de programas que pretenden mejorar la calidad de la educación mediante la entrega de incentivos económicos a docentes.

El análisis y los hallazgos de esta investigación también podrían justificar un cambio estructural del programa de incentivos en Colombia o el abandono de propuestas similares en otros contextos. No es fácil medir la verdadera y aislada contribución de un profesor a sus estudiantes y obtener los datos requeridos para crear una medida bien alineada de desempeño puede ser muy costoso (Holmstrom y Paul Milgrom, 1991; Holmstrom, 1979). En esas circunstancias, un buen enfoque puede ser adoptar procedimientos de contratación que identifiquen trabajadores que se desempeñarán por satisfacer sus propias normas personales y las de la organización, y entonces pagarles un salario fijo. Y en cuanto a formas de motivarlos a tener un mayor esfuerzo, se hace necesario pensar en mecanismos de incentivos no explícitos. Por ejemplo, los profesores pueden motivarse con la reputación, dependiendo de cómo el talento puede evolucionar en el tiempo y cuál es el público que puede observarlo (Neal, 2011).

Referencias bibliográficas

Allan, B. M., & Fryer, R. G. (2011). The power and pitfalls of education incentives. *The Hamilton Project*, (September), 1–36. Retrieved from http://www.brookings-tsinghua.cn/~media/Files/rc/papers/2011/09_incentives_fryer_allen/092011_incentives_fryer_allen_appendix.pdf

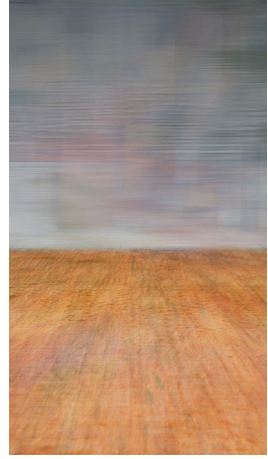
- Baker, G. (2002). Distortion and Risk in Optimal Incentive Contracts. *Journal of Human Resources*, 37(4): 728–51.
- Biener, C., Eling, M., Landmann, A., & Pradhan, S. (2018). Can group incentives alleviate moral hazard? The role of pro-social preferences. *European Economic Review*, 101, 230–249. <https://doi.org/10.1016/j.eurocorev.2017.10.004>
- Buddin, R., & Zamarro, G. (2009). Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Urban Economics*, 66(2), 103–115. <https://doi.org/10.1016/j.jue.2009.05.001>
- Caliendo, M., & Kopeinig, S. (2008). Some practical guidance for the implementation of propensity score matching. *Journal of Economic Surveys*, 22(1), 31–72. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6419.2007.00527.x>
- Conrads, J., Irlenbusch, B., Rilke, R. M., & Walkowitz, G. (2013). Lying and team incentives. *Journal of Economic Psychology*, 34, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2012.10.011>
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105–115.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). The undermining effect is a reality after all—Extrinsic rewards, task interest, and self-determination: Reply to Eisenberger, Pierce, and Cameron (1999) and Lepper, Henderlong, and Gingras (1999). *Psychological Bulletin*, 125(6), 692–700. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.692>
- Duflo, E., Rema, H. and Stephen P.R. (2012). Incentives Work: Getting Teachers to Come to School. *American Economic Review* 102(4): 1241-1278.
- Eijkenaar, F. (2013). Key issues in the design of pay for performance programs. *The European Journal of Health Economics*, 14(1), 117–131. <https://doi.org/10.1007/s10198-011-0347-6>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Student's Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fryer, R. (2013). Teacher Incentives and Student Achievement: Evidence from New York City Public Schools, 31(2), 373–407. <https://doi.org/10.3386/w16850>
- Fryer, R., Levitt, S., List, J., & Sadoff, S. (2012). Enhancing the Efficacy of Teacher Incentives through Loss Aversion: A Field Experiment. <https://doi.org/10.3386/w18237>

- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., & Saavedra, J. E. (2014). Tras la excelencia docente: ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos? Bogotá: Fundación Compartir.
- Gaviria, A., & Umaña, C. M. (2002). *Estructura salarial de los docentes públicos en Colombia*. Fedesarrollo. Centro de Investigación económica y social.
- Glewwe, P., Ilias, N., Kremer, M., American, S., Journal, E., Economics, A., & July, N. (2010). Teacher Incentives. *American Economic Journal: Applied Economics*, 2(3), 205–227. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1257/app.2.3.205>
- Gneezy, U., Meier, S., & Rey-Biel, P. (2011). When and Why Incentives (Don't) Work to Modify Behavior. *Journal of Economic Perspectives*, 25(4), 191–210. <https://doi.org/10.1257/jep.25.4.191>
- Goodman, S. F., & Turner, L. J. (2013). The Design of Teacher Incentive Pay and Educational Outcomes: Evidence from the New York City Bonus Program. *Journal of Labor Economics*, 31(2), 409–420. <https://doi.org/10.1086/668676>
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Markman, J. M., & Rivkin, S. G. (2003). Does peer ability affect student achievement? *Journal of Applied Econometrics*, 18(5), 527–544. <https://doi.org/10.1002/jae.741>
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2011). Overview of the symposium on performance pay for teachers. *Economics of Education Review*, 30(3), 391–393. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.12.005>
- Harris, Douglas N. y Sass, Tim R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*. Volume 95, Issues 7–8, August 2011, Pages 798-812.
- Hernani-Limarino, W. (2005). Are Teachers well paid in Latin America and the Caribbean? En: Vegas, E. (Ed.), *Incentives to Improve Teaching. Lessons from Latin America. Directions in Development*, World Bank, Washington, DC.
- Holmstrom, Bengt. (1979). Moral Hazard and Observability. *The Bell Journal of Economics*. 74-91.
- Holmstrom, B., & Milgrom, P. (1991). Multitask Principal-Agent Analyses : Incentive Contracts , Asset Ownership , and Job Design. *Journal of Law, Economics and Organization*, 7(Special Issue), 24–52. https://doi.org/10.1093/jleo/7.special_issue.24
- Hudson, S. (2010). The effects of performance-based teacher pay on student achievement. *SIEPR Discussion Papers*, 94305(09). Retrieved

- from <http://cell.uindy.edu/docs/TAP/EffectsPerfBasedTeacherPayStudentAchievement.pdf>
- Icfes. (2016). ISCE: Guía Metodológica. *Boletín Saber En Breve*.
- Icfes. (2017). La tercera versión del índice sintético de la calidad educativa (ISCE 2017). *Boletín Saber En Breve*.
- Imberman, S. A., & Lovenheim, M. F. (2015). Incentive strength and teacher productivity: evidence from a group-based teacher incentive pay system. *Review of Economics and Statistics*, 97(2), 364–386. <https://doi.org/10.1162/REST>
- Jensen, M. C., & Meckling, W. H. (1976). Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs and ownership structure. *Journal of Financial Economics*, 3(4), 305–360. [https://doi.org/10.1016/0304-405X\(76\)90026-X](https://doi.org/10.1016/0304-405X(76)90026-X)
- Lavy, V. (2002). Evaluating the Effect of Teachers' Group Performance Incentives on Pupil Achievement. *Journal of Political Economy*, 110(6), 1286–1317. <https://doi.org/10.1086/342810>
- Lavy, V. (2009). Performance pay and teachers' effort, productivity, and grading ethics. *American Economic Review*, 99(5), 1979–2011. <https://doi.org/10.1257/aer.99.5.1979>
- Lee, D. S., & Lemieux, T. (2010). in Economics. *Journal of Economic Literature*, 20(1), 281–355. <https://doi.org/10.1257/jel.48.2.281>
- Liang, X. (1999). Teacher pay in 12 Latin American countries: how does teacher pay compare to other professions, what determines teacher pay, and who are the teachers? En: *Latin America and the Caribbean Region Human Development Department Paper 49*, World Bank, Washington, DC.
- Lin, X. (2010). Identifying Peer Effects in Student Academic Achievement by Spatial Autoregressive Models with Group Unobservables. *Journal of Labor Economics*, 28(4), 825–860. <https://doi.org/10.1086/653506>
- Marsh, J. A., Springer, M. G., McCaffrey, D. F., Yuan, K., Scott, E., Koppich, J., ... Peng, A. (Xiao). (2011). *A Big Apple for Educators New York City's Experiment with Schoolwide Performance Bonuses*. RAND Corporation.
- Martins, P. S. (2009). Individual Teacher Incentives, Student Achievement, and Grade Inflation. *Applied Economics*, (4051), 43. Retrieved from <http://ftp.iza.org/dp4051.pdf>
- MEN (2015). Comunicado de prensa. Obtenido de: <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-351705.html>

- Mizala, A., & Ñopo, H. (2016). Measuring the relative pay of school teachers in Latin America 1997–2007. *International Journal of Educational Development*, 47, 20-32.
- Muralidharan, K., & Sundararaman, V. (2011). Teacher opinions on performance pay: Evidence from India. *Economics of Education Review*, 30(3), 394–403. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.02.001>
- Neal, Derek (2011). The Design of Performance Pay in Education. *Handbook of the Economics of Education* 4, 495-550.
- OCDE. (2016). *La Educación en Colombia: Revisión de políticas nacionales de educación*. Paris: OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264250604-en>
- República de Colombia. (2017). Decreto N.º 1577, Por el cual se modifican los artículos 2.3.1.6.6.2 y 2.3.1.6.6.3 del Decreto 1075 de 2015. Bogotá: Diario Oficial.
- Ryan, R. M. (1982). Control and Information in the Intrapersonal Sphere: An Extension of Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450–461.
- Saavedra, J., Maldonado, D., Santibanez, L., & Prada, L. O. H. (2017). Premium or penalty? Labor market returns to novice public sector teachers (No. w24012). National Bureau of Economic Research.
- Shifrer, D., Turley, R. L., & Heard, H. (2017). Do Teacher Financial Awards Improve Teacher Retention and Student Achievement in an Urban Disadvantaged School District? *American Educational Research Journal*, 54(6), 1117–1153. <https://doi.org/10.3102/0002831217716540>
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461–481. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.91.3.461>
- Zimmerman, D. J. (2003). Peer Effects in Academic Outcomes: Evidence From a Natural Experiment. *The Review of Economics and Statistics*, 85(1), 9–23. <https://doi.org/10.1162/003465303762687677>

Dirección de contacto: Silvana Godoy Mateus. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF. Bogotá. Calle 23, n° 13-24, apartamento 503, Bogotá. E-mail: silvanagodoymateus@gmail.com



Reseñas

Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (Eds.) (2019): Aprendizaje-Servicio. Los retos de la Evaluación. Madrid: Narcea. 206 pp. ISBN 978-84-277-2531-7

La universidad, en cuanto a institución, es testigo actual a la vez que cómplice participante de los cambios que se suceden a ritmo cada vez más vertiginoso y ante los que, además, se le demanda una respuesta proporcionalmente urgente que pueda ya no solo interpretarlos, sino incluso adelantarse a ellos. De este modo, fruto de esta interacción a la fuerza retroalimentadora, permanece en constante movimiento, cual ente vivo, en torno a al menos dos parámetros: por un lado, en aquellos que la ingeniería político-administrativa ha ido pergeñando en torno a ideas-fuerza como la denominada Responsabilidad Social Universitaria (RSU), la sostenibilidad, la innovación educativa, sin olvidar la inclusión, la perspectiva de género, y un largo etcétera; y, por otro, de manera inexcusable, en continua interpelación para con el contexto social, económico, político, ideológico y axiológico que la significa, y que ahora se rubrica con otro concepto cuyo impacto es más que notable: la transferencia.

En este escenario, se han ido contemplando modelos de enseñanza y aprendizaje universitarios que de algún modo puedan responder a las expectativas vertidas desde los modelos de universidad que vayan más allá de la clásica diatriba, hoy superada, entre universidad académica *versus* profesionalizante. Y es, en este momento, continuando nuestra metáfora, en el que entra en escena, cual rotundo protagonista principal, el Aprendizaje Servicio. Conocido en sus siglas, ApS, y también bajo otras denominaciones, como Aprendizaje y Servicio, tal y como se utiliza en contextos latinoamericanos y que en este libro aparece referenciada, esta metodología pedagógica cuyos precursores se localizan al final del siglo XIX “ha llegado para quedarse”, tal y como ya he escrito a propósito de ella. En efecto, con ello refrendo que, tras su eclosión, ha registrado una expansión notable en el último tercio del siglo pasado, interpelando

con ello al grado de madurez adquirida y tras revisar el estado de la cuestión en investigación, docencia e innovación docente, así como en su progresiva institucionalización en las universidades de todo el globo.

Estado actual de madurez que, abundando más esta sobre idea, en los últimos tiempos ha cristalizando en tendencias de investigación, inextricablemente vinculadas a la docencia. Aquí quiero referirme a tres, enlazando, con ello, con el propósito de este libro. En primer lugar, la profusión de meta-análisis que vienen a sistematizar y categorizar las investigaciones ya realizadas según diferentes criterios y que ayudan a cartografiar bien las tendencias dominantes en las investigaciones mundiales en la materia que nos ocupa ahora. En segundo lugar, las revisiones a epistemologías que sirvan de exégesis en cuanto a modelos teóricos de los que partir, como en este caso se haría referencia a la actual alusión al Aprendizaje Servicio Crítico, como constructo pedagógico-filosófico que interpela de manera más transformadora a la justicia social no solo como principio sino como evidencia, redundando en unas relaciones más auténticas que rompan los roles desiguales de poder en un conocimiento práctico auto y regenerado en su literalidad.

Y la tercera tendencia, inexcusable y lógica por la demanda que ha generado y genera, la tiene usted en este libro: ha llegado la hora de la evaluación en el Aprendizaje Servicio. Sus editores nos agasajan con una cuidada selección de necesaria consulta para todo quien investigue, reflexione y *sentipiense* el Aprendizaje Servicio: en ella se halla fundamentación teórica necesaria para ir respondiéndonos sobre los *para qué*s (modelo de competencias e indicadores de calidad, como ejemplos) y *por qué*s (la competencia y compromiso cívicos), pero también, para quien busque los *cómos*, se articulan capítulos en los que se enseña a escoger indicadores para valorar el impacto, recomendaciones para medir su componente innovador y de transferencia social, ejemplos de investigaciones concretas (lecciones de *know how*) y una auténtica caja de herramientas, en el sentido más auténtico, para iniciarse con instrumentos de medición y evaluación del ApS: las evaluaciones participativas y autogestionadas, los diarios de campo, rúbricas y su institucionalización.

En suma, en el manual encontrará todo lo que siempre se preguntó en torno a la evaluación en una cuidada edición desde la experticia que concede la experiencia de las autorías que rubrican este libro.

María-Jesús Martínez-Usarralde

Torrego, J. C., y Monge, C. (Coord.). (2018). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Síntesis. 300 pp. ISBN: 9788491712503

La construcción de una sociedad más justa no puede lograrse sin un sistema educativo inclusivo. Al mismo tiempo, las escuelas difícilmente pueden avanzar hacia la inclusión si la sociedad no lo hace a la par. Aunque los postulados inclusivos parecen haber calado en el discurso de gran parte de la comunidad educativa, múltiples barreras impiden ver ampliamente reflejados en la práctica muchos de los avances avalados por la investigación. En el libro *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*, se aborda la relación entre estos dos conceptos. ¿Por qué el aprendizaje cooperativo resulta necesario para caminar hacia una educación cada vez más inclusiva?

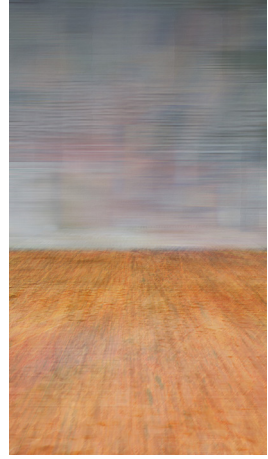
Aprendizaje cooperativo e inclusión comparten concepciones y valores, que parten del reconocimiento y la celebración de las diferencias. Reconocer las diferencias entre personas no es solo justo para aquellos colectivos en mayor riesgo de exclusión, sino para el conjunto de la sociedad, porque la diversidad es una cualidad inherente al ser humano. Celebrar las diferencias entre personas debe ser el punto de partida para cambiar la forma de entender las prácticas de enseñanza y aprendizaje: diversidad y diversificación, frente a uniformidad y estandarización. La educación inclusiva lucha por la presencia, la participación y el progreso de todos los alumnos, y se centra en cómo cambiar las condiciones contextuales para que las diferencias individuales no se conviertan en obstáculos para el aprendizaje. El aprendizaje cooperativo encuentra en las diferencias entre alumnos la fuente de oportunidades para que todos puedan aprender interactuando entre ellos, y se centra en estructurar esa interacción para asegurar la presencia, la participación y el progreso de todos.

Pasar de las concepciones a las prácticas es un proceso complejo, porque el camino hacia la inclusión requiere un esfuerzo explícito, estratégico y sistémico (Capítulo 1). El mayor obstáculo lo encontramos en algunas concepciones equívocas o incompletas que conviven en nuestro discurso. Una de las más extendidas, por lo que sugieren las prácticas de muchos centros educativos, es que poner a los alumnos a trabajar juntos es suficiente para fomentar la inclusión y para que aprendan unos de otros. Una de las premisas del aprendizaje cooperativo es la necesidad de organizar explícitamente la interacción

entre los alumnos, para generar relaciones de interdependencia social (Capítulo 5). Para que los alumnos puedan aprender trabajando juntos –y aprender a trabajar juntos– es necesario que los docentes actúen como mediadores para formar los equipos, estructurar la interacción, ayudarles a desarrollar habilidades sociales, y ofrecerles herramientas con el objetivo de cederles progresivamente el control sobre la regulación de su aprendizaje (Capítulo 9). Organizar la interacción entre los alumnos no solo ofrecerá oportunidades de aprendizaje a aquellos que reciban ayuda, sino que además generará la posibilidad de que los alumnos puedan aprender enseñando a sus compañeros (Capítulo 6). El potencial de aprender enseñando, junto a otras medidas, abre valiosas opciones para el uso del aprendizaje cooperativo con alumnos con altas capacidades (Capítulo 7). Superar los obstáculos que surgen a lo largo del camino requiere acompañar a los docentes en el proceso de cambio que supone la inclusión y la introducción del aprendizaje cooperativo en las aulas. Bajo la búsqueda de la coherencia institucional (Capítulo 2), ese proceso de cambio nos lleva a repensar el liderazgo de los equipos directivos (Capítulo 3), la formación del profesorado (Capítulo 4) y el asesoramiento colaborativo (Capítulo 10).

Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo se justifican mutuamente, arropados por los ideales de justicia y democracia. Ideales que, bajo una aparente y peligrosa sensación de logro alcanzado, la situación actual nos exige seguir reivindicando. La inclusión es un proceso inacabable de análisis y reflexión sobre la equidad en las políticas y las prácticas educativas. El papel de la investigación resulta determinante para seguir iluminando el camino hacia la inclusión. Una investigación que debe huir de la dicotomía cuantitativo-cualitativo y aproximarse a métodos mixtos, e implicar a toda la comunidad educativa, no solo como informantes, sino también como agentes de investigación y cambio en sus contextos (Capítulo 8). Los dieciséis autores que participan en el libro, reconocidos en el ámbito de la educación inclusiva y el aprendizaje cooperativo, nos invitan a emprender el viaje hacia una sociedad y una escuela más inclusivas, en un camino que no podemos andar solos.

Jesús Ribosa Martínez



Memoria 2018

Memoria 2018 de la Revista de Educación

José Luis Gaviria

Editor Jefe

Esta memoria es un resumen de la actividad editorial de la *Revista de Educación* durante el año 2018. Recoge los datos estadísticos sobre los artículos recibidos y publicados y las principales novedades producidas en la edición de la revista.

En este número, junto a esta memoria, aparece la relación completa de los revisores externos que han evaluado artículos en este período y la de autores que han firmado artículos publicados en 2018.

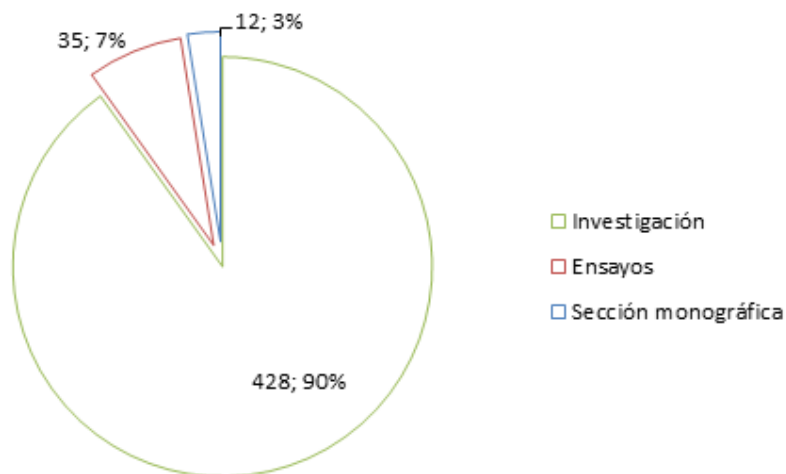
Artículos recibidos y publicados en 2018

Artículos recibidos por secciones

En la redacción de la revista se ha recibido un total de 475 artículos a lo largo de 2018, lo que representa una disminución de, aproximadamente, el 8% respecto al año 2017. 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 90%.

GRÁFICO I. Artículos recibidos en 2018 por secciones

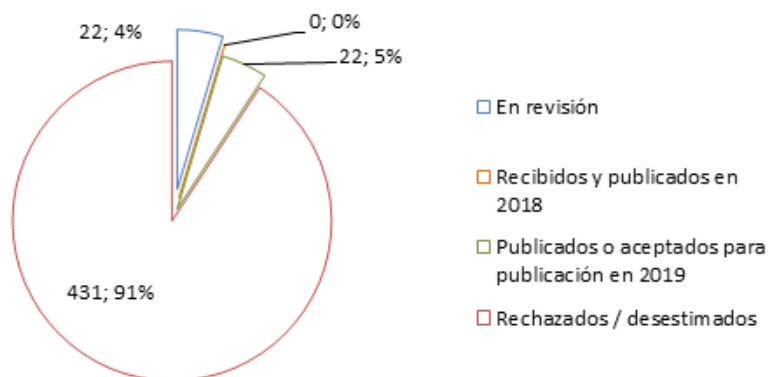


Resultado de la revisión externa: artículos aceptados y rechazados en 2018

Del total de artículos llegados a la redacción, un 91 % ha sido rechazado o desestimado.

De todos los artículos de investigación recibidos en 2018, 22 están en revisión, 431 han sido desestimados o rechazados, y 22 han sido publicados o aceptados para publicación en 2019. El resto de los artículos publicados o aceptados para publicación en 2018 no se recibieron en 2018, y por lo tanto no forman parte del cómputo.

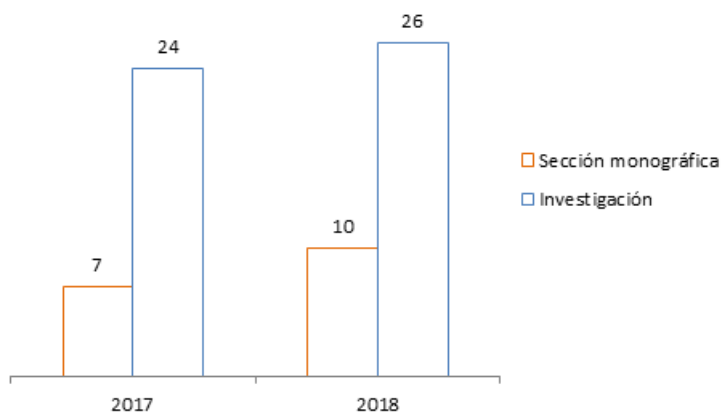
GRÁFICO II. Situación de los trabajos recibidos en 2018



En 2018 la revista ha publicado un total de 36 artículos.

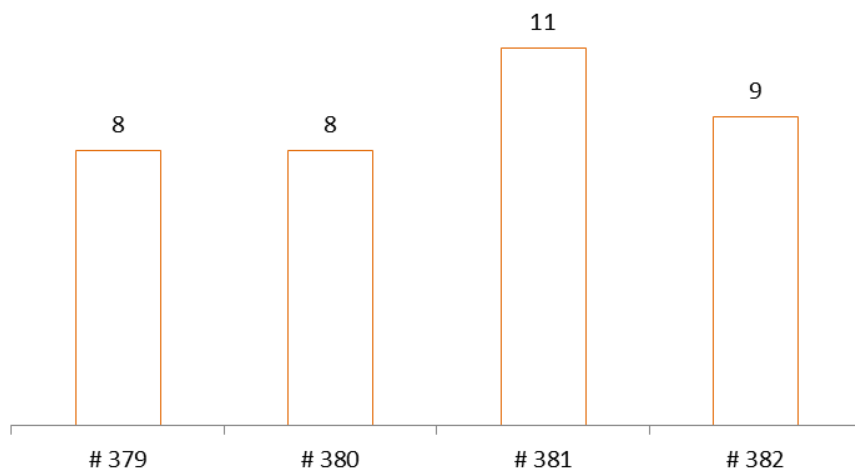
El siguiente gráfico recoge la comparativa de artículos publicados en las diferentes secciones (2017-2018).

GRÁFICO III. Comparativa de artículos por secciones (2017-2018)



El Gráfico IV recoge la distribución del conjunto de artículos publicados en 2018 en los diferentes números de la revista.

GRÁFICO IV. Artículos publicados en 2018 en cada número de la revista



La política editorial de la revista tiene como prioridad publicar artículos atendiendo especialmente a su alta calidad científica y al interés general. Esto implica un menor número de originales publicados con relación a periodos anteriores de la revista. Esta reducción en el número de originales y los criterios más estrictos para su selección se ha traducido en una mejora de los índices de impacto de la Revista de Educación, como veremos más adelante.

Temas de la sección monográfica en 2018

Desde el número 361 la sección monográfica de la revista ha desaparecido de los números individuales. La política editorial establece que como máximo se publicará un número con una sección monográfica al año, y siempre atendiendo al especial interés del tema seleccionado.

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.

Como podemos comprobar en el gráfico V el tiempo medio transcurrido entre la recepción de los originales hasta su publicación ha ido reduciéndose paulatinamente durante 2018. Este tiempo depende básicamente de la cantidad de artículos que se reciben en la redacción de la revista y, fundamentalmente, de la diligencia de los evaluadores externos.

Es un objetivo central de la redacción de la revista la reducción de este tiempo de proceso para bien no sólo de la propia publicación sino especialmente de los autores, Cuanto menor sea el tiempo transcurrido desde que una investigación se ha terminado hasta que la comunidad científica y académica puede conocerlos, mejor es para dicha comunidad y para los propios autores que publican. Pero también en el caso de los artículos que finalmente son rechazados, es conveniente que los autores dispongan de esa información a la máxima brevedad, bien para hacer las modificaciones que sean pertinentes, o bien para tratar de encontrar otro medio editorial más apropiado para sus trabajos. Por este motivo la redacción de la *Revista de Educación* está haciendo un esfuerzo para que en el mínimo tiempo posible pueda comunicarse la situación a los autores de los artículos que son desestimados en una primera revisión. Esto facilita a los propios autores la búsqueda de alternativas para sus trabajos y redunda en una menor presión sobre el conjunto de los evaluadores de la revista, que pueden concentrarse en unos artículos que ya han pasado un filtro previo.

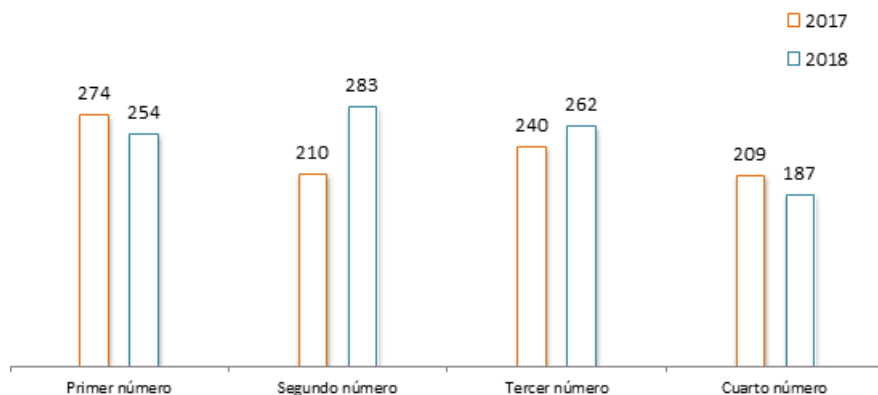
Con este objetivo la redacción de la revista ha publicado una lista de categorías de trabajos que como regla general, y salvo casos cuya excepcionalidad valorará la redacción, no serán publicados. Esta relación incluye:

- Resúmenes de literatura sobre un tema
- Resúmenes de trabajos académicos
- Estudios de validación de instrumentos
- Evaluaciones de programas concretos de intervención

- Resultados de aplicación de encuestas
- Informes sobre innovaciones didácticas de alcance local
- Trabajos de divulgación
- Artículos de opinión
- Estudios en los que no se especifique con claridad la muestra utilizada y el método de selección de la misma, los instrumentos utilizados y sus características técnicas
- Trabajos basados en muestras pequeñas o incidentales, como alumnos de un colegio, escuela, o facultad con escasa posibilidad de generalización

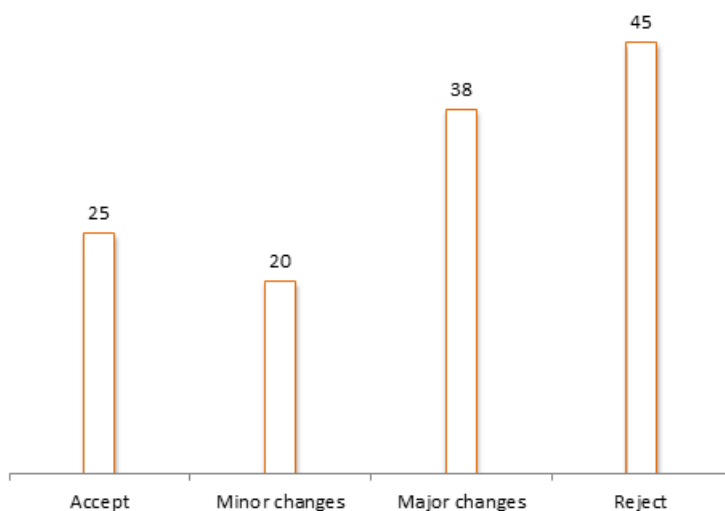
En este mismo sentido, si de un tema determinado se ha publicado recientemente un trabajo, es poco probable que el mismo tema vuelva a ser abordado, excepto que el nuevo artículo suponga una aportación muy relevante.

GRÁFICO V. Tiempo medio entre la recepción y la publicación definitiva de números homólogos (2017-2018)



Estadísticas de revisión 2018

GRÁFICO VI. Tiempo (días naturales) medio de respuesta a la solicitud de revisión (2018)

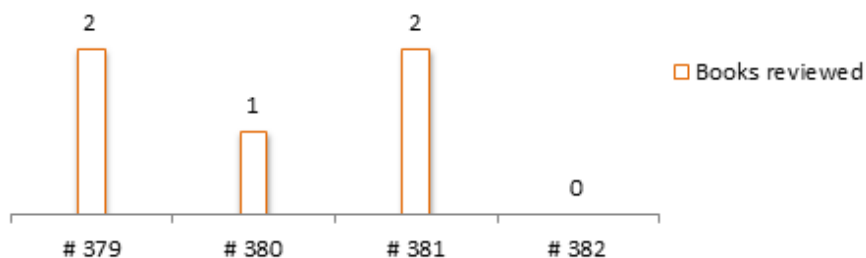


De este gráfico, puede deducirse que los revisores cumplen, de forma generalizada, con el plazo de revisión solicitado. Hay que destacar que se trata de valores medios, lo que quiere decir, naturalmente, que en algunos casos particulares el proceso puede prolongarse más, o reducirse significativamente. Como podemos ver es precisamente en los casos en los que se produce rechazo donde más se dilata el plazo de tiempo.

Difusión de obras relevantes en el ámbito de la educación

Durante 2018 se publicaron 5 reseñas. En el Gráfico VII se muestra la distribución, por números, de los libros reseñados.

GRÁFICO VII. Libros reseñados en cada número publicado en 2018



Estrategia editorial y resultados

Durante 2018 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)

Clarivates analytics publicó en junio de 2018 el factor de impacto 2017 de las revistas indexadas en el Social Sciences Citation Index (SSCI).

La *Revista de Educación* tiene un factor de impacto de 1,783 en el JCR, ocupando la posición 75 de 239 en el conjunto de revistas de la disciplina Education & Educational Research. Este índice corresponde a la evaluación de los artículos publicados en los años 2016 y 2015.

En los listados del producto Journal Citation Reports (JCR) de Clarivate Analytics publicados en junio de 2018, la *Revista de Educación* ha mejorado notablemente su factor de impacto (indicador que relaciona el número de citas recibidas con el número de artículos publicados) respecto a la edición del año anterior (2016). El factor de impacto correspondiente al año 2017 es 1,783 mientras que el factor de impacto de 2016 fue 1,185

Su posición en la materia Education & Educational Research ha pasado de ser 108 de 235 a 75 de 239.

Desde 2010 la revista ha alcanzado su mayor factor de impacto y también el mayor de los calculados con una ventana de citación de cinco años (1,584), así como su valor máximo de vida media de la cita, indicador que implica que la mitad de los artículos citados en 2017 de entre los publicados en la *Revista de Educación* lo fueron en un periodo de hasta 8,1 años atrás. Este indicador proporciona una aproximación a la vigencia de los artículos publicados desde 2010.

Debemos sin embargo señalar que a pesar de que estos indicadores son una buena muestra de la calidad general de la revista, existen múltiples factores que afectan a su estabilidad. Esto quiere decir que si se analizan los números correspondientes los indicadores de esas revistas prestigiosas con las que nos comparamos, puede verse que hay una variabilidad relativamente grande y que no conviene fijarse solamente en estos índices a pesar de que sean muy positivos. Se trata de mantener una línea editorial estable que garantice una buena posición de la revista

en la consideración de la comunidad académica y educativa a la que sirve.

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

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.

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.

ÍNDICE DE AUTORES. AÑO 2018

ADRIANA GAMAZO
ANA BOLENA ESCOBAR ESCOBAR
ANA ELIZABETH RAZO PÉREZ
ANA GONZÁLEZ-BENITO
ÁNGEL VÁZQUEZ-ALONSO
ÁNGELA RUIZ DELGADO
ÁNGELES BLANCO-BLANCO
ANTONIO CALDERÓN
ANTONIO MÉNDEZ-GIMÉNEZ
ARMAN TONI
BEGOÑA MARTÍNEZ-DOMÍNGUEZ
BERNARDO GARGALLO
BERTA ESPONA-BRACONS
CARLOS E. CARLEOS ARTIME
CAROLINE SHACKLETON
CÉSAR BERNAL-BRAVO
CLAUDIA-ELENA VELÁZQUEZ OLMEDO
CONSUELO VÉLAZ-DE-MEDRANO URETA
COSME J. GÓMEZ CARRASCO
CYNTHIA MARTÍNEZ-GARRIDO
DANIEL MADRID
DAVID AGUILERA MORALES
DAVIZ MUÑEZ
ELENA CALDERÓN-CANALES
ELENA PRIETO RODRÍGUEZ
ELVIRA CARPINTERO MOLINA
EMELINA LÓPEZ-GONZÁLEZ
ENRIQUE NAVARRO ASECIO
ESTEBAN VÁZQUEZ-CANO
ESTHER LÓPEZ-MARTÍN
ESTHER LÓPEZ-MARTÍN
EVA EXPÓSITO-CASAS
FERNANDO MARTÍNEZ-ABAD
FRANCESC MARC ESTEVE MON
FRANCISCO JAVIER MURILLO
FRANCISCO JAVIER PERALES PALACIOS

GERARDO PRIETO ADÁNEZ
GONZALO ALMERICH
GONZALO JOVER OLMEDA
GONZALO SANZ-MAGALLÓN REZUSTA
IGNACIO BERZOSA RAMOS
INMACULADA ASENSIO MUÑOZ
IRENE VERDE
ISAÍAS MARTÍN RUIZ
JALEH HASSASKHAH
JAVIER TOURÓN
JESÚS MIGUEL RODRÍGUEZ-MANTILLA
JORDI DÍAZ-GIBSON
JORGE LEONARDO DUARTE RODRÍGUEZ
JOSÉ L. ARIAS-ESTERO
JOSÉ MANUEL CORDERO FERRERA
JOSÉ MARÍA ROA
JOSÉ MIGUEL VÍLCHEZ GONZÁLEZ
JOSÉ-MIGUEL NIETO
JOSETXU ORRANTIA
JUAN-MANUEL ESCUDERO
LAURA MATILLA
LETICIA GALLEGOS-CÁZARES
LETICIA WILLIAMS PINTO
LIEVEN VERSCHAFFEL
LOURDES MEROÑO
LUIS LIZASOAIN HERNÁNDEZ
M^a CARMEN GARCÍA CENTENO
M^a JESÚS COLMENERO RUIZ
M^a JOSÉ FERNÁNDEZ-DÍAZ
MAR CAMACHO MARTÍ
MARCO RIECKMANN
MARÍA ANTONIA MANASSERO MAS
MARÍA DOLORES LÓPEZ-JIMÉNEZ
MARÍA DOLORES MARTÍN-LAGOS LÓPEZ
MARÍA GIL IZQUIERDO
MARÍA JOSÉ ARROYO GONZÁLEZ
MARÍA JOSÉ CUETOS REVUELTA
MARÍA JOSÉ GARCÍA SAN PEDRO

MARÍA JOSÉ RODRÍGUEZ-CONDE
MARÍA LUISA MARTÍ SELVA
MARÍA LUZ DIAGO EGAÑA
MARÍA MARTÍNEZ HITA
MARÍA-JOSÉ GONZÁLEZ-VALENZUELA
MARTA MUÑOZ HERNÁNDEZ
MARTHA LUCIA LANDRON
MIREIA CIVÍS ZARAGOZA
MIREN FERNÁNDEZ-DE-ÁLAVA
MIRIAM AGREDA MONTORO
NATALIA PINTO SOLANO
NORBERTO O. CORRAL BLANCO
PABLO SAYANS-JIMÉNEZ
PATRICIA GONZÁLEZ GONZÁLEZ
PATRICIA SUÁREZ
PHILIPP CHRISTIAN GROLLMAN
PIEDAD M^a SAHUQUILLO MATEO
PILAR PINEDA-HERRERO
RAQUEL FERNÁNDEZ-CÉZAR
ROSA PUERTAS MEDINA
ROSARIO SÁNCHEZ
SARA ÁLVAREZ MORÁN
SARA SAN ROMUALDO
SILVANA GODOY MATEUS
SUSANA LÓPEZ SOLÉ
SUSANA OLMOS-MIGUELÁÑEZ
TERESA RIVAS-MOYA
TOBIÁS MARTÍN PÁEZ
TRINIDAD SUÁREZ
MANUEL M. MOLINA-LÓPEZ
VÍCTOR CRISTOBAL LÓPEZ
VÍCTOR VALDIVIA RODRÍGUEZ
XIMENA DUEÑAS HERRERA

ÍNDICE DE REVISORES. AÑO 2018

AGUILAR-RIVERA MARÍA DEL CARMEN
ALIAGA FRANCISCO M.
ÁLVAREZ LIRES MARÍA
ANGULO RASCO JOSÉ FÉLIX
ANTÓN PÉREZ JOSÉ IGNACIO
ANTÚNEZ MARCOS SERAFÍN
AREA MANUEL
ARRAIZ PÉREZ ANA
ARRIBAS GALARRAGA SILVIA
ARROYO RESINO DELIA
ASENSIO MUÑOZ INMACULADA
AZPILLAGA VERÓNICA
AZPILLAGA VERÓNICA
BALART PAU
BALLESTEROS VELÁZQUEZ BELÉN
BARBERA ORTEGA MARÍA DEL CARMEN
BARÓ LAMBIAS MÓNICA
BARTOLOMÉ PINA ANTONIO
BERNAL GUERRERO ANTONIO
BERNAL MARTÍNEZ JOSÉ MARIANO
BIENCINTO CHANTAL
BLANCO BLANCO ÁNGELES
CANALES ANTONIO
CARABAÑA MORALES JULIO
CÁRDENAS DENHAM SERGIO
CARPINTERO ELVIRA
CARREÑO MIRYAM
CASALS IBÁÑEZ ALBERT
CASTILLA MESA M^a TERESA
CASTRO INOSTROZA ANGELA NOLFA
CASTRO MARTÍNEZ ENCARNACIÓN
CERCADILLO LIS
CONTRERAS GARCÍA JOSÉ MIGUEL
CORDÓN LAGARES ENCARNACIÓN
CORREDERA GONZÁLEZ AZUCENA
CUBO DELGADO SIXTO

CURIEL-MARÍN ELVIRA
DE CASTRO HERNÁNDEZ CARLOS
DE HARO RODRÍGUEZ REMEDIOS
DE LA HERRÁN GASCÓN AGUSTÍN
DE LA TORRE CRUZ MANUEL JESÚS
DE PRO BUENO ANTONIO
DELGADO-PONCE ÁGUEDA
DÍAZ PÉREZ FLORA M^a
DIETZ GUNTHER
DOMINGO SEGOVIA JESÚS
ELEXPURU ALBIZURI ITZIAR/ICIAR
ESCARABAJAL ARRIETA MARÍA DOLORES
ESTEPA GIMÉNEZ JESÚS
EXPÓSITO CASAS EVA
FERNÁNDEZ ÁLVAREZ MIGUEL
FERNÁNDEZ ANDRÉS MARÍA INMACULADA
FERNÁNDEZ CRUZ MANUEL
FERNÁNDEZ ENGUITA MARIANO
FERNÁNDEZ NAVAS MANUEL
FERNÁNDEZ SIERRA JUAN
FERNÁNDEZ-MELLIZO MARÍA
FIDALGO REDONDO RAQUEL
FONTANA ABAD MÓNICA
FUENTES JUÁN LUÍS
GALICIA MANGAS FRANCISCO JAVIER
GALINDO-DOMÍNGUEZ HÉCTOR
GALLARDO VIGIL MIGUEL ÁNGEL
GARCÍA GARCÍA MERCEDES
GARCÍA GUTIÉRREZ JUAN
GARCÍA LABORDA JESÚS
GARCÍA-GARCÍA MERCEDES
GENTO PALACIOS SAMUEL
GEWERC ADRIANA
GIL GALVÁN M^a ROSARIO
GIMÉNEZ TOLEDO ELEA
GONZÁLEZ BARBERA CORAL
GONZALO IGNACIO
GRAD HÉCTOR MARIO

GUTIÉRREZ-BRAJOS CALIXTO
GUZMÁN-SIMÓN FERNANDO
HERNÁNDEZ DANIEL
HERNÁNDEZ FRANCO VICENTE
IANOS ADELINA
IBÁÑEZ ECHEVERRÍA ALEJANDRO
IBORRA CUÉLLAR ALEJANDRO
ILABACA BAEZA PAOLA
IMBERNÓN FRANCISCO
JIMÉNEZ EVA
JIMÉNEZ JAEN MARTA ESTHER
JORNET MELIÁ JESÚS MIGUEL
JOVER OLMEDA GONZALO
LATORRE MEDINA MARÍA JOSÉ
LEÓN CARRASCOSA VÍCTOR
LLINÁ S. AUDET XAVIER
LÓPEZ FACAL RAMÓN V.
LÓPEZ GONZÁLEZ EMELINA
LÓPEZ MARTÍN ESTHER
LÓPEZ MELERO MIGUEL
LÓPEZ RUIZ JUAN IGNACIO
LUQUE MENGIBAR DAVID
MANZANO SOTO NURIA
MAÑANA RODRÍGUEZ JORGE
MARHUENDA FERNANDO
MARÍ-KLOSE PAU
MÁRQUEZ LÓPEZ JORGE
MARTÍNEZ RUIZ M. ÁNGELES
MATA BENITO PATRICIA
MATEO ANDRÉS JOAN
MIRET INES
MOHEDANO FUERTES MARÍA JESÚS
MOLTO EGEA OSCAR
MORENO BOTELLA GLORIA
MORENO CELIA
MORIYÓN FÉLIX GARCÍA
MUÑOZ CANTERO JESÚS MIGUEL
MUÑOZ LOSA AURORA

MURILLO ESTEPA PAULINO
MURILLO TORRECILLA F. JAVIER
NAVARRO ASENSIO ENRIQUE
NAVAS JULIA
ORDÓÑEZ XAVIER G.
PERALBO UZQUIANO MANUEL
PÉREZ ESTEVE PILAR
PÉREZ ESTEVE PILAR
PÉREZ PÉREZ CRUZ
PORTELA PRUAÑO ANTONIO
POZO JUAN IGNACIO
PRADO-DOMÍNGUEZ ANTONIO JAVIER
PUERTAS MEDINA ROSA
QUINONES JESÚS
RAMOS MENDOZA JOSÉ ROBERTO
REBOLLO QUINTELA NURIA
REBOLLO-CATALÁN ÁNGELES
RICO ROMERO LUIS
RIVERO GRACIA M. PILAR
ROBLEDÓ RAMÓN PATRICIA
ROMERO PÉREZ CLARA
RUIPÉREZ VALIENTE JOSÉ A.
RUÍZ CORBELLÁ MARTA
RUIZ DE MIGUEL COVADONGA
RUIZ LÁZARO JUDIT
SALAS LABAYEN MARÍA ROSA
SÁNCHEZ-MESA DOMINGO
SANZ-MAGALLÓN REZUSTA GONZALO
SERRA JOSEP MARÍA
SOMOZA RODRÍGUEZ MIGUEL
SOUTO XOSÉ MANUEL
SUÁREZ ORTEGA MAGDALENA
SUÁREZ RODRÍGUEZ JESÚS M.
TIANA FERRER ALEJANDRO
TOURÓN FIGUEROA JAVIER
VALENZUELA JORGE
VERA JIMÉNEZ JESÚS
VILA MERINO EDUARDO SALVADOR
YÁÑEZ-MARQUINA LARA

La *Revista de Educación* es una publicación científica del Ministerio de Educación y Formación Profesional 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 Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones, y actualmente está adscrita al Instituto Nacional de Evaluación Educativa de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL

NIPO línea: 847-19-004-X
NIPO ibd: 847-19-003-4
ISSN línea: 1988-592X 0034-8082
ISSN papel: 0034-8082

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