

# revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 388 ABRIL-JUNIO 2020



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
Y FORMACIÓN PROFESIONAL



**revista de**  
**e**EDUCACIÓN



**N° 388 ABRIL-JUNIO 2020**

# revista de EDUCACIÓN

**Nº 388 Abril-Junio 2020**

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](http://sede.educacion.gob.es)  
Catálogo general de publicaciones oficiales: [publicacionesoficiales.boe.es](http://publicacionesoficiales.boe.es)

Edición: 2020  
NIPO línea: 847-19-004-X  
NIPO íbd: :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 Reyero 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 Sarrionandia (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/](http://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

CARMUCA GÓMEZ-BUENO y ENRIQUE MARTÍN-CRIADO: Discrepancias entre progenitores e hijos en las encuestas sobre familia y educación .....	11
NEKANE LARRAÑAGA, IÑAKI GARCÍA, NAIARA BERASATEGI y MARÍA-JOSÉ AZUMENDI: Orientaciones de aculturación del alumnado inmigrante y su adaptación a un contexto de bilingüismo en la escuela vasca .....	39
ALEJANDRO VEAS, ISABEL BENÍTEZ, LEANDRO NAVAS y RAQUEL GILAR-CORBÍ: Análisis comparativo de las Pruebas de Acceso a la Universidad bajo el enfoque de comparabilidad de constructo .....	65
MARÍA-JOSÉ GONZÁLEZ-VALENZUELA y ISAÍAS MARTÍN-RUIZ: Efectos en la escritura de la intervención temprana en estudiantes españoles de Educación Infantil con riesgo de dificultades en el aprendizaje.....	85
TERESA RABAZAS ROMERO, CARLOS SANZ SIMÓN y SARA RAMOS ZAMORA: La renovación pedagógica de la Institución Teresiana en el franquismo..	109
LAURA ORTEGA TORRES y CÉSAR ANTONIO CHÁVEZ ÁLVAREZ: Eliminación del tercer distractor de ítems de opción múltiple en exámenes a gran escala.....	133
MARTA CAMARERO-FIGUEROLA, JUANA-MARÍA TIERNO-GARCÍA CHARO BARRIOS-ARÓS y PILAR IRANZO-GARCÍA: Liderazgo y éxito escolar en contextos desfavorecidos: La perspectiva de los directores.....	167
LEOPOLDO CABRERA: ¿Es la educación un problema personal y/o social en España?.....	193
<b>Reseñas.....</b>	<b>229</b>





## **Investigaciones**



# Discrepancias entre progenitores e hijos en las encuestas sobre familia y educación<sup>1</sup>

## Response disagreements between parents and children in surveys on family and education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-388-445

Carmuca Gómez-Bueno

*Universidad de Granada*

Enrique Martín-Criado

*Universidad Pablo de Olavide*

### Resumen

Las encuestas sobre familia y educación suelen realizarse a progenitores. ¿Cambiarían los resultados encuestando a hijos e hijas? Para verlo, analizamos las discrepancias entre las respuestas parentales y filiales a 16 preguntas formuladas a ambos en la Encuesta Social 2010 de Andalucía que interroga a progenitores e hijos de dos cohortes: 12 y 16 años. Para medir la discrepancia calculamos el coeficiente de concordancia simple, el coeficiente Kappa y el coeficiente de correlación intraclase. Continuamos los análisis comparando, mediante tablas de contingencia, las respuestas de progenitores y descendientes a las mismas cuestiones, controlando por nivel de estudios parentales. Nuestro principal resultado es que, aunque las discrepancias son pequeñas, tienen amplias consecuencias para los análisis: controlando por nivel de estudios parentales obtenemos resultados distintos preguntando a progenitores o hijos e hijas. Preguntando a progenitores, los estratos superiores aparecen más acordes al discurso legítimo sobre la educación de sus descendientes y las distancias entre

---

<sup>(1)</sup> Financiación: Proyecto FEM2010-1752, Plan Nacional de I+D+i 2010, convenio entre la UPO y el IECA para explotar la Encuesta Social 2010 y Departamento de Sociología, Universidad de Granada (traducción). Agradecemos sus aportaciones y críticas a Carlos Bruquetas, Rubén Martín Gimeno, German Pérez Morales, Manuel A. Río Ruiz, Ana Fernández Zubieta, María José Navas Ara, Juanma García González, Ernesto Ganuza, Juan Miguel Gómez Espino y Julio Carabaña.

estratos sociales son estadísticamente significativas en más ocasiones. Una posible explicación es que hay más efecto de deseabilidad social en los progenitores y actúa en sentidos distintos en los diferentes estratos sociales.

*Palabras clave:* sociología de la educación, prácticas educativas, relación progenitores estudiantes, clase social, encuestas, validez, deseabilidad social.

**Abstract:**

Surveys on family and education usually ask parents. Would results change if we ask children? To answer this question, we analyze the disagreements between parents and children's answers to 16 questions asked in the 2010 Social Survey in Andalusia. This survey asks parents and children from two cohorts of 12 and 16 years old. To measure disagreement we calculate the simple agreement coefficient, the Kappa coefficient and the Intraclass Correlation Coefficient. Afterwards we compare, with crosstabs, parents and children's responses to similar questions, controlling by parents' studies. The main result is that disagreements are not large, but they have big consequences: when we control by parents' studies we obtain very different results depending on whom we ask -parents or children-. When we ask parents, higher social strata's practices appear more in compliance with the legitimate discourse on children's education and the differences in these practices between social strata are more often statistically significant. We hypothesize that this is due to two facts: social desirability bias is bigger in parents than in children and this bias acts in different directions in the different social strata.

*Keywords:* Sociology of Education, Educational Practices, Parent Student Relationship, Social Class, Surveys, Validity, Social Desirability.

## Introducción

Un tema clásico en la investigación sobre educación es la relación entre estatus social, éxito escolar e implicación educativa parental. Muchos autores atribuyen la desigualdad social de éxito escolar a las diferencias de estilos educativos o de implicación parental; si el alumnado de clase media tiene más éxito escolar, ello se debería en gran medida a que sus progenitores se implican más en su escolaridad o tienen estilos educativos más exitosos (para revisiones, cf. Fan y Chen, 2001; Lee y

Bowen, 2006; Alonso Carmona, 2014; Castro et al., 2014). Ahora bien, la mayoría de investigaciones sobre prácticas educativas familiares se basan en encuestas realizadas a los progenitores (así, en España, Meil, 2006; Pérez Díaz et al, 2001). Y, dado que “educar bien” a los hijos es un aspecto esencial de la identidad parental (Martín Criado, 2014), nos preguntamos si las diferencias que constatan las encuestas entre estratos sociales podrían deberse parcialmente a sesgos de deseabilidad social.

Aunque no podemos contrastar las respuestas de los progenitores con la observación de sus prácticas a gran escala, sí podemos comparar, a modo de aproximación, las respuestas parentales con las filiales: ¿Cambiarían los resultados encuestando a los hijos/as? Para indagarlo disponemos de la Encuesta Social 2010 (ESOC2010): esta encuesta tiene la valiosa particularidad de formular por separado las mismas preguntas a progenitores e hijos de la misma unidad familiar en dos cuestionarios distintos. Comparando sus respuestas, examinaremos la discrepancia entre ambas y sus consecuencias para el análisis sobre educación.

Comenzaremos revisando las investigaciones sobre la variación de las respuestas de distintos informantes en encuestas. A continuación, analizaremos las discrepancias entre descendientes y progenitores en la ESOC2010. Tras evaluar su magnitud, veremos si la comparación de prácticas por estratos sociales cambia preguntando a progenitores o a hijos/as. Concluiremos ofreciendo posibles hipótesis para explicar estas discrepancias y explorando sus consecuencias para la investigación.

## Revisión teórica

La literatura dedicada a comparar las respuestas de distintos informantes en una encuesta ha tenido como objetivo principal examinar el sesgo de deseabilidad social. Revisaremos brevemente este sesgo para abordar a continuación las investigaciones que comparan respuestas de distintos informantes.

## Deseabilidad social

Uno de los sesgos más debatidos de las encuestas es el efecto de “deseabilidad social”: “proporcionar respuestas que maximicen la

presencia de características socialmente deseables, o minimicen la presencia de características socialmente no deseables” (De Maio, 1984: 61). LaPiere (1934) lo expuso magistralmente en un estudio clásico que mostraba la nula relación entre lo que dueños de hoteles y restaurantes contestaban en una encuesta sobre aceptación de clientes chinos y su comportamiento registrado en condiciones reales. Desde entonces múltiples investigaciones han documentado importantes efectos de deseabilidad social en materias como comportamientos de salud, racismo, prácticas sexuales, peso corporal, voto, asistencia a la iglesia, planificación familiar, relaciones familiares, relaciones de género, delitos, prácticas docentes... (para revisiones, Phillips y Clancy, 1972; Deutscher, 1973; King y Bruner, 2000; Sjöström y Holst, 2002; Streb *et al.*, 2008; Gómez Bueno, 2013).

Este sesgo puede generar respuestas muy alejadas de la realidad: así, la asistencia religiosa declarada en encuestas en EE.UU. duplica la real (Brenner, 2017); el visionado de informativos televisivos declarados triplica el real (Prior, 2009). La deseabilidad social no se manifiesta sólo respondiendo lo más deseable, sino también mediante la no respuesta (Pavía *et al.*, 2016). La prevalencia de este sesgo puede anular la validez de la medida, comprometiendo las relaciones entre variables, produciendo correlaciones espúreas y suprimiendo o moderando las relaciones verdaderas (Phillips y Clancy, 1972; King y Bruner, 2000; Gonyea, 2005). Así, Pager y Quillian (2005), tras constatar la nula relación entre las respuestas “igualitarias” de empresarios a una encuesta sobre contratación y sus prácticas discriminantes con candidatos negros, cuestionaron el supuesto declive del racismo en EE.UU. que mostraban las encuestas: simplemente aumentaba la distancia entre las prácticas e ideas declaradas y las reales (ver también Streb *et al.*, 2008). Press y Townsley (1998) obtienen resultados similares respecto a la división sexual del trabajo doméstico; la mayoría del aumento del trabajo masculino que mostraban las encuestas de la época se debía a que los hombres exageraban crecientemente su trabajo doméstico: no cambiaron las prácticas, sino su deseabilidad social y, consiguientemente, las declaraciones sobre las prácticas. El sesgo, no obstante, afecta diferencialmente a distintas prácticas; así, las declaraciones sobre notas obtenidas suelen alejarse poco de la realidad (Gonyea, 2005; Talento-Miller y Peyton, 2006).

El efecto de deseabilidad no implica necesariamente mentir deliberadamente. Brenner (2017) diseñó una investigación donde, tras

pasar una encuesta sobre asistencia religiosa, entrevistaba en profundidad a los encuestados. En la encuesta, quienes se consideraban personas religiosas exageraban su asistencia religiosa. Sus respuestas reflejaban más su autoimagen -lo que harían en condiciones “ideales”- que su práctica real. Estas distorsiones, no obstante, no parecían deliberadas: en la entrevista posterior al cuestionario las personas encuestadas corregían rápidamente sus estimaciones. La deseabilidad social no sería un simple “sesgo”: responder encuestas es una práctica afectada, como cualquier comportamiento, por los valores y expectativas (Phillips y Clancy, 1972).

Las investigaciones que han intentado ver qué grupos sociales son más propicios al sesgo de deseabilidad social no han encontrado asociaciones significativas concluyentes (Laureau, 2000; Sjöström y Holst, 2002; Talento-Miller y Peyton, 2006; Streb *et al.*, 2008): es un comportamiento situacional que varía según el tipo de prácticas (Gonyea, 2005). En cada práctica, los grupos más afectados son aquellos para cuya autoimagen la práctica es más importante y cuyos comportamientos efectivos difieren ampliamente de las expectativas normativas (Press y Townsley, 1998). Así, inflan más sus notas los estudiantes con calificaciones más bajas (Talento-Miller y Peyton, 2006) o sus visitas al dentista quienes acuden menos frecuentemente (Sjöström y Holst, 2002); exageran más su participación política quienes tienen más estudios y mayor compromiso político (Prior, 2009); o sobre-declaran su trabajo doméstico los hombres con ideología igualitaria de género que trabajan largas jornadas y las madres trabajadoras sin tiempo para satisfacer las expectativas de cuidado exigidas a una “buena madre” (Press y Townsley, 1988).

## **Comparación de declaraciones de varios informantes sobre prácticas educativas parentales**

Uno de los ámbitos más estudiados en la comparación de informantes son las prácticas educativas parentales. Estas se han analizado comparando las respuestas de ambos progenitores o las de éstos (o uno de ellos) con un hijo.

Las comparaciones de las declaraciones de ambos progenitores sobre sus comportamientos con sus hijos difieren según el comportamiento. Así, los varones suelen sobrevalorar el tiempo que pasan con ellos (Mikelson, 2008; Charles *et al.*, 2016). Aunque las diferencias entre las

respuestas de ambos progenitores son pequeñas, pueden alterar los resultados de la investigación según tomemos como variable dependiente las declaraciones de madres o padres (Kitterod y Lyngstad, 2014).

Las investigaciones que comparan las respuestas de ambos progenitores sobre tipo e intensidad de la interacción con sus hijos e hijas ofrecen resultados heterogéneos: mientras Coley y Morris (2002) o Lee *et al.* (2012) hallan alta concordancia, Mikelson (2008), Charles *et al.* (2016) y Laureau (2000) encuentran muchas discrepancias. Los resultados también son diversos y poco consistentes al buscar factores que incrementen las discordancias, aunque varios estudios apuntan al conflicto entre progenitores (Mikelson, 2008; Coley y Morris, 2002).

Las investigaciones que comparan respuestas de progenitores e hijos sobre las prácticas educativas parentales arrojan resultados diversos según las preguntas, el tipo y número de alternativas de respuesta y las técnicas para medir la divergencia. No obstante, numerosas investigaciones encuentran un acuerdo entre progenitores e hijos/as moderado (Aquilino, 1999; Pelegrina *et al.*, 2003) o bajo (Guion *et al.*, 2009; Tein *et al.*, 1994). Schwarz *et al.* (1985) consideran que la exigua concordancia invalida los datos, aunque Aquilino (1999) discrepa.

Numerosas investigaciones coinciden en no hallar características sociodemográficas que expliquen consistentemente la discrepancia (Tein *et al.*, 1994; Aquilino, 1999; Guion *et al.*, 2009;). Otro resultado reiterado es que los progenitores ofrecen una imagen más positiva de sus prácticas educativas y de su relación con los hijos (Guion *et al.*, 2009; Noller *et al.*, 1992), aunque también declaran más discusiones con ellos (Aquilino, 1999). Ello puede deberse a que los progenitores den respuestas más socialmente deseables: al comparar con registros, las respuestas filiales son más válidas (Pelegrina *et al.*, 2003; Schwarz *et al.*, 1985). Este sesgo de deseabilidad social también explicaría otro hallazgo repetido: la concordancia es mínima al declarar comportamientos desviados o socialmente poco deseables (Rescorla *et al.*, 2013). Por último, el sesgo varía por estratos sociales: los progenitores con más estudios exageran más su implicación escolar (Hill *et al.*, 2004).

Sintetizando, aunque las investigaciones ofrecen resultados dispares, resaltan algunas tendencias: el desacuerdo aumenta cuando hay más conflicto y cuando el comportamiento contraviene lo socialmente deseable; el sesgo no depende de las características sociodemográficas, sino de la distancia del comportamiento a la norma y de la importancia

percibida de ésta. Por ello, las discrepancias pueden variar por grupos sociales al tener distintas concepciones de la deseabilidad social, por ejemplo, de la igualdad de género (Kamo, 2000) o de los castigos corporales (Guion *et al.*, 2009).

## Objetivos

Las investigaciones revisadas muestran un bajo grado de acuerdo entre progenitores y descendientes, particularmente en comportamientos desviados o socialmente poco deseables. Ese reducido acuerdo no depende de características sociodemográficas, sino del tipo de prácticas y parece deberse a que los progenitores ofrecen una imagen más positiva de sus prácticas educativas. Estos resultados arrojan dudas sobre aquellas investigaciones en torno a prácticas educativas parentales basadas exclusivamente en las respuestas parentales. Con el presente artículo pretendemos contribuir a esta línea de investigación, examinando las discrepancias entre las respuestas de progenitores e hijos a una encuesta sobre familias y educación y sus posibles efectos en los resultados de la investigación. En concreto nuestros objetivos son:

- Estimar la magnitud de la discrepancia entre las respuestas de progenitores e hijos/as
- Evaluar las consecuencias de estas discrepancias al analizar la diferencia de prácticas educativas parentales por estratos sociales.

Este segundo objetivo reviste una gran importancia. Si encontráramos que progenitores y descendientes dan respuestas distintas y que éstas arrojan imágenes muy diferentes de la desigualdad social en prácticas parentales, ello cuestionaría muchos resultados basados exclusivamente en encuestas a progenitores.

Comenzaremos evaluando la magnitud de la discrepancia entre las respuestas parentales y filiales. Seguidamente veremos si los resultados varían, controlando por nivel de estudios parental, según tomemos como variable dependiente las respuestas parentales o filiales.

## Método

Para nuestros análisis utilizaremos la “Encuesta Social 2010: educación y hogares en Andalucía” (ESOC2010), realizada por el Instituto de

Estadística y Cartografía de Andalucía (IECA). Esta encuesta permite comparar respuestas de progenitores y descendientes de la misma unidad familiar al pasar cuestionarios a ambos en dos cohortes distintas. La encuesta seleccionó dos cohortes de estudiantes: nacidos en 1994 (tenían 16 años cuando fueron encuestados 2.802 estudiantes de la ESO) y nacidos en 1998 (tenían 12 años; muestra de 2.659 estudiantes de primaria)<sup>2</sup>. Se interrogó a progenitores y estudiantes por separado en los domicilios de las familias entrevistadas.

Aunque la encuesta pregunta temas similares a progenitores y descendientes, sólo en 16 variables la formulación permite comparar sin equívocos sus respuestas: 10 variables ordinales sobre la frecuencia con que discuten por distintos motivos, 5 variables dicotómicas sobre reacciones parentales ante las notas y una pregunta sobre la hora de acostarse (ver su formulación en anexo 1). Estas 16 variables fueron utilizadas para calcular la magnitud de las diferencias a través de la concordancia simple, el porcentaje de discrepancia en más de un punto, el coeficiente Kappa y el Coeficiente de Concordancia Intraclase (ver tablas I y II). Para conocer los efectos de trabajar con las respuestas de progenitores o hijos/as en los resultados se realizaron numerosas tablas de contingencia (tabla III) controlando por estudios parentales (tablas IV y V).

Además de los índices de discrepancia –que explicamos más adelante– construimos la variable “estudios parentales”. Esta recoge los estudios de mayor nivel en la pareja, clasificados en cuatro categorías: primarios o menos/ enseñanza general básica (EGB) o enseñanza secundaria obligatoria (ESO)/ secundarios posobligatorios: bachillerato y formación profesional/ universitarios.

## Resultados

### Magnitud de la discrepancia

Para medir la discrepancia calculamos diferentes índices:

1. Coeficiente de concordancia simple: porcentaje de acuerdos respecto al total de casos (ver tabla I columnas 1 y 5). Esta medida, sin

---

<sup>(2)</sup> Muestreo polietápico, aleatorio en diferentes fases. Error muestral +2,6%; n.c. 95,5% en el supuesto de  $p=q$ . Consultar metodología en: <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/encsocial/2010/metodologia/descarga.php?id=encsocialmet.pdf>.

embargo, puede considerarse poco precisa (Latour *et al.*, 1997; Maguire, 1999) por dos razones: a) porque la concordancia puede deberse parcialmente al azar; b) por la definición de desacuerdo en el caso de las escalas (Robinson, 1957): ¿cualquier discrepancia –aunque sea de un punto (como mucho-bastante)– o sólo si es de más de 1 (como mucho-poco o bastante-nada)? Los resultados varían según la opción tomada (tabla I, columnas 2 y 6).

2. Coeficiente Kappa. Propuesto por Cohen (1960) para evitar la influencia del azar, mide el acuerdo entre dos jueces valorando el mismo objeto, por encima del esperado por azar<sup>3</sup> (tabla I, columnas 3 y 7).

El coeficiente Kappa arroja valores inferiores a la concordancia simple, especialmente cuando una categoría de respuesta presenta una prevalencia muy elevada o muy baja (Latour *et al.*, 1997:124). Kappa también es sensible al número de categorías: a menos opciones de respuesta, más elevado -al haber menos posibilidades de desacuerdo-.

3. Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI)<sup>4</sup>. Se considera mejor índice para las variables ordinales al tener en cuenta, además de la concordancia exacta, las proximidades (Latour *et al.*, 1997; Maguire, 1999).

TABLA I. Coeficientes de concordancia entre progenitores e hijos/as, en ambas cohortes

	Cohorte 98 (C98)				Cohorte 94 (C94)			
	Concordancia simple %	Discrepancia más de 1 punto %	Kappa	CCI	Concordancia simple %	Discrepancia más de 1 punto %	Kappa	CCI
<b>Discuten por:</b>								
Estudios	52	9,5	0,313	0,707	51	10,2	0,335	0,742
Horarios	59	7,2	0,338	0,645	55	8,8	0,344	0,715
Modales	55	8,3	0,347	0,712	54	8,6	0,350	0,722
Aspecto	67	5,5	0,391	0,661	65	5,0	0,370	0,669
Amigos	67	5,3	0,341	0,602	65	4,8	0,389	0,712

<sup>3</sup> Para su interpretación seguimos la propuesta de Landis y Koch (1977): <0,20 insignificante/ 0,21-0,40 regular/ 0,41-0,60 moderado/ 0,61-0,80 sustancial/ >0,81 excelente.

<sup>4</sup> En este caso, interpretamos sus valores, siguiendo a Cicchetti (1994): <0 desacuerdo/ 0-0,39 pobre/ 0,40-0,59 moderada/ 0,60-0,74 buena/ >0,75 excelente.

Televisión	58	7,8	0,347	0,677	61	6,9	0,351	0,665
Internet	59	8,1	0,384	0,723	57	8,1	0,398	0,766
Tabaco y alcohol	93	1,1	0,331	0,497	83	3,2	0,435	0,774
Ayudar en casa	55	8,7	0,327	0,650	53	8,8	0,323	0,683
Dinero	69	4,7	0,367	0,651	66	5,1	0,349	0,647
Hora dormir	83	0,8	0,674	0,856	77	1,9	0,614	0,841
<b>Variables Dicotómicas</b>								
Mantener castigo	80		0,595		79		0,530	
Premiar buenas notas	82		0,650		79		0,585	
<b>Ante malas notas:</b>								
Dialogar	74		0,469		76		0,466	
Castigar	79		0,529		81		0,597	
Bronca	78		0,553		79		0,563	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta Social 2010 (IECA).

La tabla I muestra estos índices. Las variables dicotómicas ofrecen valores superiores a las de escala, ya que con menos valores es menos probable la discrepancia.

Las posibles conclusiones difieren según los índices. Los coeficientes kappa indican mayoritariamente acuerdo “moderado” –especialmente en variables dicotómicas– o “regular” –en las ordinales–; los CCI muestran acuerdo mayoritariamente “bueno” y, ocasionalmente, “excelente”. Un punto destacable: en las variables ordinales el porcentaje de familias que discrepan más de un punto es bajo. Esto es, aunque hay bastante desacuerdo, su amplitud es reducida. Otro punto destacable: sobresale, por su grado de acuerdo, la pregunta sobre la hora de dormir, precisamente la menos proclive a diversas interpretaciones -a diferencia, especialmente, de discutir “mucho”, “bastante” o “poco”-.

## ¿Cambian los resultados según el informante controlando por estudios parentales?

El acuerdo entre progenitores e hijos es, según los índices y las preguntas, moderado o bueno. Ahora bien, la pregunta crucial es si

cambian los resultados de la investigación por preguntar a progenitores o descendientes. Lo veremos a dos niveles. Primero, compararemos los porcentajes totales obtenidos en cada variable. Después, cotejaremos los resultados controlando el origen social medido por los estudios parentales: ¿arrojan las respuestas de progenitores y de hijos resultados distintos comparando por estratos socioeconómicos?

**TABLA II.** Porcentajes de respuestas afirmativas (mucho+bastante) de progenitores e hijas/os, en ambas cohortes

Discuten mucho+ bastante por:	C98		C94	
	% Progenitores	% Hijas/os	% Progenitores	% Hijas/os
Estudios	<b>31,9</b>	<b>22,5</b>	<b>43,8</b>	<b>36,9</b>
Horarios	<b>17,4</b>	<b>12,3</b>	27,6	27,4
Modales	30,7	27,4	34,5	33,2
Aspecto	11,1	8,3	11,6	8,7
Amigos	7,3	7,3	12,5	11,6
TV	20,8	16,6	15,6	14,7
Internet	23,2	21,3	30,8	32,7
Tabaco y alcohol	1,1	0,7	6,7	6,5
Ayudar en casa	22,8	19,4	26,9	25,8
Dinero	7	8,7	8,2	9,8
Hora de dormir	24,8	28,4	<b>11,2</b>	<b>17,7</b>
<b>Vs dicotómicas</b>	<b>% Sí Progenitores</b>	<b>% Sí hijas /os</b>	<b>% Sí Progenitores</b>	<b>% Sí hijas /os</b>
Mantener castigo	49,6	47	45,5	47,1
Premiar buenas notas	<b>53,7</b>	<b>44,4</b>	<b>50,4</b>	<b>38,4</b>
<b>Ante malas notas:</b>				
Dialogar	57,9	54,7	<b>69,6</b>	<b>63,2</b>
Castigar	29,3	34	40,7	37
Bronca	44,1	48,2	59,1	59

\* En la pregunta sobre la hora de acostarse consta el porcentaje de quienes afirman hacerlo después de las 22:00h (C98) o de las 23:00h (C94).

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta Social 2010 (IECA).

La tabla II muestra que preguntar a progenitores o descendientes cambia poco los porcentajes totales. Sólo en siete casos -resaltados en negrilla- la diferencia supera los cinco puntos -y tres de ellos, hora de dormir en ambas cohortes y premiar notas en la c98, destacaban anteriormente por su elevado acuerdo en los índices de concordancia (tabla I)-. Destaquemos otros dos hechos. Primero, los progenitores declaran más discusiones que los hijos -especialmente en la C98 y en ambas cohortes en torno a estudios-. Segundo, los progenitores declaran una hora de dormir más temprana.

TABLA III. Relación entre nivel de estudios parentales y respuestas de progenitores e hijas/os

	Cohorte 98		Cohorte 94	
	Progenitores	Hijas/os	Progenitores	Hijas/os
<b>Discutir por:</b>				
Estudios	↓↓↓***	-	↓↓↓***	-
Horarios	-	-	-	-
Modales	↓↓*	-	↓↓*	-
Aspecto	⊥**	⊥*	↑***	-
Amigos	↓↓**	-	↓**	↓↓*
TV	↑↑***	-	↑↑***	↑*
Internet	↑↑***	↑↑***	↑↑↑***	↑↑***
Tabaco	--	⊥*	↓**	↓*
No ayudar en casa	↑*	-	-	↑**
Dinero	↑↓**	-	-	⊥*
Hora acostarse	↓↓***	-	-	-
Mantener castigo	↑↑↑***	↑↑↑***	↑↑↑***	-
Premiar buenas notas	↓↓**	↓↓***	-	-
<b>Ante malas notas:</b>				
<b>Dialogar</b>	↓↓↓***	-	↓↓***	↓↓**
Castigar	↓↓↓***	↓↓↓***	↓↓↓***	↓↓↓***
Bronca	↓↓↓***	↓↓↓***	↓↓↓***	↓↓↓***

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta Social 2010 (IECA).

La tabla III muestra los resultados de las tablas de contingencia realizadas alternativamente con las respuestas de progenitores y descendientes en ambas cohortes controlando por nivel de estudios parental. Cada casilla representa una tabla de contingencia cruzando el nivel de estudios parental con las respuestas a cada pregunta. Las casillas vacías indican ausencia de relación significativa en  $\chi^2$  (n.s. 0,05). Los símbolos indican presencia de relación significativa:

- Las flechas ascendentes significan que el comportamiento se da más a más estudios parentales, las descendentes indican que el comportamiento se da más a menos estudios parentales, el signo  $\top$  indica que el comportamiento se da menos en los niveles de estudios intermedios, y el signo  $\updownarrow$  que los valores no siguen una pauta definida.
- El número de flechas indica el rango:  $\uparrow < 5$ ,  $\uparrow\uparrow 5-14,9$ ,  $\uparrow\uparrow\uparrow \geq 15$ .
- El número de asteriscos indica la significatividad: \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , \*\*\* $p < 0,001$

Podemos ilustrar la tabla con el ejemplo de las dos primeras columnas de la primera fila (discusión por estudios, cohorte 98). Preguntando a progenitores, la diferencia por nivel de estudios parental es significativa (n.s. 0,000): se discute más a menor nivel de estudios parental (flechas descendentes) y la diferencia o rango entre el máximo y mínimo nivel de estudios parental es mayor de 15 puntos (tres flechas). Por el contrario, preguntando a hijos, las diferencias ya no son significativas.

Las casillas en sombreado indican que la relación con el nivel de estudios parental sería significativa o no según se preguntara a progenitores o hijos/as. Como vemos, en 15 de las 32 tablas de contingencia (16 por cohorte), el resultado cambiaría según a quién preguntáramos. Podemos dividir estos casos en dos conjuntos por la magnitud del rango:

- Casos donde, a pesar de ser significativas, las diferencias son de un rango mínimo y en algunos casos sin seguir pautas claras: en ambas cohortes, discusión por dinero y por ayudar en casa; en c98, discusión por tabaco y alcohol y, en c94, discusión por aspecto.
- Casos donde el cambio es importante: en ambas cohortes, discutir por estudios y por modales; en c98, discutir por los amigos, por la televisión, dialogar, hora de acostarse; en c94, mantener castigo. Es destacable la poca relación entre estos cambios y la puntuación en los índices de concordancia: algunas de estas variables

(especialmente, hora de acostarse y mantener castigo) mostraban máxima concordancia en la tabla I.

Donde el cambio es importante podemos discernir unas pautas. Primero, hay más cambios en la c98 (9) que en la c94 (6). Segundo, casi todos los cambios van en el mismo sentido: si preguntamos a los progenitores, hallamos diferencias por estatus social; estas diferencias desaparecen preguntando a los hijos/as. Preguntando a los progenitores, los estratos superiores aparecen como menos discutidores -esto es, como familias más armónicas-, donde se mantienen más los castigos y los descendientes se acuestan más temprano. Preguntando a los hijos/as, estas diferencias por estratos sociales dejan de ser significativas.

**TABLA IV.** Relación entre respuestas de progenitores e hijos/as y nivel de estudios parentales.

	Discutir por estudios C98		Discutir por modales C98		Mantener castigo C94	
	%Prog	%Hijos/as	%Prog	%Hijos/as	%Prog	%Hijos/as
Primarios o menos	38,20	27,30	36,90	31,30	38,00	40,50
EGB / ESO	35,70	23,70	30,40	25,90	41,10	45,90
Secundarios	32,10	22,30	30,80	29,00	50,10	49,10
Universitarios	22,40	18,50	28,00	26,40	53,70	51,20

Nota: En "discutir" los porcentajes suman las respuestas "mucho+bastante". En "mantener castigo", el porcentaje indica las respuestas afirmativas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta Social 2010 (IECA).

En la tabla IV podemos examinar detenidamente las diferencias de respuestas por nivel de estudios parental en tres variables -en los otros casos las dinámicas son similares-. En el caso de las discusiones (cuatro primeras columnas), vemos que en todos los estratos los progenitores reportan más discusión que los hijos. Sin embargo, la discrepancia es bastante mayor en los estratos inferiores: a medida que se sube de estrato, la diferencia entre lo que declaran progenitores e hijos se atenúa. Ello provoca que preguntando a progenitores las diferencias por estratos sociales sean mayores.

En el caso de los castigos, aunque tanto las respuestas parentales como las filiales muestran mayor mantenimiento del castigo a más estatus social, las diferencias en las respuestas filiales no llegan a ser significativas. La razón es que la relación entre respuestas filiales y parentales difiere mucho según el estrato social: los progenitores con menos estudios afirman mantener el castigo menos que sus hijos; los de más estudios, lo afirman más que sus hijos. ¿Cómo interpretar estas pautas inversas?

## Discusión y conclusiones

La discrepancia entre las respuestas de progenitores e hijos es reducida: sus respuestas presentan un acuerdo “moderado” o “bueno”, según el índice utilizado. Además, la mayoría de las discrepancias, en las escalas, son de sólo un punto. Estas diferencias, por ende, tienen pocas consecuencias si comparamos las diferencias absolutas entre las respuestas de progenitores y descendientes –aunque los progenitores declaran más discusión y horas de dormir más tempranas–.

Estos resultados son coherentes con la mayoría de las investigaciones revisadas. La escasa amplitud de las discrepancias concuerda con lo que defiende Brenner (2017): la alteración de las respuestas no suele ser deliberada y consciente, sino adecuarse, en la medida en que lo permiten las preguntas, a la autoimagen. Ello explicaría que las discrepancias sean menores, especialmente donde el enunciado es poco ambiguo -como la hora de acostarse-. Asimismo, que los progenitores declaren una hora de dormir más temprana concuerda con otro resultado de múltiples investigaciones (Pelegrina *et al.*, 2003; Schwarz *et al.*, 1985; Guion *et al.*, 2009; Noller *et al.*, 1992): el efecto de deseabilidad social es mayor en los progenitores que en los hijos/as.

Sin embargo, estas pequeñas diferencias tienen grandes consecuencias si analizamos la desigualdad de prácticas por estratos sociales. Esta desigualdad es mucho mayor preguntando a progenitores que a hijas/os. Preguntando a los progenitores los estratos superiores aparecen como familias menos discutidoras, donde se mantienen más los castigos y los hijos se acuestan más temprano. Preguntando a progenitores, habría mucha más diferencia entre estratos en atenerse a los mandatos pedagógicos legítimos.

Una posible explicación –coherente con los resultados de las respuestas sobre hora de dormir y con los de otras investigaciones– es que los progenitores den más respuestas socialmente deseables que los hijos/as y que el sesgo sea más probable cuanto más ambiguo es el enunciado<sup>5</sup>. Esa diferencia entre progenitores e hijos se redoblaría, asimismo, por otra diferencia crucial entre progenitores: estos pueden tener concepciones distintas de qué prácticas son socialmente más deseables según el estrato a que pertenezcan (Hill *et al.*, 2004). Los distintos estratos sociales se distinguen por sus prácticas, pero también por su percepción de la legitimidad y deseabilidad social de las mismas. Ello se ve bien en las diferencias en mantener el castigo (tabla IV): mientras los progenitores con menos estudios afirman mantener el castigo menos que sus hijos, los de más estudios lo afirman más que sus hijos. Podemos explicar esta diferencia por la distinta percepción de la legitimidad del castigo en los distintos estratos sociales. Por un lado, mantener los castigos prometidos es un mandamiento básico del discurso legítimo sobre crianza, y éste es más conocido a mayor capital escolar (Boltanski, 1969): la deseabilidad social actuaría entre los progenitores con más estudios exagerando la coherencia en la aplicación de los castigos. Por el contrario, en las clases populares ese mandato de coherencia coexiste con otro contradictorio: no hacer sufrir demasiado a los hijos. “Levantar el castigo” puede connotar no ser demasiado dura o autoritaria, modular las sanciones para evitar sufrimiento (Martín Criado, Río Ruiz y Carvajal Soria, 2014; Martín Criado *et al.*, 2000). En otras palabras, los progenitores de los distintos estratos sociales modulan sus respuestas según la deseabilidad social percibida, pero al actuar ésta en sentidos opuestos en los diferentes estratos sociales, exagera la distancia entre ellos.

Estos resultados tienen importantes consecuencias para el análisis: aunque las discrepancias son relativamente pequeñas, no se distribuyen aleatoriamente. El sesgo de deseabilidad social produce una imagen comparativamente más legítima de los estratos superiores cuando contestan los progenitores. Las familias con más estudios conocen mejor el discurso legítimo sobre prácticas educativas y adecúan más

---

<sup>5</sup> Una explicación alternativa atribuiría las discrepancias a un mayor efecto de deseabilidad social entre los hijos. La descartamos por dos razones: a) implicaría que el alumnado de clases populares estaría más preocupado que el de clases medias por adecuar sus respuestas a la legitimidad más extendida entre las clases medias; b) implicaría un mayor efecto de deseabilidad social en los hijos. Ambos puntos se contradicen con los resultados de las investigaciones revisadas anteriormente.

sus respuestas al mismo. Las encuestas a progenitores sobre prácticas educativas producirían así un sesgo sistemático, arrojando unas diferencias de prácticas por estratos sociales superiores a las reales. Esto nos permitiría comprender, por un lado, la brecha entre los resultados de estas encuestas y lo que hallan las investigaciones cualitativas: éstas nos muestran unas clases populares cuyas prácticas educativas se asimilan cada vez más a las de las clases medias, dado su creciente capital escolar y su cada vez más intensa inversión en la escolaridad filial (Alonso Carmona, 2019; Martín Criado et al., 2000). Por otro lado, el sesgo de deseabilidad social también nos permitiría comprender la buena acogida que tienen los resultados de estas encuestas: confortan el sociocentrismo habitual de los investigadores y del conjunto de las clases medias: “nosotros (las clases medias) educamos mejor a nuestros hijos que las clases populares”. La conjunción de sociocentrismo investigador y sesgo metodológico llevaría así a acentuar unas diferencias entre estratos que son cada vez más tenues, invisibilizando la creciente apuesta escolar de las clases populares y alimentando el discurso del déficit parental (Martín Criado y Gómez Bueno, 2017). De esta manera, permite obviar una realidad incómoda: las clases populares adoptan cada vez más las prácticas educativas de las clases medias; sin embargo, la desigualdad de resultados escolares por origen social persiste.

¿Qué alternativa metodológica podríamos ofrecer frente a estos sesgos? Una posible solución -que suscita un fuerte debate actualmente- sería establecer índices de significatividad más estrictos que el 0,05 que hemos utilizado -el más corriente en ciencias sociales-. Sin embargo, solucionaríamos poco: muchos casos de la tabla III donde el resultado cambiaría según el informante son significativos al 0,01 e incluso al 0,001. Los índices de significatividad estrictos no compensan los “errores de respuesta”: es preferible evitar los “rituales estadísticos” y no confundir la significatividad estadística con el tamaño del efecto ni con la significatividad sociológica (Bernardi, Chakhaia y Leopold, 2017; Gill, 1999).

Otra posible solución sería desconfiar de aquellas relaciones significativas de rango reducido. Esta daría más resultados en nuestro caso: de los nueve casos cuyo rango es inferior a cinco, en seis la relación deja de ser significativa al cambiar de informante. Pero la mayoría de nuestros casos donde la relación deja de ser significativa presenta rangos amplios. Además, hay poca relación entre los distintos índices de concordancia (tabla I) y el cambio de resultados al cambiar de informante (tabla III):

las variables cuyos resultados se alteran al cambiar de informante no son necesariamente aquellas con mayor discrepancia entre progenitores e hijos.

Una vez realizada la encuesta hay poco margen para evaluar o compensar el efecto de deseabilidad social en las respuestas. Sólo podríamos intentar reducirlo al confeccionar las preguntas. Dado que el efecto de deseabilidad social parece ejercerse más cuanto más ambiguos son los enunciados, deberíamos evitar toda ambigüedad al redactar preguntas y respuestas -aunque esto tampoco sea una panacea, como muestra la pregunta sobre la hora de dormir-.

Los datos producidos por encuestas son el resultado de un tipo muy específico de relación social, una interacción rápida y anónima entre dos personas desconocidas, una asalariada y otra con poco tiempo y aliciente para responder. Esta fugaz interacción anónima genera una información limitada y, habitualmente, muy distorsionada, como muestra la ubicuidad del sesgo de deseabilidad social. Paradójicamente, esta imprecisa técnica se ha impuesto en el conjunto de las ciencias sociales por su facilidad para generar números y, con ellos, resultados aparentemente precisos. Quizás sea preferible renunciar a esa ilusoria precisión o, al menos, complementarla y corregir sus defectos acudiendo a metodologías que, sacrificando la representatividad estadística, nos permitan acceder con menos distorsiones a la realidad de las prácticas y los discursos de los sujetos (Becker, 2017; Martín Criado, 2014).

## Limitaciones

Dado que la encuesta analizada no fue diseñada específicamente para investigar las discrepancias entre las respuestas de progenitores y descendientes, nuestro análisis se ha aplicado a una serie muy limitada de preguntas: aquellas cuya formulación a progenitores e hijos/as permitía la comparación (ver anexo I). Debido a ello nuestros resultados deben considerarse como tentativos. Avanzar en la línea expuesta requeriría de un diseño de investigación que permitiera comparar un amplio número de respuestas parentales y filiales y, en su caso, de ambas con comportamientos registrados por otros medios.

## Referencias bibliográficas

- Alonso Carmona, C. (2019). Implicación parental, capital cultural y trayectoria filial. Prácticas y estrategias discursivas. *Revista Internacional de Sociología*, vol. 77, n° 3, e132.
- Alonso Carmona, C. (2014). Familia, escuela y clase social: sobre los efectos perversos de la implicación familiar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol.7, n° 2, 395-409.
- Aquilino, W.S. (1999). Two views of one relationship: Comparing parents' and young adult children's reports of the quality of intergenerational relations. *Journal of Marriage and Family*, vol. 61, n° 4, 858-870. DOI: 10.2307/354008
- Becker, H. S. (2017). *Evidence*. University of Chicago Press.
- Bernardi, F., Chakhaia, L. y Leopold, L. (2017). Sing Me a Song with Social Significance: The (mis)use of Significance Testing in European Sociological Research. *European Sociological Review*, vol. 33, n°1, 1-15. DOI: 10.1093/esr/jcw047
- Boltanski, Luc (1969). *Puericultura y moral de clase*. Barcelona: Laia.
- Brenner, P.S. (2017). Narratives of Response Error from Cognitive Interviews of Survey Questions about Normative Behavior. *Sociological Methods & Research*, vol. 46, n° 3, 540-564. DOI: 10.1177/0049124115605331
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López Martín, E. y Navarro, E. (2014). "Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica". En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp 83-105). Madrid: MECD.
- Charles, P. et al. (2018). Disagreement in Parental Reports of Father Involvement. *Journal of Family Issues*, vol. 39, n° 2, 328-351. DOI: 10.1177/0192513X16644639
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, Criteria, and Rules of Thumb for Evaluating Normed and Standardized Assessment Instrument in Psychology. *Psychological Assessment*, vol. 6, n° 4, 284-290.
- Cohen, J. (1960) A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 20, n°1, 37-46.
- Coley, R. L. y Morris, J. E. (2002). Comparing father and mother reports of father involvement among low-income minority families. *Journal of Marriage and Family*, vol. 64, n° 4, 982-997. 10.1111/j.1741-3737.2002.00982.x

- DeMaio, T. J. (1984). Social Deseability and Survey Measurement: A Review. En: C.T. Turner y E. Martin, *Surveying Subjective Phenomena*, New York: Russell Sage Foundation.
- Deutscher, Irwin (1973). *What we say / what we do*, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Fan, X. y Chen M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: a Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*. nº 13: 1-22. DOI: 10.1023/ A:1009048817385
- Gill, J. (1999). The Insignificance of Null Hypothesis Significance Testing. *Political Research Quarterly*, vol. 52, nº 3, 647-674. DOI:10.2307/449153
- Gómez Bueno, C. (2013). "El efecto de las técnicas en los datos: el caso de la anticoncepción", *Empiria*, nº. 25, 93-120. DOI: 10.5944/empiria
- Gonyea, R. M. (2005). Self-reported data in institutional research: Review and recommendations, *New Directions for Institutional Research*, vol. 127, pp. 73-89.
- Guion, K., Mrug, S. y Windle, M. (2009). Predictive value of informant discrepancies in reports of parenting: Relations to early adolescents' adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 37, nº 1, 17-30.
- Hill, N. E. et al (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child development*, vol. 75, nº. 5, 1491-1509. DOI:10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (2012). Encuesta Social 2010: educación y hogares en Andalucía (ESOC2010). <https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/encsocial/2010/index.htm>
- Kamo, Y. (2000). "He said, she said": Assessing discrepancies in husbands' and wives' reports on the division of household labor, *Social Science Research*, vol. 29, nº 4, pp. 459-476. DOI: 10.1006/ssre.2000.0674
- King, M. F. y Bruner, G. C. (2000). Social desirability bias: A neglected aspect of validity testing. *Psychology and Marketing*, vol. 17, nº 2, 79-103. 10.1002/(SICI)1520-6793(200002)
- Kitterød, R. H. y Lyngstad, J. (2014). She said, he said: Comparing mothers' and fathers' reports on the non-resident father's contact with his children. *Demographic Research*, vol. 30/31, pp. 899-910. DOI: 10.4054/DemRes.2014.30.31

- Landis, J. R. y Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, vol. 33, n° 1, 159-174.
- LaPiere, R. T. (1934). Attitudes vs. Actions. *Social Forces*, vol. 13, 230-237.
- Lareau, A. (2000). My wife can tell me who I know: Methodological and conceptual problems in studying fathers. *Qualitative Sociology*, vol. 23, n° 4, 407-433.
- Latour, J. *et al.* (1997). Las mediciones clínicas en cardiología: validez y errores de medición. *Rev Esp Cardiol*, n° 50, 117-128.
- Lee, J-S. y Bowen, N. K. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*. vol. 43, n° 2, 193-218. DOI: 10.3102/00028312043002193
- Lee, S. J. *et al.* (2012). Parental agreement of reporting parent to child aggression using the Conflict Tactics Scales. *Child Abuse & Neglect*, vol. 36, n° 6, 510-518. DOI: 10.1016/j.chiabu.2012.04.005
- Maguire, M. C. (1999). Treating the Dyad as the Unit of Analysis: A Primer on Three Analytic Approaches. *Journal of Marriage and the Family*, vol. 61, n° 1, 213-223. DOI: 10.2307/353895
- Martín Criado, E. (2014). Describir, explicar, participar en el debate público: la necesidad de la investigación cualitativa. *Arxius*, n° 3, 85-96.
- Martín Criado, E. (2004). El valor de la buena madre. Oficio de ama de casa, alimentación y salud entre las mujeres de clases populares. *Revista Española de Sociología*, n°4, 93-118.
- Martín Criado, E. y Gómez Bueno, C. (2017). El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar, *Cuadernos de Relaciones Laborales*, vol. 35, n° 2, 305-325.
- Martín Criado, E., Gómez Bueno, C. Fernández Palomares, F. y Rodríguez Monge, A. (2000). *Familias de clase obrera y escuela*. Irún: Iralka.
- Martín Criado, E., Río Ruiz, M.A. y Carvajal Soria, P. (2014). Prácticas de socialización y relaciones con la escolaridad de las familias más alejadas de la norma escolar, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 7, n° 2, 429-448.
- Meil Landwerlin, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Mikelson, K. S. (2008). He Said, She Said: Comparing Mother and Father Reports of Father Involvement. *Journal of Marriage and Family*, vol. 70, n° 3, 613-624. DOI: 10.1111/j.1741-3737.2008.00509.x

- Noller, P. *et al.* (1992). Parent and adolescent perceptions of family functioning: a comparison of clinic and non-clinic families, *Journal of Adolescence*, n.º. 15, 101-114.
- Pager, D. y Quillian, L. (2005). Walking the talk? What employers say versus what they do, *American Sociological Review*, vol. 70, n.º. 3, 355-380. DOI: 10.1177/000312240507000301
- Pavía, J. M., Badal, E. y García-Cárceles, B. (2016). Spanish exit polls. Sampling error or nonresponse bias?, *Revista Internacional de Sociología*, vol. 74, n.º.3:e043. DOI: 10.3989/ris.2016.74.3.043
- Pelegrina, S., García-Linares, M.C. y Casanova, P.F. (2003). Adolescents and their parents' perceptions about parenting characteristics. Who can better predict the adolescent's academic competence?, *Journal of Adolescence*, vol. 26, n.º. 6, 651-665. DOI: 10.1016/S0140-1971(03)00062-9
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Sánchez Ferrer, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Phillips, D.L. y Clancy, K.J. (1972). Some Effects of "Social Desirability" in Survey Studies. *American Journal of Sociology*, vol. 77, n.º. 5, 921-940.
- Press, J. E. y Townsley, E. (1998). Wives' and Husbands' Housework Reporting: Gender, Class, and Social Desirability. *Gender & Society*, vol. 12, n.º. 2, 188-218. DOI: 10.1177/089124398012002005
- Prior, M. (2009). The immensely inflated news audience: Assessing bias in self-reported news exposure. *Public Opinion Quarterly*, vol. 73, n.º 1, 130-143. DOI: 10.1093/poq/nfp002
- Rescorla, L. A. *et al.* (2013). "Cross-informant agreement between parent-reported and adolescent self-reported problems in 25 societies", *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, vol. 42, n.º. 2, 262-273. DOI: 10.1080/15374416.2012.717870
- Robinson, W.S. (1957). The Statistical Measurement of Agreement. *American Sociological Review*, vol. 22, n.º. 1, 17-25.
- Schwarz, J.C., Barton-Henry, M.L. y Pruzinsky, T. (1985). Assessing child-rearing behaviors: A comparison of ratings made by mother, father, child, and sibling on the CRPBI. *Child development*, vol. 56, n.º. 2, 462-479.
- Sjöström, O. y Holst D. (2002). Validity of a questionnaire survey: response patterns in different subgroups and the effect of social desirability. *Acta Odontol Scand*, n.º. 60, 136-140. DOI: 10.1080/000163502753740133

- Streb, M.J. *et al.* (2008). Social desirability effects and support for a female American president. *Public Opinion Quarterly*, vol. 72, nº.1, 76-89. DOI: 10.1093/poq/nfm035
- Talento-Miller, E. y Peyton, J. (2006). Moderators of the accuracy of self-report grade point average, *Graduate Management Admission Council Research Reports*. Virginia: RR-06-10.
- Tein, J.-Y., Roosa, M.W. y Michaels, M. (1994). Agreement between parent and child reports on parental behaviors, *Journal of Marriage and the Family*, vol. 56, nº. 2, 341-355.

**Información de contacto:** Carmuca Gómez-Bueno, Universidad de Granada. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Departamento de Sociología .C/ Rector López Argueta,4, 18071 Granada. España. Email: cgomez@ugr.es

## Anexo I. Preguntas comparables

### CUESTIONARIO HIJOS/AS

p.48 Sobre los siguientes asuntos que te voy a leer, ¿con que frecuencia sueles discutir con tus padres/tutores? Muchas veces, bastantes veces, pocas veces o nunca.

1.	Por los estudios
2.	Por los horarios (la hora de comer, llegar tarde a casa, etc.)
3.	Por los modales (el modo en que les contestas, te portas en casa, sigues las normas de comportamiento, etc.)
4.	El aspecto que llevas (forma de vestir, higiene, maquillaje...)
5.	Con quien te juntas, los amigos/as con los que vas, etc.
6.	Por el tiempo que pasas con la TV o los programas que ves
7.	Por el tiempo que estás en internet o con la consola
8.	Por el tabaco y el alcohol
9.	Por no ayudar en casa
10.	Por las cosas en las que gastas el dinero o por cosas que pides y no te compran

p.50 Para que consigas algún buen resultado en los estudios o cuando tienes una buena nota, ¿tus padres/tutores te dan premios? Sí; No

p.52 Y cuando tienes una nota peor que la que ellos esperan, ¿de qué manera reaccionan principalmente tus padres/tutores? Sí; No

Te echan la bronca

Te castigan

Dialogan contigo (entrevistador: no leer)

## CUESTIONARIO PROGENITORES

p.26 Y, en general, ¿han tenido Vd. y el/la niño/a discusiones sobre estos temas? Muchas veces, bastantes veces, pocas veces o nunca.

1.	Por los horarios (la hora de comer, llegar tarde a casa, etc.)
2.	Por los modales (el modo en que les contesta, se porta en casa, sigue las normas de comportamiento, etc.)
3.	El aspecto que lleva (forma de vestir, higiene, maquillaje...)
4.	Con quien se junta, los amigos con los que va, etc.
5.	Por el tiempo que pasa con la TV o los programas que ve
6.	Por el tiempo que está en internet o con la consola, etc
7.	Por consumir tabaco y alcohol
8.	Por no ayudar en casa
9.	Por las cosas en las que gasta el dinero o por cosas que pide y no se le compran

p.32 Por lo general, ¿en qué medida discuten Vd. y el/la niño/a por los estudios? Mucho; Bastante; Poco; Nada

p.36 ¿Dan Vds. premios al niño/a si consigue buenos resultados en los estudios? Sí No

p.37 ¿Reacciona Vd. de alguna de estas maneras cuando el/la niño/a tiene notas peores de lo que Vd. espera? Sí No

- Dialogo con él/ella
- Le castigo
- Le echo la bronca

p.56 Cuando te ponen el castigo, ¿lo mantienen hasta el final o te lo suelen levantar?

- Mantienen el castigo hasta el final
- Suelen levantarte el castigo

p.39 Los días que tienes que ir al colegio/instituto ¿a qué hora...

Te vas a dormir? Hora Minutos

p.29 Si le castigan, ¿cuál de las siguientes frases describe mejor lo que sucede en su casa?

Mantenemos los castigos hasta el final

Intentamos mantener los castigos aunque al final se lo suelo levantar

p.6 Hablemos ahora de la vida cotidiana del niño/a, los días en que el/la niño/a va a la escuela, ¿a qué hora hace cada una de las siguientes cosas?

Se acuesta

Hora Minutos

## Anexo 2. Distribución de frecuencias de las variables utilizadas

FRECUENCIAS		C98 (N=2659)		C94 (N=2802)	
		% progenitores	% hijos/as	% progenitores	% hijos/as
Discuten por:					
estudios	mucho	11,4	6,9	18,3	13,5
	bastante	20,5	15,6	25,6	23,4
	poco	37,9	42,4	31,8	38,4
	nada	30,2	35,1	24,4	24,7
horarios	mucho	5,0	2,9	9,9	8,7
	bastante	12,4	9,4	17,7	18,7
	poco	35,5	38,1	39,3	40,6
	nada	47,1	49,6	33,1	32,1
modales	mucho	9,7	7,8	10,8	10,1
	bastante	20,9	19,6	23,7	23,1
	poco	40,8	41,5	39,3	39,7
	nada	28,5	31,2	26,2	27,1
aspecto	mucho	2,5	2,2	3,3	2,0
	bastante	8,5	6,0	8,4	6,7
	poco	32,6	27,9	33,7	30,5
	nada	56,3	57,1	54,7	60,9
amigos	mucho	2,0	2,0	3,3	2,8
	bastante	5,3	5,3	9,1	8,8
	poco	30,1	27,9	32,2	29,9
	nada	62,6	64,8	55,3	58,4
televisión	mucho	4,7	3,6	3,6	2,9
	bastante	16,1	12,9	11,9	11,8
	poco	35,8	36,9	34,0	32,8
	nada	43,4	46,5	50,4	52,5
internet	mucho	6,2	5,7	9,6	10,4
	bastante	17,0	15,6	21,2	22,3
	poco	32,5	33,7	30,3	30,2
	nada	44,3	45,0	38,9	37,1

tabaco o alcohol	mucho	0,5	0,3	2,2	2,4
	bastante	0,6	0,4	4,5	4,1
	poco	5,4	4,3	11,6	10,4
	nada	93,5	95,0	81,7	83,1
ayudar en casa	mucho	5,3	4,2	7,8	5,9
	bastante	17,5	15,2	19,1	19,9
	poco	36,0	39,7	36,0	39,7
	nada	41,2	41,0	37,1	34,6
dinero	mucho	1,8	2,2	1,8	2,7
	bastante	5,2	6,5	6,4	7,2
	poco	27,2	26,0	29,1	29,3
	nada	65,9	65,3	62,7	60,9
hora de dormir	21h o antes	11,1	9,2	3,2	2,0
	22h	64,0	62,4	32,0	24,0
	23h	23,5	26,2	53,7	56,2
	después 23h	1,3	2,2	11,2	17,7
mantener castigo	Sí	49,6	47,0	45,5	47,1
premio por buenas notas	Sí	53,7	44,4	50,6	38,4
Ante malas notas:					
dialogan	Sí	57,9	54,7	69,6	63,2
castigan	Sí	29,3	34,0	40,7	37,0
bronca	Sí	44,1	48,2	59,1	59,0
<b>Estudios parentales</b>					
	Primarios o menos	% Cohorte 98		% Cohorte 94	
	EGB o ESO	11,2		15,6	
	Secundarios posobligatorios (FP/Bachiller)	35,7		37,3	
	Universitarios	31,3		28,4	
		21,8		18,6	

# Orientaciones de aculturación del alumnado inmigrante y su adaptación a un contexto de bilingüismo en la escuela vasca<sup>1</sup>

## Acculturation orientations of immigrant students and their adaptation to a context of bilingualism in the Basque school

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-388-446

Nekane Larrañaga  
Iñaki García  
Naiara Berasategi  
María-José Azumendi

*Universidad del País Vasco UPV/EHU*

### Resumen

Este estudio analiza las orientaciones de aculturación del alumnado inmigrante y su adaptación a la escuela vasca. Para ello se adopta una perspectiva tridimensional que toma en cuenta el grupo de origen y los dos grupos lingüístico-culturales de la sociedad de acogida. Los resultados indican que la principal orientación de aculturación es la integración, aunque aparecen dos modalidades, una orientada al monolingüismo, y otra al bilingüismo. Ambos tipos de integración se relacionan con buena adaptación escolar, sin embargo, los sujetos con integración orientada al bilingüismo muestran mayores niveles de adaptación social, mayor identidad lingüística con ambas lenguas y con ambas identidades, la española y la vasca. Los resultados de esta investigación apoyan la idea de que el estudio de la aculturación en contextos bilingües como el vasco requiere un planteamiento tridimensional, en el que se consideren el grupo de origen y los grupos lingüísticos de la sociedad de acogida, ya sean mayoritarios o minoritarios. Por otro lado, se considera importante promover la educación bilingüe entre todos los estudiantes, incluidos los inmigrantes, para facilitar su adaptación y favorecer las relaciones intergrupales positivas.

---

<sup>(1)</sup> Financiación: Universidad del País Vasco UPV/EHU 10/21

**Palabras clave:** Inmigración, Aculturación, Adaptación, Bilingüismo, Actitudes Lingüísticas

### **Abstract**

This study analyses the orientations of acculturation of immigrant students and their adaptation to the Basque school. For this analysis, has been adopted a three-dimensional perspective that takes into account the group of origin and the two linguistic-cultural groups of the host society. The results indicate that the main orientation of acculturation is integration, although two modalities appear, one oriented to monolingualism, and the other to bilingualism. Both types of integration show a good school adaptation, however, subjects with integration oriented to bilingualism show higher levels of social adaptation, greater linguistic identity with both languages and with both identities, the Spanish and the Basque.

The results of this research support the idea that the study of acculturation in bilingual contexts, such as Basque, requires a three-dimensional approach, in which the group of origin and linguistic groups of the host society are considered, whether they are majority or minority. On the other hand, it is important to promote bilingual education among all students, including immigrant students, in order to facilitate their adaptation and favour positive intergroup relations.

**Keywords:** Immigration, Acculturation, Adaptation, Bilingualism, Linguistic Attitudes

## **Introducción**

El presente estudio tiene como objetivo analizar los procesos de aculturación y adaptación asociados a la inmigración en el contexto vasco, un contexto bilingüe en el que conviven dos lenguas oficiales, la española y la vasca. Si bien estas lenguas tienen diferente grado de conocimiento, uso y estatus social.

El concepto de aculturación surge desde la antropología y la sociología, y en su definición clásica comprende aquellos fenómenos que se producen cuando grupos de individuos, de diferentes culturas, entran en contacto continuo, del que se derivan cambios en los patrones culturales originales de uno o ambos grupos.

Se han desarrollado diferentes modelos teóricos para analizar los procesos de aculturación y los cambios que originan en diferentes

elementos culturales (actitudes, valores, comportamientos lingüísticos, identidad cultural...) Se diferencian dos principales modelos de aculturación, los modelos unidimensionales, que entienden que los cambios culturales se dan en un continuum lineal bipolar, desde la cultura de origen hacia la cultura de la sociedad de acogida; y por otro lado, los modelos multidimensionales, que entienden que los procesos de cambio cultural se pueden dar independientemente, tanto respecto a la cultura de origen como a la cultura de acogida, y pueden darse en diferentes dominios, como actitudes, valores, comportamiento o identidad respecto las lenguas o culturas (Van Oudenhoven, Ward y Masgoret, 2006).

Desde una perspectiva bidimensional, Berry (1980, 1997) plantea que los inmigrantes en contacto con una nueva cultura, se enfrentan a una doble cuestión, una en relación al deseo de mantener su cultura de origen, y otra relacionada con el deseo de mantener relaciones con otros grupos de la sociedad de acogida. La combinación de ambos procesos pueden dar lugar a cuatro estrategias de aculturación: integración, separación, asimilación y marginación. La integración implica el mantenimiento de la cultura de origen y establecer contactos con miembros de la sociedad de acogida. La separación conlleva mantener la cultura de origen y evitar contactos con el nuevo grupo social. La asimilación se caracteriza por la pérdida de la cultura de origen mientras se establecen contactos con la nueva sociedad. Por último, la marginación supone perder la cultura de origen y evitar contactos con la nueva sociedad. Estas estrategias no son estáticas y los individuos pueden variar de una estrategia a otra.

Los modelos bidimensionales de aculturación también han recibido críticas. Así, se ha argumentado que la categorización en cuatro orientaciones de aculturación puede no representar por completo los diferentes patrones de aculturación. Es decir, no todas las categorías tienen por qué existir en una muestra, y algunas pueden a su vez, tener múltiples subtipos. En este sentido, Rudmin (2003) encontró tres subtipos de integración/biculturalismo (parcial, total y orientada al grupo dominante) y Coatsworth, Maldonado-Molina, Pantin y Szapocznik (2005) encontraron dos tipos de integración/biculturalismo; el biculturalismo y el biculturalismo moderado.-

Otros autores han propuesto que en el estudio de la aculturación se tiende a tratar a la sociedad de acogida como si fuera homogénea tanto cultural como lingüísticamente (Berry, 1980; Montreuil y Bourhis, 2004), sin embargo, la existencia de estados multiculturales no es una

excepción. Son muchas las sociedades de acogida en las que coexisten varias comunidades con sus propios elementos lingüísticos y culturales, donde ya antes de la llegada de inmigrantes podían existir tensiones lingüísticas, culturales o religiosas entre estas comunidades, por ejemplo, las comunidades anglófona y francófona en Quebec (Bourhis, 2001a, 2001b), o las comunidades bilingües en España como Cataluña (Fukuda, 2017; Huguét, Sansó, Díaz-Torrent y Navarro, 2017; Sansó, Popa y Navarro, 2017). Esta complejidad y posibles tensiones intergrupales preexistentes y no resueltas en la sociedad de acogida pueden condicionar el proceso de aculturación de los inmigrantes y es una cuestión a tener en cuenta en su estudio (Bourhis y Montreuil, 2004). En este sentido Gim Chung, Kim y Abreu (2004) encontraron evidencia de validez y fiabilidad para la medida tridimensional de la aculturación y mostraron que la aculturación hacia dos culturas diferenciadas en una misma sociedad de acogida son procesos independientes y por lo tanto han de medirse como tal.

## Aculturación y adaptación

La aculturación es pues una experiencia que viven tanto grupos como individuos consecuencia de la inmigración. En esa experiencia, los grupos e individuos necesitan adoptar estrategias que les permitan desarrollar una adaptación adecuada al nuevo contexto (Sam y Berry, 2006). La adaptación se entiende como los cambios relativamente estables que tienen lugar en un individuo o grupo en respuesta a demandas externas (Berry, 2005). En estos cambios se diferencian dos componentes: el psicológico y el sociocultural (Ward, 2004). La adaptación psicológica hace referencia al sentimiento de bienestar del individuo que incluye variables como la autoestima y el estrés. Sin embargo, la adaptación sociocultural se refiere al nivel en que un individuo es capaz de manejarse en la vida cotidiana en el nuevo contexto cultural y está asociado al desarrollo de competencias sociales, en el caso de adolescentes, como el desempeño académico y posibles comportamientos problemáticos como consumo de drogas o fracaso escolar (Berry y Sabatier, 2010). Estos dos componentes de la adaptación están correlacionados positivamente, aunque cada dimensión tiene sus propios predictores; la adaptación psicológica está asociada a variables de personalidad, eventos de cambio de vida, apoyo social e identidad étnica sólida y segura, mientras que la adaptación sociocultural

está asociada al conocimiento cultural, el grado de conocimiento de la lengua, el grado de contacto, las actitudes positivas intergrupales (Berry, Phinney, Sam y Vedder, 2006; Kang, 2006; Phinney, Horenczyk, Liebkind y Vedder, 2001; Vila, 2008).

Por otro lado, Moreno (2009) desde una perspectiva multidisciplinar que toma conceptos de la lingüística, la sociolingüística, la sociología del lenguaje, la psicología social y la sociología, propone cuatro niveles de adaptación que él denomina integración social: supervivencia, laboral o escolar, social e identitario. En el primer nivel, se incluyen las necesidades básicas para la subsistencia biológica. El segundo nivel, laboral o escolar, supone tener cubiertas las necesidades del primer nivel a su vez que exige cumplir unas funciones sociales relacionadas con el mercado laboral o en el caso de menores de edad supone la incorporación al sistema educativo, de acuerdo con los requisitos y mecanismos establecidos en la sociedad de acogida, que también incluyen las habilidades comunicativas respecto a las lenguas de la sociedad de acogida. El tercer nivel, supone la integración social del inmigrante como individuo y como miembro de un grupo social; permite el enriquecimiento en las relaciones en cualquier ámbito de la vida pública. Por último, el nivel identitario hace referencia a las relaciones sociales complejas entre inmigrantes y miembros de la sociedad de acogida, en las que las personas inmigrantes adoptan unas pautas de conducta de acuerdo a la identidad que han desarrollado. Esta identidad puede hacer que la nueva sociedad se convierta en “su” comunidad, pudiendo adoptar diversas formas según el grado de mantenimiento de la identidad de origen y el grado de adopción de la nueva identidad.

Según este autor, la adaptación laboral/escolar es imprescindible para que se produzca la adaptación social e identitaria. En este sentido, estudios realizados en un contexto bilingüe como Cataluña, advierten, que la adaptación puede verse impedida en el caso de no tener competencias lingüísticas suficientes como para mantener relaciones con los grupos de acogida (Vila, 2008); en el mismo contexto se ha demostrado que la integración escolar y social de jóvenes inmigrantes puede a su vez ayudar a desarrollar mejores actitudes tanto hacia la lengua castellana como hacia la catalana en jóvenes inmigrantes y favorecer su aprendizaje (Lapresta, Huguet y Janes, 2010; Navarro, Huguet y Sansó, 2016).

La adaptación está por otro lado, relacionada con las orientaciones de aculturación (Berry, 1997; Berry et al., 2006); así, los sujetos que

muestran orientaciones de integración parecen estar mejor adaptados tanto psicológica (pocos problemas psicológicos, alta autoestima y satisfacción con la vida) como socioculturalmente (ajuste escolar, pocos problemas de comportamiento) que los sujetos que tienen orientaciones de marginación. Los sujetos con orientaciones de asimilación y separación muestran niveles de adaptación intermedios; concretamente la separación se asocia a adaptación psicológica moderadamente buena, pero una menor adaptación sociocultural y la asimilación con puntuaciones más bajas en ambas formas de adaptación. También se han encontrado relaciones entre salud y estrategias de aculturación, siendo el nivel de salud superior en integración que en el resto de orientaciones (Curran, 2003).

De cara a promover una adaptación exitosa, Berry y colaboradores (2006) proponen que la juventud inmigrante se ha de orientar lo más posible en el camino de la integración; sin embargo, las estrategias de aculturación deberían de combinarse de una manera flexible con el fin de adquirir elementos culturales de ambos grupos. Así, en el contexto de la escuela una forma de integración que se aproxime a la asimilación podría permitir un mejor ajuste a la nueva sociedad. Por otro lado, en el contexto privado de la familia o comunidad una forma de integración que se aproxime a la separación podría permitir un mejor ajuste con el grupo étnico en la vida diaria. Los agentes implicados en la educación deberían actuar sabiendo que la integración es la forma de aculturación más cercana a la adaptación que facilita la transición a la vida adulta.

## El contexto de la escuela vasca

Aunque el español sea lengua oficial en todo el Estado, en seis comunidades autónomas hay lenguas cooficiales (Moreno, 2009). Esta realidad plurilingüe y pluricultural tiene gran relevancia en el estudio de procesos de aculturación y adaptación relacionados con la inmigración, entre otras razones porque, a menudo, la población inmigrante llega al Estado Español con la idea de encontrar un país lingüísticamente homogéneo y poco a poco va descubriendo otra realidad más compleja que afecta a su proceso de integración (Burgueño, 2002).

En la Comunidad Autónoma Vasca CAV son cooficiales dos lenguas, el euskera, lengua propia del Pueblo Vasco, está reconocido como lengua oficial junto con el castellano, según el artículo 6 del Estatuto de Autonomía

del País Vasco (BOE, 1979). Dada la condición minoritaria del euskera, en 1982 se aprobó la ley de normalización del uso del euskera (BOPV, 1982). En consecuencia, se propone el objetivo de garantizar a todos los alumnos el conocimiento práctico de ambas lenguas oficiales en la enseñanza obligatoria. Para lo cual se definen los modelos lingüísticos a aplicar: el Modelo A donde el currículo se imparte en castellano, y euskera sólo como asignatura; el Modelo B, en el que el currículo se imparte en euskera y castellano; y el Modelo D, donde el euskera es la lengua vehicular y el castellano se imparte como asignatura (BOPV, 1993).

Este proceso de normalización ha fomentado la recuperación social en los del euskera en últimos treinta años. Así, el número de hablantes ha evolucionado positivamente (212.000 nuevos hablantes e incremento de 10 puntos porcentuales). Este aumento se observa sobre todo entre jóvenes, siendo, en la actualidad, vascohablantes un 71,4% entre 16-24 años, mientras que en 1991 eran tan sólo un 25%. A pesar de ello, hoy en día el euskera sigue siendo una lengua minoritaria y minorizada en esta comunidad (Etxebarria, 2015). Un tercio de la población vasca es vascohablante, el 33,9 %, siendo menor el porcentaje de vascohablantes en zonas urbanas o capitales, 35,4% en Donostia/San Sebastián, 18,6% en Bilbao y 17,9% en Vitoria-Gasteiz (Gobierno Vasco, 2016).

En los últimos años, con la llegada de alumnado procedente de la nueva inmigración se vive una nueva situación de diversidad cultural. Las instituciones vascas adoptan el objetivo de la inclusión del alumnado inmigrante en el sistema educativo vasco, para lo cual se propone que el alumnado inmigrante logre un dominio oral y escrito de las dos lenguas oficiales del País Vasco (Gobierno Vasco, 2016). En este sentido, en el marco del II Plan de Atención educativa al alumnado inmigrante en la escuela inclusiva e intercultural (2016-2020) se vienen desarrollando programas educativos orientados a la integración escolar, cultural y social del alumnado inmigrante. Este plan recoge programas de refuerzo lingüístico, centrado especialmente en el aprendizaje de la lengua vasca junto con el castellano, que se están aplicando desde el 2003 (Gobierno Vasco, 2016).

## Objetivos de la investigación

La mayoría de las investigaciones en el campo de la aculturación se han desarrollado en sociedades de acogida en las que la única fuente de

pluralidad lingüística ha sido la inmigración, sociedades con una única lengua oficial. O en el caso de contextos con dos lenguas oficiales no se han analizado de una manera independiente las dos lenguas para identificar diferentes estrategias de aculturación. Siendo pocas las investigaciones que han analizado de manera independiente las lenguas de la sociedad de acogida (Fukuda, 2017).

Es por ello que esta investigación plantea estudiar la experiencia de la aculturación que vive el alumnado inmigrante, analizando sus procesos de aculturación y adaptación al contexto vasco. Un contexto que muestra una pluralidad cultural y lingüística. Por ello planteamos, por un lado, analizar las orientaciones de aculturación del alumnado inmigrante de nuestra muestra tomando en cuenta tres dimensiones (grupo de origen, grupo de euskara-hablante y el grupo de español-hablante). Por otro lado, analizar el perfil socio-demográfico del alumnado inmigrante clasificados en las principales estrategias de aculturación. Y por último, comparar los niveles de adaptación escolar, social e identitaria, del alumnado inmigrante clasificado en las principales estrategias de aculturación.

## Método

### Muestra y procedimiento

La muestra de este estudio es una submuestra de una más amplia formada por 1.286 alumnos escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria en 16 centros educativos, 13 en Bilbao y 3 en Donostia-San Sebastián. Para seleccionar los centros se utilizaron tres criterios: el tipo de centro (Público / Concertado), los modelos lingüísticos (A, B y D) y la concentración de alumnado inmigrante en el centro escolar (mayor o menor del 20%).

Para este estudio se seleccionaron únicamente a los alumnos de origen inmigrante, un total de 162, con una media de edad de 14,62 años ( $S = 1,11$ ). La mayoría de participantes (50,0%) estaban cursando sus estudios en el modelo A, el 35,8% lo hacían en el modelo B y el 14,2% en el modelo D.

Los datos fueron recogidos mediante cuestionario bilingüe rellenado por todos los alumnos presentes en el aula, de una manera voluntaria. Los datos personales no se registraron para garantizar el anonimato.

## Variables

Se midieron cinco tipos de variables: orientaciones de aculturación, adaptación social, escolar e identitaria y variables socio-demográficas.

Orientaciones de aculturación. Siguiendo a Berry (1997) se midió la identificación con el grupo de origen, utilizando una escala de 3 ítems sobre identidad ( $\alpha = 0,77$ ), donde se incluían tres aspectos: identidad global (*¿basta qué punto te identificas con tu país de origen?*), identidad lingüística (*¿basta qué punto te identificas con tu lengua de origen?*), y calidad de la identidad o deseo de identificación (*¿basta qué punto deseas ser de tu país de origen?*). Las propiedades psicométricas de estos ítems son aceptables y su validez de constructo confirmada (Bourhis y Bougie, 1998).

También se midió la relación con los grupos de la sociedad de acogida (frecuencia y deseo de contacto). Para ello se utilizaron 4 ítems; dos de ellos referidos al grupo de vasco-hablantes de la sociedad vasca ( $\alpha = 0,73$ ); (*¿cuántas relaciones mantienes con euskara-hablantes de la sociedad vasca?*) y (*¿cuántas relaciones deseas mantener con euskara-hablantes de la sociedad vasca?*) y otros dos referidos a español-hablantes ( $\alpha = 0,58$ ); (*¿cuántas relaciones mantienes con español-hablantes de la sociedad vasca?*) y (*¿cuántas relaciones deseas mantener con español-hablantes de la sociedad vasca?*).

Adaptación escolar. Se utilizaron 4 ítems satisfacción con el centro educativo (*¿cómo te sientes en tu centro educativo?*), relación con los compañeros de clase (*¿tu relación con los compañeros de clase es?*), satisfacción con los resultados académicos (*¿tus resultados académicos son?*) y actitud en clase (*¿tu actitud en clase es?*).

Adaptación social. Se utilizaron 8 ítems: satisfacción con la vida personal (*¿en qué medida te sientes satisfecho con tu vida personal?*), satisfacción en la CAV (*¿en qué medida te sientes satisfecho con tu vida en la Comunidad Autónoma Vasca?*), conocimiento, uso y deseo de conocimiento de la lengua vasca y la lengua española (por ejemplo, para la lengua vasca *¿en qué medida conoces la lengua vasca?, ¿en qué medida practicas la lengua vasca?, ¿en qué medida deseas conocer la lengua vasca?*).

Adaptación identitaria. Se utilizaron 6 ítems para medir la identidad hacia lo vasco y hacia lo español en la que se incluían tres aspectos: identidad global (*¿basta qué punto te identificas como vasco / español?*),

identidad lingüística (*¿hasta qué punto te identificas con la lengua vasca / española?*), y calidad de la identidad o deseo de identificación (*¿hasta qué punto deseas ser vasco / español?*). Las propiedades psicométricas de estos ítems son aceptables y su validez de constructo confirmada (Bourhis y Bougie, 1998).

TABLA I. Variables, dimensiones e ítems.

Variable	Dimensión	Ítems
Orientaciones de aculturación (variable predictora)	Identificación con el grupo de origen	<p><i>¿hasta qué punto te identificas con tu país de origen?</i>  <i>¿hasta qué punto te identificas con tu lengua de origen?</i>  <i>¿hasta qué punto deseas ser de tu país de origen?</i>  <math>\alpha = 0,77</math></p> <p><i>¿cuántas relaciones mantienes con euskara-hablantes de la sociedad vasca?</i>  <i>¿cuántas relaciones deseas mantener con euskara-hablantes de la sociedad vasca?</i> <math>\alpha = 0,73</math></p>
	Relación con los grupos de acogida	<p><i>¿cuántas relaciones mantienes con español-hablantes de la sociedad vasca?</i>  <i>¿cuántas relaciones deseas mantener con español-hablantes de la sociedad vasca?</i> <math>\alpha = 0,58</math></p>
Adaptación (variable criterio)	Adaptación escolar	<p><i>¿cómo te sientes en tu centro educativo?</i>  <i>¿tu relación con los compañeros de clase es?</i>  <i>¿tus resultados académicos son?</i>  <i>¿tu actitud en clase es?</i></p>
	Adaptación social	<p><i>¿en qué medida te sientes satisfecho con tu vida personal?</i>  <i>¿en qué medida te sientes satisfecho con tu vida en la Comunidad Autónoma Vasca?</i></p> <p><i>¿en qué medida conoces la lengua vasca?</i>  <i>¿en qué medida practicas la lengua vasca?</i>  <i>¿en qué medida deseas conocer la lengua vasca?</i></p> <p><i>¿en qué medida conoces la lengua española?</i>  <i>¿en qué medida practicas la lengua española?</i>  <i>¿en qué medida deseas conocer la lengua española?</i></p>
	Adaptación identitaria	<p><i>¿hasta qué punto te identificas como vasco?</i>  <i>¿hasta qué punto te identificas con la lengua vasca?</i>  <i>¿hasta qué punto deseas ser vasco?</i></p> <p><i>¿hasta qué punto te identificas como español?</i>  <i>¿hasta qué punto te identificas con la lengua española?</i>  <i>¿hasta qué punto deseas ser español?</i></p>

Las respuestas se recogieron mediante escalas Likert de 5 puntos (1 nada/malo, 5 mucho/bien).

Perfil socio-demográfico. Se registró el modelo lingüístico (A, B o D), el tipo de centro (público o concertado), el origen del alumnado (latino o no-latino), la concentración de inmigrantes en el centro ( $\leq 20\%$  o  $>20\%$ ), nivel de estudios de padres y madres (sin estudios-primarios, secundarios o universitarios), edad del alumnado y años que llevan viviendo en la CAV (2 o menos, 2-5 años o 5 o más años).

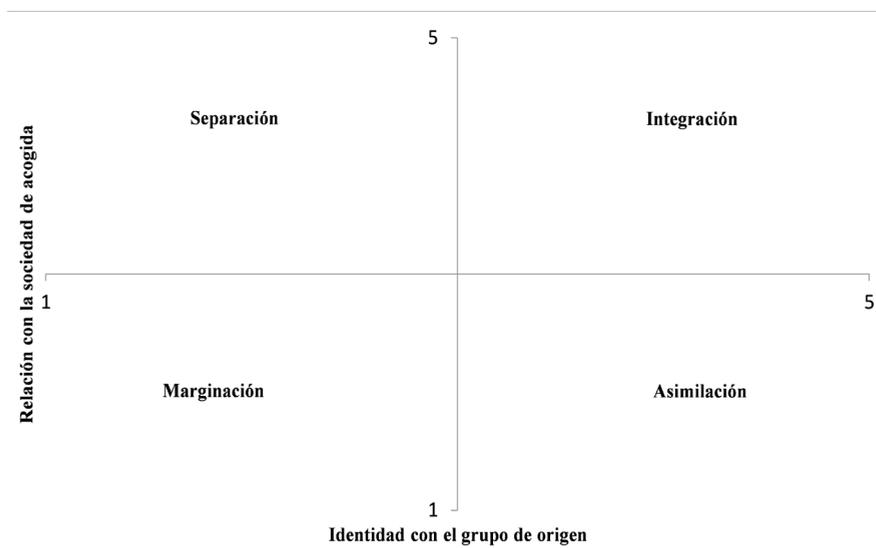
## Resultados

Tomando en cuenta la pluralidad cultural y lingüística de la sociedad vasca, los sujetos fueron clasificados según su orientación de aculturación hacia los dos grupos culturales y lingüísticos de la sociedad de acogida: grupo español-hablante y grupo vasco-hablante.

Tal y como propone Berry (1997), se cruzaron la identidad con el grupo de origen y la relación con los grupos de la sociedad de acogida para obtener cuatro orientaciones de aculturación (ver Figura 1)

- Integración: alta identificación con el grupo de origen ( $\geq 3$ ) y alta relación con la sociedad de acogida ( $\geq 3$ ).
- Separación: alta identificación con el grupo de origen ( $\geq 3$ ) y baja relación con la sociedad de acogida ( $< 3$ ).
- Asimilación: baja identificación con el grupo de origen ( $< 3$ ) y alta relación con el grupo de acogida ( $\geq 3$ ).
- Marginación: baja identificación con el grupo de origen ( $< 3$ ) y baja relación con el grupo de acogida ( $\geq 3$ ).

FIGURA I. Orientaciones de aculturación según Berry (1997)

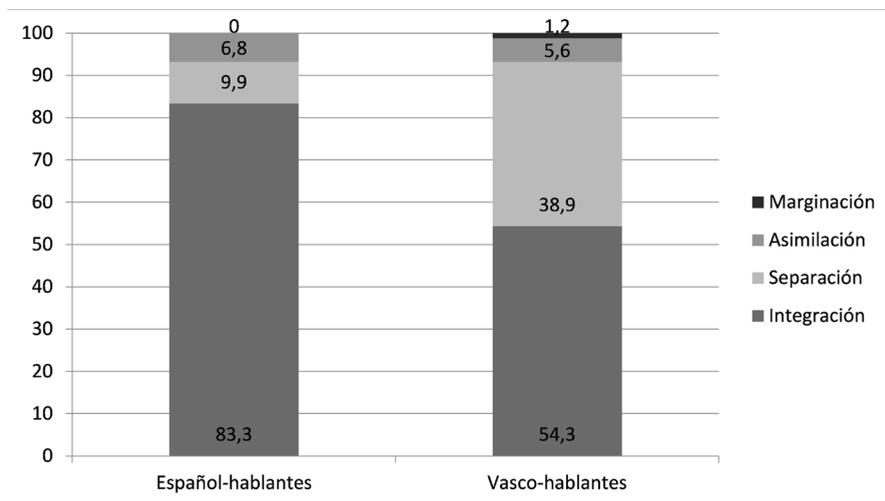


Respecto a las orientaciones de aculturación hacia español-hablantes (ver Figura II), la gran mayoría de los sujetos (83,3%) mostraron una aculturación orientada a integración, siendo minoritarias la separación y la asimilación (9,9% y 6,8% respectivamente). Cabe destacar que ni un solo sujeto mostró orientación de marginación.

También se midieron las orientaciones de aculturación hacia vasco-hablantes (ver Figura II). Como en el caso anterior, la mayoría de los sujetos se decantó por la integración (54,3%) aunque el porcentaje fue sensiblemente más bajo que la integración orientada hacia español-hablantes. En cambio, la separación fue mayor al orientarse hacia vasco-hablantes (38,9%). Las orientaciones de asimilación y marginación resultaron minoritarias (5,6% y 1,2% respectivamente).

Al observar que las orientaciones de aculturación varían al referirse a la lengua mayoritaria (español) o minoritaria (euskara) se cruzaron las orientaciones hacia ambos grupos lingüísticos. Los resultados obtenidos (ver Tabla II), muestran que la gran mayoría de los sujetos (53,1%) se clasifican en la orientación integradora hacia ambos grupos lingüísticos, lo que podría considerarse como una orientación integrativa hacia el bilingüismo (IB).

FIGURA II. Orientaciones de aculturación hacia español-hablantes y vasco-hablantes de la sociedad vasca (porcentajes).



El segundo grupo más numeroso (30,2% de la muestra) combina una orientación integradora hacia español-hablantes con una orientación de separación hacia vasco-hablantes, mostrando una orientación integradora hacia la lengua dominante, la lengua española, es decir, una orientación integrativa hacia el monolingüismo (IM). Con frecuencias más bajas aparecen otros tipos de orientación como la separación (8,6%) y la asimilación (5,6%) hacia ambos grupos. El resto de combinaciones que aparecen son marginales como: orientación de integración hacia vasco-hablantes combinado con separación hacia español hablantes (1,2%), y la marginación hacia vasco-hablantes combinada con asimilación hacia español hablantes (1,2%).

**TABLA II.** Orientaciones de aculturación hacia los grupos lingüísticos de la sociedad vasca (frecuencia y porcentaje sobre el total)

			Aculturación hacia español-hablantes			Total
			Integración	Separación	Asimilación	
Aculturación hacia vasco-hablantes	Integración	n	86	2	0	88
		%	53,1%	1,2%	0,0%	54,3%
	Separación	n	49	14	0	63
		%	30,2%	8,6%	0,0%	38,9%
	Asimilación	n	0	0	9	9
		%	0,0%	0,0%	5,6%	5,6%
	Marginación	n	0	0	2	2
		%	0,0%	0,0%	1,2%	1,2%
	Total	n	135	16	11	162
		%	83,3%	9,9%	6,8%	100,0%

Analizando el perfil socio-demográfico de los dos tipos de integración (IB e IM), ver Tabla III, se encontraron diferencias significativas en el tipo de centro (sujetos con IB tienen mayor presencia en centros públicos y los sujetos con IM en centros concertados) y en la concentración de inmigrantes en el centro (los sujetos IB estudian en centros con menor concentración de inmigrantes). También se encontraron diferencias tendenciales en el modelo lingüístico (los sujetos IB tienen mayor presencia en el modelo B y los sujetos con IM en el modelo A), en el origen del alumnado (mayor porcentaje de procedencia latina en los sujetos con IM) y en el nivel educativo de los padres (mayor porcentaje de estudios secundarios y universitarios entre los padres del alumnado con IM). No se encontraron diferencias significativas según el nivel educativo de las madres, la edad del alumnado y el tiempo de estancia en la CAV.

**TABLA III.** Perfil socio-demográfico de las principales orientaciones de aculturación (porcentaje en sentido vertical)

<b>Variables</b>	<b>Integración al bilingüismo (IB) (n = 86)</b>	<b>Integración al monolingüismo (IM) (n = 49)</b>	$\chi^2$
<b>Modelo lingüístico</b>			
A-X (n = 57)	39,5%	61,0%	$\chi^2 (2)=5,10 p = 0,078$
B (n = 47)	43,2%	29,3%	
D (n = 18)	17,3%	9,8%	
<b>Tipo de centro escolar</b>			
Público (n = 72)	60,5%	40,8%	$\chi^2 (1)=4,84 p = 0,028$
Concertado (n = 63)	39,5%	59,2%	
<b>Origen</b>			
Latino (n = 85)	68,6%	53,1%	$\chi^2 (1)=3,23 p = 0,072$
No-Latino (n = 50)	31,4%	46,9%	
<b>Concentración de inmigrantes en el centro</b>			
<=20 % (n = 63)	54,7%	32,7%	$\chi^2 (1)=6,01 p = 0,014$
>20 % (n = 72)	45,3%	67,3%	
<b>Nivel educativo Padre</b>			
Sin estudios/primarios (n = 28)	16,9%	34,1%	$\chi^2 (2)=4,83 p = 0,089$
Secundarios (n = 72)	61,4%	51,2%	
Universitarios (n = 24)	21,7%	14,6%	
<b>Nivel educativo Madre</b>			
Sin estudios/primarios (n = 25)	18,3%	23,3%	$\chi^2 (2)=1,33 p = .514$
Secundarios (n = 76)	59,8%	62,8%	
Universitarios (n =24)	22,0%	14,0%	
<b>Edad</b>			
13 (n =27)	20,0%	20,4%	$\chi^2 (4)=1,64 p = 0,801$
14 (n = 36)	28,2%	24,5%	
15 (n = 31)	24,7%	20,4%	
16 (n = 28)	17,6%	26,5%	
>16 (n = 12)	9,4%	8,2%	
<b>Años en EAE</b>			
5 años o más (n = 71)	57,8%	48,9%	$\chi^2 (2)=1,17 p = 0,556$
2-5 años (n = 46)	33,7%	38,3%	
2 años o menos (n = 13)	8,4%	12,8%	

Comparando la adaptación escolar de los sujetos con IM y con IB (ver Tabla IV) no se encontraron diferencias significativas ni en satisfacción con el centro educativo, ni en la valoración de las relaciones con compañeros de clase, los resultados académicos o su actitud en clase. Para ambos grupos los niveles de integración escolar son altos, siempre por encima del punto medio de la escala utilizada (rango 1-5).

En los indicadores de adaptación social se encontraron altos índices de satisfacción personal en los dos tipos de integración. También es alto el grado de satisfacción con la vida en la CAV en todos los sujetos, aunque se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos, siendo los sujetos con IB quienes puntuaron más alto que los sujetos con IM, con un tamaño del efecto medio.

Comparando los dos grupos con orientación integradora (IB e IM), se observaron diferencias significativas en conocimiento, práctica y deseo de conocer el euskera (los sujetos con IB puntuaron más alto en los tres aspectos con un tamaño del efecto medio-alto). No se encontraron diferencias significativas en los indicadores referidos a la lengua española, mostrando ambos grupos puntuaciones muy altas y superiores en todos los casos a las encontradas en relación al euskera.

Por último, en los indicadores de adaptación identitaria, no se observaron diferencias significativas entre los dos tipos de integración en los indicadores de identidad española. Sin embargo, en los indicadores sobre la identidad vasca, los sujetos con IB mostraron mayor identificación con lo vasco (identidad vasca y deseo de ser vasco), siendo el tamaño del efecto medio. No se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos en la identificación en relación al euskara.

**TABLA IV.** Adaptación escolar, social e identitaria según el tipo de integración (media y desviación típica entre paréntesis).

Variables	Integración al bilingüismo (IB)	Integración al monolingüismo (IM)	t
	N = 81 M (S)	N = 49 M (S)	
<b>ADAPTACIÓN ESCOLAR</b>			
Satisfacción con el centro	4.11 (1.07)	4.08 (0.91)	t (98) = 0.12; p = .902; d = 0.03
Relación con compañeros	4.25 (0.87)	4.21 (0.77)	t (120) = 0.28; p = .783; d = 0.05
Resultados académicos	3.25 (0.88)	3.11 (0.81)	t (128) = 0.94; p = .351; d = 0.17
Actitud en clase	3.93 (0.86)	3.91 (0.86)	t (124) = 0.11; p = .912; d = 0.02
<b>ADAPTACIÓN SOCIAL</b>			
<b>Autosatisfacción psico-social</b>			
Vida personal	4.12 (1.09)	3.83 (1.02)	t (125) = 1.51; p = .132; d = 0.27
Vida en la CAV	4.07 (1.07)	3.49 (0.97)	t (127) = 3.07; p = .003; d = 0.57
<b>Lengua vasca</b>			
Conocimiento	3.35 (1.06)	2.52 (1.06)	t (128) = 4.25; p < .001; d = 0.79
Práctica	2.90 (1.10)	2.21 (1.10)	t (127) = 3.43; p = .001; d = 0.63
Deseo de conocimiento	3.51 (1.26)	2.69 (1.28)	t (122) = 3.46; p = .001; d = 0.65
<b>Lengua española</b>			
Conocimiento	4.55 (0.82)	4.38 (1.01)	t (125) = 1.01; p = .314; d = 0.19
Práctica	4.43 (1.02)	4.30 (1.12)	t (124) = 0.68; p = .498; d = 0.12
Deseo de conocimiento	4.48 (0.94)	4.43 (1.09)	t (115) = 0.25; p = .803; d = 0.05
<b>ADAPTACIÓN IDENTITARIA</b>			
<b>Identidad vasca</b>			
Como vasco	2.49 (1.32)	1.88 (0.99)	t (131) = 3.02; p = .006; d = 0.51
Con el euskara	3.35 (1.24)	3.53 (1.38)	t (125) = - 0.76; p = .446; d = 0.14
Deseo de ser vasco	2.80 (1.35)	2.00 (1.05)	t (129) = 3.75; p < .001; d = 0.65
<b>Identidad española</b>			
Como español	3.10 (1.43)	2.96 (1.46)	t (131) = 0.53; p = .600; d = 0.10
Con la lengua española	4.35 (0.82)	4.15 (1.00)	t (128) = 1.24; p = .218; d = 0.23
Deseo de ser español	3.06 (1.30)	2.89 (1.34)	t (128) = 0.70; p = .487; d = 0.13

## Conclusiones

Este estudio contempló tres objetivos. Primero, analizar las orientaciones de aculturación del alumnado inmigrante tomando en cuenta tres dimensiones: dos referidas a los grupos de la sociedad de acogida -euskara-hablantes y español-hablantes- y otra referida al grupo de origen. En segundo lugar, analizar el perfil socio-demográfico del alumnado inmigrante clasificados en las principales estrategias de aculturación. Y en tercer lugar, comparar los niveles de adaptación escolar, social e identitaria, de estos sujetos.

En relación al primer objetivo, la orientación de aculturación predominante hacia los dos grupos de la sociedad de acogida es la integración, resultado coherente con estudios previos (Berry, et al. 2006; Kunst, Thomsen, Sam y Berry, 2015). Sin embargo, en el caso de la orientación hacia el grupo de vasco-hablantes hay una presencia importante de la separación. Resultado que puede explicarse por la condición de grupo nacional minoritario de baja vitalidad etnolingüística (Bourhis, 2001a). Combinando las estrategias de aculturación hacia los dos grupos lingüísticos de la sociedad vasca, se encontraron dos tipos de integración: una orientada hacia los dos grupos lingüísticos o al bilingüismo y otra orientada solamente hacia el grupo español-hablante o al monolingüismo español que aparece combinada con separación hacia el grupo vasco-hablante. Tal como sugieren algunos autores (Coatsworth, et al., 2005; Rudmin, 2003) no todas las orientaciones propuestas por Berry (asimilación, separación, integración y marginación) tienen por qué darse en un contexto social concreto y algunas de ellas pueden mostrar múltiples subtipos. En el contexto vasco las orientaciones de asimilación y marginación muestran una frecuencia muy escasa y la orientación de integración muestra dos tipos.

El segundo objetivo planteó comparar el perfil socio-demográfico de los dos tipos de integración encontrados. Los resultados arrojaron diferencias significativas según el tipo de centro y la concentración del alumnado inmigrante en el centro, de este modo, los índices de integración hacia el bilingüismo son más altos en centros públicos y cuando el centro tiene menores niveles de concentración de inmigrantes. Podemos concluir pues, que la alta concentración de alumnado inmigrante en algunos centros escolares marca un perfil de alumno que se orienta hacia la integración al monolingüismo español, que sin

embargo se orienta hacia la separación, al referirse a la lengua vasca. Por el contrario, es en aquellos centros escolares con menor concentración de alumnado inmigrante, donde los alumnos adoptan mayoritariamente una orientación integradora al bilingüismo. En tercer lugar se compararon los niveles de adaptación escolar, social e identitaria de los principales tipos de orientaciones de aculturación. En este sentido, los dos tipos de integración no difieren en adaptación escolar mostrando niveles elevados. En la adaptación social e identitaria se encontraron puntuaciones más elevadas en los indicadores referidos a la lengua e identidad española donde no se encontraron diferencias entre los dos tipos de integración algo que puede explicarse por la menor presencia social del euskara (Etxebarria, 2015; Gobierno Vasco, 2016). Por el contrario, se encontraron diferencias en los indicadores referidos a la satisfacción con la vida en la CAV, al conocimiento y práctica de la lengua vasca y a la identidad vasca, donde los sujetos con integración bilingüe mostraron niveles más elevados que los sujetos con integración monolingüe.

En conclusión, los resultados de esta investigación apoyan la idea de que en el estudio de la aculturación hay que tener en cuenta la complejidad de la sociedad de acogida y en contextos bilingües, como el vasco, su estudio requiere un planteamiento tridimensional, en el que se consideren el grupo de origen y todos los grupos lingüísticos de la sociedad de acogida, ya sean mayoritarios o minoritarios (Burgueño, 2002; Monteuil y Bourhis, 2004; Gim Chung et al., 2004).

Por otro lado, los elevados niveles de adaptación escolar y social que muestra el alumnado inmigrante pueden ser fruto de las políticas educativas orientadas al tratamiento de la diversidad en la escuela vasca (Gobierno Vasco, 2016) basadas en unos principios de integración, igualdad, interculturalidad y calidad, asumiendo la diversidad como aspecto fundamental para favorecer la integración del alumnado inmigrante (Berry et al., 2006; Ibarraran et al., 2007).

Sin embargo, estudios realizados sobre el alumnado inmigrante en la escuela vasca (Ikuspegi, 2011; Septién, 2006) señalan la tendencia a la concentración de alumnado inmigrante al matricularse preferentemente en centros públicos y modelos lingüísticos más alejados del bilingüismo, donde la presencia del euskera es menor, modelo A, mientras entre en el alumnado autóctono hay una continua evolución a matricularse en modelos euskaldunizadores, modelos B y D. Septién (2006) señala que esta no es la condición más adecuada para lograr el objetivo marcado por

las instituciones de que todos los alumnos puedan dominar las dos lenguas oficiales al finalizar la escolarización obligatoria (Gobierno Vasco, 2016). En este sentido Ibararán, Lasagabaser y Sierra (2007) señalaron que la tendencia a la concentración de alumnado inmigrante en determinados centros escolares vascos dificulta la integración de este alumnado y el interés de estos por la lengua vasca. El presente estudio confirma que esta concentración de alumnado no facilita la orientación de integración hacia el bilingüismo, que está asociada con mejor adaptación social e identitaria en relación a los indicadores referidos a la lengua vasca.

También hay que tener en cuenta la menor presencia social del euskara y la función compensatoria que debe realizar la escuela vasca sobre todo entre aquellas personas en cuyo ámbito familiar no está presente el euskara (Madariaga, 2003). Por todo ello, habría que potenciar la inclusión del alumnado inmigrante en los modelos B y D, lo cual podría favorecer un mejor aprendizaje de ambas lenguas, incluyendo la minoritaria y el desarrollo de actitudes integradoras hacia los dos grupos lingüísticos (Rojo, Madariaga y Huguet, 2010; Vila et al., 2009). Para ello, como apuntan algunos autores, habría que repensar los programas de inmersión lingüística para adecuarlos a las necesidades de este nuevo alumnado con sus limitaciones lingüísticas y socioculturales (Martín-Pastor, Río y González-Gil, 2017; Navarro, Huguet y Sansó, 2016).

Según Bourhis (2001a) las orientaciones de aculturación adoptadas por los grupos en contacto condicionan las relaciones resultantes entre estos grupos, que pueden ser consensuadas, problemáticas o conflictivas. Hay que recordar que en contextos bilingües el grupo nacional minoritario de baja vitalidad etnolingüística es más vulnerable a tener relaciones problemáticas o conflictivas con otros grupos. Ante ello las políticas institucionales orientadas a la integración podrían favorecer las relaciones consensuadas atenuando las conflictivas; por ejemplo, políticas que visualicen la cultura minoritaria y fomenten el aprendizaje de esta lengua minoritaria entre el alumnado inmigrante. En cambio, y en ausencia de este tipo de políticas, la orientación de separación adoptada por inmigrantes podría mantenerse y, en consecuencia, las relaciones resultantes entre los dos grupos podrían resultar conflictivas, que fortalecieran algunos estereotipos negativos o situaciones de discriminación en diferentes ámbitos.

Por último, cabe señalar que este trabajo tiene limitaciones a tener en cuenta. Por un lado, el tamaño de la muestra y su naturaleza no aleatoria

no garantizan la generalización de los resultados; y, por otro lado, los datos fueron recogidos por un auto informe con preguntas cerradas. Teniendo en cuenta las limitaciones apuntadas, parece adecuado seguir analizando las orientaciones de aculturación y los niveles de adaptación del alumnado inmigrante en el contexto vasco en muestras más representativas utilizando el auto-informe y también en pequeñas muestras utilizando técnicas como la entrevista en profundidad o los grupos de discusión para recoger contenidos más ricos en significado. También sería interesante complementar la visión del alumnado con la opinión de otros colectivos como profesores o padres para dar una visión más global sobre los procesos de adaptación en un contexto bilingüe.

### ***Disclosure statement***

Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.

## **Referencias bibliográficas**

- Berry, J. W. (1980). Acculturation as Varieties of Adaptation. En Padilla A. M. (Ed.), *Acculturation: Theory, Models and Some New Findings* (pp. 9-25). Boulder, CO: Westview.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied psychology: An international review*, 46 (1), 5-34.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International journal of intercultural relations*, 29(6), 697-712. doi: 10.1016/j.ijintrel.2005.07.013
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., y Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied psychology*, 55(3), 303-332. doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x
- Berry, J. W. y Sabatier, C. (2010). Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International journal of intercultural relations*, 34(3), 191-207. doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.11.007

- Bourhis, R. Y. (2001a). Acculturation language maintenance and language shift. En Klatter-Folmer, J. y Van Avermaet, P. (Eds.), *Theories on maintenance and loss of minority languages: Towards a more integrated explanatory framework* (pp. 5–37). Münster, Germany: Waxmann.
- Bourhis, R. Y. (2001b). Reversing language shift in Quebec. En Fishman, J. A. (Ed.), *Reversing language shift: Can threatened languages be saved?* (pp. 101–141). Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.
- Bourhis, R.Y. y Bougie, E. (1998). Le modèle d'acculturation interactif: Une étude exploratoire. *Revue Québécoise de Psychologie*, 19, 75–114.
- Bourhis, R. Y., y Montreuil, A. (2004). Les assises socio-psychologiques du racisme et de la discrimination. En Renaud, J., Germain, A. Y Leloup, X. (Eds.), *Racisme et discrimination: Permanence et résurgence d'un phénomène inavouable* (pp. 231–259). Ste-Foy, Qué, Canada: Presses de l'Université Laval.
- Burgueño, J. (2002). El mapa escondido: las lenguas de España. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 34, 171-192.
- Coatsworth, J. D., Maldonado-Molina, M., Pantin, H., y Szapocznik, J. (2005). A person-centered and ecological investigation of acculturation strategies in Hispanic immigrant youth. *Journal of Community Psychology*, 33(2), 157-174. doi: 10.1002/jcop.20046
- Curran, M. J. (2003). *Across the water: The acculturation and health of Irish people in London*. Dublin: Allen Library.
- Estatuto de Autonomía para el País Vasco (1979). Boletín Oficial del Estado. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1979/BOE-A-1979-30177-consolidado.pdf>
- Ettxebarria, M. (2015). La situación sociolingüística de la lengua vasca hoy: País Vasco y Navarra. *Confluenze*, 7(2), 13–45. doi: 10.6092/issn.2036-0967/5937
- Fukuda, M. (2017). Double gateway to the host society? Knowledge and perceptions of Japanese people living in Catalonia regarding language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(1), 19-34. doi.org/10.1080/01434632.2016.1146288
- Gim Chung, R. H., Kim, B. S., y Abreu, J. M. (2004). Asian American multidimensional acculturation scale: development, factor analysis, reliability, and validity. *Cultural diversity and ethnic minority psychology*, 10(1), 66-80. doi.org/10.1037/1099-9809.10.1.66

- Gobierno Vasco (2016). *VI Mapa Sociolingüístico*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco. Departamento de Educación (2016). II Plan de Atención educativa al alumnado Inmigrante en el marco de la escuela inclusiva intercultural 2016-2020. Vitoria-Gasteiz.
- Huguet, Á., Sansó, C., Díaz-Torrent, T., & Navarro, J. L. (2017). Inmigración y escuela en contextos plurilingües. El caso de Cataluña y Andorra. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (Revista INFAD de Psicología)*, 7(1), 393-406. doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.809
- Ibarraran, A., Lasagabaster, D., y Sierra, J. M. (2007). *Inmigración y aprendizaje de lenguas en un contexto bilingüe*. Bilbao: Lete.
- Ikuspegi (2011). Población extranjera en el sistema educativo de la CAPV. *Panorámica de la Inmigración*, 41. Recuperado de <http://www.ikuspegi.eus/documentos/panoramicas/es/pan41cas.pdf>
- Kang, S. M. (2006). Measurement of acculturation, scale formats and language competence: Their implications for adjustment. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(6), 669-693. doi.org/10.1177/0022022106292077
- Kunst, J. R., Thomsen, L., Sam, D. L., y Berry, J. W. (2015). “We are in this together” common group identity predicts majority members’ active acculturation efforts to integrate immigrants. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(10), 1438-1453. doi: 10.1177/0146167215599349
- Lapresta, C., Huguet, Á. y Janés, J. (2010). Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña. *Revista de Educación*, 353, 521-547.
- Ley de la Escuela Pública Vasca (1993). Boletín oficial del País Vasco. Recuperado de <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/1993/02/9300650a.pdf>
- Ley de normalización del uso euskera (1982). Boletín oficial del País Vasco. Recuperado de <http://www.euskadi.eus/bopv2/datos/1982/12/8201955a.pdf>
- Madariaga, J. M., Huguet, A. y Lapresta, C. (2013). Actitud, presión social y educación inclusiva en aulas con diversidad lingüística y cultural. *Educacion XX1*, 16(1), 305-327.
- Martín-Pastor, E., Río, C. J., & González-Gil, F. (2017). Componentes sociolingüísticos y culturales en el proceso educativo del alumnado

- inmigrante. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 127-144. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu292127144>
- Montreuil, A., y Bourhis, R. Y. (2004). Acculturation orientations of competing host communities toward valued and devalued immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 28(6), 507-532. doi: [org/10.1016/j.ijintrel.2005.01.002](http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.01.002)
- Moreno, F. (2009). Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España. *Lengua y migración*, 1, 121-156.
- Navarro, J. L., Huguet, Á., y Sansó, C. (2016). Procesos de interdependencia entre lenguas. El caso del alumnado inmigrante en Cataluña. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2). doi: 10.1387/RevPsicodidact.13396
- Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K., y Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. *Journal of social issues*, 57(3), 493-510. doi: [doi.org/10.1111/0022-4537.00225](http://dx.doi.org/10.1111/0022-4537.00225)
- Rudmin, F. W. (2003). Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration, and marginalization. *Review of General Psychology*, 7, 3-37. doi: [doi.org/10.1037/1089-2680.7.3.250](http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.7.3.250)
- Rojo, V., Madariaga, J. M., y Huguet, Á. (2010). Actitudes lingüísticas hacia el euskera y castellano de los estudiantes autóctonos e inmigrantes de la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación*, 22(1), 85-97. doi: [doi.org/10.1174/113564010790935231](http://dx.doi.org/10.1174/113564010790935231)
- Sam, D. L. y Berry J. W. (Eds.) (2006). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Sansó, C., Popa, S., & Navarro, J. L. (2017). Actitudes lingüísticas y competencias lingüísticas. Un análisis de su incidencia en los escolares de cataluña. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (Revista INFAD de Psicología)*, 7(1), 379-392. doi: [doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.808](http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.808)
- Septién, J. M. (2006). *Una escuela sin fronteras. La enseñanza del alumnado inmigrante en Álava*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Van Oudenhoven, J. P., Ward, C., y Masgoret, A. M. (2006). Patterns of relations between immigrants and host societies. *International journal of intercultural relations*, 30(6), 637-651. doi: [doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.09.001](http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.09.001)
- Vila, I. (2008) Lengua familiar y conocimiento de la lengua escolar en Cataluña al finalizar la Educación Infantil. *Revista de Educación*, 346, 401-424.

- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J. M., y Siqués, C. (2009). Las aulas de acogida de la educación primaria de Cataluña el curso 2005–2006: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 307-327. doi.org/10.1174/021037009788964123
- Ward, C. (2004). Psychological theories of culture contact and their implications for intercultural training and interventions. En Landis, D., Bennett, J. y Bennett, M. (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 185-216). Thousand Oaks, Calif.: Sage.

**Información de contacto:** Nekane Larrañaga. Universidad del País Vasco UPV/EHU, Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. Departamento de Sociología y Trabajo Social. Avda. de Tolosa, 70, 20018, Donostia / San Sebastian, España. e-mail: Nekane.larranaga@ehu.es



# Análisis comparativo de las Pruebas de Acceso a la Universidad bajo el enfoque de comparabilidad de constructo<sup>1</sup>

## Comparative analysis of the University Entrance Examinations within the construct comparability approach

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-388-447

Alejandro Veas

*Universidad de Alicante*

Isabel Benítez

*Universidad Loyola Andalucía*

Leandro Navas

Raquel Gilar-Corbí

*Universidad de Alicante*

### Resumen

Los procesos de evaluación constituyen una herramienta fundamental en el marco de la formación y selección de estudiantes. Sin embargo, no existen estudios empíricos en España que analicen la utilidad de las pruebas de evaluación para medir el rendimiento académico. El presente estudio, en base a las investigaciones realizadas sobre el enfoque de comparabilidad de constructo (*construct comparability approach*), realiza un análisis comparativo de las calificaciones obtenidas de 15 asignaturas de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) en la provincia de Alicante, con una muestra de 6709 estudiantes. Se emplea el modelo de Rasch de crédito parcial como método de estimación, considerando cada materia como un ítem de un instrumento

---

<sup>(1)</sup> El presente trabajo se deriva del Proyecto emergente de investigación con referencia GRE17-16, financiado por el Vicerrectorado Investigación y Transferencia de Conocimiento de la Universidad de Alicante.

relacionado con la medición del constructo rendimiento académico. Los resultados iniciales mostraron el cumplimiento de la unidimensionalidad, así como un ajuste de todas materias al modelo, aunque se apreció una falta de discriminación entre sujetos de alto y bajo rendimiento, debido principalmente a la ausencia de monotonocidad de las categorías de puntuación. Se observa que el nivel de dificultad de las materias se adecuó al nivel habilidad de la mayor parte de los sujetos. En base a estos resultados, se destaca la capacidad de las pruebas analizadas para informar sobre el rendimiento académico de los estudiantes. A su vez, se derivan conclusiones relevantes para la mejora de los procesos de calificación, y se proponen investigaciones futuras.

*Palabras clave:* Pruebas de Acceso a la Universidad, evaluación educativa, rendimiento académico, enfoque de comparabilidad de constructo, modelo de Rasch de crédito parcial.

### **Abstract**

Evaluation processes are a fundamental tool for training and selecting students. However, there are no empirical studies in Spain that analyse the usefulness of assessment tests to measure academic performance. This study, based on research carried out using the construct comparability approach, conducts a comparative analysis of grades achieved by 6709 students pertaining to 15 academic subject areas of the university entrance examinations (*Pruebas de Acceso a la Universidad – PAU*) administered in the province of Alicante regarded as an instrument item related to the measurement of the academic performance construct. The initial results exhibited unidimensionality, and all academic subject areas fit the model, although there was a lack of discrimination between high- and low -performing students, mainly due to the absence of monotonicity in the scoring categories. The difficulty levels of the academic subjects were found to be appropriate for the skill levels of most students. These results demonstrated the ability of the tests analysed to report on the academic performance of the students who took the tests. In addition, important conclusions are presented regarding improvements in the grading processes, and future research studies are proposed.

*Keywords:* University Entrance Examinations, educational assessment, academic achievement, construct comparability approach, partial credit Rasch model.

## Introducción

En los últimos años ha existido un auge creciente en el estudio del rendimiento académico en todos los niveles educativos, ya sea a partir del análisis de variables cognitivas, motivacionales y contextuales involucradas a nivel predictivo o causal (Dicke et al., 2018; Valle et al., 2008), como en el análisis de la calidad de la medición de las pruebas de evaluación externas de rendimiento y sus variables asociadas (Martí y Puertas, 2018; Sayans-Jiménez, Vázquez-Cano, y Bernal-Bravo, 2018). En este último caso, conviene resaltar las mejoras en el estudio del diseño e implementación de pruebas estandarizadas a nivel internacional, tales como TIMMS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*); IALS (*International Assessment of Literacy Survey*), y especialmente PISA (*Programme for International Student Assessment*). Sin embargo, cabe destacar que en España, pese a la profundización en el estudio de diversas variables a partir del análisis de las pruebas mencionadas anteriormente (Elosua, 2013), apenas se han analizado en los últimos años los procesos de medición de calidad de las llamadas Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), más allá de los análisis cuantitativos referidos a diferencias entre grupos de sujetos en ámbitos específicos o de carácter local (Rodríguez-Menéndez, Inda y Peña-Calvo, 2014; Ruiz et al., 2011).

Las PAU constituyen el procedimiento actual para el acceso a estudios universitarios de los estudiantes que obtienen el título de Bachillerato en territorio español, asegurando la selección de alumnos/as en base a una serie de pruebas de aquellas asignaturas troncales y de modalidad que han cursado previamente. En función de la materia que se trate, dichas pruebas tienen diversos formatos, incluyendo comentarios de texto o de imagen, redacciones sobre una temática específica (de extensión corta o larga), o resolución de problemas, entre otros. Además, estas pruebas se diseñan de manera independiente en cada Comunidad Autónoma del país (el alumnado de cada comunidad realiza los mismos modelos de examen), y permite obtener una calificación que, ponderada con la nota del expediente de Bachillerato, se emplea para el cálculo de una nota total utilizada en las posteriores solicitudes de acceso a las distintas titulaciones universitarias; partiendo de la regulación establecida en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad

educativa (LOMCE, 2013), y el Real Decreto 412/2014, de 8 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado.

Puesto que las PAU son un proceso de evaluación clave para el futuro de miles de alumnos/as cada año, es imprescindible considerar el papel de la investigación evaluativa en el campo de la educación. En este sentido, partiendo del pragmatismo y del contexto, es necesaria la indagación de los procesos, de los resultados obtenidos, así como de la utilización de los mismos en los planteamientos utilizados por los distintos organismos (Sondergeld y Koskey, 2011) para asegurar los principios de equidad e igualdad de oportunidades en el acceso a los estudios universitarios.

Desde el ámbito de la investigación cuantitativa, se han aplicado diversos métodos estadísticos que permiten indagar sobre el cumplimiento de las condiciones necesarias para asegurar una medición objetiva del rendimiento académico, así como del correcto uso en el diseño de los instrumentos de medida a partir del análisis de las condiciones más específicas. Destacan, por ejemplo, el uso de modelos de valor añadido y modelos multinivel para el análisis del rendimiento académico medido de forma longitudinal (Blanco, González, y Ordóñez, 2009; López-Martín, Kouosmanen, y Gaviria, 2014). Más concretamente, en el ámbito de las PAU, destaca la investigación realizada por Gaviria (2005), en la que analiza mediante diversas técnicas estadísticas (método clásico, método de mínimos cuadrados ordinarios, método multinivel, método de igualación de medias y desviaciones típicas) la equiparación de la nota obtenida del Bachillerato con la obtenida en las PAU, sirviendo esta última como anclaje al ser una prueba común a todo el alumnado. Los resultados muestran que los métodos no clásicos producen mejores resultados que el método de ponderación clásico, aumentando la justicia en la selección del alumnado.

No obstante, pese a la utilidad de ser un conjunto de pruebas comunes para todos los estudiantes que las realizan (teniendo en cuenta la división por ramas de conocimiento), conviene asegurar que las pruebas discriminan adecuadamente el nivel de habilidad de los estudiantes, y que muestran una distribución adecuada de los niveles de dificultad.

En el ámbito de las pruebas de certificación académica, la literatura científica recoge investigaciones relevantes realizadas en otros países que tratan de analizar las propiedades psicométricas descritas previamente, partiendo de diversos modelos teóricos en el análisis de

la comparabilidad de resultados académicos. Destacan especialmente los modelos desarrollados en el Reino Unido; y más concretamente, el enfoque de comparabilidad de rendimiento (Baird, Cresswell, y Newton, 2000), el enfoque de comparabilidad convencional o sociológico (William, 1996b), el enfoque de comparabilidad estadística (William, 1996a), y el elaborado más recientemente que mejora a los anteriores: el enfoque de comparabilidad de constructo (Newton, 2005). Este último modelo indica que, a la hora de comparar dos elementos, sean cuales sean, deben tener algo en común que sirva como base de esta comparación. Al igual que dos tests pueden ser comparados a partir de su medida en una misma escala, en el contexto de la comparación de puntuaciones académicas únicamente podremos comparar aquellas que midan un constructo común; en nuestro caso, el rendimiento académico. Así, la premisa de este enfoque sería la siguiente (Coe, 2008): dos puntuaciones de dos alumnos/as son comparables si el rendimiento académico de ambos, el cual corresponde con el mismo nivel del constructo latente que comparten, da lugar a una misma puntuación. De acuerdo con este postulado, la dificultad de una asignatura corresponderá a un nivel concreto establecido en la variable latente; es decir, una asignatura será más difícil que otra en la medida que, para alcanzar una puntuación concreta, sea necesario un mayor nivel de rendimiento o habilidad (Coe, 2010).

Otros estudios también han mostrado la necesidad de analizar la utilidad de las pruebas de certificación académica diseñadas para la selección de estudiantes y asegurar la comparabilidad de los resultados. Por ejemplo, Hübner, Wagner, Hochweber, Neumann, y Nagengast (2019) mostraron que los resultados recogidos en dos pruebas realizadas a estudiantes en Alemania podían conducir a una selección inadecuada por la falta de ajuste de dichas pruebas a las reformas educativas implementadas. Por otra parte, Korobko, Glas, Bosker y Luyten (2008) encontraron que los resultados obtenidos por estudiantes de los Países Bajos estaban influenciados por las materias elegidas para la evaluación, mostrando la necesidad de ajustar el procedimiento de estimación para evitar una valoración injusta de estudiantes con mayor nivel de rendimiento.

Teniendo en cuenta las investigaciones sobre la temática, la medición de la comparabilidad se basaría en emplear las puntuaciones de las asignaturas como instrumento de medida para la validación del constructo, lo que implica que deben proporcionar buenos niveles de

representatividad de contenido, buena consistencia interna y niveles apropiados de correlación entre el constructo latente y las variables que constituyen las distintas asignaturas.

Este modelo de medición resultaría imposible sin una clara conceptualización del constructo, en nuestro caso el rendimiento académico. Es importante señalar que, pese a ser un concepto ampliamente estudiado, no existe una definición única del mismo en la literatura científica. Dada su complejidad y su enfoque multidisciplinar, la mayoría de las definiciones operativas hacen referencia a la valoración o evaluación de los logros de carácter global obtenidos a nivel escolar (Jiménez, 2000). Nuestro constructo va referido, por tanto, al nivel de logro obtenido a partir del grado de consecución de los estándares de evaluación de las distintas asignaturas de las PAU. Dicho grado de consecución se traduce en unas calificaciones concretas, de tal forma que la comparación del constructo se produce si al aumentar o disminuir la puntuación de una materia supone igualmente avanzar o disminuir en el constructo medido.

El planteamiento teórico presentado en este estudio tiene cabida en el ámbito de la medición que postula el modelo de Rasch (Rasch, 1980; Wright y Stone, 1979), el más conocido dentro de las llamadas Teorías de Respuesta al Ítem (TRI), proporcionando un modelo matemático basado en la calibración de datos ordinales a partir de una escala común de medida, y permitiendo comprobar condiciones tales como la unidimensionalidad, linealidad y monotonocidad. En su forma más básica, este modelo establece que la dificultad de los ítems y la habilidad de los sujetos pueden ser medidas en una misma escala común, y que la probabilidad de que un sujeto acierte un ítem estará condicionada a la diferencia existente entre la habilidad de dicho sujeto y la dificultad de dicho ítem. Ambas medidas (habilidad y dificultad), se examinan en unidades *logit*, puesto que la escala empleada por el modelo es la logarítmica. El uso de una misma escala de medida permite establecer unos intervalos homogéneos, de tal forma que la misma diferencia entre el parámetro de dificultad de un ítem y la habilidad de un sujeto implique la misma probabilidad de éxito a lo largo de toda la escala.

En este nivel de análisis, se parte de la consideración de cada una de las asignaturas como un ítem concreto, siendo el intervalo de puntuación de 0 a 10, lo que implica diversos grados o categorías de éxito. El llamado modelo de crédito parcial (del inglés, *partial credit model*) (Wright y

Masters, 1982), permite analizar la dificultad existente para alcanzar la puntuación específica de cada una de las asignaturas de forma separada siguiendo la metodología Rasch. Dicha metodología se ha empleado en distintas investigaciones en el Reino Unido para el análisis de la comparabilidad de las pruebas de certificación en Educación Secundaria (*General Certificate of Secondary Education*) en estudiantes de 16 años, y las pruebas de certificación de educación avanzada (*General Certificate of Education Advanced*) en estudiantes de 18 años (Coe, 2008; He, Stockford, y Meadows, 2018). La fórmula del modelo es la siguiente:

$$\ln \left( \frac{P_{nij}}{P_{ni(j-1)}} \right) = B_n - D_i F_{ij} = B_n - D_{ij}$$

Siendo:

$P_{nij}$  la probabilidad del sujeto  $n$  de acertar el ítem  $i$  observado en la categoría  $j$ ;

$B_n$  la habilidad medida del sujeto  $n$ ;

$D_i$  la dificultad medida en el ítem  $i$ ; y

$F_{ij}$  es la calibración medida para el ítem  $i$  en la categoría  $j$  relativa a la categoría  $j-1$ , el punto donde las categorías  $j-1$  y  $j$  son igualmente probables en relación con la medida del ítem (Bond y Fox, 2007).

De esta forma, nuestra tarea principal en esta investigación es la aplicación del enfoque de comparabilidad de constructo, desarrollado durante las últimas décadas en el Reino Unido, en las PAU de una provincia perteneciente a una comunidad autónoma española. Concretamente, los objetivos que se persiguen son: 1) comparar los niveles de ajuste y los parámetros de dificultad entre las diversas asignaturas; y 2) comparar la distribución de los niveles de dificultad de las calificaciones de las asignaturas a lo largo del rasgo latente.

## Método

### Muestra

La muestra está formada por la mayor parte de los estudiantes de la provincia de Alicante que participaron en las PAU en la convocatoria de

junio de 2018. En concreto, se recogieron las calificaciones de un total de 6709 estudiantes examinados en las dos universidades públicas de dicha provincia: la Universidad de Alicante y la Universidad Miguel Hernández de Elche. El porcentaje aproximado de mujeres en ambas universidades oscila en torno al 60 %. Dichas calificaciones se obtienen desde el Servicio de Regulación Universitaria, perteneciente a la Generalitat Valenciana.

## Instrumentos

Se emplean las pruebas de las PAU administradas en la provincia de Alicante en la convocatoria de junio de 2018. Dichas pruebas se corresponden con las administradas en el resto de provincias de la comunidad (Valencia y Castellón). Teniendo en cuenta la totalidad de las pruebas correspondientes a las asignaturas troncales y de modalidad, se seleccionan un total de 15 asignaturas, estableciéndose como criterio de selección la inclusión de un mínimo de 600 sujetos por asignatura. Dicho criterio se emplea con el fin de asegurar una mayor precisión de los parámetros estimados (He, Stockford, y Meadows, 2018). De esta forma, las asignaturas empleadas son: biología, castellano: lengua y literatura, cultura audiovisual II, dibujo técnico, economía de la empresa, física, geografía, historia del arte, historia de España, historia de la filosofía, inglés, latín II, matemáticas II, matemáticas aplicadas a las ciencias sociales II, química y valenciano: lengua y literatura.

Las puntuaciones de todas pruebas se establecen en base a unos estándares de corrección previamente establecidos por cada comisión calificadora. De esta forma, existen unos criterios de calificación que se definen a partir de las puntuaciones máximas posibles en cada una de las preguntas formuladas en cada prueba, junto con una instrucción de carácter cualitativa que ayuda a la objetividad de la calificación por parte de los examinadores. Dichos criterios de calificación son públicos y accesibles desde la plataforma web de la Generalitat Valenciana (<http://www.ceice.gva.es/va/web/universidad/examenes-y-criterios-de-correccion-de-convocatoria-ordinaria>)

## Procedimiento

Para el presente estudio, se aplica el enfoque de comparabilidad de constructo, asumiéndose la posibilidad de comparar calificaciones

obtenidas por estudiantes en distintas materias que forman parte de un proceso de evaluación general.

Se emplea el modelo de crédito parcial, usándose el software estadístico Winsteps versión 4.4.0 (Linacre, 2019), cuyas estimaciones se realizan mediante el método de máxima verosimilitud conjunta (Bond, 2004). En dicho modelo, cada una de las asignaturas incluidas se considera un ítem de un mismo instrumento capaz de medir el constructo rendimiento académico.

En primer lugar, de acuerdo con los postulados del modelo de Rasch, se mide la unidimensionalidad del modelo a partir del análisis de componentes principales de las puntuaciones residuales. De acuerdo con Linacre (1998), el valor (*eigenvalue*) obtenido en la comparación de contrastes de residuales no debe ser mayor que 2.

El proceso de estimación de los niveles de dificultad de los ítems (incluyendo sus respectivas categorías) y de habilidad de los sujetos es iterativo, examinando la relación entre la probabilidad de obtener una determinada puntuación en función de la habilidad del estudiante. A partir del procedimiento de máxima verosimilitud es posible obtener el valor, para la dificultad de una determinada puntuación, que mejor explique el patrón de rendimiento registrado. De manera análoga, es posible obtener el valor de habilidad para cada individuo en función del patrón de los índices de dificultad. Este proceso se repite de manera continua empleando las estimaciones de habilidad y dificultad, hasta que la estimación converge.

Mientras que multitud de modelos estadísticos tratan de ajustar el modelo a los datos, en este modelo ocurre lo contrario, es decir, los datos deben ajustarse al modelo para ser aceptados. Este ajuste puede realizarse a partir de las medidas residuales, es decir, de la diferencia entre la respuesta de un sujeto a un determinado ítem y la expectativa de respuesta calculada por el modelo. Las medidas de ajuste pueden ser estandarizadas para un ítem o sujeto concreto de dos formas (Bond y Fox, 2007):

- *Outfit*: es la media cuadrática de los residuales, dividido por los grados de libertad. Esta medida se puede interpretar como una medida global que expresa si las respuestas dadas a un ítem concreto se ajustan al modelo.
- *Infit*: esta medida elimina las puntuaciones extremas que influyen en el *outfit*, de tal forma que emplea los residuales de los individuos

cuyos niveles de habilidad se encuentran en el rango más cercano al ítem concreto.

Los estadísticos *infit* y *outfit* se calculan en base a medias cuadráticas, en función del valor estadístico Chi-cuadrado de Pearson dividido por sus grados de libertad, formando así una escala con valores que pueden oscilar desde 0 a infinito. Valores por debajo de 1 indican un ajuste al modelo superior al esperado, mientras que valores superiores a 1 indican un pobre ajuste del modelo. Así, si tenemos un valor *infit* de 1.40, podemos señalar que hay un 40% más de variabilidad de los datos en comparación con la predicción del modelo; mientras que un *outfit* de .80 indica que existe un 20% menos de variabilidad de los datos observados con respecto a la predicción del modelo.

Se han establecido distintos valores de ajustes en función de los propósitos de análisis (Coe et al., 2008; Tan y Yates, 2007). Linacre (2002) sugirió que los valores superiores a 2 implican forzosamente un mal ajuste del modelo y la imposibilidad de obtener conclusiones fiables del análisis. Por ello, los autores del presente estudio se acogen a este valor de ajuste paramétrico, en ítems y en sujetos; en coincidencia con investigaciones previas bajo el enfoque de comparabilidad de constructo (He, Stockford, y Meadows, 2018). Además, la media de habilidad de los sujetos en las distintas materias se fijó a 0 para que las estimaciones de los parámetros fueran comparables entre ellas.

## Resultados

En primer lugar, al comprobar los estadísticos globales del modelo se observó un índice de fiabilidad del sujeto de .74, y un índice de separación del sujeto de 1.69. Estos valores se consideran bajos, e indican que el conjunto de asignaturas no son lo suficientemente sensibles para distinguir de manera eficaz a estudiantes de alto y bajo rendimiento (Bond y Fox, 2007).

Con respecto a la unidimensionalidad del modelo a partir del análisis de componentes principales de las puntuaciones residuales (Bond y Fox, 2007), los resultados muestran un factor principal capaz de explicar el 51.3 % de la varianza del rasgo latente. Con respecto al hipotético segundo factor, muestra un valor inferior a 2 (Eigenvalue  $V_2 = 1.4$ ), lo que confirma la unidimensionalidad del modelo.

En la Tabla I se muestran las asignaturas ordenadas por su parámetro de dificultad (de mayor a menor), así como sus respectivos índices de ajuste. Se observa un ajuste óptimo de todas las materias al modelo, de acuerdo con los criterios establecidos. Las asignaturas con mayor índice de dificultad son, en este orden, Química, seguida de Geografía y Física. Las asignaturas con menor nivel de dificultad son Historia de España, Matemáticas II y Economía.

**TABLA I.** Parámetros de dificultad y estadísticos de ajuste de las asignaturas de las PAU analizadas

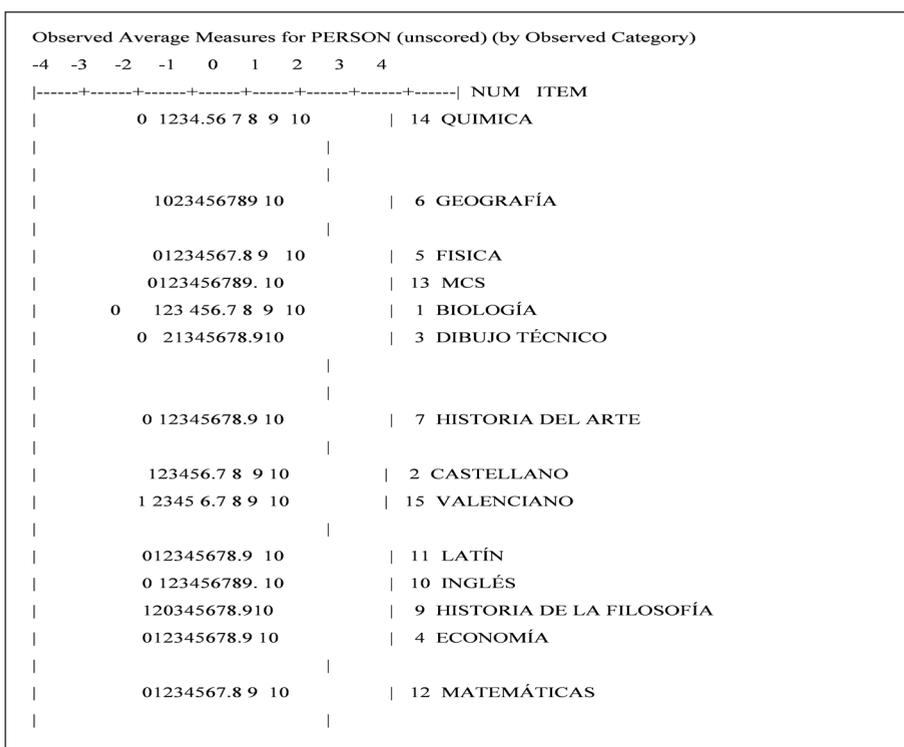
Asignaturas	Nº estudiantes	Dificultad	Infit	Outfit	Correlación ítem-escala
Química	2179	-0.03	0.92	0.91	.76
Geografía	1619	-0.16	1.40	1.40	.62
Física	1504	-0.24	1.12	1.12	.75
Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales II	2236	-0.26	1.25	1.25	.63
Biología	1738	-0.29	0.90	0.89	.74
Dibujo Técnico	697	-0.31	1.51	1.50	.62
Historia del Arte	714	-0.41	1.30	1.29	.68
Castellano: Lengua y Literatura II	6123	-0.52	0.71	0.74	.67
Valenciano: Lengua y Literatura II	4747	-0.55	0.69	0.71	.64
Latín	864	-0.63	1.17	1.16	.69
Inglés	5960	-0.65	1.17	1.16	.61
Historia de la Filosofía	778	-0.66	1.37	1.34	.64
Economía	1698	-0.67	0.99	0.98	.70
Matemáticas II	3177	-0.75	1.24	1.19	.68
Historia de España	6124	-0.81	0.90	0.92	.62

Fuente: Elaboración propia basada en los resultados proporcionados por el software Winsteps

Dado que se emplea el modelo de crédito parcial, las calificaciones de todas las materias tienen sus propios índices de ajuste. En este sentido,

todas las calificaciones de cada una de las asignaturas tienen un ajuste óptimo, con valores que oscilan entre 0.7 y 1.9. Sin embargo, al observar la distribución de la dificultad de las calificaciones (Gráfico I), se aprecia que en varias asignaturas no se cumple el criterio de monotonocidad, de forma que al pasar de una calificación a otra inmediatamente superior, no se detecta un aumento en la dificultad asociada. Este hecho se produce en las asignaturas de Historia de España, Historia de la Filosofía, Dibujo técnico y Geografía. Se observa también que en las calificaciones extremas hay una mayor dispersión en la distribución escalar. Por ejemplo, obtener un 10 en Biología es más difícil que obtenerlo en Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales. Por otro lado, obtener un 1 en Latín es más difícil que obtenerlo en Valenciano.

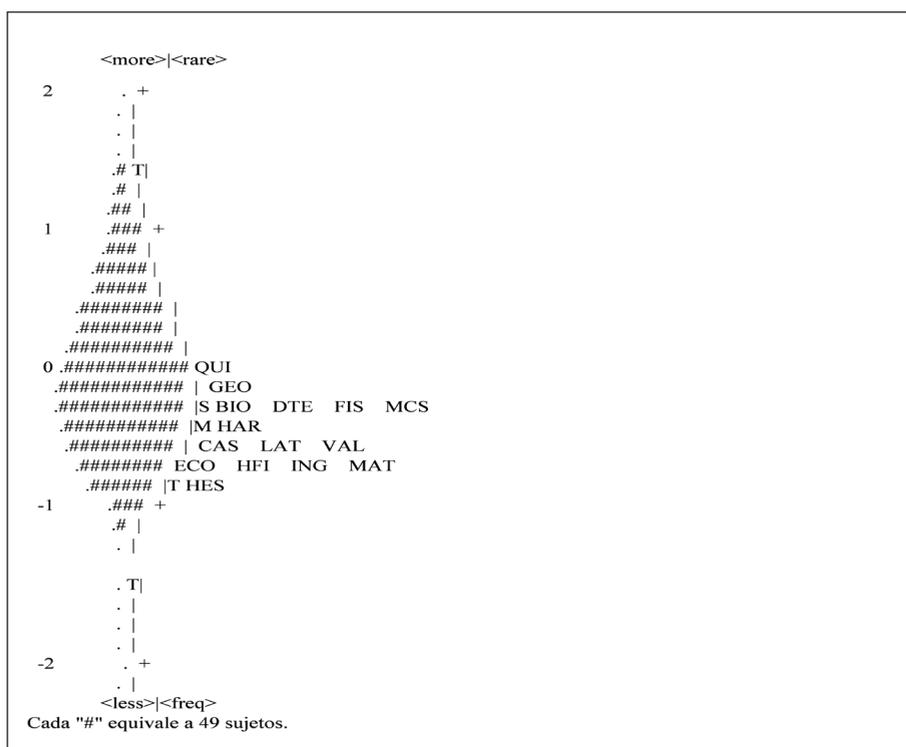
**GRÁFICO I.** Distribución de las calificaciones en el rasgo latente por asignatura



Fuente: Elaboración propia basada en los resultados proporcionados por el software Winsteps

En el Gráfico II se puede visualizar el llamado “mapa de Wright”, donde se observa la distribución de sujetos e ítems a lo largo del rango de habilidad y dificultad, respectivamente. Los sujetos están distribuidos en el lado izquierdo del gráfico, mientras que las materias se sitúan en el lado derecho. Se puede observar que la dificultad de las distintas asignaturas se corresponde con el rango de habilidad de los sujetos situado entre los logits 0 y -1. Este hecho es positivo, ya que significa que la mayoría de los sujetos tienen la habilidad suficiente para realizar todos los exámenes. Existe además una proporción de sujetos situados entre los logits 0 y 1, lo que implica que tuvieron un nivel de habilidad mayor, y por tanto más probabilidad de obtener buenas calificaciones en las distintas pruebas.

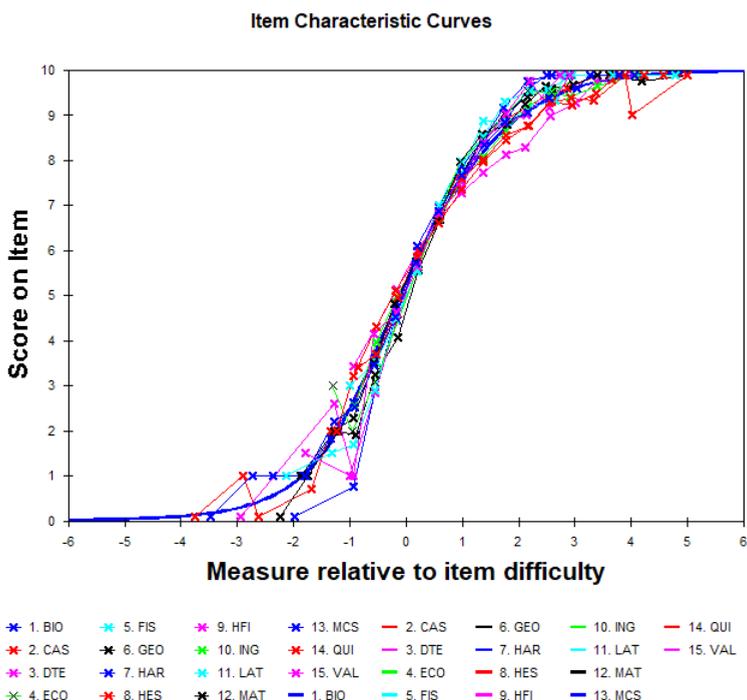
GRÁFICO II. Mapa de personas e ítems



Fuente: Elaboración propia basada en los resultados proporcionados por el software Winsteps

Por último, en el Gráfico III se observan las llamadas Curvas Características de los Ítems (CCI) de todas las materias analizadas. En ellas, se aprecia la relación existente entre las puntuaciones esperadas de cada ítem y las observadas, en función del nivel de habilidad  $q$  de los sujetos en el rasgo latente. Se aprecia buen ajuste cuando las puntuaciones observadas y esperadas se solapan entre los puntos y la línea continua, respectivamente. En concreto, se detecta un patrón de dificultad similar de las asignaturas en las puntuaciones medias (entre -2 y +2 logits), y diferencias en las puntuaciones extremas (entre -4 y -2 logits y entre +2 y +2 logits). En el lado izquierdo del gráfico se sitúan las asignaturas más fáciles en función del nivel de habilidad requerido; mientras que en el lado derecho se encuentran las puntuaciones que requieren un nivel de habilidad mayor.

GRÁFICO III. Curvas Características de los Ítems



## Discusión y conclusiones

Los análisis iniciales muestran el cumplimiento del criterio de unidimensionalidad, el cual es esencial para la aplicación del modelo, y la posibilidad de establecer un constructo latente definido como rendimiento académico, dentro del ámbito de las PAU. Sin embargo, cabe señalar que, pese al establecimiento de este constructo operativo, no se debe interpretar la existencia de un único proceso global. La literatura científica señala que la interpretación de dicho constructo no es clara, ya que no sirve de base para el establecimiento de los propósitos específicos de cada una de las pruebas desarrolladas (He, Stockford y Meadows, 2018). Se puede considerar, por tanto, que todas las pruebas requieren de habilidades específicas, pero al mismo tiempo todas ellas requieren procesos cognitivos globales relacionados con la medición del constructo.

Con respecto al primer objetivo, se observa un ajuste óptimo de todas las materias sometidas a análisis, lo cual permite considerar las propiedades de invarianza asumidas por el modelo de Rasch (Bond y Fox, 2007). Por tanto, las consecuencias de este tipo de estimación residen en la posibilidad de realizar inferencias más allá de la muestra de estudiantes empleada. Al mismo tiempo, el ajuste de las materias permite la comparación en términos de los parámetros de dificultad obtenidos a partir de los niveles de habilidad requeridos para alcanzar cada una de las calificaciones posibles. A partir de estos resultados se deriva una conclusión clave en el ámbito de la evaluación de las PAU, como es la elección de las materias por parte del alumnado; hecho bastante discutido en la literatura internacional (Lamprianou, 2009). Bell et al. (2007) indican que la dificultad percibida por el estudiante hacia una o varias asignaturas puede suponer un obstáculo para el acceso a la universidad. Como consecuencia, otras asignaturas se ven favorecidas con una mayor tasa de matriculación. Teniendo en cuenta los resultados del presente estudio, este hecho podría estar sucediendo con la asignatura de Historia de España en detrimento de Historia de la Filosofía, ya que el alumnado debe elegir una de estas dos materias, y en la primera hay más del triple de candidatos que en la segunda.

El análisis del segundo objetivo resalta la necesidad de considerar la escala de calificaciones empleada en las PAU de manera tradicional, ya que no se cumple con el criterio de monotonocidad típico en las

pruebas de rendimiento. La existencia de 10 categorías no discrimina adecuadamente en puntos concretos del rasgo latente. Cabe destacar que en la mayoría de los países en donde se llevan a cabo análisis comparativos de resultados de pruebas de acceso, emplean un menor número de categorías de calificación. La posibilidad de reajustar el sistema de calificación permitiría a su vez otros posibles cálculos en el mismo marco comparativo, como por ejemplo evaluar la dificultad relativa de cada calificación a partir de la comparación entre ésta y la media de dificultad obtenida de todas las materias, expresando dichas diferencias en la unidad de medida *logit* o en términos de puntuaciones directas. Esta medida permitiría observar la evolución de la dificultad de las puntuaciones de las distintas materias a lo largo de convocatorias sucesivas en distintos cursos académicos (He, Stockford y Meadows, 2018).

En relación con el párrafo anterior, el índice de separación obtenido es bajo, incidiendo en el hecho de que las pruebas no discriminan bien entre sujetos que muestran alto y bajo nivel del rasgo latente. Sin embargo, el mapa de “Wright” indica que los niveles de dificultad de todas las pruebas se encuentran dentro del rango de habilidad de los sujetos, por lo que existen niveles adecuados de probabilidad de obtener resultados positivos. La situación de las materias en la escala se corresponde con una distribución similar de las categorías en el constructo latente, tal y como se aprecia en las CCI, aunque cabe señalar ciertas diferencias en la distribución de las categorías extremas. De nuevo, estos resultados inciden en la necesidad de recodificar el sistema de categorías para una mejora de la discriminación, al poder incluir un mayor número de estudiantes en cada una de las categorías de bajo y alto rendimiento.

Como conclusión, el presente trabajo trata de iniciar en España un análisis efectivo de comparación de las calificaciones bajo el enfoque de comparabilidad de constructo llevado a cabo en otros países. Conviene tener en cuenta, no obstante, algunas limitaciones que pueden orientar dicha temática a futuras investigaciones. En primer lugar, cabe destacar que las muestras empleadas en otros países son mucho más amplias, al recoger datos de carácter nacional; lo cual permite obtener una mejor estimación, dado el mayor número de calificaciones y de materias. La realización del presente estudio a escala provincial permite un acercamiento al análisis de la comparabilidad de constructo, confirmando la posibilidad de realizar estudios futuros análogos a los

realizados en otros países; y en nuestro contexto específico, estableciendo comparaciones entre comunidades autónomas para poder establecer las medidas de equidad oportunas. En este sentido, es necesario analizar la influencia de diversos factores diferenciales, tales como la selección individual de las materias o el efecto de las reformas educativas en la evaluación (Hübner et al., 2019; Korobko, Glas, y Bosker, 2008). Por otro lado, no se ha tenido en cuenta la posible influencia de los evaluadores en la medición del modelo. Esta posibilidad no se ha explorado aún en la literatura científica dentro de este ámbito. Sin embargo, teniendo en cuenta que la mayoría de las PAU son de redacción; las diferencias entre los calificadores en la interpretación de las tareas y de las categorías de evaluación, así como otros posibles efectos (efecto halo, sesgo de género y cultura, etc.), pueden contribuir al error de medida, a la validez y a la justicia de las evaluaciones (Prieto, 2011). El modelo de Rasch permite su consideración a partir de una extensión del modelo de crédito parcial, denominado modelo de Rasch de múltiples facetas (del inglés, *Many Facet Rasch Measurement*).

## Referencias bibliográficas

- Baird, J., Cresswell, M., y Newton, P. (2000). Would the real gold standard please step forward? *Research Papers in Education*, 15(2), 213-229. <https://doi.org/10.1080/026715200402506>
- Blanco, A., González, C., y Ordóñez, X. G. (2009). Patrones de correlación entre medidas de rendimiento escolar en evaluaciones longitudinales: un estudio de simulación desde un enfoque multinivel. *Revista de Educación*, 348, 195-215.
- Bond, T. (2004). Validity and assessment: A Rasch measurement perspective. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 5, 179-194.
- Bond, T. G., y Fox, C. M. (2007). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences*. New York, USA: Psychology Press.

- Coe, R. (2008). Comparability of GCSE examination in different subjects: an application of the Rasch model. *Oxford Review of Education*, 24(55), 609-636. <https://doi.org/10.1080/03054980801970312>
- Coe, R. (2010). Understanding comparability of examination standards. *Research Papers in Education*, 25(3), 271-284. <https://doi.org/10.1080/002671522.2010.498143>
- Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Pekrun, R., Guo, J., y Televantou, I. (2018). Effects of school-average achievement on individual self-concept and achievement: Unmasking phantom effects masquerading as true compositional effects. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1112-1126. <https://doi.org/10.1037/edu0000259>
- Gaviria, J. L. (2005). La equiparación del expediente de Bachillerato en el proceso de selección de alumnos para el acceso a la universidad. *Revista de Educación*, 337, 351-387.
- He, Q., Stockford, I., y Meadows, M. (2018). Inter-subject comparability of examination standards in GCSE and GCE in England. *Oxford Review of Education*, 44(4), 494-513. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1430562>
- Hübner, N., Wagner, W., Hochweber, J., Neumann, M., y Nagengast, B. (2019). Comparing apples and oranges: Curricular intensification reforms can change the meaning of students' grades! *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000351>
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Revista Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.
- Korobko, O. B., Glas, C. A., Bosker, R. J., & Luyten, J. W. (2008). Comparing the difficulty of examination subjects with item response theory. *Journal of Educational Measurement*, 45(2), 139-157.
- Lamprianou, I. (2009). Comparability of examination standards between subjects: an international perspective. *Oxford Review of Education*, 35(2), 20-226. <https://doi.org/10.1080/02054980802649360>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 10 de diciembre de 2013, 295, 97.858-97.921.
- Linacre, J. M. (1998). Structure in Rasch residuals: Why principal component analysis? *Rasch Measurement Transactions*, 12, 636.
- Linacre, J. M. (2019). *WINSTEPS rasch measurement computer program* [version 4.4.0]. Chicago, USA: Winsteps.

- López-Martín, E., Kuosmanen, T., y Gaviria, J. L. (2014). Linear and nonlinear growth models for value-added assessment. An application to Spanish primary and secondary schools' progress in reading comprehension. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(4), 361-391. <https://doi.org/10.1007/s11092-014-9194-1>
- Martí, M. L., y Puertas, R. (2018). Comparativa de la eficiencia educativa de Europa y Asia: TIMMS 2015. *Revista de Educación*, 380, 45-74. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-380-372>
- Newton, P. E. (2005). Examination standards and the limits of linking. *Assessment in Education*, 12(2), 105-123. <https://doi.org/10.1080/09695940500143795>
- Rasch, G. (1980). *Probabilistic models for intelligence and attainment tests* (Copenhagen, Danish Institute for Educational Research). Expanded edition (1989) with foreword and afterword by B. D. Wright. Chicago, USA: The University of Chicago Press.
- 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 (España)*, 3 de enero de 2015, 3, 169-546.
- Real Decreto 412/2014, de 8 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 7 de junio de 2014, 138, 43307-43323.
- Rodríguez-Menéndez, M. C., Inda, M. M., y Peña-Calvo, J. V. (2014). Rendimiento en la PAU y elección de estudios científico-tecnológicos en razón de género. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(1), 111-127.
- Ruiz, J., Dávila, P., Etxeberria, J., y Sarasua, J. (2011). Pruebas de selectividad en matemáticas en la UPC-EHU. Resultados y opiniones de los profesores. *Revista de Educación*, 362, 217-246.
- Sayans-Jiménez, P., Vázquez-Cano, E., y Bernal-Bravo, C. (2018). Influencia de la riqueza familiar en el rendimiento lector del alumnado en PISA. *Revista de Educación*, 380, 129-155. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-380-375>
- Sondergeld, T., y Koskey, K. (2011). Evaluating the impact of an urban comprehensive school reform: An illustration of the need for mixed methods. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 91-107. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.08.001>

- Tasmanian Qualifications Authority (2007). *How the scaled awards are calculated and used to determine the tertiary entrance score*. Available online at: [www.tqa.tas.gov.au/0477](http://www.tqa.tas.gov.au/0477)
- Tognolini, J., y Andrich, D. (1996). Analysis of profiles of students applying for entrance to universities. *Applied Measurement in Education*, 9(4), 323-353. [https://doi.org/10.1207/s1532481ame0904\\_3](https://doi.org/10.1207/s1532481ame0904_3)
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P., ... Muñoz-Cadavid, M. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20(4), 724-731.
- Wiliam, D. (1996a). Meanings and consequences in standard setting. *Assessment in Education*, 3(3), 287-308. <https://doi.org/10.1080/0969594960030303>
- Wiliam, D. (1996b). Standards in examinations: A matter of trust? *The Curriculum Journal*, 7(3), 293-306.
- Wright, B. D., y Stone, M. H. (1979). *Best test design*. Chicago, USA: MESA Press.

**Información de contacto:** Alejandro Veas Iniesta, Universidad de Alicante, Facultad de educación, departamento de psicología evolutiva y didáctica, Carretera San Vicente del Raspeig, s/n, CP: 03690 E-mail: [alejandro.veas@ua.es](mailto:alejandro.veas@ua.es)

# Efectos en la escritura de la intervención temprana en estudiantes españoles de Educación Infantil con riesgo de dificultades en el aprendizaje<sup>1</sup>

## Effects of early intervention on the writing skills of pupils who present a risk of learning disabilities within Spain's Early Years and Primary Education system

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-388-448

María-José González-Valenzuela

Isaías Martín-Ruiz

*Universidad de Málaga*

### Resumen

**Introducción:** A pesar de que hay un consenso en admitir cuáles son algunas de las bases para prevenir las dificultades específicas en el aprendizaje, sin embargo, no son tan frecuentes los estudios que aplican programas que consideran la mayoría de ellas de manera conjunta. El objetivo del estudio es analizar el efecto en la escritura de un programa de intervención del lenguaje oral y escrito en sujetos españoles con riesgo de dificultades en el aprendizaje. El programa tiene como objetivo priorizar y sistematizar la enseñanza de la lectura y la escritura, del conocimiento fonológico y del desarrollo fonológico, semántico y morfosintáctico, a través del currículum escolar. **Metodología:** 56 alumnos con riesgo de dificultades en el aprendizaje son evaluados desde los cinco hasta los siete años. El diseño es longitudinal de medidas repetidas, con cuatro fases de evaluación y tres de intervención, dos grupos de sujetos (instruido vs no instruido) y dos variables de estudio (copia y dictado). **Resultados:** Los resultados indican mejores puntuaciones en copia y dictado en el grupo instruido. **Discusión**

---

<sup>(1)</sup> Este estudio ha sido financiado por el grupo de investigación "Dificultades en el Aprendizaje y Alteraciones en el Desarrollo" perteneciente a Junta de Andalucía

y conclusiones: Se demuestra la eficacia de la intervención temprana, sistemática y planificada del lenguaje oral y escrito como modo de mejorar la escritura en sujetos con riesgo de dificultades en el aprendizaje.

*Palabras clave:* problemas de aprendizaje, lectura, escritura, lenguaje hablado, educación infantil

### **Abstract**

**Introduction:** Although there is consensus regarding some of the foundations for preventing specific learning disabilities, there is a shortage of studies applying programmes that encompass most of them together. The aim of this study is to analyse the effect of an oral and written language intervention programme on the writing skills and development of Spanish pupils who present a risk of learning disabilities. The purpose of the programme is to prioritise and systematise the teaching of reading and writing, phonological awareness and phonological, semantic and morpho-syntactic development, through the school curriculum. **Method:** 56 pupils aged between five and seven who present a risk of learning disabilities were evaluated. A repeat-measures longitudinal design was applied, with four evaluation stages and three intervention stages, two groups of subjects (instruction vs. no instruction) and two study variables (copying and dictation). **Results:** findings indicate that the group that received specific instruction achieved better scores in copying and dictation. **Discussion and conclusion:** the effectiveness of early, systematic and planned intervention with regard to oral and written language, as a way of improving writing in subjects at risk of learning disabilities, is demonstrated.

*Keywords:* learning disabilities, reading, writing, spoken language; early years and primary education

## **Introducción**

La investigación trata de abordar la problemática de las altas tasas de dificultades en el aprendizaje que se muestran en la escuela. Se ha encontrado que un 50.5 % de los alumnos españoles estudiados de educación primaria son identificados con el perfil de lectura lenta y exacta, un 31.9 % con el perfil de lectura inexacta, un 16.5 % con el perfil de lectura lenta e inexacta, un 38.6% presenta problemas de ortografía arbitraria, un 43.9% problemas de escritura debido a dificultades

fonológicas, y un 17.5% dificultades ortográficas y fonológicas (Jiménez, Guzmán, Rodríguez, & Artiles, 2009; Jiménez, Rodríguez, & Ramírez, 2009). Según estudios realizados en otros países, los porcentajes de prevalencia de las dificultades en el aprendizaje varían del 5% al 17.5% de los niños en edad escolar (Katusic, Colligan, Barbares, Schaid & Jacobsen, 2001). Estas dificultades que se muestran en edades tempranas, generalmente se incrementan luego en edades más avanzadas (Gonzalez & Martin, 2006, 2016), llegando incluso a darse un bajo rendimiento académico o un abandono del sistema educativo.

Existe un consenso en admitir que el cuándo y el cómo aprender a leer y a escribir condiciona el éxito o el fracaso de la mejora de estas dificultades (; Fletcher & Vaughn, 2009; Foorman, Schatschneider, Eakin, Fletcher, Moats, & Francis, 2006; González, Martín, & Delgado, 2011, 2012; González & Martín, 2017).

La mayoría de los estudios realizados en esta línea demuestran que las dificultades en el aprendizaje se consiguen paliar desde la intervención temprana. En algunos estudios, se ha demostrado la mejora de las dificultades en el aprendizaje de la lectura interviniendo en edades tempranas desde el curriculum escolar (González et al., 2011, 2012; González & Martín, 2017; Slavin, Lake, Chambers, Cheung, & Davis, 2009;). Dada la similitud que la lectura guarda con la escritura (Fitzgerald & Shanahan, 2000; Oslund et al., 2015) es esperable que la intervención temprana en escritura también haga mejorar sus dificultades. Por tanto, cuanto más temprano se intervenga con los niños que presentan riesgo de dificultades en el aprendizaje de la escritura más esperable será su óptima recuperación.

Por otra parte, otra de las cuestiones importantes para conseguir estas mejoras es el contenido de la intervención. Existen algunos estudios que destacan la importancia del fomento del aprendizaje de la lectura y la escritura de una manera prioritaria y sistemática dentro del curriculum escolar para la mejora de las dificultades específicas en el aprendizaje (; Brand & Dalton, 2012; Brown, Scull, Nolan, Raban, & Deans, 2012; Dunphy, 2012; Elliott & Olliff, 2008; Vadasy & Sanders, 2008; Wright, Stackhoyse, & Wood, 2008). La intervención conjunta de la lectura y la escritura parece más favorecedora del éxito en la mejora de las dificultades específicas en el aprendizaje, dada la relación bidireccional existente entre ambas. Además, según algunos estudios, la intervención específica en lectura puede mejorar la ortografía y la intervención específica en escritura

puede mejorar la lectura de palabras y la comprensión lectora (Coker, Jennings, Farley-Ripple, & MacArthur, 2018; Graham, Kiuahara, McKeown, & Harris, 2012; Graham & Santangelo, 2014; Graham et al., 2017). En esta línea, diversos metaanálisis han analizado la efectividad de programas de intervención en lectura y escritura en sujetos con dificultades en el aprendizaje, encontrando un alto porcentaje de efectividad y una ganancia en los grupos intervenidos (Graham et al., 2017; Kang, McKenna, Arden, & Ciullo, 2016).

Existen también estudios que apuntan hacia la intervención en habilidades previas para mejorar las dificultades en el lenguaje escrito. En este sentido, el modelo RtI enfatiza la importancia de la detección precoz de factores de riesgo desde edades tempranas como modo de prevenir las dificultades específicas en el aprendizaje (Burns & Gibbons, 2012; Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2019; Fletcher & Vaughn, 2009; Kovaleski, Van der Heyden, & Shapiro, 2013;). Algunos de estas habilidades o factores son la consciencia fonológica, la conversión grafema-fonema, el vocabulario, la consciencia morfosintáctica, entre otros (Brand & Dalton, 2012; Ford, Cabell, Konold, Invernizzi, & Gartland, 2013; González et al., 2011, 2012; Hipfner-Boucher, Milburn, Weitzman, Greenberg, Pelletier, & Girolametto, 2014; National Reading Panel, 2000; Scammacca et al., 2016; Schaadt, Pannekamp, & van der Meer, 2013; Vadasy & Sanders, 2012;).

A pesar de que hay un consenso en admitir cuales son algunas de las bases para prevenir las dificultades específicas en el aprendizaje, sin embargo, no son tan frecuentes los estudios que aplican programas que consideran la mayoría de ellas de manera conjunta. Además, existe también una desconexión entre los resultados que la investigación arroja y lo que en la escuela se realiza. Cabe destacar que, en algunos sistemas educativos, como es el español, los niños con riesgos de dificultades en el aprendizaje no son detectados hasta primero o segundo curso de la Educación Primaria, el aprendizaje del lenguaje escrito no se hace sistemático hasta después de la Educación Infantil y no están establecidos homogéneamente los prerrequisitos que establece la investigación como componentes instruccionales prioritarios.

Por estos motivos, en la línea de estudios precedentes realizados por los autores, este trabajo tiene como finalidad analizar los efectos en la escritura de un programa de intervención en sujetos con riesgo de dificultades de aprendizaje de habla castellana, a través de la intervención temprana, sistemática y planificada del lenguaje oral y escrito. Se espera

que los niños españoles con riesgo de dificultades en el aprendizaje que reciben instrucción temprana y sistemática en lenguaje oral y escrito entre los cinco y siete años presentarán mayores puntuaciones en rendimiento en escritura que los niños del grupo no intervenido en estas edades.

## Método

### Participantes

La población de estudio fueron niños que cursaban el último curso del segundo ciclo de Educación Infantil de la provincia de Málaga (España), pertenecientes a colegios públicos y concertados de zonas socioculturales medias, que no presentaban discapacidad física o psicológica.

Para seleccionar a los sujetos de la muestra, los colegios se clasificaron por zonas socioculturales (alta, media, baja). Según el censo de centros escolares publicado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, de doce colegios públicos de Educación Primaria pertenecientes a una zona sociocultural media de Málaga (España), cinco colegios, elegidos al azar, participaron en la investigación. En esta zona, el 30% de la población está por debajo de la media de analfabetismo (González & Delgado, 2007).

En seis aulas pertenecientes a tres de los colegios (dos por colegio) se aplicó el programa de intervención a aquellos sujetos con riesgo de dificultades en el aprendizaje, constituyendo el grupo instruido (GI). En dos aulas de los dos restantes colegios no se aplicó el programa de intervención a los sujetos que presentaban riesgo de dificultades de aprendizaje y recibieron la enseñanza reglada en el currículum oficial de Andalucía, constituyendo el grupo no instruido (GNI). Los cinco colegios fueron asignados al azar al GI o al GNI y el número de aulas en cada caso correspondió con el número de aulas en cada colegio.

En la investigación han participado 56 escolares de tercer curso de Educación Infantil (5 años) con riesgo de presentar dificultades en el aprendizaje, seleccionados de una muestra de 204 sujetos pertenecientes, por tanto, a cinco colegios elegidos al azar de zonas socioculturales medias de la provincia de Málaga (España). Los 56 alumnos fueron distribuidos en grupo instruido (GI) y grupo no instruido (GNI) entre 10 aulas de los distintos colegios. El GI está formado por 31 alumnos (14 niños y

17 niñas) que presentan riesgo de dificultades de aprendizaje con cinco años de edad ( $M= 5.3$  y  $DT= 0.5$ ). El GNI está formado por 25 alumnos (14 niños y 11 niñas) que también presentan riesgo de dificultades de aprendizaje con cinco años de edad ( $M= 5.6$  y  $DT= 0.5$ ). Los grupos no presentan diferencias estadísticamente significativas en cuanto al género ( $t(1,54) = 0.797$  y  $p = .429$ ).

Los alumnos que constituyeron ambos grupos eran de habla castellana, no presentaban déficits físicos, psíquicos o sensoriales, tenían un nivel intelectual normal y presentaban bajo rendimiento en lenguaje oral, en lectura y en escritura, según los informes psicopedagógicos realizados por los psicólogos de los centros escolares. Las dificultades que presentaban fueron evaluadas con el cuestionario Test de Evaluación del Rendimiento Académico (TERA) empleado por las maestras españolas para la evaluación del rendimiento académico (Moya, González, & Delgado, 2010), con las pruebas RL y RE para la evaluación del rendimiento en lectura y escritura en español, respectivamente (González & Delgado, 2006; González et al., 2011, 2012) y con la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra –PLON- (Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua, & Uriz, 1989), respectivamente. Se tuvieron en cuenta en ambos grupos solo aquellos sujetos que obtuvieron una puntuación por debajo del percentil veinte en todas las pruebas, criterio utilizado en otros estudios (Fletcher et al., 2004; Welsch, 2007). Así, los sujetos que obtuvieron puntuaciones por debajo del percentil 20 en todas las pruebas eran considerados como alumnos con riesgo de dificultades en el aprendizaje. No se encontraron inicialmente diferencias significativas entre los grupos en las distintas pruebas mencionadas ( $F(1,54) = 2.73$  y  $p = .10$ ,  $F(1,54) = 3.73$  y  $p = .06$ ,  $F(1,54) = 3.71$  y  $p = .06$  y  $F(1,54) = 2.92$  y  $p = .08$ , respectivamente).

## Instrumentos

La escritura se ha evaluado con las pruebas Rendimiento de la Escritura en Copia (REC) y Rendimiento de la Escritura en Dictado (RED), que mide escritura en copia (EC) y escritura en dictado (ED), respectivamente (González & Delgado, 2007; González et al., 2011).

La prueba REC evalúa los aciertos obtenidos en la copia de 7 letras (vocales y consonantes), copia de 8 palabras de distinta longitud y frecuencia (bisílabas y trisílabas, directas y trabadas, familiares e

infrecuentes) y copia de 2 frases (formadas por tres y cinco palabras, respectivamente). Las puntuaciones máximas para cada uno de los subtest fueron el número total de ítem para cada una, y la puntuación máxima de la prueba fue la suma del total de ítems. La puntuación media alcanzada en la prueba total para cada edad corresponde con la media del número de respuestas correctas en cada evaluación y curso escolar, señaladas en la Figura 1. En cuanto a la validez del test, la prueba muestra una estructura unidimensional y un índice de saturación mayor que .33, siendo la variabilidad explicada 42.75% y el índice de adecuación muestral de .89. En cuanto a la fiabilidad de la prueba, los análisis de los ítems indican índices de homogeneidad mayores que .30 y la consistencia interna es de .92 (González et al., 2011).

La prueba RED evalúa los aciertos obtenidos en el dictado de 8 letras (dos vocales y seis consonantes), dictado de 8 palabras (monosílabas, bisílabas y polisílabas directas y trabadas, familiares e infrecuentes), dictado de 8 pseudopalabras (bisílabas y trisílabas directas y trabadas), dictado de 3 frases con un total de 16 palabras (con tres, cuatro y cinco palabras cada una, con sílabas directas, inversas y trabadas, frecuentes e infrecuentes) y dictado de tres textos con un total de 94 palabras (graduados de menos a mayor dificultad, desde frases familiares, sencillas y cortas hasta frases largas, menos familiares y más complejas). La puntuación máxima para cada uno de los subtest coincide con el número total de ítem para cada una, siendo la puntuación máxima de la prueba RED la suma del total de ítems. La puntuación media de la prueba total para cada edad corresponde con la media de respuestas correctas en cada evaluación y curso escolar, señaladas en la Figura 1. En cuanto a la validez del test, la prueba muestra una estructura unidimensional y un índice de saturación mayor que .33, siendo la variabilidad explicada 43.75% y el índice de adecuación muestral de .87. En cuanto a la fiabilidad de la prueba, los análisis de los ítems indican índices de homogeneidad mayores que .30 y la consistencia interna es de .92 (González et al., 2011).

## Procedimiento

El diseño es longitudinal con medidas repetidas (cuatro mediciones) y tres fases de intervención. Se ha considerado dos variables de estudio (EC y ED) y dos grupos de sujetos (GI y GNI).

Los sujetos fueron evaluados individualmente por los autores en horario escolar, tras obtener los datos de los informes psicopedagógicos emitidos por los psicólogos de los centros a los que pertenecían. La evaluación se realizó después de la firma del consentimiento informado por parte de los padres, donde se establecían los criterios de confidencialidad de los datos.

Las evaluaciones llevadas a cabo se realizaron a cada sujeto individualmente de manera ciega y en horario escolar. La primera medición (pretest) se realiza al inicio del curso académico (septiembre), cuando los sujetos cursaban tercer curso de Educación Infantil. Las otras tres evaluaciones (postests) se llevaron a cabo tras la aplicación de los distintos periodos de intervención (junio). Las tres fases de intervención se realizaron entre los meses de Octubre a Mayo de los cursos académicos correspondientes, cuando los niños cursaban tercer curso de Educación Infantil, primero y segundo curso de Educación Primaria, respectivamente.

Como en estudios precedentes realizados por los autores (González & Martín, 2017; González et al., 2011, 2012), el GNI no recibió la aplicación del programa de intervención. Este grupo recibió la enseñanza relativa al lenguaje oral y escrito, reglada por los objetivos curriculares oficiales obligatorios establecidos en los Decretos de Ley 105 y 107 (CECJA, 1992) para la Educación Infantil y la Educación Primaria, respectivamente. En Educación Infantil (cinco años), los contenidos que se desarrollaron en las aulas a lo largo del curso académico relacionados con el lenguaje oral hacían referencia a la escucha de cuentos, canciones y narraciones orales de historias. En este nivel escolar solo se hacía una aproximación al lenguaje escrito, a través del conocimiento de algunas palabras muy frecuentes (CECJA, 1992). En Educación Primaria (seis y siete años), se desarrolló el lenguaje oral con las mismas tareas que en el curso anterior y se comenzó con la enseñanza propiamente dicha del lenguaje escrito, a través de componentes instruccionales relacionados con el procesamiento visual, como la discriminación visual y espacial, la psicomotricidad, la lateralidad y el esquema corporal (CECJA, 1992). Los contenidos se desarrollaron por las maestras en cada aula ordinaria a la pertenecían los niños y no fueron priorizados ni estructurados en ningún nivel educativo. El tiempo de dedicación diario a la instrucción del lenguaje oral y escrito fue variable en cada curso académico, no pudiéndose ser controlado. El total de maestras participantes fue cuatro.

Los niños del GI recibieron instrucción estructurada y sistemática en lenguaje oral y lectura y escritura, a través del programa de intervención desarrollado por los autores en estudios previos (González & Martín, 2017; González et al., 2011, 2012). Este programa tiene como objetivos generales fomentar la lectura (exactitud y comprensión) y la escritura (exactitud y composición), integrándola con actividades de lenguaje oral desde los cinco a los siete años. La exactitud lectora y escritora se abordó a través de actividades de articulación fonémica y discriminación de todos los grafemas del alfabeto (desarrollo fonológico); de identificación, conteo, adición, omisión y sustitución de sílabas y fonemas, identificación de rimas, reconocimiento de la estructura vocálica de las palabras, vinculación de palabras, entre otras (conocimiento silábico y fonémico); de lectura de letras, palabras y textos; y de copia y dictado de letras, palabras, oraciones y textos. La comprensión lectora y composición escrita se abordó a través de actividades de definición y asociación de imágenes y palabras, búsqueda de antónimos y sinónimos, categorización de conceptos, ordenamiento de imágenes y/o palabras para construir oraciones de diferentes longitudes, identificar y convertir palabras masculinas/femeninas, plurales/singulares, y afirmativas/interrogativas, entre otras (desarrollo semántico y morfosintáctico); de identificar y organizar las ideas principales presentes en textos de diferente longitud y complejidad; cambiar o adivinar el final de un texto escrito; de producir mensajes o textos cortos que involucren imágenes, palabras u oraciones; de autopreguntarse sobre lo que no han entendido y autocorregirse, entre otras (González & Martín, 2017; González et al., 2011, 2012). Estos contenidos se secuenciaron en cada año académico de acuerdo con el nivel de complejidad cognitiva implicado por las tareas utilizadas (González et al., 2011, 2012). Dichas actividades desarrolladas se realizaban diariamente de forma individual y colectiva al inicio del horario lectivo, a través de distintas materias escolares como Lengua y Conocimiento del Medio. El tiempo de dedicación a la implantación del programa fue de dos horas y media cada día, durante aproximadamente veinte semanas de duración del curso académico. El programa de intervención fue implementado por seis maestras en sus aulas ordinarias, que fueron entrenadas para aplicar el programa por los autores de este estudio. Esta capacitación previa a la intervención consistió en la realización de seminarios y talleres en los que se actualizaron los conocimientos sobre la instrucción en lectura y escritura y se ensayaron, a través del modelado, estos procedimientos

para llevarlos a cabo en las clases. Posteriormente, las maestras recibían feedback de los autores y recibían un seguimiento periódico semanal a través de la observación directa en las aulas y de entrevistas individuales y/o en grupo con los autores, con el fin de analizar sus experiencias, resolver las dificultades que se iban encontrando y comentar y valorar los logros obtenidos. El índice de concordancia de las observaciones realizadas a las actuaciones de las maestras por dos observadores durante 30 sesiones de clase elegidas al azar reveló un buen grado de acuerdo entre evaluadores (0.87). Este proceso sirvió para controlar la validez y fiabilidad de las intervenciones de los docentes.

## **Análisis de los datos**

Tras comprobar los supuestos paramétricos de esfericidad y homocedasticidad de las varianzas, con las pruebas de Mauchly y Levene, respectivamente, se realizó análisis de la varianza de medidas repetidas para un solo factor, de acuerdo a los objetivos del estudio.

Con este tipo de análisis se analiza las diferencias intersujetos e intrasujetos en relación con las variables de estudio. Se analizaron también las comparaciones post-hoc ajustadas entre grupos y en cada grupo, mediante el método Bonferroni.

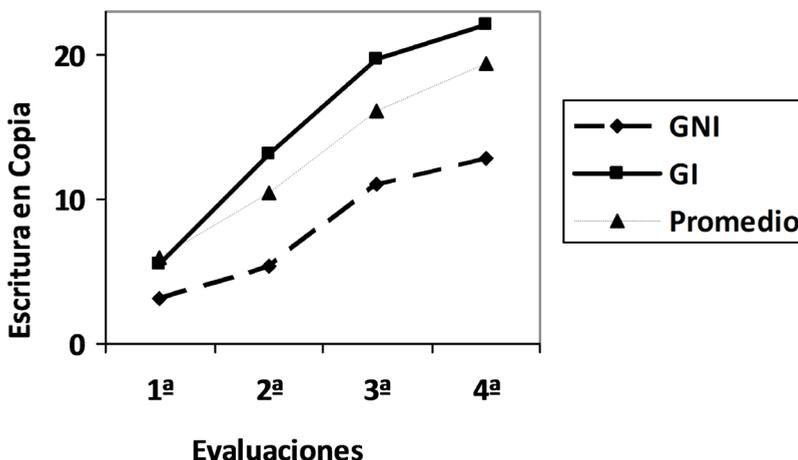
El análisis de los datos se realizó con el programa estadístico SPSS 20.

## **Resultados**

### **Resultados obtenidos en Escritura a la Copia**

Los estadísticos descriptivos de EC obtenidos por los dos grupos de sujetos en las cuatro evaluaciones muestran un aumento en las puntuaciones medias en la segunda, tercera y cuarta evaluación con respecto a la evaluación inicial (pretest), tanto en el GI como en el GNI. Sin embargo, las puntuaciones en EC del GI son superiores a las que presenta el GNI y a las puntuaciones promedio a partir de la primera evaluación (Figura 1 y Tabla 1).

FIGURA I. Puntuaciones medias de EC por evaluaciones, según los grupos.



Para analizar si estas diferencias son significativas se llevó a cabo el análisis de varianza de medidas repetidas. Se comprueba el supuesto de esfericidad ( $\chi^2 = 6.73$  y  $p > .05$ ) y el supuesto de homocedasticidad en todas las mediciones [ $(F(1,54) = 0.54$  y  $p = .46$ ),  $(F(1,54) = 0.059$  y  $p = .80$ ),  $(F(1,54) = 3.41$  y  $p = .07$ ),  $(F(1,54) = 3.59$  y  $p = .06$ )].

En cuanto al factor intersujeto, los resultados indican que existen diferencias significativas en EC entre los grupos, con  $F(1,54) = 269.18$  y  $p < .001$ , una alta adecuación del contraste de hipótesis, una excelente potencia ( $=1$ ) y un alto tamaño del efecto, con  $\eta^2=.88$ . En la tabla 1, se muestra como las diferencias encontradas entre el GI y el GNI en la primera evaluación no resultan ser estadísticamente significativas. En cambio, se observa que las diferencias encontradas entre los grupos son estadísticamente significativas en la segunda, tercera y en la cuarta evaluación, a favor del GI. Además, las diferencias encontradas entre los grupos a partir de la segunda evaluación son mayores a medida que se avanza en los años de aplicación del programa, confirmándose la eficacia del programa de intervención.

**TABLA 1.** Comparaciones entre grupos en cada evaluación en Escritura a la Copia y al Dictado

Evaluación	$\bar{x}_{GI}$	$S_x$	$\bar{x}_{GNI}$	$S_x$	$\bar{x}_{(GI-GNI)}$	Significación
<b>EC</b>						
1	5.68	3.24	3.29	2.21	2.39	
2	13.19	4.74	5.42	4.75	7.76	**
3	19.77	4.20	11.14	8.19	8.63	**
4	22.12	3.33	12.85	6.38	9.27	**
<b>ED</b>						
1	0.71	1.00	0.14	0.37	0.56	
2	5.23	3.78	0.29	0.75	4.94	*
3	73.03	41.30	4.14	4.81	68.88	**
4	107.29	30.44	23.14	22.09	84.14	**

*Nota.* EC: Escritura a la copia; ED: Escritura en Dictado; GI: Grupo Instruido; GNI: Grupo No instruido  
\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .00$

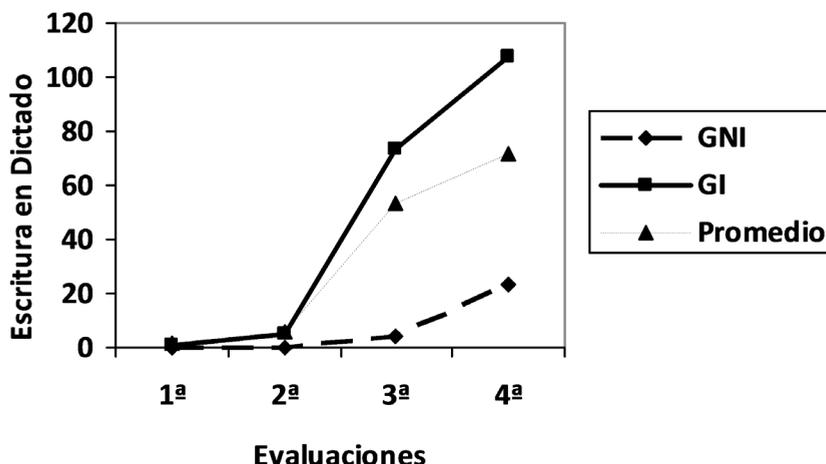
En cuanto al factor intrasujeto, los resultados muestran diferencias significativas entre las cuatro evaluaciones en EC ( $F(3,108) = 86.69$  y  $p < .001$ ). Se resalta, nuevamente, la excelente potencia de contraste de hipótesis ( $=1$ ) en ambos grupos y un considerado tamaño del efecto ( $\eta^2 = .70$ ). En la tabla 2, se indican los contrastes de cada grupo entre las distintas evaluaciones, mostrándose diferencias significativas en el GI entre todas ellas. Se observa como en este grupo aumenta las puntuaciones progresivamente en cada periodo de intervención. Sin embargo, en el GNI se aprecian diferencias significativas entre todas las evaluaciones, salvo entre la primera y la segunda (cinco-seis años) y la tercera y la cuarta (seis y siete años).

Finalmente, en cuanto a los resultados obtenidos relativos al factor interacción evaluación y grupo en EC, se destaca que hay diferencias significativas ( $F(3,108) = 6.09$  y  $p < .001$ ) entre el grupo instruido y el grupo no instruido en las distintas evaluaciones. Se observa una excelente potencia ( $=.95$ ) y un tamaño del efecto bajo ( $\eta^2 = .14$ ).

## Resultados obtenidos en Escritura al Dictado

Los estadísticos descriptivos de ED obtenidos por los dos grupos de sujetos en las cuatro evaluaciones muestran un aumento en las puntuaciones medias en ED en la segunda, tercera y cuarta evaluación con respecto a la evaluación inicial (pretest), tanto en el GI como en el GNI. Sin embargo, las puntuaciones del GI son superiores a las del GNI a partir de la segunda evaluación (Figura 2 y Tabla 1).

FIGURA 2. Puntuaciones medias de ED por evaluaciones, según los grupos.



Para analizar si estas diferencias en ED son significativas se llevó a cabo el análisis de varianza de medidas repetidas. Se comprueba el supuesto de esfericidad ( $\chi^2 = 147.67$  y  $p < .05$ ), corregido mediante Épsilon de Huynh-Feldt ( $\epsilon = .52$ ). Se comprueba la homogeneidad de las varianzas en las distintas evaluaciones [ $(F(1,54) = 5.67$  y  $p = .07$ ),  $(F(1,54) = 5.40$  y  $p = .06$ ),  $(F(1,54) = 4.81$  y  $p = .06$ ),  $(F(1,54) = 0.838$  y  $p = .366$ )].

En cuanto al factor intersujeto, los resultados indican que existen diferencias significativas en ED entre los grupos ( $F(1,54) = 63.38$  y  $p < .001$ ), con una excelente potencia ( $=1$ ) y un considerado tamaño del

efecto ( $\eta^2=.63$ ). En la tabla 1, se muestran los contrastes entre medias de los grupos, encontrándose diferencias significativas entre el GI y el GNI en la segunda, tercera y cuarta evaluación, a favor del GI. Las diferencias en las puntuaciones son mayores a medida que se avanza en los años de aplicación del programa, confirmándose la eficacia del programa de intervención.

**TABLA 2.** Comparaciones entre evaluaciones en cada grupo en Escritura a la Copia y al Dictado

Grupo	Evaluación (I)	Evaluación (J)	$\bar{X}_{(GI-GNI)}$	Significación
<b>EC</b>				
GI	1	2	7.51	**
		3	14.09	**
		4	16.45	**
	2	3	6.58	**
		4	8.93	**
	3	4	2.35	*
GNI	1	2	2.14	
		3	7.85	**
		4	9.57	**
	2	3	5.71	*
		4	7.42	**
	3	4	1.71	
<b>ED</b>				
GI	1	2	4.51	**
		3	72.32	**
		4	106.58	**
	2	3	67.80	**
		4	102.06	**
	3	4	34.25	**
GNI	1	2	0.14	
		3	4.00	
		4	23.00	
	2	3	3.85	
		4	22.85	
	3	4	19.00	

*Nota.* EC: Escritura a la copia; ED: Escritura en Dictado; GI: Grupo Instruido; GNI: Grupo No instruido

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$

En cuanto al factor intrasujeto, los resultados indican que existen diferencias significativas en ED entre las evaluaciones ( $F(1.58,56.87) = 52.30$  y  $p < .001$ ). Se resalta, nuevamente, la excelente potencia de contraste de hipótesis ( $=1$ ) en ambos grupos y un considerado tamaño del efecto ( $\eta^2 = .59$ ). En la tabla 2, se indican las diferencias en cada grupo entre las distintas evaluaciones. En el GI se encuentran diferencias significativas entre todas las ellas, aumentando las puntuaciones progresivamente con los periodos de intervención. En cambio, en el GNI no se aprecian diferencias significativas entre las distintas evaluaciones. Estos datos confirman la eficacia de la intervención.

Finalmente, en cuanto a los resultados obtenidos relativos al factor interacción evaluación y grupo se destaca que hay diferencias significativas en ED ( $F(1.58,56.87) = 25.20$  y  $p < .001$ ). Se observa, además, una óptima potencia ( $=1$ ) y un tamaño del efecto suficiente ( $\eta^2 = .41$ ).

## Discusión

El objetivo de este estudio era analizar los efectos en la escritura (copia y dictado) de un programa de intervención temprana basado en el fomento del lenguaje oral y escrito en sujetos españoles con riesgo de dificultades en el aprendizaje. Se esperaba que las puntuaciones en escritura a la copia y en escritura al dictado del GI fuesen mejores que las del GNI, desde los cinco hasta los siete años.

Los resultados obtenidos destacan, en primer lugar, que ambos grupos evolucionan en escritura en copia y en dictado entre los cinco y siete años, pero en todas las evaluaciones el GI obtiene mejores puntuaciones que el GNI y que las puntuaciones promedio y las diferencias encontradas entre ambos grupos aumentan a medida que se avanza en los periodos de intervención. Es decir, los sujetos con riesgo de dificultades en el aprendizaje que son instruidos con el programa de intervención presentan desde los cinco y siete años un mejor rendimiento en copia y dictado que aquellos que no son instruidos con el programa de intervención.

En segundo lugar, los resultados indican que en el GI se encuentran diferencias significativas en EC y ED entre todas las evaluaciones, aumentando las puntuaciones progresivamente desde los cinco a los siete años. Las mayores ganancias se muestran en EC desde el inicio del tercer curso de Educación Infantil, mientras que en ED desde finales

de este curso. En cambio, en el GNI solo se encuentran diferencias en EC y ED entre algunas evaluaciones. En EC no se muestran diferencias entre seis y siete años, y en ED no se presentan diferencias significativas entre los cinco y los siete años. Es decir, el grupo de sujetos con riesgo de dificultades en el aprendizaje que es instruido con el programa de intervención mejora progresivamente en escritura en copia y en dictado desde los cinco a los siete años, mientras que los alumnos con riesgo de dificultades en el aprendizaje que no son instruidos con el programa de intervención mejoran significativamente solo en EC y desde los seis años.

Estos resultados sugieren que los niños españoles con riesgo de dificultades en el aprendizaje pueden aprender a escribir óptimamente y mejor si reciben desde edades tempranas una enseñanza priorizada y sistemática del lenguaje escrito y del lenguaje oral.

Por un lado, se demuestra la importancia y eficacia desde edades tempranas de la priorización, sistematización y estructuración de la enseñanza de la lectura y la escritura, como señalan otros estudios en distintas lenguas (Brand & Dalton, 2012; Brown et al., 2012; Dunphy, 2012; Elliott & Olliff, 2008; González & Martín, 2017; González et al., 2011, 2012; Vadasy & Sanders, 2008; Wright et al., 2008). La mayoría de estos estudios señalan que la priorización, sistematización y estructuración de la lectura y la escritura desde edades tempranas a través del currículum escolar mejoran eficazmente a corto y medio plazo no solo la lectura sino también la escritura y el rendimiento académico. Algunos de estos estudios además encuentran que disminuye el porcentaje de niños con dificultades específicas en el aprendizaje que tendrían que recibir una educación especial (Burns & Gibbons, 2012; Fletcher et al., 2019). Por tanto, los beneficios de la experiencia sistemática y precoz en lenguaje escrito se verían reflejados no solo en el rendimiento académico y en la lectura, como apuntan algunos estudios, sino también en la escritura de niños con riesgos de dificultades en el aprendizaje (Mackenzie, & Hemmings, 2014; Zhang, Bingham, & Quinn, 2017). No sería posible establecer con los resultados encontrados en este estudio los porcentajes de explicación del entrenamiento en lectura y en escritura en la mejora de la escritura, ya que se han realizado de manera integrada y conjunta. Cabe esperar, según la opinión de algunos estudios, que esos porcentajes sean similares dada la posible relación bidireccional de la lectura y la escritura. En el futuro se podrían diseñar estudios donde se utilizarán grupos de niños intervenidos solo en lectura o solo en escritura, con el

fin de poder asegurar si los porcentajes de explicación de ambas son similares o no. Esto podría arrojar luz a la explicación de la relación entre lectura y escritura.

Por otro lado, se comprueba la eficacia en español del entrenamiento precoz, directo y sistemático del conocimiento fonológico, el desarrollo fonológico, semántico y morfosintáctico (Fresneda, & Mediavilla, 2017). Sin embargo, los resultados encontrados no demuestran qué componentes tienen más relevancia en la mejora de la escritura, dado que el entrenamiento en estos componentes instruccionales ha sido llevado a cabo de manera conjunta e integrada, pudiéndose ser esto una limitación del estudio. Estos resultados van en la línea de lo que apuntan algunos estudios realizados en lenguas de distinta consistencia lingüística desde edades tempranas (Babayigit & Stainthorp, 2011; Brand & Dalton, 2012; Ford et al., 2013; González et al., 2011, 2012; Hipfner-Boucher, et al., 2014; McCutchen, Stull, Herrea, Lotas y Evans, 2014; National Reading Panel, 2000; Scammacca et al., 2016; Slavin et al., 2009; Vadasy & Sanders, 2012; van Weerdenburg, Verhoeven, van Balkom, & Bosman, 2009). En estudios futuros, sería interesante comprobar si los efectos de este tipo de intervención en el rendimiento en escritura son diferentes en lenguas menos consistentes que el español. Es de esperar que en lenguas menos consistentes al español los resultados obtenidos sean diferentes, ya que los niños de lenguas más consistentes, donde la correspondencia grafema-fonema es inmediata, adquieren la alfabetización más rápidamente que los niños de lenguas menos consistentes y/u opacas, donde la correspondencia grafema-fonema no es tan evidente en edades tempranas. Además, el carácter predictivo de los componentes considerados también son diferentes según la consistencia ortográfica de cada lengua (Georgiou, Parrilla, Kirby, & Stephenson, 2008; Ziegler et al, 2010).

En definitiva, se destaca que los resultados encontrados enfatizan que, para la mejora de la escritura en sujetos con riesgo de dificultades en el aprendizaje, la priorización y sistematización de la lectoescritura y del lenguaje oral de manera conjunta y desde temprana edad es eficaz. Ambas cuestiones se consideran importantes y complementarias para conseguir mejores resultados en la prevención de las dificultades en el aprendizaje y en la mejora de su rendimiento escritor.

Por último, estos resultados deben ser considerados con cautela debido al tamaño de la muestra y a que las ganancias en copia y

dictado entre los cinco y siete años en sujetos intervenidos con riesgo de dificultades en el aprendizaje no aseguran que se mantengan en edades posteriores. En futuras investigaciones, se pretende corroborar la eficacia a largo plazo de la aplicación del programa de intervención, a través de la comparación de los beneficios que obtienen los alumnos de ambos grupos en la siguiente etapa, es decir, al final del segundo ciclo de Educación Primaria (nueve años), con el fin de averiguar si siguen existiendo diferencias entre ellos en escritura en copia y dictado. Este seguimiento podría dar más consistencia a los resultados encontrados en este estudio.

## Referencias

- Aguinaga, G., Armentia, M.L., Fraile, A., Olangua, P., & Uriz, N. (1989). *Prueba de lenguaje oral de Navarra*. Navarra: Gobierno de Navarra.
- Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive-linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 169-189.
- Brand, S.T., & Dalton, E. M. (2012). Universal Design for Learning: Cognitive Theory into Practice for Facilitating Comprehension in Early Literacy. *Forum on Public Policy Online*, 1, 1-19.
- Brown, R., Scull, J., Nolan, A., Raban, B., & Deans, J. (2012). Young Learners: Mapping the Beliefs and Practices of Preschool Teachers in Relation to Early Literacy Development. *Australian Educational Researcher*. 39(3), 313-331. <http://dx.doi.org/10.1007/s13384-012-0061-0>
- Burns, M. K., & Gibbons, K. (2012). *Implementing response-to-intervention in elementary and secondary schools: Procedures to assure scientific-based practices*. New York, NY: Routledge.
- CECJA (1992). *Decreto 105/1992 y 107/1992, de 9 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía*, BOJA 20 de junio de 1992, nº 56.
- Coker, D. L., Jr., Jennings, A. S., Farley-Ripple, E., & MacArthur, C. A. (2018). The type of writing instruction and practice matters: The direct

- and indirect effects of writing instruction and student practice on reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 110(4), 502-517. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/edu0000232>
- Dunphy, E. (2012). Children's participation rights in early childhood education and care: The case of early literacy learning and pedagogy. *International Journal of Early Years Education*, 20(3), 290-299. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2012.716700>
- Elliott, E.M., & Olliff, C.B. (2008). Developmentally Appropriate Emergent Literacy Activities for Young Children: Adapting the Early Literacy and Learning Model. *Early Childhood Educational Journal*, 35, 551-556. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-007-0232-1>
- Fitzgerald J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relationship and their development. *Educational Psychologist*, 35, 39-50.
- Fletcher, J. M., Coulter, W. A., Reschly, D. J., & Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to definition and identification on learning disabilities: some questions and answers. *Annals of Dislexia*, 54 (2), 304-331. <http://dx.doi.org/10.1007/s11881-004-0015-y>
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2019). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York, NY: Guilford Press.
- Fletcher J.M., & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives*, 3(1), 30-37.
- Fresneda, R., & Mediavilla, A. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 30-45. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20117>
- Ford, K. L., Cabell, S.Q., Konold, T.R., Invernizzi, M., & Gartland, L. B. (2013). Diversity among Spanish-speaking English language learners: Profiles of early literacy skills in kindergarten. *Reading and Writing* 26(6), 889-912. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-012-9397-0>
- Foorman, B., Schatschneider, C., Eakin, M. N., Fletcher, J. M., Moats, L. C., & Francis, D. J. (2006). The impact of instructional practices in grades 1 and 2 on reading and spelling achievement in high poverty schools. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 1-29. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.11.003>
- Georgiou, G. K., Parrilla, R., Kirby, J. R., & Stephenson, K. (2008). Rapid naming components and their relationship with phonological

- awareness, orthographic knowledge, speed of processing, and different reading outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 12(4), 325-350. <http://dx.doi.org/10.1080/10888430802378518>
- González, M.J., & Delgado, M. (2006). Enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en educación infantil 4 años. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(4), 465-478.
- González, M.J., & Delgado, M. (2007). Enseñanza-aprendizaje de la escritura en educación infantil y primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13, 5(3), 651-678.
- González, M.J., & Martín, I. (2006). Análisis del rendimiento en composición escrita y sus dificultades en Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 29(3), 315-326.
- González-Valenzuela, M.J., & Martín-Ruiz, I. (2016). Motivación de logro y lenguaje escrito en adolescentes españoles. *Anales de Psicología*, 32(2), 466-473.
- González, M.J., & Martín, I. (2017). Effects on Reading of an Early Intervention Program for Children at Risk of Learning Difficulties. *Remedial and Special Education*, 38(2), 67 – 75.
- González, M. J., Martín, I., & Delgado, M. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con Dificultades de Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 35 – 44.
- González, M.J., Martín, I., & Delgado, M. (2012). Enseñanza de la lectoescritura y disminución del riesgo de dificultades de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 253 – 269.
- Graham, S., Kiuhara, S., McKeown, D., & Harris, K.R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879–896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>.
- Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K.R., & Holzapfel, J. (2017). Effectiveness of Literacy Programs Balancing Reading and Writing Instruction: A Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 0(0), 1–26. doi:10.1002/rrq.194.
- Graham, S., & Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing*, 27(9), 1703–1743. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9517-0>
- Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2014). Relationships between preschoolers' oral

- language and phonological awareness. *First Language*, 34(2), 178-197. <http://dx.doi.org/10.1177/0142723714525945>
- Jiménez, J.E., Guzmán, R, Rodríguez, C., & Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *Anales de Psicología*, 25(1), 78-85.
- Jiménez, J.E., Rodríguez, C., & Ramírez, G. (2009). Spanish developmental dislexia: prevalence, cognitive profile and home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, 167-185.
- Kang, E.Y., McKenna, J.W., Arden, S., & Ciullo, S. (2016). Integrated reading and writing interventions for students with learning disabilities: A review of the literature. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(1), 22–33. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12091>.
- Katusic, S.K., Colligan, R.C., Barbaresi, W.J., Schaid, D.J., & Jacobsen, S.J. (2001). Incidence of reading disability in a population-based birth cohort, 1976-1982, Rochester, Minn. *Mayo Clinic Proceedings*, 76, 1081-1092.
- Kovaleski, J. F., Van der Heyden, A. M., & Shapiro, E.S. (2013). *The RTI approach to evaluating learning disabilities*. New York, NY: Guilford Press.
- Mackenzie, N., & Hemmings, B. (2014). Predictors of success with writing in the first year of school. *Issues in Educational Research*, 24(1), 41-54.
- McCutchen, D., Stull, S., Herrera, B. L., Lotas, S., & Evans, S. (2014). Putting words to work: Effects of morphological instruction on children's writing. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 86-97. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219413509969>
- Moya, M. T., González, M. J., & Delgado, M. (2010). Descripción y propiedades psicométricas del test de evaluación del rendimiento académico (TERA). *Revista Interamericana de Psicología*, 44(2), 279-290.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Rockville, MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- Oslund, E. L., Simmons, D. C., Hagan-Burke, S., Kwok, O.-M., Simmons, L. E., Taylor, A. B., & Coyne, M. D. (2015). Can curriculum-embedded measures predict the later reading achievement of kindergarteners

- at risk of reading disability? *Learning Disability Quarterly*, 38, 3–14. <http://dx.doi.org/10.1177/0731948714524752>
- Scammacca, N.K., Roberts, G.J., Cho, E., Williams, K.J., Roberts, G., Vaughn, S.R., & Carroll, M. (2016). A century of progress: Reading interventions for students in grades 4–12, 1914–2014. *Review of Educational Research*, 86(3), 756–800. <https://doi.org/10.3102/0034654316652942>
- Schaadt, G., Pannekamp, A., & van der Meer, E. (2013). Auditory phoneme discrimination in illiterates: Mismatch negativity - A question of literacy? *Developmental Psychology*, 49(11), 21–79. <http://dx.doi.org/10.1037/a0031765>
- Slavin, R.E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., & Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79(4), 1391–1466. <https://doi.org/10.3102/0034654309341374>
- Vadasy, P.F., & Sanders, E.A. (2008). Repeated reading intervention: outcomes and interactions with reader's skills and classroom instruction. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 272–290. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.272>
- Vadasy, P.F., & Sanders, E.A. (2012). Two-year follow-up of a kindergarten phonics intervention for English learners and native English speakers: Contextualizing treatment impacts by classroom literacy instruction. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 987–1005. <http://dx.doi.org/10.1037/a0028163>
- van Weerdenburg, M., Verhoeven, L., van Balkom, H., & Bosman, A. (2009). Cognitive and Linguistic Precursors to Early Literacy Achievement in Children With Specific Language Impairment. *Scientific Studies of Reading*, 13(6), 48–54. <http://dx.doi.org/10.1080/10888430903162936>
- Welsch, R. G. (2007). Using experimental analysis to determine interventions for reading fluency and recalls of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30, 2, 115–129. <http://dx.doi.org/10.2307/30035546>
- Wright J. A., Stackhouse J., & Wood J. (2008). Promoting language and literacy skills in the early years: lessons from interdisciplinary teaching and learning. *Child Language Teaching and Therapy*, 24(2), 155–171. <http://dx.doi.org/10.1177/0265659007090292>
- Zhang, C., Bingham, G. E., & Quinn, M. F. (2017). The associations among preschool children's growth in early reading, executive function, and invented spelling skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary*

*Journal*, 30(8), 1705-1728. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s11145-017-9746-0>

Ziegler, J., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Fásca, L.,..., & Blomert, L. (2010). Orthographic Depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Journal of the Association for Psychological Science*, 20(10), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1177/0956797610363406>

**Información de contacto:** Isaias Martin-Ruiz, Universidad de Málaga, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Campus de Teatinos s/n 29071 Málaga. E-mail: [ismar@uma.es](mailto:ismar@uma.es)



# La renovación pedagógica de la Institución Teresiana en el franquismo<sup>1</sup>

## The Teresian Association's pedagogical renovation during the Francoist period

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-388-449

Teresa Rabazas Romero  
Carlos Sanz Simón  
Sara Ramos Zamora

*Universidad Complutense de Madrid*

### Resumen

La enseñanza personalizada es una corriente pedagógica que se originó en Francia durante el contexto post bélico y se extendió a los países más cercanos como Italia y España. Surgió como una respuesta a la crisis de la identidad del sujeto que provocaron los totalitarismos europeos. La recepción y apropiación de este sistema de enseñanza en España es introducido por la Institución Teresiana, que lo integra e implementa en dos centros escolares madrileños: un centro público, el Grupo Escolar Padre Poveda, situado en un barrio de clase obrera, y una institución privada, el Instituto Veritas, ubicado en una zona residencial de clase alta (Somosaguas). Este artículo trata de reconstruir cómo se aplicó un modelo educativo innovador, inspirado en el jesuita francés Pierre Faure, generado en contextos democráticos y que fue introducido en España por las teresianas durante el régimen franquista. La metodología utilizada es el método histórico-educativo, que nos ha permitido acudir a la búsqueda y revisión de diversas fuentes manuscritas, bibliográficas, hemerográficas, iconográficas y orales. La riqueza documental ha hecho posible una triangulación de todas las

---

<sup>(1)</sup> El presente trabajo se ha realizado parcialmente gracias a la concesión de un contrato predoctoral de personal investigador en formación de la Universidad Complutense de Madrid cofinanciado por el Banco Santander (Convocatoria CT17/17-CT18/17).

fuentes para proceder al análisis crítico de la documentación manejada. Los resultados logrados nos han permitido comprobar que el modelo pedagógico introducido en la década de los sesenta en Madrid por la Institución Teresiana fue muy innovador, a pesar de que entraba en colisión con la política educativa de la dictadura franquista, sus prácticas y símbolos. Basado en el personalismo cristiano, incorporaba algunas metodologías novedosas introducidas por el Movimiento de la Escuela Nueva (Freinet, Montessori, Plan Dalton, Decroly, etc.).

*Palabras clave:* Educación personalizada, Institución Teresiana, Grupo Escolar Padre Poveda, Instituto Veritas, franquismo.

### **Abstract**

Personalized teaching is a pedagogical approach that originated in France during the post-war period and spread to neighbouring countries such as Italy and Spain. It emerged in response to the crisis of identity of the subject that European totalitarianism had caused. This teaching system was introduced to Spain by the Teresian Association, which adopted it and implemented it in two educational centres in Madrid: the Padre Poveda School Group, a public centre located in a working-class neighbourhood, and the Veritas Institute, a private high school located in an upper-middle class residential area (Somosaguas). This article attempts to reconstruct how this innovative educational model, inspired by the French Jesuit Pierre Faure and developed in democratic contexts, was introduced in Spain by the Teresians during Franco's regime. The article uses the historical-educational method, which has allowed us to find and review various handwritten, bibliographic, periodical, pictorial, and oral sources. The wealth of documentation has made it possible to triangulate all the sources before critically analysing the documents used. The results have allowed us to establish that the pedagogical model introduced in the 1960s in Madrid by the Teresian Association was very innovative, despite clashing with the educational policy, practices, and symbols of Franco's dictatorship. Based on Christian personalism, it incorporated novel methodologies introduced by the New School movement (Freinet, Montessori, Dalton Plan, Decroly, etc.).

*Key words:* personalized education, Teresian Female Association, Padre Poveda School Group, Instituto Veritas, Francoism.

## Introducción

El presente artículo pretende reconstruir la cultura escolar desarrollada durante el régimen franquista por una de las instituciones que ha tenido un gran prestigio en España para la educación de las mujeres, como es la Institución Teresiana (en adelante IT). Se analizará el modelo pedagógico basado en el sistema de *enseñanza personalizada*, inspirado en el jesuita francés Pierre Faure, así como las innovaciones educativas que conformaron los discursos y prácticas pedagógicas de la IT desarrolladas por la pedagogía del Padre Poveda. Este análisis se ha llevado a cabo seleccionando específicamente dos experiencias educativas madrileñas en las que la IT puso en práctica su ideario pedagógico: uno de los dos centros públicos que dirigió, el Grupo Escolar Padre Poveda situado en un barrio de clase obrera, y una institución privada, el Instituto Veritas, ubicado en una zona residencial de clase alta (Somosaguas). Reviste especial interés estudiar si estas innovaciones educativas fueron un elemento central de las posibles diferencias del modelo educativo desarrollado para la infancia femenina perteneciente a la clase trabajadora y clase alta de Madrid y conocer la propia vinculación entre este modelo pedagógico y la educación promulgada por el franquismo, sus prácticas y símbolos. Para ello se acudirán a diversas fuentes como fotografías, memorias escolares y testimonios orales que permitan visibilizar las innovaciones educativas de la IT. Una de las aportaciones del artículo es poner en evidencia que la apropiación y recepción de este modelo educativo innovador, generado en contextos democráticos, fue introducido en España por las teresianas en un régimen autoritario.

## Antecedentes y fundamentación teórica

La IT es una asociación eclesial de laicos que tiene como objetivo la potenciación del diálogo entre la fe y la ciencia mediante la educación y la cultura, creada en España en 1911 por el Padre Pedro Poveda. Sus orígenes difieren respecto a las congregaciones religiosas de otros países, pues según Francisca Rosique (2014), nació para hacer lo que otras congregaciones no pudieron. La IT se dirige fundamentalmente a la educación de la mujer y a la formación del profesorado, pero desde una perspectiva diferente. Poveda en sus inicios se interesó por la formación de mujeres que se preparaban para desempeñar puestos docentes en

la enseñanza oficial o que ya estaban ejerciéndolos. El pensamiento y obra de Pedro Poveda estaba orientado hacia una pedagogía basada en los principios de la *comunicación* –insistiendo en la convivencia entre profesorado y alumnado–; *creatividad* –como la iniciativa *individual*, espontaneidad y libertad del educando–, y *diferenciación* –vinculada a la individualización de la enseñanza–.

Dicha Institución sufrirá un duro revés con la muerte de su fundador durante la Guerra Civil y, tras el periodo bélico, las teresianas intentaron encontrar una pedagogía que respondiera a los principios inspirados por Poveda. La corriente personalista que se desarrolla en Francia en este periodo con Mounier y Maritain, implementada por el padre jesuita Pierre Faure en un proyecto pedagógico, se convertirán en las bases del modelo educativo desarrollado por la IT. No obstante, queremos señalar la paradoja de que este movimiento surge en contextos democráticos, como en Francia e Italia, mientras que en España se introduce durante la dictadura franquista, si bien es cierto, que es en la etapa reformista del desarrollo tecnocrático (Puelles, 2010), cuando se produce una apertura hacia el exterior.

En líneas generales, la *educación personalizada* tiene sus orígenes en la crisis de la identidad del sujeto de la educación que se produce como consecuencia de los totalitarismos europeos de la década de los años treinta y el periodo de postguerra, tras la devastadora II Guerra Mundial. Surge en Francia y estas ideas se propagan a los países más cercanos como España e Italia. Emmanuel Mounier intentó dar respuesta a la crisis del siglo XX, difundiendo su pensamiento personalista en la revista *Esprit* en 1932 y que más adelante recogerá en su obra *El personalismo*, publicada en 1949. Mounier define el personalismo como aquella «doctrina que afirma la primacía de la persona humana sobre las condiciones materiales y sobre las estructuras colectivas que sostienen su desarrollo» (Galino, 1991, pp. 114-115). En Italia, tras una dictadura de 20 años se restaura la democracia y se introduce el personalismo a través de Maritain. Sira Macchietti (1982) señala que el personalismo tiene como finalidad otorgar el sostén teórico e ideal de crear la escuela de la Italia democrática, haciendo hincapié en la libertad de enseñanza y el derecho a la educación.

En el ámbito pedagógico destaca la figura del jesuita francés Pierre Faure, como educador de la postguerra, que se suma a esta corriente personalista defendiendo una escuela educadora y formadora de la persona en los estados democráticos. Toda su vida la dedicó a la

enseñanza en el Departamento de Pedagogía del Institut Catholique de Paris, del que fue también director. Colaboró con una discípula de Montessori, Helene Lubienska de Lenval y participó en la creación de diversas instituciones para la formación del profesorado: el Centro de Estudios Pedagógicos (1937); el Centro de Formación Pedagógica (1959), donde impartió decenas de cursos de verano; tres Escuelas Normales en Francia y una escuela de aplicación en París. Colaboró en diversas revistas y en 1945 funda la Revista *Pedagogie. Éducation et Culture*, de la que sería director desde su creación hasta el año 1972 y que serviría de órgano de expresión de toda su actividad y propuesta educativa. Además, participó en la fundación de la Asociación Internacional para la Animación Pedagógica, integrada por educadores de diferentes países del mundo, pertenecientes principalmente, a escuelas privadas dirigidas por religiosos católicos y jesuitas (Klein, 2002).

Todas sus actuaciones pedagógicas fueron encaminadas a sentar las bases de una educación humanizadora para tratar de hacerla más personalista y comunitaria (Galino, 1991), a través de la cual cada persona pueda afrontar sus propias decisiones –responsabilidades de la propia conducta y decisiones sociales y políticas– en las que, como individuo y ciudadano, tendrá que participar (Faure, 1945). Por tanto, la enseñanza debería respetar la libertad de pensamiento y de investigación orientada hacia el bien común y el del individuo. Para el pedagogo francés se trataba de una pedagogía de métodos activos (Faure, 1946). Reconoce la utilidad de estos métodos que, aunque fueron impulsados por el movimiento de la Escuela Nueva, también deberían ser utilizados por las escuelas tradicionales que, a través de otros caminos, puedan fomentar la actividad de los alumnos. Convirtiendo la enseñanza primaria como una etapa preparatoria para la enseñanza secundaria, evitando que sea un privilegio de las clases dirigentes. Según Klein (2002), aunque el jesuita francés fue un pedagogo práctico, fundamenta su proyecto educativo en tres pilares básicos: las bases antropológicas-religiosas (tradición católica, personalismo de Mounier y espiritualismo de Lubienska); la perspectiva biopsicológica (Montessori, Piaget, Bourneville y Seguin) y la base pedagógica (Pestalozzi, Ratio Studiorum, Escuela Nueva: Plan Dalton, Freinet, etc.)

En España la recepción de esta corriente se difunde a través de varias vías. Por un lado, se introduce por Víctor García Hoz, catedrático de Pedagogía Experimental de la Universidad Complutense de Madrid y fundador de la Sociedad Española de Pedagogía. En 1954 entró en

contacto con el personalismo pedagógico al asistir al I Congreso del Centro de Estudios Pedagógicos *Schòle*, en Italia. Allí coincidió con profesores universitarios de inspiración cristiana como Agazzi, Buyse, Planchard o Flores d'Arcais (Machietti, 1982). El pedagogo español difundiría este modelo renovador a través de sus publicaciones, de forma teórica y sistemática (García, 1970). A su vez, la IT entró en contacto con el proyecto pedagógico de Faure en Francia. A inicios de los sesenta, un grupo de profesoras teresianas se desplazan allí, por iniciativa de Carmela Álvarez, entonces directora en Madrid de la IT, para asistir a unos cursos formativos sobre enseñanza personalizada organizados por Faure en París.<sup>2</sup> A su regreso a España, estas educadoras introdujeron dicha propuesta pedagógica en los centros que dirigían en Madrid. Difundieron este modelo educativo a través de diversos cursos que organizaron desde una de sus instituciones, el Instituto Veritas. En 1966, Ángeles Galino, Carmela Álvarez e Irene Gutiérrez, de la IT, y Emiliano Mencía, de la Congregación de los Hermanos de la Salle, dirigían el primer curso de Orientación Didáctica en España en el Instituto Veritas en el que no sólo se ofrecían exposiciones teóricas, sino también clases prácticas con la intervención de alumnas que seguían el horario escolar, logrando así una orientación muy práctica para los cursillistas (Mencía, s. d., Instituto Veritas, 1965-66). En definitiva, y a juicio de Klein, la labor de difusión de este modelo en España se debe a las teresianas (Klein, 2002).

Se trató por tanto de una época de apertura y con una demanda de renovación pedagógica, a la cual contribuyó también esta experiencia educativa innovadora. En este contexto destacó Ángeles Galino, catedrática de Historia de la Educación de la Universidad Complutense, que tuvo un gran protagonismo en el Ministerio de Educación como directora general de Enseñanza Media y Ordenación Académica. Galino señaló que este cambio se debió, fundamentalmente, al crecimiento económico de los sesenta y la participación española en organismos internacionales tales como la OIT, la UNESCO o el Consejo de Europa (Ruiz y Flecha, 2007). Y sería en este periodo sociopolítico y pedagógico en el cual surge el Instituto Veritas (1960), donde se implantaron metodologías renovadoras basadas en la educación personalizada, se convirtió en un centro piloto

---

<sup>(2)</sup> En el archivo local de Madrid que conserva la IT se pueden consultar algunas de las directrices pedagógicas de estos cursos adaptados a los centros de este trabajo: el Colegio Padre Poveda y el Instituto Veritas. F IIIC.b.3/54. *Charlas y Coloquios del Padre Faure*. 16 de abril de 1962. Grupo Escolar Padre Poveda. Caja 1.63. F III/C.b.6/58. *Aplicación método Faure. Modificaciones introducidas*. 1965. Instituto Veritas. Caja 1.67.

al que acudieron docentes nacionales y extranjeros en calidad de observadores.

A partir de esta experiencia renovadora del proyecto de Faure en el Instituto Veritas, se transformó en un movimiento de renovación pedagógica denominado «Experiencia Somosaguas». Un gran número de centros se incorporaron a esta corriente y se creó un Instituto de Estudios Pedagógicos de Somosaguas, emulando al creado por el pedagogo francés, con el objetivo de mantener la renovación pedagógica mediante la investigación y la formación de directivos y profesorado a través de cursos de perfeccionamiento, visitas y estancias en los centros renovados (Gutiérrez, 1971, 2009; Sánchez, 1996). Finalmente, pensamos que este movimiento podría haber influido en la política educativa del momento, a través de la Ley General de Educación (1970), introduciendo elementos de la educación personalizada en la educación española.

## Metodología y fuentes

Nuestra investigación se encuadra en el paradigma cualitativo y en el método histórico-educativo. Ha contado con una gran diversidad de fuentes propias de esta metodología. Se han consultado fuentes documentales procedentes de los archivos institucionales de la IT en Madrid, así como la información localizada en los centros educativos objeto de estudio. También se ha realizado una revisión bibliográfica de los estudios e investigaciones relativas a la pedagogía teresiana con la finalidad de identificar cuál era la cultura científica que subyace en el ideario educativo de la formación de las mujeres. Este análisis teórico se ha completado con el análisis de contenido e iconográfico de las memorias de prácticas que realizaron algunas estudiantes de Pedagogía en la Universidad Complutense de Madrid, y que actualmente se conservan en uno de los fondos del Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» (Pozo y Rabazas, 2013). Pretendemos acercarnos a la cultura escolar de los centros objeto de estudio a través de estas memorias (Barceló-Bauzá, Comas y Sureda, 2016). Por último, se ha tratado de completar estas fuentes con algunos testimonios orales de antiguas directoras, profesoras y alumnas de estos centros.

Las memorias de prácticas de Pedagogía fueron elaboradas por los estudiantes en los años cincuenta y sesenta del siglo pasado para la asignatura que impartía el profesor Anselmo Romero Marín, catedrático

de la asignatura Pedagogía General y Racional desde 1949. Consistían en una observación de carácter sistematizado, y de un análisis crítico de una situación escolar determinada. Esta podía abarcar un tema o problema pedagógico o bien, una institución educativa concreta en las que se describen e interpretan experiencias educativas concretas, referidas, tanto a zonas rurales como urbanas de la España franquista. Las prácticas de estos estudiantes se llevaron a cabo entre 1950 y 1974, dentro del plan de estudios de Pedagogía de 1944.

Para este trabajo se han tenido en cuenta las memorias de los centros correspondientes al Grupo Escolar Padre Poveda –siendo tres los trabajos que describen la realidad educativa del colegio público realizados por tres estudiantes en los años 1959, 1960 y 1963–. Todas las autoras fueron antiguas alumnas de las teresianas o de este colegio, y por ese motivo realizaron sus prácticas de Pedagogía en dicha institución. Respecto al Instituto Veritas, se han localizado dos memorias de prácticas que fueron elaboradas por profesoras de ese centro (1964 y 1966). Una de las autoras señala la importancia de «dar a conocer los métodos pedagógicos del Padre Poveda, que fueron los que indujeron al Estado a encomendar a la IT la dirección del Grupo Escolar en régimen de Patronato» (Sánchez, 1963, p. 1).

Por otra parte, también somos conscientes de las limitaciones que tienen este tipo de memorias, puesto que los autores/as ofrecen una imagen alabadora del centro, convirtiéndose en un folleto publicitario, equivalente a las memorias de los internados que han estudiado Dávila, Naya y Zabaleta (2016). A pesar de la dimensión subjetiva de estos trabajos, nos parece que la descripción de esta mirada nos puede resultar muy valiosa por retratar una realidad educativa en el mismo contexto de producción.

## Resultados

### Un modelo pedagógico aplicado en dos contextos sociales antagónicos: el grupo Escolar Padre Poveda y el Instituto Veritas

El Grupo Escolar Padre Poveda fue construido en 1933, responde a un diseño arquitectónico funcional, racional e higienista desarrollado en el primer tercio del siglo XX, coincidiendo con la implantación del sistema

de enseñanza y los criterios estéticos de los institucionistas (Lahoz, 1993-4). Se trata de un centro público creado en la II República y que sufrió diversas denominaciones y vicisitudes como consecuencia de los cambios políticos que se sucedieron en tan corto espacio de tiempo. Este centro se creó en 1933 con el nombre de Grupo Escolar «Alfredo Calderón». Unos años más tarde, en 1937 recibió el nombre de «Carlos Marx» y después de la Guerra Civil se volvió a cambiar su denominación a «Luis Vives» (1939).

Tras la Guerra Civil, en 1940, el Ministerio de Educación Nacional acordó que este centro público fuera dirigido por la IT, recibiendo el nombre de su fundador «Padre Poveda», en régimen de Patronato bajo la modalidad de *centro de ensayo y experimental*. En la Ley de Educación Primaria de 1945 se recoge que estos centros escolares eran instituciones organizadas por el Estado directamente o, en sus orígenes, fundadas por instancias privadas, religiosas o laicas, como fundaciones, congregaciones o asociaciones profesionales y que, posteriormente eran subvencionadas en su totalidad por instancias públicas (MEC, 1990). Esta modalidad implicaba que la dirección del colegio podía seleccionar al profesorado, siempre que perteneciera al escalafón del Magisterio Nacional. Por tanto, el colegio dirigido por la IT contó con una plantilla docente formada en el ideario educativo povedano y, posteriormente, en la educación personalizada de Faure. De algún modo, se evidencia cierta continuidad con una de las prácticas de liderazgo que se demandó durante la etapa republicana. La primera directora de este colegio, Justa Freire -discípula de Ángel Llorca- solicitó al gobierno elegir a su profesorado para aplicar un proyecto educativo innovador, basado en la renovación educativa de la Escuela Nueva (Pozo, 2013).

En la fotografía I se puede apreciar que es un gran edificio, ocupa toda una manzana. La autora de una de las memorias describe la distribución del colegio con gran precisión, destacando un jardín delantero, sus grandes ventanales, el dispensario médico escolar y una gran azotea que se utilizaba como gimnasio (Sánchez, 1963). El colegio se crea en una zona suburbial de Madrid, en un espacio del ensanche industrial, denominado Ciudad Jardín. Las autoras de las memorias de Pedagogía mencionan que las niñas que acuden al colegio son hijas de obreros cualificados de las fábricas e industrias que se crearon en dicho barrio. Muchas de ellas se convirtieron en la salida laboral para gran parte de las alumnas que se formaron en este colegio, según lo expresa una de las autoras, respondiendo «al ideal de formar una obrera eficiente,

hábil, responsable, digna, buena colaboradora, compañera y subalterna» (García, 1959, p. 85).

---

FOTOGRAFÍA I. Edificio del Grupo Escolar Padre Poveda.

---



Fuente: Sánchez (1963).

Por otra parte, el Instituto Veritas, creado en 1960 por la IT, se erige en una zona residencial de lujo a las afueras de Madrid, llamada Somosaguas, en el municipio de Pozuelo de Alarcón. Sus orígenes se sitúan dentro del conjunto de centros escolares creados en Madrid por la IT en el primer tercio del siglo XX como la Academia, en 1914; el Instituto Católico Femenino, en 1924 y el Colegio Veritas, situado en la calle Españolito y que funcionó desde 1932 a 1970. Una vez finalizada la Guerra Civil, los tres primeros centros se integraron dentro del Colegio Veritas, lo que motivó que a finales de los años cincuenta se hiciera necesario proyectar un edificio nuevo a las afueras de Madrid con espacios e instalaciones que respondiera a los principios educativos del modelo educativo de la IT, construyéndose así el Instituto Veritas.

Es un claro ejemplo del modelo arquitectónico moderno, sencilla, racionalista (López, 2016) y vanguardista de esta época (Valle, 1995-96) en el que se supo conjugar la leve modernización económica y política del último periodo del franquismo con las corrientes psicopedagógicas que configuraron el espacio escolar de forma diferente al modelo tradicional, tratando de atraer a la burguesía madrileña de aquellos

años (Durá, 2011). Con un espacio lleno de posibilidades, –cuentan con una parcela de 35.000 m<sup>2</sup>– se construyeron cinco pabellones aislados totalmente independientes). La construcción se caracteriza por módulos flexibles con espacios abiertos o terrazas, galerías que se comunican entre sí y que se adaptan al espacio topográfico. Los materiales utilizados son principalmente el hormigón, el ladrillo, la madera y el cristal. Algunos autores destacan al Instituto Veritas como el mejor ejemplo de enseñanza personalizada de Faure (Klein, 2002). Sin embargo, los testimonios proporcionados por profesoras del centro vinculan el estilo arquitectónico de éste con la pedagogía povedana de «luz y verdad», por la importancia de la luz, a través de la metáfora de los cristales, y del ladrillo, porque «se apoyan unos en otros, seguros, sin perder el sello individual, pretenden ser una sociedad unida» (Domínguez, 1964, p. 10). Consideramos que las teresianas adaptaron el modelo francés al planteamiento pedagógico de la IT debido a la similitud de su ideario educativo, integrándolo en la concepción arquitectónica del edificio.

---

#### FOTOGRAFÍAS II Y III. Fachada del Instituto Veritas.

---



Fuente: Archivo Local Institución Teresiana de Madrid.

### La enseñanza personalizada en el aula

Una de las características del modelo personalizado francés es la nueva forma de organización escolar, que «capacita al sujeto para dirigir su propia personalización, configurando la teoría y la práctica de un determinado estilo de educación denominado personalizada» (Galino, Prellezo, Del

Valle, 1991, p. 51). La organización del aula experimenta una ruptura con las unidades clásicas del espacio y tiempo. Responde a la idea de que el docente se adapte a los diferentes niveles de los estudiantes.

La clase se dispone en una coreografía escolar diferente al sistema tradicional. Es un espacio alternativo, diversificado, estimulante, abierto a los estudiantes. Este tipo de organización escolar posibilita poner en marcha tiempos escolares flexibles, en tanto que la división del horario cotidiano no se realiza por disciplinas sino a partir de diferentes tipos de actividades como los trabajos personales, los trabajos colectivos, y esto, en todos los niveles de enseñanza (Diem, 2009). Se organiza en mesas individuales, alternando con disposiciones grupales, que de forma simultánea se compagina el trabajo individualizado con metodologías cooperativas, que las propias alumnas puedan decidir de manera autónoma. La profesora Ángeles Galino (1991) se encarga de fundamentar la enseñanza personalizada francesa de Faure, destacando el valor del trabajo personal, conquistando y asimilando las nociones por encima de la realización de ejercicios.

Un ejemplo de cómo se dispone la organización de un aula siguiendo el sistema de enseñanza personalizada se puede comprobar en las fotografías IV y V pertenecientes al Instituto Veritas y al Grupo Escolar Padre Poveda.

---

#### FOTOGRAFÍAS IV Y V. Aula del Instituto Veritas y Grupo Escolar Padre Poveda.

---



Fuente: Archivo Local Institución Teresiana de Madrid, 1966-67 y Sánchez (1963).

Las imágenes anteriores (IV y V) representan la aplicación del método Faure, tal y como se expone en un documento manuscrito localizado en el

archivo local de la IT, estableciéndose una correspondencia directa entre el método del pedagogo francés y el sistema de enseñanza teresiano:

La clase está distribuida en zonas y en tres planos, separados por unas escaleritas y una barandilla. En cada plano las actividades son diferentes: en un primer plano, es el más bajo es la zona del hogar (tendedero, planchador, servicio de comedor, rincón de limpiezas con los útiles necesarios); en un segundo plano o zona intermedia es la zona de trabajo. El material está alrededor de la clase en bancos y mesas. En el centro la línea Montessori para lecciones colectivas y ejercicios intuitivos. Y en el tercer plano hay varios rincones: el religioso, la biblioteca, trabajos manuales (recorte, pegado, pintura, modelado).<sup>3</sup>

Esta imagen entronca y mantiene la línea programática de la pedagogía personalizada apuntada por Monique Le Gall cuando afirmaba que:

Los niños, aún más que los adultos, tienen necesidad de un medio pensado para ellos. En la medida de lo posible el local debe ser preparado de forma que quede salvaguardada la existencia de un espacio, de un local libre para la realización de diversas actividades. El mobiliario (sillas y mesas) individual, que debe ser manejable, se desplazará según el gusto de cada uno, bien para aislarse, bien para aproximarse a los otros, bien para facilitar los intercambios y la comunicación entre los niños. De esta forma la clase puede transformarse de acuerdo con las necesidades. Los locales anexos: pasillos, escaleras..., no permanecen sin ser utilizados y los alumnos los utilizan ampliamente. (Gall, 1976, p. 15)

Además, las aulas se abren al exterior en terrazas que permiten dar clase al aire libre, con grandes ventanales, jardines recubiertos de piedras guijarros con distintas plantas y flores. Respecto a la utilización de estos espacios abiertos, una profesora nos confirmó que se utilizaban frecuentemente con las alumnas: «Se usaban con asiduidad [...] *leçons de choses* decíamos, a lo relacionado con geografía y naturaleza (siguiendo libros editados preferentemente franceses con este nombre), y también para descansar o jugar en un determinado momento de las horas lectivas». <sup>4</sup> Estos espacios privilegiaban la dimensión comunitaria del programa pedagógico faureriano de educación personalizada.

---

<sup>3</sup> *Aplicaciones del método Faure a Somosaguas*. 1965. Archivo local de Madrid de la IT. F III/C.b.6/58. Caja 1.67, p. 1. Aunque no tiene autoría, sospechamos que lo escribió una de las profesoras que asistió a los cursos de formación del Padre Faure en Francia. Se trata de una pequeña memoria donde se describe la aplicación del método en el Instituto Veritas.

<sup>4</sup> Entrevista realizada a Emilia Domínguez, autora de la memoria y profesora del Instituto Veritas del tercer curso de primaria. También fue exalumna brillante del colegio Veritas situado en la calle Españolito. Simultaneó su labor docente en el Instituto Veritas con los estudios de Pedagogía. Posteriormente se trasladó a Cáceres, donde consiguió ser Catedrática de Teoría de la Educación en la Universidad de Extremadura.

La aplicación del método Faure en Somosaguas alcanzó a todas las etapas en los dos centros estudiados. Pero, para la educación infantil se llevó a cabo específicamente la pedagogía montessoriana desarrollando una metodología que estimulaba los sentidos, trabajando por rincones con distintos materiales y empleando un mobiliario adaptado a la edad de las estudiantes. Una de las autoras de las memorias que realizaba las prácticas en este colegio, describe los rincones en que estaba distribuida el aula. Uno de ellos tenía una cocina de juguete con los utensilios para jugar. En otro, dibujos y trabajos manuales, así como una tabla de planchar, un cesto para la ropa y una plancha. Finalmente, también había tocadiscos y un rincón dedicado al arte con un caballete (Sánchez, 1963, p. 21).

Los objetivos que persigue el sistema de enseñanza personalizada se dirigían principalmente al desarrollo integral de la persona y a la adaptación del proceso educativo a cada individualidad. La formación integral de las alumnas se desarrollaba a través de seis dimensiones: la educación en la fe; la formación humana y social; el desarrollo intelectual; la expresión artística; la educación física y las actividades educativas opcionales.

Como centro católico de enseñanza, la *educación en la fe* se desarrollaba a través de la formación recibida en las clases de religión, en la catequesis, en las actividades litúrgicas (recepción de los sacramentos y celebraciones litúrgicas); del desarrollo de una vida mariana (a través de las celebraciones de fiestas religiosas), de una vida apostólica (equipos de proyección social, convivencia) y de una vida de cultivo personal religiosa (oración individual, retiros y ejercicios espirituales). Así lo recogen las memorias de curso del Veritas en las que se recuerdan las palabras del Padre Poveda en los siguientes términos: «el primer cuidado será poner a Dios en los corazones de nuestras alumnas. Habréis llegado al fin cuando Dios se manifieste en todos los pensamientos, deseos, palabras y obras de nuestras discípulas» (Instituto Veritas, 1966-1967). Ello da cuenta de la importancia que la religión católica recibía en estos centros, dando prioridad a la identidad espiritual por encima de la política, relegando las prácticas patrióticas y la interacción con la simbología a un segundo plano (Sanz, 2019). Recordemos que la enseñanza primaria fue entregada con la Ley de 1945 a la Iglesia, la cual concebía que la educación de las generaciones del Nuevo Estado debía pasar antes por la familia y la Iglesia que por el Estado (Puelles, 2010).

Respecto a la *formación humana y social*, se ofrecían situaciones de convivencia que ponían en juego la iniciativa personal, la libre elección, las relaciones mutuas y la participación responsable. Con el *desarrollo intelectual* se pretendía que la cultura intelectual fuese la síntesis de la instrucción y disciplina mental; de ahí que se cuidara la selección y relación de los conocimientos, la asimilación reflexiva y vital de los principios y verdades fundamentales, más que la aceptación pasiva y memorística de verdades fragmentarias. La metodología era personalizada y trataba de que cada alumna desarrollase sus posibilidades a través del trabajo individual, despertando el interés por el conocimiento directo de la realidad, la experimentación, la creatividad y descubrir facultades de cara a la formación superior. Este tipo de actividades se complementaban con los trabajos en equipo y las puestas en común, contribuyendo a crear experiencias y hábitos de trabajo colaborativo.

Por otra parte, la *expresión artística*, se vinculaba con uno de los principios pedagógicos esenciales del modelo educativo de los centros teresianos: la creatividad, tanto en el trabajo como en el tiempo libre. Se trataba de despertar la sensibilidad artística y creadora enriqueciéndose la creatividad por el conocimiento de obras artísticas y el estímulo del docente.

La *educación física* también formaba parte de la concepción integral de las alumnas, contribuyendo a la perfección armónica del movimiento corporal y desarrollando una serie de hábitos como el espíritu de equipo, el esfuerzo, la libertad responsable, etc. En el Padre Poveda se practicaban los ejercicios gimnásticos en la azotea del edificio, como se puede apreciar en la siguiente imagen (Fotografía VI) y en el Veritas en las instalaciones deportivas (Fotografía VII).

Por último, las actividades opcionales, estaban dirigidas a fomentar la iniciativa personal de las alumnas a partir de valores como la libertad, responsabilidad, elección o la creatividad. Para ello, tal y como se explicita en las memorias de prácticas del Instituto Veritas, se fomentaron la música y la asistencia a conciertos para la juventud, el teatro, el arte, las competiciones deportivas con otros centros, la artesanía, las técnicas de laboratorio, el coleccionismo, la biblioteca, los idiomas y las excursiones. Todo este proyecto pedagógico respondía a los principios educativos de Faure asentados en la autonomía, la libertad para elegir las actividades, la enseñanza globalizada, el trabajo personal y su singularidad, y la puesta en común o la comunicación de los resultados de su trabajo, reforzando el valor de la apertura.

---

## FOTOGRAFÍAS VI Y VII. Actividades de educación física en el Grupo Escolar Padre Poveda y al aire libre en el Instituto Veritas.

---



Fuente: Díez (1970) y Archivo Local Institución Teresiana de Madrid.

El principio de actividad va a ser esencial. Las niñas debían tener un papel activo en las situaciones de aprendizaje, rompiendo con los métodos tradicionales basados en el saber enciclopédico, la memorización de contenidos, la desconexión de la escuela y lo que se aprende en ella y la vida. Aspectos esenciales que defendía Faure (1945) en su pedagogía de los métodos activos. El principio de actividad se va a asociar a la enseñanza globalizada que pretendía establecer relaciones entre los contenidos temáticos y su reflejo en la realidad, adaptándose a las necesidades concretas de las alumnas. La globalización se proyectaba en torno a un aspecto significativo de la realidad, por objetivos –en base a situaciones de aprendizaje y unidades formativas con una coherencia interna y percibida por la alumna como una totalidad favoreciendo la interdisciplinariedad– o por ideas-eje –consistente en integrar disciplinas similares, estructuradas en unidades de aprendizaje–. Para llevar a cabo estos principios se emplearon diferentes estrategias didácticas, como por ejemplo el uso del cartel mural sobre el que giraba la unidad temática quincenal o semanal, tal y como se aprecia en la fotografía VIII.

Este sistema de enseñanza contempló el trabajo personal como un elemento fundamental del aprendizaje de las alumnas. Al trabajo personal le seguía siempre la puesta en común con el resto de compañeras, lo que el padre Faure denominó «la fiesta en común»: «Cada una o algunas dicen

lo que han hecho y cómo lo han hecho, se pide responsabilidad y se anima y alienta para mejorarlo [...], es el momento de la verdad».<sup>5</sup>

---

FOTOGRAFÍA VIII y IX. Cartel mural en un aula del Instituto Veritas y del Grupo Escolar Padre Poveda.

---



Fuente: Domínguez (1964) y Sánchez (1963).

De acuerdo con el modelo pedagógico de Faure (1981), influido por las técnicas innovadoras de Freinet, la asamblea desarrollaba la dimensión comunitaria, complementaria a la educación individualizada:

Se puede contribuir a un clima favorable, disponiendo a los alumnos en círculo, lo que supone una movilidad suficiente del mobiliario. Se explica la finalidad: el tema de la observación que se ha hecho, el descubrimiento del día o de una dificultad que se ha encontrado y superado. Se expone y se muestra, se explica. Se aprende a escuchar a los demás. Está decidido que se participa con la aprobación, con las reflexiones, con sugerencias positivas, en el trabajo del que habla y presenta. Se le ayuda a mejorar su exposición, a precisar tal indicación, a eliminar tal imperfección o error. (p. 80)

Otra de las estrategias didácticas que se toman de la pedagogía francesa es la aplicación de la técnica de los planes de trabajo individuales, semanales y mensuales. De ese modo, las alumnas pueden realizar diversas actividades, adaptándose a su interés, en función de un plan de trabajo mensual y semanal que ellas mismas eligen. Por ese motivo, en las imágenes se visualiza la realización de distintas tareas a la vez: algunas niñas están leyendo, mientras otras dibujan, al mismo

---

<sup>5</sup> Aplicaciones del método Faure en Somosaguas (fIII/C66-58).

tiempo otras cosen, escriben, etc. Este instrumento educativo suponía un incentivo para favorecer la motivación de las discentes por aprender. A partir de una programación diseñada y elaborada por la profesora, la niña seleccionaba los elementos que quería aprender siguiendo su ritmo individual respetando también el principio de autonomía. De una buena programación dependían los planes de trabajo individuales. La técnica del plan de trabajo personal que utiliza Faure tiene una clara influencia del Plan Dalton (Pozo y Braster, 2017) y de la pedagogía freinetiana (Faure, 1981). La finalidad es que el alumno comprenda lo que se espera de él. El plan personal ha de ofrecer alguna alternativa, donde todas las elecciones constituyan un aprendizaje para la libertad en la línea de Bouchet: «Así, ya se trate de la elección del tema [...], de la elección de los métodos o de la realización del trabajo mismo, en todas partes surge la necesidad de dejar libre, en la más amplia medida, a aquel que es su mejor, si no su único juez: el trabajador mismo. El porvenir del niño está en él mismo, no en el cerebro de los pedagogos» (1951, p. 201).

En este marco pedagógico cambia la función del docente que debe estar más orientada a mostrar el trabajo, los métodos, los instrumentos, pero el alumno es el que tiene que trabajar. La maestra acompaña y proporciona espacios para que los estudiantes interpielen con sus compañeros y se ayuden unos a otros, propiciando al mismo tiempo la educación comunitaria o cooperativa.

## **Discusión de resultados: un modelo pedagógico que sirve para la formación superior del Instituto Veritas y la capacitación profesional del Grupo Escolar Padre Poveda**

Como se ha podido comprobar a lo largo de este trabajo, el sistema de enseñanza personalizada se aplicó en los dos centros madrileños regentados por la IT de diferente titularidad, pública y privada. Sin embargo, este modelo pedagógico presenta diferencias significativas en cuanto a la finalidad formativa en función de la clase social de las alumnas, condicionado por el contexto socioeconómico donde están ubicados los centros y la política educativa del franquismo. El desarrollo económico producido en España a finales de los años cincuenta y durante los años sesenta demandaba una lenta pero necesaria incorporación de

las mujeres al mundo laboral, aunque con una marcada estratificación de clase social.

A través de las fuentes manuscritas, impresas, iconográficas y orales, se comprueba que el centro privado fue una institución pionera en el que se proporcionaba una enseñanza superior a las niñas de clase media alta. La evolución del Instituto Veritas se proyectó hacia una formación integral intelectual y académica que garantizaba el programa educativo de la IT.

En cambio, la mayoría de la documentación que se incluye en las memorias de prácticas del colegio público resaltan la promoción de actividades profesionales para formar a la futura obrera. Tratando de responder al programa de capacitación profesional desarrollado por el régimen para las hijas de la clase trabajadora, la IT ofreció formación profesional dirigida a las niñas. Sin descuidar el currículum académico tradicional, el programa escolar incorporaba la enseñanza del dibujo, pintura, baile, talleres de modelado, de costura, de repujado en cuero y en estaño, artesanía de encajes y bordados, coro, piano, telares, mecanografía, taquigrafía, contabilidad... En definitiva, todo lo que pudiera ser formativo y útil para una futura inserción laboral. Tal era la preocupación de la IT por la formación profesional de las chicas, que, a modo de manual de buenas prácticas, dibujó el perfil de una buena obrera, basado en cualidades como la perseverancia, la sinceridad, la buena voluntad, la capacidad de adaptación o el interés por el trabajo (Archivo Histórico IT, FIII/C65-45).

Esta formación era una garantía para entrar en la bolsa de trabajo que la IT confeccionó, por medio de la cual colocaban a las chicas en talleres, fábricas, laboratorios y comercio. Incluso, para aquellas alumnas que destacaban intelectualmente, se ofrecía formación de *secretarias* mediante la enseñanza de taquigrafía y mecanografía. El objetivo era doble: preparar a la sociedad obrera, pero también ofrecer una formación más religiosa que patriótica. Todo ello suponía que las chicas formadas en el Padre Poveda ofrecían una garantía de formación laboral y proyección profesional: «el certificado de haber hecho la enseñanza primaria en el Grupo Escolar Padre Poveda es, en todas las industrias de la zona, una garantía de capacidad, de seguridad y de honradez en el trabajo, así como de docilidad, respeto y cortesía con los jefes y buen compañerismo con los obreros» (Archivo Histórico IT, FII/Cb3-45).

Pero resulta paradójico cómo mientras el ideario del Padre Poveda respondía a las directrices gubernamentales por tratarse de un centro

público, al mismo tiempo de manera extraoficial preparaba a las alumnas más brillantes para el examen de bachillerato, tal y como demuestran los testimonios orales –algo que no hemos podido constatar a través de otras fuentes documentales–. Parecía suponer un ligero acercamiento desde la escuela pública hacia la pedagogía personalista del Padre Faure, que potenciaba la enseñanza primaria como una etapa preparatoria para la enseñanza secundaria.

## Conclusiones

La recepción de la enseñanza personalizada se introduce en España en el periodo del tardofranquismo. Es un momento en el que las fronteras de nuestro país se abren al exterior y se produce una apertura a las corrientes pedagógicas europeas, que tuvieron un gran protagonismo en los países más próximos a España, como fue el personalismo cristiano desarrollado en Francia e Italia. Acorde con la ideología católica del régimen, la IT se identificó con el proyecto pedagógico de *educación personalizada y comunitaria* de Pierre Faure, adaptando dicha propuesta a su ideario educativo povedano. Este modelo, basado en el personalismo cristiano, incorporaba algunas metodologías innovadoras que ya habían sido introducidas en el movimiento de la Escuela Nueva, como fueron las técnicas freinetianas y la pedagogía montessoriana aplicada a la educación infantil, entre otras. Por ello, resulta paradójico que durante la dictadura franquista se utilizaran metodologías activas, tan criticadas por el régimen, y que entraban en colisión con la política educativa del mismo. Este estudio nos ha permitido evidenciar que el análisis de la cultura escolar desarrollada por la IT nos aleja de la visión estereotipada de la escuela franquista, como ya se ha puesto de manifiesto en otras investigaciones (Pozo y Rabazas, 2013; Barceló-Bauzá, Comas y Sureda, 2016). Se comprueba que, durante la última década de la dictadura, se produce una recuperación o continuidad con la pedagogía del primer tercio del siglo XX, a través de la aparición de los movimientos de renovación pedagógica en la escuela pública y privada, si bien, como se ha mostrado, la proyección académica y profesional las alumnas variaba en función de la titularidad del centro y el entorno socioeconómico. Un movimiento renovador en el plano pedagógico y que marcó distancias con el régimen franquista, sus prácticas y símbolos.

Dentro de este planteamiento educativo destaca la ausencia de interés en conformar una identidad nacional afín al régimen franquista. La pedagogía de Faure, como se ha señalado, surge en países democráticos. Sin embargo, su llegada a España, enmarcada en la dictadura franquista, supuso en algunos ámbitos una adaptación de su modelo educativo. Es el caso de las prácticas patrióticas, que no tuvieron un espacio diferenciado en los horarios y en la organización de los centros. Esto podría deberse, en primer lugar, al tratarse de centros privados o de patronato, acogidos al régimen de centros experimentales y de ensayo, y a la confrontación entre un modelo educativo personalizado y determinadas prácticas de participación colectiva como las patrióticas. En esta línea, resulta también destacable la ausencia de la simbología política en los centros, tanto en sus fachadas como en sus aulas, más allá de la enseñanza nacional. Este hecho pone de relieve cómo los centros de titularidad religiosa antepusieron la simbología e identidad propia de las congregaciones por encima de la patriótica.

Finalmente, pensamos que la difusión o el alcance del modelo de educación personalizada introducido por la IT pudo influir en la política educativa del régimen, dado que el Ministerio de Educación se hizo eco de este movimiento, proyectándose y extendiéndose dicha propuesta a todo el país, mediante la promulgación de la Ley General de Educación en 1970.

## Referencias bibliográficas

- Bouchet, H. (1951). *La individualidad del niño en la educación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Barceló-Bauzá, G.; Comas, X. y Sureda, B. (2016). Abriendo la caja negra: la escuela pública española de la postguerra. *Revista de Educación*, 371, 61-82.
- Dávila, P., Naya, L. M. y Zabaleta, I. (2016). Internados religiosos: márketing del espacio a través de las memorias escolares en España durante el primer tercio del siglo XX. En P. Dávila y L. M. Naya (Coords.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo. VII Jornadas científicas de la SEPHE y V Simposio Iberoamericano* (183-208). Donostia-San Sebastián: Universidad del País Vasco.

- Diem, J. M. (2009). *Pédagogie personnalisée*. Mayenne: Éditions Don Bosco.
- Díez, E. S. (1960). *Problemas pedagógicos-sociales presentados en el grupo escolar «Padre Poveda» de Madrid* (Memoria de prácticas de Pedagogía inédita, FRM 70). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Domínguez, E. (1964). *Estudio general del Instituto Veritas y especial sobre la enseñanza primaria del referido centro* (Memoria de prácticas de Pedagogía inédita, FRM 13). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Durá, I. (2011). La escuela activa en las revistas de Arquitectura. En AA.VV. (Coords.), *4ª Jornadas Internacionales sobre investigación en arquitectura y urbanismo* (4-17). Valencia: Universidad de Valencia.
- Faure, P. (1945). Tour d'horizon et perspectives. *Pedagogie*, 1.
- Faure, P. (1946). Méthodes Actives. *Pedagogie*, 2.
- Faure, P. (1981). *Enseñanza personalizada y también comunitaria*. Madrid: Narcea.
- Galino, A. et al. (Dirs.). (1991). *Personalización educativa. Génesis y estado actual*. Madrid: Rialp.
- Galino, A. (1991). El personalismo y la educación personalizada en Francia. En A. Galino Carrillo et al. (Dirs.), *Personalización educativa. Génesis y estado actual* (113-160). Madrid: Rialp.
- Gall, M. Le. (1976). ¿Por qué y cómo una pedagogía personalizada? De los objetivos a las técnicas. *Revista de Educación*, 247, noviembre-diciembre, 11-20.
- García, M. L. (1959). *Iniciación profesional femenina en el Grupo Escolar Padre Poveda* (Memoria de prácticas de Pedagogía inédita, FRM 263). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- García, A. (2014). Urbanizaciones de lujo y segregación residencial de las clases altas en Somosaguas, Pozuelo de Alarcón (Madrid). *Ería: Revista cuatrimestral de Geografía*, 94, 125-144.
- García, V. (1970). *Educación personalizada*. Madrid: CSIC.
- García, V. (1988). *La práctica de la educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García, V. (1993). *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid: Rialp.
- García, V. (1997). *Tratado de educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Gutiérrez, I. (1971). *Experiencia Somosaguas* (3ª Edición). Madrid: Iter.

- Gutiérrez, I. (2009). El maestro de la Experiencia Somosaguas. *Tendencias pedagógicas*, 14, 181-189.
- Iniesta, A. (1948). La enseñanza primaria pública y privada. *Asociación Católica de Nacional de Propagandistas*, 406, Año 24, 3.
- Klein, L. F. (2002). *Educación personalizada. Desafíos y perspectivas*. São Paulo: Edições Loyola.
- Lahoz, P. (1993-4). Los modelos escolares de la Oficina Técnica para la construcción de escuelas. *Historia de la Educación*, 12-13, 121-148.
- López, M. J. (2016). La Academia de Santa Teresa de Málaga (1963). Una propuesta común de arquitectos y pedagogos. En P. Dávila y L. M. Naya (Coords.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo. VII Jornadas científicas de la SEPHE y V Simposio Iberoamericano* (117-133). Donostia-San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Macchietti, S. S. (1982). *Pedagogía del personalismo italiano*. Roma: Città Nuova Edizione.
- Mencia, E. (s.d.). *Un movimiento de renovación escolar en la línea de la educación personalizada*. Madrid: Mimeo.
- Milito, C. C. y Groves, T. (2013). ¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65, 4, 135-148
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1990). *Historia de la Educación en España. Textos y documentos. Nacional-catolicismo y educación en la España de posguerra. Vol. II*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Peña, A. de la. (2011). 50 años del Instituto Veritas. *Boletín informativo de la Federación Pedro Poveda de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos de Centros Educativos Institución Teresiana*, 16, 16-17.
- Pereira, M. N. (1976). *Educación personalizada. Un proyecto pedagógico en Pierre Faure*. Madrid, Narcea.
- Pozo, M. M. (2013). *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)*. Madrid: Octaedro.
- Pozo, M. M. y Rabazas, T. (2013). Políticas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 65 (4), 119-133.
- Pozo, M. M. y Braster, S. (2017). El Plan Dalton en España: Recepción y Apropriación (1920-1939). *Revista de Educación*, 377, julio-septiembre, 113-135.

- Puelles, M. (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- Rosique, F. (2014). *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)*. Madrid: Silex Ediciones.
- Ruiz, J. y Flecha, C. (2007). Conversaciones con... Ángeles Galino Carrillo, historiadora de la educación. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 26, 519-538.
- Sánchez, M. L. (1963). *Grupo Escolar Padre Poveda* (Memoria de prácticas de Pedagogía inédita, FRM 495). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez, C. (1996). *El movimiento renovador de la Experiencia Somosaguas*. Madrid: Narcea.
- Sanz, C. (2019). Los símbolos del nacionalcatolicismo. Una mirada a través de la fotografía escolar durante la dictadura franquista (1950-1959). *Historia y Memoria de la Educación*, 10, 409-449.
- Valle, A. (1995-96). Una pedagogía para la educación integral en la obra de Pedro Poveda: Desarrollo de las capacidades y actitudes físicas. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 14-15, 173-196.

**Información de contacto:** Teresa Rabazas Romero, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado, Departamento de Estudios Educativos, C/Rector Royo Villanova, s/n, 28040 (Madrid, España). E-mail: rabarom@ucm.es

# Eliminación del tercer distractor de ítems de opción múltiple en exámenes a gran escala

## Eliminating the Third Distractor from Large-Scale Multiple-Choice Test Items

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-388-450

Laura Ortega Torres

César Antonio Chávez Álvarez

*Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, CENEVAL (México)*

### Resumen

La eliminación del distractor menos funcional de ítems con cuatro opciones de respuesta ha sido respaldada en estudios con exámenes aplicados a pocos participantes, mostrando sus efectos en las características psicométricas de los ítems y las pruebas, así como en las calificaciones de los participantes. Sin embargo, sus efectos no han sido explorados en exámenes a gran escala, que es el objetivo de esta investigación.

En este estudio se analizaron los Exámenes Nacionales de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I) y a la Educación Superior (EXANI-II y EXANI-III), que son pruebas a gran escala que se aplican en procesos de admisión y comprenden una evaluación con referencia a la norma y otra, con carácter opcional, con referencia al criterio. Debido al gran impacto de estos exámenes no fue posible realizar un estudio comparativo entre grupos asegurando la equidad de la evaluación, por lo que se realizó una simulación donde se eliminó el distractor menos funcional de cada ítem y se sustituyeron estas respuestas reasignándolas al resto de las opciones de manera aleatoria o según las habilidades de los participantes. Las propiedades psicométricas de las pruebas y los ítems se mantuvieron para exámenes con referencia a la norma y al criterio, mientras que los efectos en los participantes dependieron de la referencia de calificación del examen. En los exámenes normativos hubo algunas diferencias en el ordenamiento de los participantes, sin embargo, están dentro de los cambios

esperados dados los errores de medida de las pruebas. En los criteriosales aumentó el número de personas con un dictamen aprobatorio, incremento que se corrige recalculando los puntos de corte establecidos originalmente, utilizando en esta ocasión los ítems con tres opciones de respuesta. Así, se aporta evidencia para reducir el número de opciones de respuesta en los exámenes a gran escala tanto criteriosales como normativos.

*Palabras clave:* Ítems de opción múltiple; Reducción de Opciones de Respuesta; Exámenes a Gran Escala

### **Abstract**

The elimination of the least functioning distractor of four-option items has been supported in studies with tests administered to a small number of examinees, showing its effects in the psychometric characteristics of the items and tests, as well as in the examinees' scores. Nevertheless, their effects have not been yet explored in large-scale tests, which is the objective of this research.

This study analyzed upper secondary education (EXANI-I) and higher Education (EXANI-II and EXANI-III) admission tests, which are large-scale tests administered in admission processes and that entail a norm-referenced assessment and another, with an optional nature, criterion-referenced test. Due to the major impact of these tests, it was not possible to conduct a between-group comparative study ensuring assessment equity. Therefore, a simulation was conducted eliminating the least functioning distractor for each item and these responses were substituted reassigning them to the rest of the options randomly or according to the examinees' abilities. The psychometric properties of the tests and the items were kept constant for both norm-referenced and criterion-referenced tests, while the effects on examinees depended on the test's score referent. In norm-referenced tests there were some differences in the examinees' rankings; however, they are within the expected changes due to the measurement errors in the tests. In the criterion-referenced tests the number of people with a passing level increased; this increment is corrected by recalculating the cut scores originally established, using the items with three-response options. Therefore, the results provide evidence to reduce the number of options in multiple-choice items of criterion-referenced and norm-referenced large-scale tests.

*Keywords:* multiple-choice items, number of option reduction, large-scale tests

## Introducción

Desde 1925, se ha publicado evidencia que da sustento a la reducción a tres opciones de respuesta (una respuesta correcta y dos distractores) en los exámenes de opción múltiple, sin afectar su calidad psicométrica (ver revisiones en Aamodt y McShane, 1992; Haladyna, y Downing, 1989; Rodriguez, 2005; Vyas y Supe, 2008). Sin embargo, la presentación de ítems con tres distractores sigue siendo una práctica común, implicando que incluso exámenes estandarizados a gran escala contengan distractores que no funcionan (Haladyna, y Dowling, 1993; Haladyna, Rodriguez y Stevens, 2019).

El utilizar ítems con dos distractores reduce el tiempo para elaborar ítems, la longitud de los cuadernillos o formas de examen, el costo de impresión y el tiempo de lectura y resolución del examen. Además, tomando en cuenta el ahorro de tiempo, permitiría presentar más ítems para incrementar la confiabilidad de la prueba o medir más contenidos, e incluso, que las inferencias obtenidas fueran más precisas (Haladyna y Downing, 1993; Nwadinigwe y Naibi, 2013; Rodriguez, 2005).

En general, se ha estudiado el efecto de reducir el número de opciones de respuesta en exámenes de programas universitarios aplicados a cientos de participantes. Se han diseñado comparaciones entre grupos equivalentes (Baghaei y Amrahi, 2011; Tarrant y Ware, 2010; Schneid, Armour, Park, Yudkowsky y Bordage, 2014; Vegada, Shukla, Khilnani, Charan, y Desai, 2016) donde con un grupo se obtienen los parámetros de los ítems con tres distractores y se selecciona el distractor a eliminar de cada ítem. Este distractor se elige de distintas maneras: aleatoriamente, aquél con menor frecuencia de elección o el que tenga una discriminación positiva. Posteriormente, se elimina el distractor seleccionado y se aplica la versión de la prueba con dos distractores a un segundo grupo, manteniendo un conjunto de ítems comunes entre ambas formas. La equivalencia entre ambos grupos se prueba utilizando un diseño de equiparación de grupos no equivalentes con ítems ancla y el modelo de Rasch (Baghaei y Amrahi, 2011), o a partir del cálculo de los parámetros de discriminación y dificultad de los ítems comunes por la Teoría Clásica de los Test (TCT) (en el resto de los estudios).

Finalmente se comparan los cambios en la confiabilidad entre ambas versiones (Tarrant, Ware y Mohammed, 2009; Schneid et al., 2014; Vegada et al., 2016); la estabilidad de los parámetros de dificultad y

discriminación de sus ítems (Owen y Froman, 1987; Royal y Dorman, 2018; Tarrant y Ware, 2010; Schneid et al., 2014; Vegada et al., 2016), y el número de ítems con distractores funcionales (Baghaei y Amrahi, 2011; Tarrant y Ware, 2010). Se ha concluido que el pasar de cuatro a tres opciones de respuesta no disminuye la calidad psicométrica de las pruebas. Sin embargo, esto no ha sido corroborado en exámenes a gran escala actuales. Tampoco se ha verificado si existe alguna diferencia entre pruebas con referencia a la norma o al criterio.

Sobre el efecto de la disminución de opciones de respuesta en las calificaciones de los participantes, se ha reportado que, las calificaciones aumentan o permanecen igual con esa disminución (Aamodt y McShane 1992; Nwadinigwe y Naibi, 2013; Tarrant et al. 2009). Aunque, el impacto del cambio en los puntajes dependerá del referente de calificación del examen.

En pruebas con referencia a la norma, el ordenamiento de los participantes podría verse modificado por el cambio en la calificación de algunos de ellos. Por otro lado, en exámenes con referencia al criterio, el cambio en el dictamen de algunos participantes no altera el dictamen de otros. Además, no sería correcto dictaminar a los participantes que presentaron una prueba con ítems con dos distractores, utilizando los puntos de corte estimados con ítems con tres distractores. Aun cuando muchos de los métodos para calcular los puntos de corte no requieren de evidencia empírica, existe una tendencia a incluir datos estadísticos durante su implementación para incrementar su confiabilidad y validez (Cizek y Bunch, 2007; Kaftandjieva, 2010), por ejemplo, el método Bookmark y el de Correspondencia de Descriptor de Ítems (Item-Descriptor Matching) utilizan parámetros psicométricos de los ítems. Por lo tanto, para estudiar el impacto en los resultados de los participantes es necesario recalcular los puntos de corte después de haber eliminado un distractor (Schneid et al., 2014).

El objetivo de esta investigación es verificar la estabilidad de las propiedades psicométricas de exámenes a gran escala, con referencia al criterio y a la norma, al reducir el número de distractores de tres a dos y estudiar su efecto en los resultados de los participantes.

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) elabora los Exámenes Nacionales de Ingreso (EXANI), que son exámenes normativos a gran escala cuyos resultados son de alto impacto para quienes los presentan, ya que se aplican en procesos de admisión al nivel

Media Superior y Superior. Estas evaluaciones pueden acompañarse con un examen diagnóstico que proporciona información del nivel de logro académico adquirido en áreas disciplinares fundamentales para iniciar los estudios del nivel correspondiente, por lo que son pruebas criterioles de bajo impacto. Debido a que la consecuencia de la calificación obtenida en los EXANI es el ingreso o no a una institución, no es posible realizar un diseño experimental entre grupos para comparar ítems con tres y dos distractores, garantizando la equidad de los resultados.

Para evitar procesos de admisión inequitativos se retomó un procedimiento de simulación donde, de las cadenas o ristas de respuestas recolectadas en aplicaciones operativas (i.e., aplicaciones reales en las que los resultados se utilizaron para tomar decisiones), se seleccionaron, para cada ítem, las respuestas a un distractor y se sustituyeron por una de las tres opciones restantes aleatoriamente (Tarrant et al. 2009). De esta manera, se simuló las respuestas para cada ítem de la prueba, como si hubieran tenido dos distractores. Esta metodología permitió analizar la reducción de las opciones de respuesta de los ítems, manteniendo la equidad del proceso de admisión y otros factores constantes, como las condiciones de la aplicación y la población.

Al reemplazar aleatoriamente las respuestas a un distractor con una de las opciones de respuesta restantes se asume que el participante seleccionó ese distractor al azar y, si no hubiera existido esta opción, habría elegido alguna de las restantes de la misma manera (Tarrant et al., 2009). Esta estrategia implica que el participante tiene la misma probabilidad de responder a cualquiera de las otras opciones, sea la opción correcta u otro distractor. Así, participantes con diferentes niveles de habilidad tienen la misma probabilidad de elegir la respuesta correcta, lo que no se esperaría si el ítem funcionara correctamente, donde los participantes más hábiles contestan correctamente, mientras que los menos hábiles seleccionan algún distractor (Livingston, 2006).

Una condición más cercana al funcionamiento esperado de un ítem que no ha sido considerada en estudios previos para simular las respuestas sin el distractor menos funcional, consiste en distribuir las respuestas al distractor eliminado entre las opciones restantes de manera proporcional a la habilidad del participante. Así los participantes más hábiles tienen mayor probabilidad de seleccionar la respuesta correcta que los menos hábiles. Al ser este el patrón de respuesta esperado para un ítem, se garantiza que la distribución de las respuestas sustituidas al

eliminar el distractor menos funcional sea más similar al comportamiento del ítem con tres distractores.

Dado que los participantes usan diferentes estrategias para contestar un examen, no es posible identificarlas para cada caso y por lo tanto simularlas individualmente. Se espera que en aplicaciones reales la mayoría de los participantes contesten de acuerdo a su habilidad, algunos de manera aleatoria y otros implementen estrategias combinadas, por lo que la expectativa es que los resultados de este estudio acoten lo que pasaría en la realidad y orienten sobre los efectos de eliminar los distractores menos funcionales en pruebas a gran escala.

## Método

### Exámenes

Los EXANI Admisión son pruebas de alto impacto, alta demanda, con referencia a la norma y dirigidas a poblaciones que participan en procesos de admisión en la educación media superior (EXANI-I), licenciatura (EXANI-II) y posgrado (EXANI-III). Los EXANI-I y EXANI-II pueden incluir el EXANI Diagnóstico que es una prueba con referencia al criterio y de bajo impacto.

Se analizó una versión de cada EXANI Admisión, una del EXANI-I Diagnóstico, y dado que el EXANI-II Diagnóstico incluye varias pruebas dirigidas a diferentes carreras, se seleccionó una versión de cada campo disciplinar. Todas las versiones fueron aplicadas en 2017.

Aunque las poblaciones de los EXANI son grandes (Tabla 1), éstas difieren entre sí: una misma versión puede aplicarse a cerca de 10 mil participantes o a hasta 130,000.

TABLA I. Número de participantes de los Exani analizados

Examen		Participantes
EXANI-I	Admisión	130,017
	Diagnóstico	116,206
EXANI-II	Admisión	122,788
	Diagnóstico-Ciencias Administrativas	20,444
	Diagnóstico-Ciencias de la Salud	14,746
	Diagnóstico-Ingenierías y tecnología	36,889
EXANI-III	Admisión	9,770

Los EXANI cuentan con un número similar de áreas e ítems. Los EXANI I y II se componen de cuatro áreas, en el EXANI-I cada una cuenta con 20 ítems, mientras que el EXANI-II Admisión, con 25 ítems por área. El EXANI-III tiene siete áreas, cada una con 20 ítems; por lo que el total de ítems de los EXANI oscila entre 80 y 140.

### Calibración de ítems

Cada versión aplicada (con 3 distractores) y simulada (con 2 distractores) se calibró a partir de la TCT para obtener, para cada ítem, el Grado de Dificultad (GD), que es el porcentaje de participantes que contestan correctamente un ítem; y su discriminación, a partir de la correlación punto biserial corregida (Rpbis), que es una correlación de Pearson entre el puntaje en el ítem y la calificación en el área sin incluir ese ítem. También se obtuvo la confiabilidad (Alfa de Cronbach) de cada área. Cada versión se calibró utilizando un programa desarrollado por el Ceneval, basado en librerías del software libre R (Versión 3.3.1).

### Distractor menos funcional

En cada examen, para cada ítem con tres distractores se seleccionó el distractor menos funcional de acuerdo con uno de los siguientes criterios. El primero fue el valor de la Rpbis, si algún distractor presentaba una

Rpbis positiva se consideró como no funcional; en caso contrario, el distractor menos funcional fue aquel con menor frecuencia de elección.

## **Simulación de respuestas**

Una vez elegido el distractor menos funcional se simularon las respuestas de los participantes que eligieron esta opción, a través de dos métodos: el *Aleatorio* y el *Proporcional a la Habilidad*, descritos a continuación. Las simulaciones se llevaron a cabo con el software libre R (Versión 3.3.1).

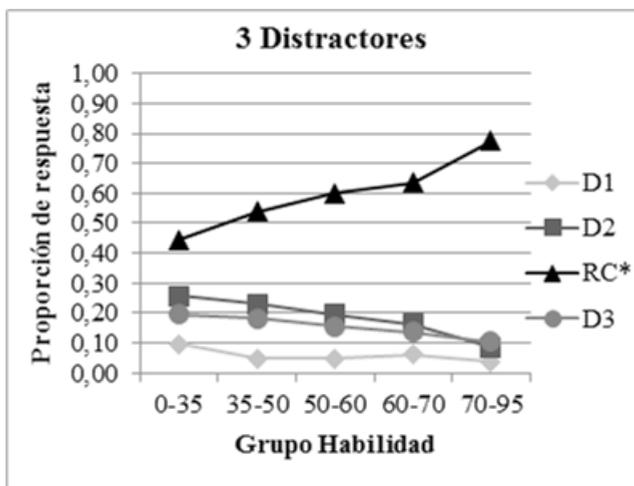
### ***Aleatorio***

El distractor menos funcional se sustituyó al azar por alguna de las tres opciones restantes. De esta manera, las respuestas al distractor menos funcional se redistribuyeron en la misma proporción entre la respuesta correcta y los otros distractores.

### ***Proporcional a la Habilidad***

Para cada área se dividió a la población en cinco grupos de habilidad (a partir de los quintiles de la distribución del porcentaje de aciertos del área correspondiente) y se obtuvo la proporción de respuestas a cada opción dentro cada grupo. Las proporciones totales de algunos ítems difirieron de 1 debido a las respuestas en blanco (omitidas). La Figura 1 muestra el funcionamiento de un ítem con cuatro opciones de respuesta para los cinco grupos de habilidad. Se observa que la proporción de respuestas para la respuesta correcta (RC) se incrementa conforme aumenta la habilidad de los participantes, mientras que para los distractores D2 y D3, disminuye. El distractor D1 tiene una baja proporción de elección y es similar para los diferentes grupos de habilidad, lo que indica que no aporta información. En este ítem, al no haber un distractor con Rpbis positiva (pendiente positiva) y al ser el distractor D1 el menos elegido, éste se define como el distractor menos funcional.

FIGURA 1. Gráfica de distractores para un ítem con tres distractores (GD: 61.18; Rpbis: 0,099).

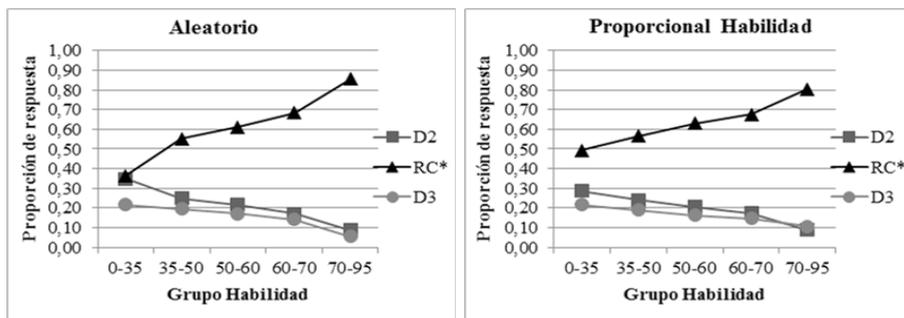


\*Respuesta correcta

Para cada grupo de habilidad, la proporción de respuestas al distractor menos funcional se redistribuyó en el resto de las opciones tomando en cuenta su peso relativo para mantener tanto la distribución de las proporciones de respuesta a cada opción, como las proporciones totales en cada grupo. Posteriormente, las respuestas de los participantes al distractor menos funcional se sustituyeron por alguna de las opciones de respuesta restantes, tomando en cuenta los pesos relativos del grupo de habilidad correspondiente en el ítem en cuestión.

A continuación se muestran las gráficas de distractores para el ítem ejemplificado, después de aplicar cada método de sustitución. Al comparar las Figuras 1 y 2, se confirma que al sustituir las respuestas con el método Proporcional a la Habilidad se preserva mejor el funcionamiento del ítem.

FIGURA 2. Gráficas de distractores resultantes después de eliminar el distractor menos funcional del ítem presentado en la Figura 1.



\*Respuesta correcta

\*Respuesta correcta

## Análisis

### *Propiedades de las pruebas*

Para cada una de las áreas de cada examen, se obtuvo la diferencia entre la confiabilidad calculada con la versión aplicada (tres distractores) y la obtenida a partir de cada uno de los métodos de simulación (dos distractores).<sup>1</sup> De la misma manera se calcularon las diferencias de los promedios de los valores del GD y la Rpbis para cada ítem, por área. Además, con la intención de evaluar la estabilidad de estos parámetros, se obtuvieron las gráficas de los valores estimados con tres distractores contra los obtenidos en cada simulación, se ajustó una recta de regresión lineal y se obtuvieron sus parámetros y valores de  $R^2$ .

### *Calificaciones de los participantes*

Se compararon los resultados alcanzados por los participantes en la prueba con tres distractores y los correspondientes a las simulaciones con dos distractores, de acuerdo con las características de cada examen:

<sup>(1)</sup> Restando el valor obtenido en cada simulación al valor obtenido con tres distractores.

### Exámenes con referencia a la norma

A pesar de que se entrega calificación por área y las calibraciones del EXANI Admisión se realizan por área, en este apartado sólo se utilizó la calificación Global, es decir, la suma de las calificaciones de todas las áreas, ya que estos exámenes están diseñados para tomar decisiones sobre los puntajes globales.

Para cada EXANI Admisión se obtuvieron las calificaciones para las aplicaciones con mayor y menor número de participantes, así como para aquella con un número intermedio. Para cada una, se calcularon las correlaciones entre los puntajes globales obtenidos con tres distractores y los obtenidos al eliminar el distractor menos funcional, en diferentes grupos de participantes: todos los aplicados; aquellos por encima de la media de los puntajes con tres distractores, y los “aceptados” (participantes que superaron un criterio de aceptación hipotético). No se estimaron cuotas hipotéticas para las aplicaciones con menos de 20 participantes. Se calculó el número y porcentaje de participantes que superaron la cuota con tres distractores y en cada simulación; así como el porcentaje de participantes *agregados*, aquellos que con tres distractores no se encontraban entre los mejores pero que después de la simulación su puntaje superó la cuota.

### Exámenes con referencia al criterio

Los EXANI Diagnóstico entregan un dictamen por área con dos niveles de logro: Insatisfactorio y Satisfactorio. Para estos exámenes se obtuvo el número y porcentaje de participantes que se ubican en cada nivel de logro con tres distractores y posteriormente se calculó la cantidad de participantes que mejoran en cada simulación. Primero se usaron los puntos de corte vigentes y, debido a que no se analizó la versión de referencia utilizada para el establecimiento de estos puntos de corte y a que los métodos para calcularlos requieren la valoración por parte de expertos, se llevó a cabo una aproximación de equiparación para observar el efecto de calcular nuevos puntos de corte en el cambio de dictámenes.

Únicamente se seleccionó el EXANI-II Diagnóstico Ciencias Administrativas, ya que esta aproximación no es una propuesta generalizable. Se obtuvo la gráfica de regresión lineal por área entre el número de aciertos obtenido con tres distractores y con cada método de sustitución, para verificar la relación entre los resultados de las

versiones con dos y tres distractores. Posteriormente, se llevó a cabo una equiparación lineal en la que se tomó la versión con ítems con tres distractores como *referencia* y la versión con dos distractores bajo cada método de sustitución como *nueva* (Kolen y Brennan, 2014). Debido a que se simularon las respuestas para el mismo grupo de participantes, se supuso un diseño de un solo grupo. Finalmente, se obtuvieron los valores equivalentes para cada punto de corte vigente en las dos versiones nuevas simuladas y a cada participante se le asignó un nuevo dictamen para cada área.

## Resultados

### Propiedades de las pruebas

En los 640 ítems sólo un distractor fue eliminado por el criterio de discriminación positiva y los demás se descartaron por ser los menos seleccionados.

Las Tablas 2 y 3 muestran las diferencias entre las confiabilidades obtenidas con la versión con tres distractores y las simulaciones Aleatoria y Proporcional a la Habilidad, para cada una de las áreas de los EXANI Admisión y los EXANI Diagnóstico. Debido a la dirección de la diferencia, valores positivos indican que la confiabilidad disminuyó, negativos que aumentó y cercanos a cero que no cambió.

**TABLA 2.** Diferencias en la confiabilidad de las áreas de los EXANI Admisión (condición con tres distractores menos condición simulada)

<b>Examen</b>	<b>Área<sup>2</sup></b>	<b>Aleatorio</b>	<b>Proporcional a la Habilidad</b>
EXANI-I	CLE	0.043	0.015
	ELE	0.042	0.003
	PAN	0.052	0.003
	PMA	0.039	0.000
EXANI-II	CLE	0.038	0.009
	ELE	0.032	-0.002
	PAN	0.036	0.007
	PMA	0.033	0.003
EXANI-III	CLE	0.047	0.016
	ELE	0.035	0.008
	ICL	0.028	0.007
	IGR	0.029	0.016
	MPR	0.041	0.021
	PAN	0.033	-0.006
	PMA	0.038	0.005

<sup>(2)</sup> CLE: Comprensión Lectora; ELE: Estructura de la lengua; PAN: Pensamiento Analítico; PMA: Pensamiento Matemático; ICL: Inglés (Comprensión Lectora); IGR: Inglés (Gramática) y MPR: Metodología de Proyectos.

**TABLA 3.** Diferencias en la confiabilidad de las áreas de los EXANI Diagnóstico (condición con tres distractores menos condición simulada)

Examen		Área <sup>3</sup>	Aleatorio	Proporcional a la Habilidad
EXANI-I		EMX	0.048	0.003
		FBS	0.035	-0.011
		FFQ	0.065	0.011
		ING	0.062	-0.018
EXANI-II	Ciencias Administrativas	ECA	0.041	-0.016
		EST	0.051	-0.005
		ING	0.043	0.013
		LES	0.059	-0.004
	Ciencias de la Salud	BIO	0.031	-0.011
		QUI	0.033	-0.005
		ING	0.035	0.014
		LES	0.046	0.012
	Ingenierías y tecnología	FIS	0.046	0.000
		MAT	0.042	0.004
		ING	0.033	0.015
		LES	0.049	0.012

Las tablas anteriores muestran que la confiabilidad de las áreas que conforman cada prueba disminuye con la simulación Aleatoria. En promedio, esta disminución en los valores del Alfa de Cronbach es de 0.038 en los EXANI Admisión y de 0.045 en los Diagnóstico. En la simulación Proporcional a la Habilidad la disminución es menor, e incluso hay áreas en donde la confiabilidad no cambia o mejora. En promedio, la disminución es de 0.007 en los EXANI Admisión y 0.001 en los Diagnóstico.

Las siguientes tablas muestran las diferencias entre los valores promedio del GD y de la Rpbis obtenidas con la versión con tres distractores y las simulaciones Aleatoria y Proporcional a la Habilidad, para cada área de los EXANI Admisión y Diagnóstico. Para el GD, valores positivos indican

<sup>(3)</sup> EMX: Comprensión del entorno de México; FBS: Fenómenos biológicos y de la salud; Fenómenos físico-químicos; ING: Inglés; ECA: Economía-Administración; EST: Estadística; LES: Lenguaje escrito; BIO: Biología; QUI: Química; FIS: Física y MAT: Matemáticas.

que los ítems se hicieron más difíciles, valores negativos que se volvieron más fáciles y cercanos a cero que no cambiaron. Para la Rpbis, valores positivos de la diferencia indican que los ítems discriminan menos, valores negativos que discriminan más y cercanos a cero que discriminan igual.

**TABLA 4.** Diferencia en el GD y Rpbis promedio de las áreas de los EXANI Admisión (condición con tres distractores menos condición simulada)

Examen	Área	Aleatorio		Proporcional a la Habilidad	
		Diferencia GD	Diferencia Rpbis	Diferencia GD	Diferencia Rpbis
EXANI-I	CLE	-3.50	0.040	-4.77	0.015
	ELE	-3.30	0.032	-3.9	0.003
	PAN	-3.99	0.037	-5.02	0.003
	PMA	-3.14	0.031	-3.7	0.000
EXANI-II	CLE	-3.31	0.035	-3.88	0.009
	ELE	-3.00	0.024	-3.84	-0.004
	PAN	-2.75	0.026	-3.52	0.006
	PMA	-2.69	0.027	-3.26	0.003
EXANI-III	CLE	-2.57	0.033	-3.14	0.012
	ELE	-2.59	0.025	-3.93	0.005
	ICL	-3.67	0.039	-4.48	0.011
	IGR	-3.29	0.04	-3.91	0.021
	MPR	-2.20	0.026	-3.16	0.013
	PAN	-2.83	0.021	-3.92	-0.005
	PMA	-3.28	0.037	-3.57	0.006

**TABLA 5.** Diferencia en el GD y Rpbis promedio de las áreas de los EXANI Diagnóstico (condición con tres distractores menos condición simulada)

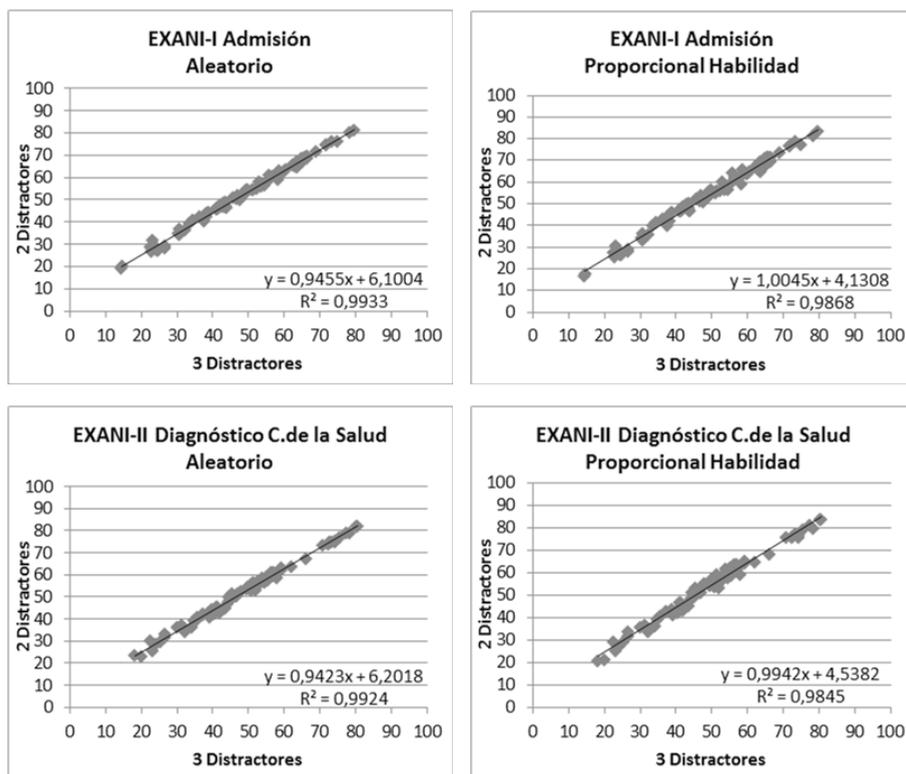
Examen		Área	Aleatorio		Proporcional a la Habilidad		
			Diferencia GD	Diferencia Rpbis	Diferencia GD	Diferencia Rpbis	
EXANI-I		EMX	-3.63	0.035	-4.51	0.003	
		FBS	-3.05	0.024	-4.1	-0.008	
		FFQ	-3.62	0.034	-4.91	0.006	
		ING	-4.55	0.03	-4.99	-0.01	
EXANI-II		Ciencias Administrativas	ECA	-3.44	0.025	-4.16	-0.011
			EST	-3.37	0.03	-3.82	-0.004
			ING	-4.38	0.044	-5.20	0.014
			LES	-4.10	0.035	-4.71	-0.004
		Ciencias de la Salud	BIO	-3.19	0.024	-4.03	-0.009
			QUI	-3.26	0.026	-4.13	-0.005
			ING	-3.79	0.042	-4.76	0.016
			LES	-3.28	0.036	-4.11	0.01
		Ingenierías y tecnología	FIS	-3.29	0.030	-4.51	0.001
			MAT	-3.24	0.044	-3.90	0.02
			ING	-3.79	0.036	-4.73	0.009
			LES	-3.66	0.033	-4.41	0.003

Las Tablas 4 y 5 muestran que eliminar un distractor aumenta el GD de todas las áreas, incremento que no es mayor a 5.20 puntos. Bajo la simulación Aleatoria, el GD en promedio se incrementa 3.07 puntos en los EXANI Admisión y 3.60 en los Diagnóstico; mientras que bajo la simulación Proporcional a la Habilidad el aumento es de 3.87 y 4.44, respectivamente.

Las mismas tablas muestran que bajo la simulación Aleatoria, los valores promedio de la Rpbis disminuyen en todas las áreas. El promedio general de esta disminución es de 0.032 en los EXANI Admisión y de 0.033 en los Diagnóstico. En la simulación Proporcional a la Habilidad la disminución es menor, e incluso hay áreas en donde los valores de la Rpbis no cambian o mejoran. En promedio, la disminución es de 0.007 puntos en los EXANI Admisión y de 0.002 en los Diagnóstico.

A continuación se muestran las gráficas comparativas del GD estimado con tres distractores y con cada simulación, para dos exámenes, uno con referencia a la norma y el otro al criterio.

**FIGURA 3.** GD con tres distractores contra las simulaciones del EXANI-I Admisión y del EXANI-II Diagnóstico Ciencias de la Salud.



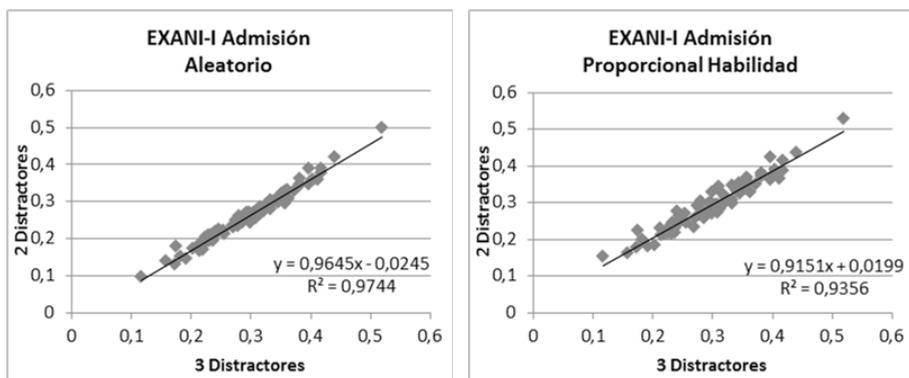
La Figura 3 confirma la estabilidad del GD, ya que la relación lineal entre los valores obtenidos con tres distractores y las simulaciones es muy alta, con valores de  $R^2$  mayores a 0.98 (correlaciones mayores a 0.99). Estas relaciones se mantienen para todos los EXANI (Tabla 6). Asimismo, puede notarse que las rectas de regresión implican aumentos consistentes en el GD para los ítems con dos distractores, con pendientes entre 0.9 y 1, pero ordenadas al origen entre 3 y 8.

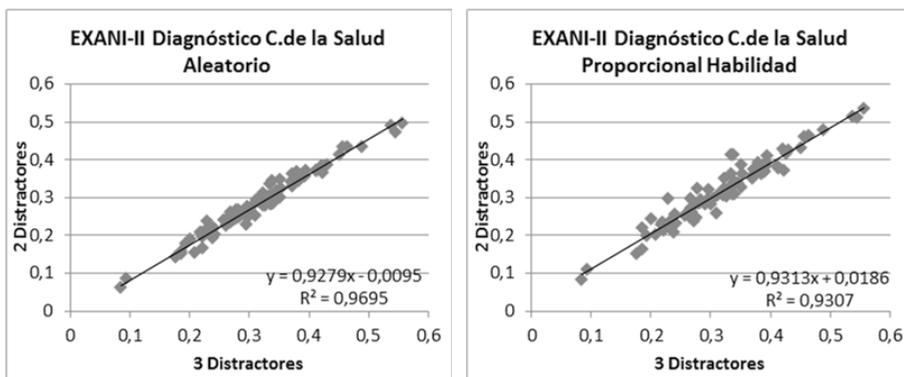
**TABLA 6.** Parámetros de regresión lineal para la comparación del GD estimado con tres distractores contra el estimado en las simulaciones

Examen		Aleatorio			Proporcional a la Habilidad			
		R <sup>2</sup>	Pen-diente	Orde-nada	R <sup>2</sup>	Pen-diente	Orde-nada	
Admisión	EXANI-I	0.993	0.946	6.100	0.987	1.005	4.131	
	EXANI-II	0.992	0.954	5.107	0.983	1.001	3.584	
	EXANI-III	0.992	0.935	6.361	0.985	0.977	4.919	
Diagnós-tico	EXANI-I	0.992	0.918	7.527	0.986	0.984	5.397	
	EXANI-II	Ciencias Administrativas	0.993	0.939	6.512	0.988	1.005	4.241
		Ciencias de la Salud	0.993	0.942	6.202	0.985	0.994	4.538
		Ingenierías y tecnología	0.994	0.936	6.650	0.987	0.989	4.933

A continuación, se muestran las gráficas para la Rpbis de los mismos exámenes.

**FIGURA 4.** Rpbis con tres distractores contra las simulaciones del EXANI-I Admisión y del EXANI-II Diagnóstico Ciencias de la Salud.





La Figura 4 confirma que con la simulación Aleatoria, la Rpbis de los ítems disminuye más para ítems con mayor discriminación (las pendientes de las rectas de regresión son menores a 1 y las ordenadas al origen son prácticamente 0). Sin embargo, las gráficas correspondientes a la simulación Proporcional a la Habilidad muestran que varios valores de la Rpbis se encuentran por encima de la recta de regresión, lo que indica que sus valores obtenidos no siguen la tendencia general de disminución, o incluso aumentaron al eliminar un distractor. Este patrón se replica para el resto de los exámenes (Tabla 7), con valores de R<sup>2</sup> mayores a 0.90 (correlaciones superiores a 0.94).

TABLA 7. Parámetros de regresión lineal para la comparación de la Rpbis estimada en la condición de tres distractores contra las estimadas en las simulaciones

Examen		Aleatorio			Proporcional a la Habilidad		
		R <sup>2</sup>	Pen-diente	Orde-nada	R <sup>2</sup>	Pen-diente	Orde-nada
Admisión	EXANI-I	0.974	0.965	-0.0245	0.936	0.915	0.020
	EXANI-II	0.973	0.966	-0.018	0.920	1.000	-0.004
	EXANI-III	0.982	0.927	-0.009	0.969	0.941	0.010

Diagnós- tico	EXANI-I		0.977	0.928	-0.014	0.943	0.931	0.018
	EXANI-II	Ciencias Administrativas	0.975	0.895	-0.006	0.927	0.870	0.036
		Ciencias de la Salud	0.970	0.928	-0.010	0.931	0.931	0.019
		Ingenierías y tecnología	0.981	0.920	-0.011	0.956	0.907	0.021

## Calificaciones de los participantes

### *Exámenes con referencia a la norma*

La Tabla 8 muestra las cuotas hipotéticas de las aplicaciones mayores, medias y menores del EXANI Admisión y el número de participantes aplicados y aceptados (tomando en cuenta los empates) en cada una.

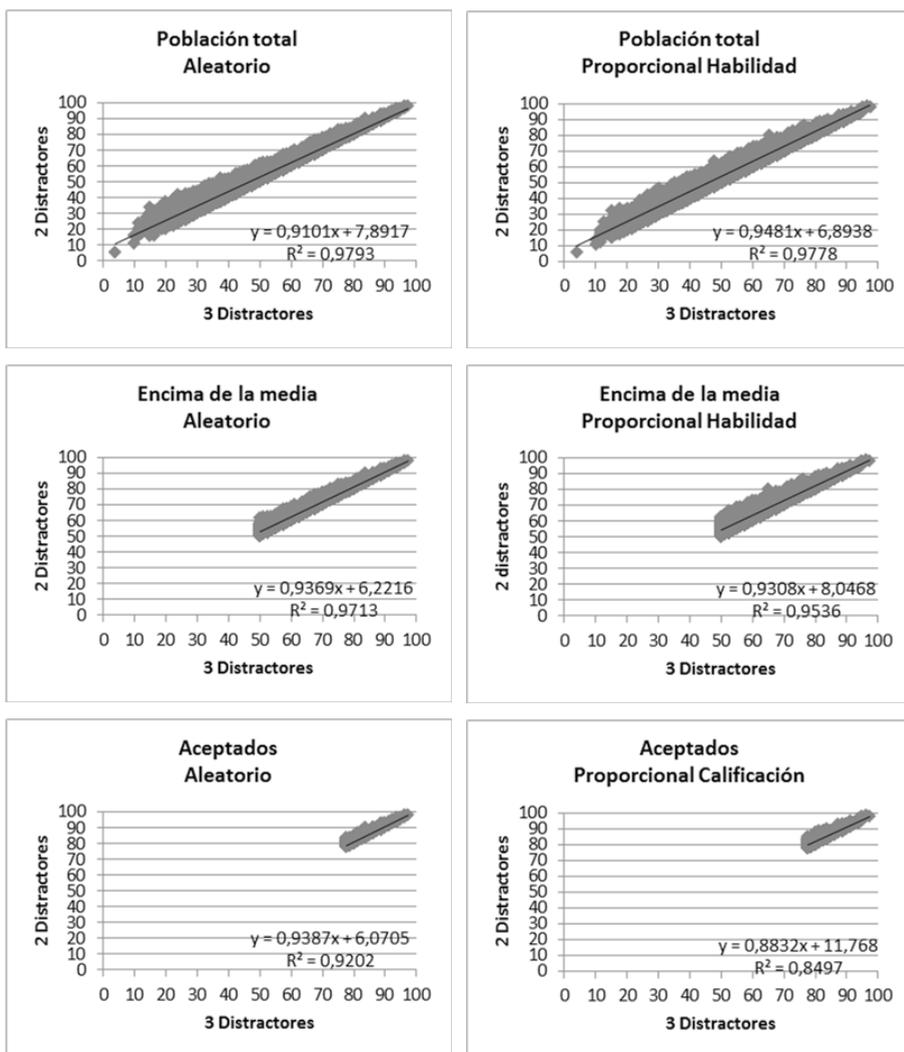
**TABLA 8.** Aplicaciones de los EXANI Admisión

Examen	Aplicación	Cuota	Participantes	
			Aplicados	Aceptados
EXANI-I	Mayor	1,000	21,061	1,100
	Media	1,000	12,556	1,018
	Menor	36	79	36
EXANI-II	Mayor	1,000	6,491	1,036
	Media	1,000	3,213	1,033
	Menor	NA	5	NA
EXANI-III	Mayor	50	739	50
	Media	25	374	26
	Menor	NA	14	NA

Las siguientes gráficas muestran la relación del porcentaje de aciertos calculado en la prueba con tres distractores con el obtenido en las dos simulaciones, para la aplicación mayor del EXANI-I. El primer comparativo se realizó considerando a la población completa y después

se seleccionó a los participantes por encima de la calificación promedio de esta aplicación y a los aceptados.

FIGURA 5. Porcentaje de aciertos con tres distractores contra las simulaciones de la aplicación mayor del EXANI-I con la población total, los participantes con puntajes por encima de la media y los aceptados.



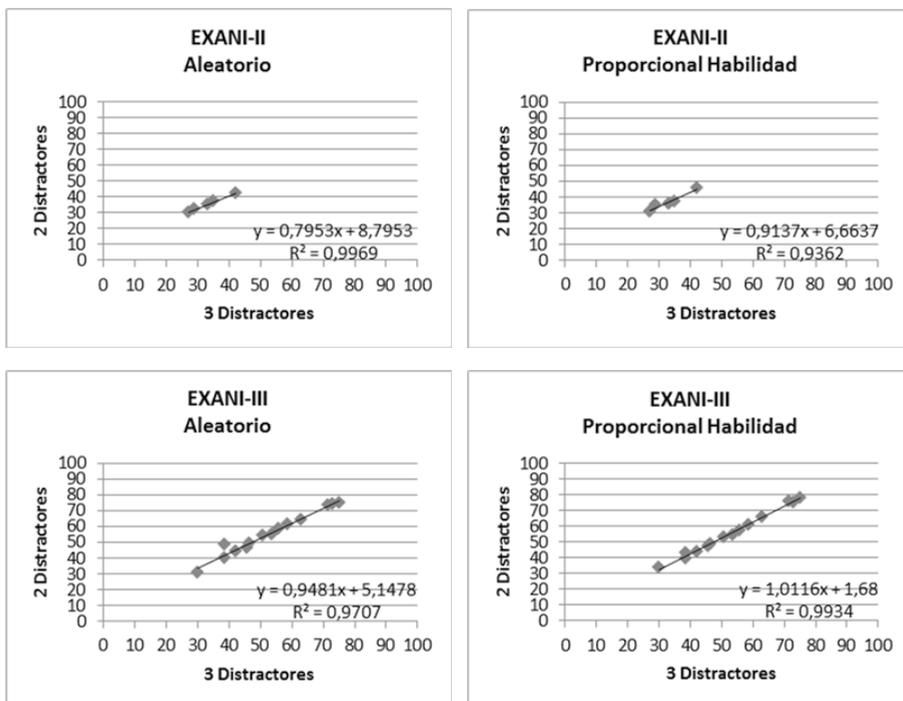
La Figura 5 muestra que los puntajes obtenidos en la condición de tres distractores son más similares a los estimados en la simulación Aleatoria que a los calculados bajo la simulación Proporcional a la Habilidad y que los valores de  $R^2$  disminuyen conforme la población se secciona. Este efecto se replica en las aplicaciones seleccionadas con más de 100 participantes de todos los exámenes normativos (Tabla 9), con valores de ajuste mayores a 0.840 (correlaciones superiores a 0.91).

**TABLA 9.** Ajustes ( $R^2$ ) de las comparaciones del porcentaje de aciertos con tres distractores contra las simulaciones

Examen	Aplicación	Población	Aleatorio	Proporcional a la Habilidad
EXANI-I	Mayor	Total	0.979	0.978
		Encima de la media	0.971	0.954
		Aceptados	0.920	0.850
	Media	Total	0.987	0.983
		Encima de la media	0.975	0.955
		Aceptados	0.928	0.845
EXANI-II	Mayor	Total	0.988	0.986
		Encima de la media	0.981	0.968
		Aceptados	0.963	0.923
	Media	Total	0.984	0.982
		Encima de la media	0.976	0.962
		Aceptados	0.972	0.952
EXANI-III	Mayor	Total	0.989	0.986
		Encima de la media	0.982	0.972
		Aceptados	0.967	0.946
	Media	Total	0.979	0.979
		Encima de la media	0.970	0.957
		Aceptados	0.959	0.937

También se compararon los ordenamientos obtenidos en las aplicaciones menores. A continuación, se muestran las gráficas para cada EXANI.

FIGURA 6. Porcentaje de aciertos con tres distractores contra las simulaciones con dos distractores de las aplicaciones menores del EXANI-I, EXANI-II y EXANI-III.



Existe una alta relación entre las calificaciones en los escenarios con tres y dos distractores para aplicaciones con menos de 100 participantes (Figura 6). Además, en las aplicaciones con muy pocos participantes los ordenamientos prácticamente no cambian. Aunque algunos puntajes del EXANI-II cambiaron (la  $R^2$  es muy cercana pero diferente a 1), los participantes permanecieron exactamente en el mismo orden. En la simulación Aleatoria del EXANI-III un participante mejoró su puntaje de manera que, sin el distractor no funcional hubiera superado a otro. En la simulación Proporcional a la Habilidad, el ordenamiento permaneció sin cambios.

Para analizar el impacto en las aplicaciones restantes, se obtuvo el número de participantes con el puntaje que supera la cuota establecida con tres y dos distractores (Tabla 10). En las simulaciones, debido a los

empates, este indicador aumentó para el EXANI-I, sin embargo, para los otros EXANI, los empates disminuyeron, resultando en que el número de participantes con los mejores puntajes fue más cercano a la cuota, especialmente en la condición Proporcional a la Habilidad.

TABLA 10. Número de participantes aceptados

Examen	Aplicación	Cuota	Participantes aceptados		
			3 distractores	Aleatorio	Proporcional a la Habilidad
EXANI-I	Mayor	1,000	1,100	1,141	1,164
	Media	1,000	1,018	1,011	1,187
	Menor	36	36	36	38
EXANI-II	Mayor	1,000	1,036	1,094	1,025
	Media	1,000	1,033	1,059	1,005
EXANI-III	Mayor	50	50	53	52
	Media	25	26	28	25

A continuación se muestra, para cada aplicación de cada examen, los porcentajes de los participantes aceptados con tres distractores que permanecen en este grupo después de eliminar el tercer distractor.

TABLA 11. Porcentaje de participantes que se mantienen como aceptados en las simulaciones

Examen	Aplicación	Número Mejores puntajes	Porcentaje	
			Aleatorio	Proporcional a la Habilidad
EXANI-I	Mayor	1,100	95.27	92.82
	Media	1,018	93.71	96.95
	Menor	36	94.44	97.22
EXANI-II	Mayor	1,036	98.26	93.53
	Media	1,033	97.29	93.61
EXANI-III	Mayor	50	96.00	96.00
	Media	26	92.31	84.62

La Tabla 11 muestra que más del 92% de los participantes aceptados lo siguen siendo después de cada simulación, excepto en la simulación Proporcional a la Habilidad para la Aplicación Media del EXANI-III, donde sólo permaneció el 84.62%. Por otro lado, en promedio, cerca del 10% de los participantes que habían elegido el distractor menos funcional se integran al grupo de los mejores puntajes.

### *Exámenes con referencia al criterio*

A continuación, se presentan el número y porcentaje de participantes cuyo dictamen en los EXANI-I y EXANI-II Diagnóstico cambió de Insatisfactorio a Satisfactorio después de la sustitución de las respuestas al distractor menos funcional con los puntos de corte vigentes.

**TABLA 12.** Participantes cuyo dictamen mejora en los EXANI Diagnóstico

Examen		Área	Aleatorio		Proporcional a la Habilidad		
			Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	
EXANI-I		EMX	8,981	7.73	11,262	9.69	
		FBS	7,900	6.80	9,572	8.24	
		FFQ	10,286	8.85	14,098	12.13	
		ING	11,234	9.67	14,048	12.09	
EXANI-II		Ciencias Administrativas	ECA	1,592	7.79	1,891	9.25
			EST	1,658	8.11	1,785	8.73
			ING	2,508	12.27	2,632	12.87
			LES	2,218	10.85	2,512	12.29
		Ciencias de la Salud	BIO	771	5.23	1,098	7.45
			QUI	1,006	6.82	1,361	9.23
			ING	1,461	9.91	1,482	10.05
			LES	1,186	8.04	1,357	9.20
		Ingenierías y tecnología	FIS	2,746	7.44	3,980	10.79
			MAT	2,927	7.93	3,209	8.70
			ING	3,674	9.96	3,803	10.31
			LES	3,432	9.30	4,114	11.15

La Tabla 12 indica que, al simular las respuestas con dos distractores se incrementa el número de participantes que obtienen un dictamen Satisfactorio, siendo mayor este incremento con la simulación Proporcional a la Habilidad que con la Aleatoria (hasta 12.99% y hasta 12.08%, respectivamente), por lo que el 88% de la población mantendría el nivel de logro obtenido originalmente. Este aumento deriva no sólo del incremento en las respuestas correctas, sino de que se mantuvieron los puntos de corte obtenidos con ítems con tres distractores.

Para aproximar la actualización de los puntos de corte para el EXANI-II Diagnóstico Ciencias Administrativas se comprobó la relación lineal entre ambos puntajes con correlaciones mayores a 0.93. Posteriormente, se recalcularon los valores del punto de corte por medio de una equiparación lineal.

La Tabla 13 muestra que, con esta aproximación, sólo en el área de Inglés el punto de corte aumentó en más de una unidad, mientras que en las áreas restantes aumentó en decimales (en una situación real de establecimiento de puntos de corte, el comité correspondiente determinaría hacia donde redondear los decimales). Considerando que el número de aciertos debe ser mayor al punto de corte, para obtener un dictamen Satisfactorio con tres distractores se requieren siete aciertos; mientras que con dos distractores se requieren ocho. En las áreas restantes, el número de aciertos a superar permaneció igual (nueve en las primeras dos áreas y ocho en la última, bajo el supuesto de que no se decidiera redondear hacia arriba el punto de corte de estas áreas). Por lo que el análisis del impacto se enfocó solo al área de inglés.

**TABLA 13.** Puntos de corte originales y equiparados para las simulaciones del EXANI-II Ciencias Administrativas

Área	3 distractores	Aleatorio	Proporcional a la Habilidad
ECA	9	9.695	9.833
EST	9	9.679	9.767
ING	7	8.005	8.083
LES	8	8.832	8.934

Finalmente, se obtuvo un nuevo dictamen para cada participante para el área de Inglés (Tabla 14). El número de participantes que mejora su dictamen disminuye a menos de la mitad (del 12.27% al 4.42% en la simulación Aleatoria y del 12.87% al 5.59% en la Proporcional a la Habilidad), después de la equiparación. Sin embargo, empeoró el dictamen de menos del 4% de los participantes en ambas simulaciones.

**TABLA 14.** Participantes cuyo dictamen cambia con puntos de corte equiparados

Dictamen	Aleatorio		Proporcional a la Habilidad	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Mejóro	904	4.42	1,142	5.59
Empeoró	764	3.74	587	2.87

## Discusión

En esta investigación se analizaron los posibles efectos de eliminar el distractor menos funcional de ítems con cuatro opciones de respuesta de exámenes a gran escala, de alto y bajo impacto, con referencia al criterio o a la norma y a nivel medio superior y superior (licenciatura y posgrado). Debido al alto impacto de algunos de estos exámenes, no fue posible diseñar un estudio de campo garantizando la equidad de la evaluación, así que se simularon las respuestas de los participantes al eliminar el distractor menos funcional de manera aleatoria y proporcional a su habilidad. Ambos escenarios son completamente hipotéticos, ya que no es posible conocer las estrategias de los participantes al contestar los exámenes, además de que es muy poco probable que todos usen la misma. Al ser condiciones extremas, no se esperarían los resultados obtenidos en cada simulación, sino algo intermedio entre ellos, lo que permitirá orientar sobre los posibles efectos de eliminar el distractor menos funcional en las propiedades psicométricas de estas pruebas.

Los distractores menos funcionales, a excepción de uno, fueron eliminados por su baja frecuencia de elección. Esto indica que, los distractores de los ítems elaborados funcionan correctamente, sin embargo, es posible que sean muy poco plausibles y por ello sean descartados por la mayoría de los participantes. Esto puede resultar de

la dificultad de elaborar tres opciones de respuesta incorrectas que sean plausibles (Haladyna y Downing, 1993).

Aun cuando algunos resultados son previsibles debido a la forma en que se realizaron las simulaciones (como el aumento en el Grado de Dificultad de los ítems), aportan evidencia sobre la estabilidad de las propiedades de las pruebas analizadas, al reducir a dos el número de distractores, confirmando que el tercer distractor aporta poco a las pruebas del Ceneval. En primer lugar, se mostró que el método de simulación de respuestas al eliminar el distractor menos funcional tiene efectos diferenciados en la confiabilidad de las pruebas y la discriminación de los ítems. Cuando se asume que los participantes contestarían de manera aleatoria, la confiabilidad y la discriminación disminuyen; mientras que, si se asume que contestarían de acuerdo con su nivel de habilidad, estos valores son similares a los calculados con los ítems con tres distractores. Esto se debe a que, si los participantes respondieran aleatoriamente al ítem, algunos con baja habilidad podrían responder correctamente y algunos con alta habilidad, incorrectamente. Por otro lado, si respondieran de acuerdo a su conocimiento, los participantes con mayor habilidad tendrían mayor probabilidad de contestar correctamente que aquellos con menor habilidad, manteniendo el comportamiento original de las opciones de respuesta. En ambos casos, los cambios en estas medidas no son considerables, siendo mínimos en la simulación Proporcional a la Habilidad.

El sustituir la respuesta del distractor menos funcional disminuye la dificultad de las pruebas. Esto se debe a que, aunque es más probable que los participantes que respondieron con los distractores menos funcionales elijan alguno de los distractores restantes, algunos de ellos podrían elegir la respuesta correcta. Sin embargo, este aumento no es considerable, ya que, en general, es menor a cinco puntos porcentuales en la media y está muy alejado de la suposición de que al disminuir las opciones de respuesta de los ítems de cuatro a tres, los participantes tendrán el 33.33% de probabilidad de acertar a la respuesta correcta (Downing, 2006), volviendo al examen mucho más fácil.

Los cambios en la confiabilidad, la dificultad y la discriminación son similares en exámenes con referencia al criterio y a la norma. Estos cambios podrían compensarse, o incluso lograrse mejoras durante el ensamble de las versiones, al seleccionar ítems cuyas características permitan mantener los valores objetivo de estas medidas psicométricas

(tomando en cuenta que se ensamblarían con ítems cuyos parámetros se estimarían con dos distractores); o al incorporar más ítems a la estructura (considerando que los participantes invertirían menos tiempo en resolver las pruebas, ya que habría una opción menos que leer y reflexionar).

Por lo tanto, las propiedades de estas pruebas a gran escala, de alto y bajo impacto, con referencia al criterio y a la norma, no cambian de manera significativa al eliminar el distractor menos funcional de cada ítem que las componen. Los resultados en las medidas analizadas mantienen el mismo patrón sin importar el examen, su objetivo, longitud o tamaño de su población objetivo, replicando lo reportado desde 1920. La mayoría de estas investigaciones también obtuvieron los parámetros de dificultad y discriminación con la TCT, con menor número de participantes y distinta cantidad de ítems (Rodríguez, 2005; Tarrant et al. 2009; Tarrant y Ware, 2010; Schneid, et al. 2014; Vegada, et al. 2016). Estas estimaciones dependen del tamaño y características de la muestra, así como del conjunto de ítems presentados, por lo que, aunque se analizaron exámenes con poblaciones y objetivos diferentes, futuras investigaciones podrían buscar generalizar estos resultados a exámenes a gran escala analizados con la Teoría de Respuesta al Ítem o con distintos objetivos (egreso o certificación).

En cuanto a los resultados de los participantes, se observa que el porcentaje de respuestas correctas para algunos de ellos aumenta cuando se elimina el distractor menos funcional. La calificación no podría disminuir ya que únicamente se eliminaron distractores, por lo tanto las simulaciones asignaron otro distractor o la respuesta correcta, manteniendo la calificación final del participante o incrementándola, respectivamente. Dado que los EXANI cuentan con exámenes normativos y criteriosales, se estudió el efecto de las mejoras en los puntajes de acuerdo al referente correspondiente, análisis que no se ha realizado previamente.

En los exámenes con referencia a la norma donde los participantes se ordenan de acuerdo a sus puntajes con el objetivo de seleccionar a los mejores, la relación entre los ordenamientos de las calificaciones obtenidas con tres y dos distractores es muy alta, indicando que el orden de los puntajes se mantiene estable. Al desconocer el número real de participantes aceptados por las instituciones, se analizaron los mejores puntajes tomando como calificación mínima el promedio de cada aplicación o la calificación mínima de los participantes que cumplen con una cuota hipotética. En este análisis se observó que más del 92% de los

participantes permanecieron dentro de estos grupos. Sin embargo, los puntajes de algunos participantes que originalmente no se encontraban entre los aceptados, aumenta al eliminar el distractor menos funcional, incorporándolos en este grupo después de la simulación.

A pesar de que las modificaciones en el ordenamiento de los participantes dependen de la asignación de algunas respuestas correctas en lugar de respuestas incorrectas, estos cambios están dentro de lo esperado de acuerdo con el error de medida estimado para estos exámenes, que es en promedio de 5 puntos porcentuales a nivel global. Por lo tanto, se esperaría que este efecto fuera similar al que podría presentarse si se aplicara la misma prueba al mismo grupo de participantes, bajo el supuesto de que no hubiera efectos de memorización. Además, al eliminar un distractor e incrementar el número de ítems de los exámenes con referencia a la norma, es posible disminuir los errores de medida y así tener mayor certeza de los ordenamientos de los participantes para los procesos de admisión de las instituciones.

Para estudiar el efecto de la eliminación de un distractor en los resultados de los participantes que aplicaron exámenes con referencia al criterio (EXANI Diagnóstico), primero se usaron los puntos de corte de cada examen utilizados en las aplicaciones correspondientes, que fueron calculados con poblaciones de referencia particulares en cada caso y considerando los ítems y sus parámetros calculados con tres distractores. Se observó que, al simular las respuestas de los participantes sin el distractor menos funcional cambió la respuesta de algunos a la opción correcta, incrementado el número de participantes con dictamen aprobatorio. En general, este aumento fue de alrededor del 12% cuando se asume que los participantes responden aleatoriamente y del 13% si contestan de acuerdo a su habilidad. Estos porcentajes superan al 5% reportado para simulaciones aleatorias (Tarrant et al. 2009), aunque en ellas se usaron exámenes con pocos participantes (menos de 150) con muchos ítems (entre 50 y 100) y con un punto de corte en 50% de aciertos. En cambio, los EXANI Diagnóstico se aplican a más de 10,000 participantes, cuentan con 20 ítems por área y puntos de corte para asignar un dictamen satisfactorio de entre siete y nueve aciertos.

Los exámenes a gran escala suelen utilizar métodos para calcular los puntos de corte que implican tomar en cuenta la distribución de los puntajes de los participantes bajo la nueva configuración de la prueba, la valoración y juicio de expertos en los constructos evaluados y, con

una tendencia cada vez mayor, los parámetros estadísticos de los ítems. Es por ello que, si estos parámetros cambian al eliminar un distractor, por mínima que sea la modificación, es necesario volver a establecer los puntos de corte. Debido a las complicaciones metodológicas para realizar un nuevo cálculo de puntos de corte para este estudio, se equipararon linealmente las versiones de un examen con tres y dos distractores y se transformaron los valores de los puntos de corte para ambas simulaciones. Esta aproximación mostró que, al actualizar estos valores, disminuye el número de participantes que obtienen dictámenes aprobatorios en las simulaciones. Sin embargo, el cambiar los puntos de corte también altera los dictámenes de algunos participantes que no habían superado los puntos de corte anteriores. Nuevamente, los cambios observados son esperables tomando en cuenta el error de medida de las pruebas. Cabe recordar que este ejercicio se realizó solo para ilustrar la necesidad de establecer nuevos puntos de corte para la prueba con ítems con dos distractores.

En conclusión, los resultados obtenidos aportan evidencia adicional a lo ya reportado en la literatura desde principios del siglo pasado: al igual que con exámenes de bajo impacto aplicados a pocos estudiantes, es posible reducir el número de opciones de respuesta, de cuatro a tres, en los exámenes a gran escala, tanto criteriosales de bajo impacto como normativos de alto impacto, manteniendo su calidad y sin afectar a los participantes. Con esta reducción, se beneficiaría el proceso de elaboración de los ítems, ya que es más fácil y rápido crear dos distractores plausibles. Las evaluaciones se podrían mejorar ya que estos ítems podrían tener mejores características psicométricas, además que se podría disminuir el cansancio de las personas o incrementar la cobertura y precisión de medida de las pruebas al aumentar el número de ítems presentados.

## Referencias

Aamodt, M. G., & McShane, T. (1992). A meta-analytic investigation of the effect of various test item characteristics on test scores and test completion times. *Public Personnel Management*, 21(2), 151-160.

- Baghaei, P., & Amrahi, N. (2011). The effects of the number of options on the psychometric characteristics of multiple choice items. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53(2), 192-211.
- Cizek, G. J., & Bunch, M. B. (2007). *Standard setting: A guide to establishing and evaluating performance standards on tests*. SAGE Publications Ltd.
- Downing, S. M. (2006). Selected-response item formats in test development. En Downing, S. M., & Haladyna, T. M. (Eds.). *Handbook of test development* (pp. 287-301) Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Haladyna, T. M., & Downing, S. M. (1989). Validity of a Taxonomy of Multiple-Choice Item-Writing Rules, *Applied Measurement in Education*, 2(1), 51-78.
- Haladyna, T. M., & Downing, S. M. (1993). How many options is enough for a multiple-choice test item?, *Educational and Psychological Measurement*, 53(4), 999-1010.
- Haladyna, T. M., Rodriguez, M. C. & Stevens, C. (2019). Are Multiple-choice Items Too Fat?, *Applied Measurement in Education*, 32(4), 350-364.
- Kaftandjieva, F. (2010). Methods for setting cut scores in criterion-referenced achievement tests. *Cito, Arnhem: EALTA*, 170.
- Kolen, M. J., & Brennan R. L. (2014). *Test equating, scaling, and linking: Methods and Practices* (3ra ed.). Nueva York, NY: Springer.
- Livingston, S. A. (2006). Item Analysis. En Downing, S. M., & Haladyna, T. M. (Eds.). *Handbook of test development* (pp. 421-441) Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Nwadinigwe, P. I., & Naibi, L. (2013). The Number of Options in a Multiple-Choice Test Item and the Psychometric Characteristics. *Journal of Education and Practice*, 4, 189-96.
- Owen, S. V., & Froman, R. D. (1987). What's Wrong with Three-Option Multiple Choice Items? *Educational and Psychological Measurement*, 47(2), 513-522.
- Rodriguez, M. C. (2005). Three options are optimal for multiple-choice items: A meta-analysis of 80 years of research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 24(2), 3-13.
- Royal, K., & Dorman, D. (2018). Comparing Item Performance on Three-Versus Four-Option Multiple Choice Questions in a Veterinary Toxicology Course. *Veterinary sciences*, 5(2), 55.

- Schneid, S. D., Armour, C., Park, Y. S., Yudkowsky, R., & Bordage, G. (2014). Reducing the number of options on multiple-choice questions: Response time, psychometrics and standard setting. *Medical Education*, 48(10), 1020-1027.
- Tarrant, M., & Ware, J. (2010). A comparison of the psychometric properties of three-and four-option multiple-choice questions in nursing assessments. *Nurse Education Today*, 30(6), 539-543.
- Tarrant, M., Ware, J., & Mohammed, A. M. (2009). An assessment of functioning and non-functioning distractors in multiple-choice questions: a descriptive analysis. *BMC Medical Education*, 9(1), 40-47.
- Vegada, B., Shukla, A., Khilnani, A., Charan, J., & Desai, C. (2016). Comparison between three option, four option and five option multiple choice question tests for quality parameters: A randomized study. *Indian journal of pharmacology*, 48(5), 571.
- Vyas, R., & Supe, A. (2008). Multiple choice questions: a literature review on the optimal number of options. *The National Medical Journal of India*, 21(3), 130-133.

**Dirección de contacto:** Laura Ortega Torres. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, CENEVAL. A. Camino al Desierto de los Leones, 19, Col. San Ángel. Alcaldía Álvaro Obregón, 01000, Ciudad de México. E-mail: laura.ortega@ceneval.edu.mx.



# Liderazgo y éxito escolar en contextos desfavorecidos<sup>1</sup>: La perspectiva de los directores

## Leadership and School Success in Disadvantaged Contexts: The principals perspective

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-388-451

Marta Camarero-Figuerola  
Juana-María Tierno-García  
Charo Barrios-Arós  
Pilar Iranzo-García

*Universitat Rovira i Virgili*

### Resumen

El liderazgo es un elemento clave para el éxito escolar y se fundamenta, sobre todo, en el establecimiento de metas comunes, la preocupación por el desarrollo de la comunidad educativa, el rediseño de la organización y la gestión del programa instruccional. Esto es especialmente importante en contextos desfavorecidos, porque construir valores y culturas compartidas entre toda la comunidad supone retos y dosis de compromiso todavía mayores. Este trabajo pretende profundizar en cómo perciben los directores de este tipo de contextos su funcionamiento, el grado de compromiso de la comunidad y cuáles son sus fuentes de satisfacción en el desarrollo de su cargo. Mediante un cuestionario *ad hoc* (n=128) se han analizado tendencias y diferencias significativas entre las percepciones de directores de centros en contextos no desfavorecidos respecto a las de directores que dirigen centros de contextos desfavorecidos de la provincia de Tarragona (España). Además, con estos últimos, se han realizado entrevistas (n=18) para profundizar en la naturaleza de sus concepciones ante los muchos

---

1 <sup>(1)</sup> Este artículo ha sido desarrollado en el marco del Proyecto 2014LINE-09 “Las nuevas exigencias para la dirección escolar en la educación primaria: análisis y propuestas” (financiación: Universidad Rovira i Virgili y Banco Santander).

retos inherentes a los propósitos educativos de éxito escolar y equidad. Los resultados muestran que especialmente en contextos desfavorecidos la dirección de las escuelas tiene un marcado sesgo de género (mayoritariamente femenino) y tienen un concepto de éxito escolar afín a la inclusión identitaria y orientado a expectativas académicas altas que superan visiones tradicionales restringidas al asistencialismo social. Como consecuencia de su aprendizaje profesional, estos directores se declaran más competentes para resolver conflictos pero perciben un bajo compromiso de alumnos, familias e, incluso del profesorado, con el éxito escolar. En este sentido, redefinir el rol de todos los agentes de la comunidad educativa aparece como un eje principal en los contextos desfavorecidos.

*Palabras clave:* Liderazgo, Dirección escolar, Escuela primaria, Educación inclusiva, Contexto social desfavorecido, Éxito escolar.

### **Abstract**

Leadership is a key element of school success and is mainly based on establishing common goals, developing a sense of educational community, redesigning the school's organizational structure, and managing the instructional program. These factors are especially important in disadvantaged environments, since building shared values and cultures is even more challenging and requires a greater commitment. This paper analyzes how principals in such environments perceive how their schools function, what the level of commitment from their community is, and what their sources of satisfaction are when they perform their managerial duties. To compile information, we prepared an *ad-hoc* questionnaire to examine the tendencies and significant differences between the perceptions of principals in disadvantaged and non-disadvantaged contexts in the province of Tarragona (Spain). We also interviewed principals in disadvantaged contexts (n=18) in order to gain their insight into the challenges to school success and equity. Our results show that principals, especially those in disadvantaged backgrounds, have a gender bias (i.e. most are women), that their concept of success is closely related to identity inclusion, and that they have high expectations that go beyond the traditional assistance-based approach. Their professional training leads these principals to consider themselves more capable of solving conflicts but they perceive a low commitment to school success from pupils, pupils' families, and even teachers. In this context, redefining the roles of all stakeholders in the educational community should be the main focus in disadvantaged backgrounds.

*Key words:* Leadership, School management, Primary school, Inclusive education, Disadvantaged social context, School success.

## **Introducción**

Está asumido a nivel internacional que la calidad de la educación implica aumentar el éxito escolar en términos de equidad y justicia social y que los sistemas educativos establezcan políticas de inclusión especialmente en contextos desfavorecidos (OECD, 2019). Aun así, la presión que ejercen las evaluaciones externas estandarizadas de carácter internacional estarían produciendo una homogeneización tanto en la concepción del éxito escolar como en su medición (Fuller y Hollingworth, 2014; Guzman y Ortiz, 2019). El desafío consiste en determinar qué es éxito escolar en contextos desfavorecidos donde las medidas estándar pueden no bastar como evidencias y cómo desde el liderazgo escolar se contribuye a su consecución. Por contextos desfavorecidos entendemos, siguiendo la síntesis conceptual de Moreno (2013), aquellos que, por razones diversas, congregan bajos niveles socioeconómicos y culturales que derivan en dificultades para el desarrollo de las propias capacidades, para la participación social y en claro riesgo de exclusión social, y en los que, globalmente, la dignidad y los derechos se ven mermados.

## **Éxito escolar en contextos desfavorecidos**

El concepto de éxito escolar es dinámico y se define desde planteamientos que atienden tanto a dimensiones individuales (resultados académicos, desarrollo personal, ciudadanía, motivación para el aprendizaje y formación a lo largo de la vida) como a dimensiones sociales (desarrollo y cohesión sociales, capacitación para el trabajo y desarrollo económico de las sociedades) (European Parliament, 2000).

El éxito escolar supone un rasgo preventivo que contribuye a sociedades más comprensivas, equitativas y cohesionadas (Ramírez, García y Sánchez, 2011). Así mismo, las recientes leyes educativas españolas definen el éxito escolar desde perspectivas competenciales multidimensionales que integran esferas personales, sociales, técnicas, científicas, vocacionales y profesionales que requieren abordajes instructivos, organizativos y relacionales altamente complejos.

Ahora bien, el éxito o fracaso escolar se está cuantificando fundamentalmente a través de indicadores fuertemente asociados a evaluaciones internacionales de carácter comparado (como ejemplo los

estudios PISA y TALIS de la OECD). Se estaría reduciendo, por tanto, un concepto complejo como el éxito o fracaso escolares a una de sus variables, rendimiento académico o notas, convirtiéndolo en su principal indicador y utilizando de forma perversa o errónea los modelos de medida (Castro, Gimenez y Pérez 2017; Fuller y Hollingworth, 2014; Martín-Lagos, 2018).

En contextos desfavorecidos conseguir el éxito escolar implica, además del desarrollo integral de los alumnos y la redistribución de recursos para afrontar las desigualdades socioeconómicas, énfasis en el reconocimiento de las necesidades identitarias y culturales y de las condiciones en las que se desarrollan individual y colectivamente los alumnos en riesgo de exclusión (Castro et al., 2017; DeMatthews y Mawhinney, 2014; Guzmán y Ortiz, 2019; Klar y Brever, 2014).

Especialmente en estos contextos el éxito escolar está fuertemente vinculado a factores escolares como la capacitación del profesorado, participación del alumnado y colaboración con la comunidad atendiendo a aspectos cognitivos, afectivos y sociales de alumnos y familias (Ainscow y West, 2008; Darling-Hammond, 2001; Giroux y Schmidt, 2004; Sammons y Bakkum, 2011). Sin embargo, hay que mantenerse alerta para que el mismo sistema educativo no genere inequidades por su propia concepción tradicional basada, entre otros, en los intereses, expectativas y condiciones familiares de la clase media (Martín-Lagos, 2018; Moral, García-Garnica y Martínez-Valdivia, 2018; Murillo y Martínez-Garrido, 2018a).

En todo caso, las condiciones contextuales son críticas y la segregación por situaciones económicas desfavorecidas predice peores resultados (Orfield y Lee, 2005; United States Department of Education, 2008). Entre esas condiciones contextuales destacan el entorno social, el ambiente educativo en un sentido amplio y la importancia de los pares (Giménez, Martín-Oro y Sanaú, 2018; Raitano y Vona, 2013). En conjunto, esas condiciones definen ‘círculos de desventaja’ (Ainscow y West, 2008; Murillo y Hernández, 2011), propios de ‘contextos urbanos’ o ‘contextos de riesgo de marginación, guetización y exclusión social’, donde el *peer effect* es consustancial (DeMatthews y Mawhinney, 2014; Martín-Lagos, 2018) y tiene una influencia en el rendimiento académico superior al del propio nivel socioeconómico del estudiante. Julià, Escapa y Marí-Klose (2015) alertan, además, de nuevos riesgos sociales vinculados al empeoramiento de las condiciones laborales que afectan fuertemente a las estructuras familiares y a la desatención de niños y jóvenes.

Tales condiciones podrían desembocar en procesos de guetización o segregación que actúan globalmente sobre las escuelas, sus equipos directivos y su profesorado, desbordando sus capacidades ante los innumerables requerimientos y retos –internos y externos– (Moreno, 2013; Sammons y Bakkum, 2011). También se asocian a una posible concentración de profesorado con menor preparación, motivación e incentivos (Castro et al., 2017; DeMatthews y Mawhinney, 2014; Klar y Brever, 2014;), un desarrollo de bajas expectativas en familias, alumnado y profesorado (Darling-Hammond, 2007; Hanushek y Rivkin, 2010) y recursos económicos insuficientes (Castro et al., 2017).

Algunos datos concretos sobre condiciones que pueden afectar al éxito escolar: el 17 % de los docentes trabajan en escuelas donde, al menos el 10% de estudiantes tiene un origen inmigrante (OECD, 2019). Según el Informe de Save the Children, un 9% de los centros concentra más del 50% de alumnado en situación de vulnerabilidad y sólo un 19% tiene menos de 10% de estudiantes en esa situación (Martínez y Ferrer, 2018). El índice de Gorard de segregación escolar (Murillo y Martínez-Garrido, 2018b) es de 0.3533 en la Unión Europea y de 0.3846 en España. En Cataluña (contexto autonómico donde se desarrolla esta investigación) es de 0.3588. En cualquier caso, el índice de segregación es muy elevado en función de las condiciones socioeconómicas en todos esos contextos. Sin políticas de apoyo multidimensionales, las escuelas dejan de funcionar como ascensores sociales. Por ello, las actuaciones inclusivas deben establecerse desde perspectivas no deterministas sobre la capacidad del éxito escolar de niños y jóvenes, vivan en contextos desfavorecidos o no (Moral et al., 2018). La aspiración es aumentar el número de estudiantes llamados ‘resilientes’, capaces de obtener los mejores resultados aun con las peores condiciones sociales, culturales y económicas, valoradas actualmente con el índice ESCS (Economic, Social and Cultural Status). Según la OECD (2018), el porcentaje medio de resilientes que indican los resultados de PISA 2015 es de 29.2% y en España del 39.2%. Se daría un incremento del 1.5% de estudiantes resilientes desde 2006 en el conjunto de la OECD y de 10.7% en España.

## **Liderazgo escolar en contextos desfavorecidos**

Según la literatura internacional, características clave del liderazgo escolar son: construcción de altas expectativas, capacidad de transmitir energía y

confianza, capacidad de estimular el desarrollo profesional y personal de los miembros de la comunidad, así como compromiso con los proyectos educativos emergentes y contextualizados, conexión con la comunidad y empatía, y capacidad de asumir riesgos (DeMatthews y Mawhinney, 2014; Klar y Brever, 2014; Moral et al., 2018). Sammons y Bakkum (2011) asocian el éxito escolar en contextos desfavorecidos con un liderazgo que promueva el trabajo cooperativo desde perspectivas de instrucción estructurada y directa, y al análisis minucioso y sistemático de resultados. También es crucial mejorar aspectos como la participación de los estudiantes, la cultura escolar, la comunicación efectiva, la colaboración, la capacidad docente y la retención de docentes en los centros (Fuller y Hollingworth, 2014).

Sin embargo, hace falta investigar más cómo contribuye el liderazgo al éxito escolar y a la inclusión social en contextos desfavorecidos (DeMatthews y Mawhinney, 2014; León, Crisol y Moreno, 2018), en parte, porque la capacitación para la enseñanza en entornos multiculturales/multilingües y con estudiantes con necesidades específicas sigue siendo todavía un reto (OECD, 2019).

Si, en general, las claves se centran en el liderazgo distribuido y el liderazgo instruccional (Day et. al., 2010; Grootenboer, Edwards-Groves, y Rönnerman, 2015; OECD, 2016; Runhaar, 2017), en contextos desfavorecidos se habla, además, del liderazgo contextualizado (Dyson, 2008) o liderazgo inclusivo (DeMatthews y Mawhinney, 2014; León et. al, 2018), que enfatizan aspectos de respeto y consideración de las características identitarias de la comunidad, para conseguir el uso compensatorio y óptimo de recursos. Así, las 4 líneas que definen una dirección escolar eficaz (establecimiento de una dirección a seguir; preocupación por el desarrollo personal; rediseño de la organización y gestión del programa instruccional) (Day et al., 2010), orientan también la dirección en contextos desfavorecidos, si bien, en estos contextos, el peso del desarrollo e implicación de toda la comunidad educativa es más relevante (Dyson, 2008; Hopkins y Higham, 2007; Mulford, 2006) porque requiere la participación de toda la comunidad en proyectos compartidos a través de la creación de una cultura escolar con creencias y valores afines a la inclusión identitaria (DeMatthews y Mawhinney, 2014).

En todo caso, uno de los aspectos clave en centros en contextos desfavorecidos es que la dirección escolar intervenga sobre el propio contexto con medidas internas y externas al propio centro (Dyson, 2008),

creando un ambiente de confianza y participación del profesorado que genere una sensibilidad y compromiso hacia el contexto (Moral et al., 2018; Senge, 1995) y grandes dosis de responsabilidad moral (Guzman y Ortiz, 2019). Deben facilitar recursos, oportunidades y apoyos y dar seguridad y empoderamiento a todos los miembros fomentando un desarrollo profesional (DeMatthews y Mawhinney, 2014; Senge 1995) orientado, sobre todo, a generar elevadas y claras expectativas de éxito, estructurar climas afectivamente cálidos en los que se ofrezca apoyo y motivación al alumnado (Sammons y Bakkum, 2011) y promover la inclusión de alumnos y familias.

Los directores de centros en contextos desfavorecidos que trabajan desde ese paradigma se ven inmersos en dilemas y retos continuos sobre cómo sostener la inclusión y conseguir el éxito escolar debiendo, no obstante, tomar riesgos (DeMatthews y Mawhinney, 2014; León et al., 2018). Eso acentúa sus esfuerzos para mantener el compromiso con las líneas rectoras de una dirección eficaz.

La legislación educativa española actual favorece la autonomía de centros para que los recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a la realidad de cada centro, aunque estas competencias no están del todo desarrolladas por igual en las comunidades autónomas (Sancho Gargallo, 2014). En el contexto de este estudio, Cataluña, la Administración Educativa (Generalitat de Catalunya, 2014, Art. 1.1a) establece una clasificación de centros considerados de máxima complejidad atendiendo a criterios como condiciones socio-económicas y culturales desfavorables del entorno donde se ubica el centro, nivel de instrucción, socioeconómico y profesional de las familias o número de alumnos con necesidades educativas específicas o extranjeros. En esos casos ofrece recursos específicos (económicos y humanos) para desarrollar propuestas de mejora, y más competencias en la selección de personal. En adelante nos vamos a referir a este tipo de centros como “CMC” (Centros de Máxima Complejidad) y al resto de escuelas como “no-CMC”.

En este trabajo nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Los directores de CMC y no-CMC perciben de manera diferente el funcionamiento de sus centros?
- ¿El compromiso de la comunidad educativa es percibido de manera diferente en los centros de máxima complejidad?

- ¿Las fuentes de satisfacción respecto al cargo directivo difieren en estos dos tipos de escuela?

## Método

Con una metodología mixta (Creswell y Plano, 2006) se pretende integrar en un único estudio datos cuantitativos (QUAN) provenientes de un cuestionario *ad hoc* y cualitativos (QUAL) obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas. Para la integración metodológica (QUAN+QUAL), se ha seguido la estrategia de combinación de ambos enfoques (Bericat, 1998) considerando el cuestionario como instrumento principal complementado, a posteriori, con entrevistas en profundidad.

## Muestras

La provincia de Tarragona cuenta con dos Servicios Territoriales del Departamento de Educación. Nuestro trabajo se centra en uno de ellos, que tiene 217 escuelas (N=217), de las cuales 189 son no-CMC y 28 son CMC.

Para el cuestionario (QUAN), a partir de la fórmula estadística para población finita con un margen de error del 5%, se calculó el tamaño de la muestra, que resultó ser de 139 centros. Se obtuvo un 92% de participación, con una muestra aceptante de 128 escuelas (n=128), de las cuales 110 son no-CMC y 18 son CMC. La selección fue probabilística, estratificada con afijación proporcional según criterios de ubicación geográfica y titularidad (públicas/concertadas), garantizando la representatividad de la muestra en la zona del estudio. La caracterización de la muestra se resume en la Tabla I.

**TABLA I.** Perfil de la muestra de directores encuestados

VARIABLES	CMC	No-CMC	TOTAL
Género	77.7% Mujeres 22.3% Hombres	68.2% Mujeres 31.8% Hombres	69.5% Mujeres 30.5% Hombres
Edad	27.8% ≤ 45 años 61.1% entre 46 y 54 años 11.1% ≥ 55 años	21.8% ≤ 45 años 40% entre 46 y 54 años 38.1% ≥ 55 años	22.6% ≤ 45 años 43% entre 46 y 54 años 34.4% ≥ 55 años
Años de experiencia director/a	16.6% ≤ 1 año 16.6% entre 2 y 4 años 22.2% entre 5 y 8 años 44.4% ≥ 9 años	5.7% ≤ 1 año 13.2% entre 2 y 4 años 33% entre 5 y 8 años 48.1% ≥ 9 años	7.2% ≤ 1 año 13.7% entre 2 y 4 años 31.45% entre 5 y 8 años 47.6% ≥ 9 años
Titularidad escuela	100% Pública 0% Concertada	85.5% Pública 14.5% Concertada	87.5% Pública 12.5% Concertada

Fuente: Elaboración propia

El perfil mayoritario corresponde a mujeres de más 45 años, con más de 9 años de experiencia en el cargo directivo. También se ha constatado que al frente de los CMC, que son todos de titularidad pública, hay más mujeres y que éstas son ligeramente más jóvenes y con menos años de experiencia.

Para la entrevista (QUAL), con la finalidad de contrastar y completar la información, se realizó una selección no-probabilística, por cuotas, a partir de los 128 directores que contestaron el cuestionario, siguiendo criterios de ubicación geográfica, titularidad, variable dicotómica (CMC y no-CMC) y género del director/a. Se realizaron un total de 18 entrevistas de las cuales 5 eran directores de CMC, que son las analizadas en este artículo por ser su foco de interés prioritario. En la tabla II se detalla el perfil de los directores entrevistados:

**TABLA II.** Perfil de la muestra de directores de CMC entrevistados

ID32	ID44	ID53	ID60	ID96
Hombre	Mujer	Mujer	Hombre	Mujer
51 años	51 años	51 años	57 años	45 años
10 años de experiencia	1 año de experiencia	14 años de experiencia	23 años de experiencia	4 años de experiencia

Fuente: Elaboración propia

## Instrumentos

El cuestionario fue diseñado a partir de una revisión bibliográfica extensa sobre la temática (Ainscow y West, 2008; Blase y Kirby, 2013; Bolívar, López y Murillo, 2013; Day et al., 2010; Spillane, 2012). Dos expertos de universidades españolas y la directora de los Servicios Territoriales del Departamento de Educación de Tarragona validaron el contenido. También se consideraron las indicaciones de una prueba piloto con un director y una directora en activo, ajenos a la muestra. La versión final del cuestionario tiene 34 preguntas referidas a datos de la escuela y director, acceso, formación y percepciones sobre satisfacción con el cargo, compromiso comunidad educativa y el desarrollo de competencias y funciones directivas. Para este artículo se ha cruzado la variable dicotómica (CMC, no-CMC) con las variables relacionadas con: situación actual de la escuela, compromiso de la comunidad educativa y satisfacción con el cargo directivo.

La pauta de la entrevista consta de 23 ítems y fue creada a partir de los resultados del cuestionario. Todas las entrevistas se realizaron en las escuelas con una duración media de 40 minutos.

En ambos casos se solicitó el consentimiento informado a todos los participantes y se garantizó el uso ético de los datos.

## Procedimiento

El cuestionario fue distribuido mediante la plataforma on-line *Lime Survey* y los resultados se analizaron con el programa SPSS (v.22.0). Se realizó un tratamiento cuantitativo a través de estadística descriptiva: ANOVA de un factor [F] y t de Student [t]. A continuación, se utilizó la prueba de Levene para determinar la homogeneidad de las varianzas y en función de su resultado se aplicó el test HSD (Honestly-significant-difference) de Tukey que permitió comparar las medias de los [t] niveles de un factor después de rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias mediante la técnica ANOVA. Se han considerado diferencias significativas para  $p \leq 0.5$ . La fiabilidad (Alfa de Cronbach) de los ítems analizados es superior a 0.8 (oscila entre 0.821 y 0.884), por lo que se considera aceptable.

Para el análisis de las entrevistas se utilizó el programa Atlas.Ti. (versión 7.5.18). Se identificaron categorías emergentes y se seleccionaron

las citas textuales que mejor las ilustran. Las entrevistas se realizaron en catalán y el equipo de investigación ha traducido al castellano las citas seleccionadas. También ha destacado en negrita las ideas claves.

## Resultados

A continuación, se muestran los principales resultados organizados en tres apartados. En cada uno de ellos, presentamos la tabla que recoge las puntuaciones medias (1=grado mínimo al 5=grado máximo) y la desviación estándar de cada ítem) correspondientes a CMC y no-CMC.

Para facilitar la lectura de las tablas, los ítems se han ordenado de mayor a menor puntuación media en los CMC. Se han marcado en negrita los ítems dónde se han detectado diferencias significativas entre CMC y no-CMC. A continuación, se recoge una selección de las citas textuales de las entrevistas para profundizar en esos aspectos desde la perspectiva de los directores de CMC.

## Valoración de los aspectos claves que influyen en el funcionamiento de las escuelas

En la Tabla III mostramos la percepción de los directores sobre una serie de ítems propuestos en el cuestionario para la correcta dinámica de los centros educativos.

**TABLA III.** Percepción de los directores sobre la situación actual del funcionamiento de sus escuelas: aspectos clave

	Media (1 a 5)		Desviación estándar	
	CMC	no-CMC	CMC	no-CMC
Liderazgo compartido entre el equipo directivo	4.71	4.43	0.588	0.693
Seguimiento de los acuerdos	4.56	4.33	0.512	0.660
<b>Mediación de conflictos</b>	<b>4.50</b>	<b>3.99</b>	<b>0.730</b>	<b>0.773</b>
Gestión de recursos del centro	4.31	4.08	0.479	0.720

Convivencia en la comunidad educativa	4.13	4.09	0.885	0.790
Relación de las familias con el centro	3.94	4.16	1.063	0.640
Delegación de responsabilidades y tareas hacia el profesorado	3.88	3.88	0.806	0.706
Control del estrés que conlleva el cargo	3.88	3.79	0.885	0.706
Representación institucional	3.80	3.97	1.207	0.969
Entusiasmo del profesorado del centro	3.76	3.87	0.664	0.751
Creación y aplicación de proyectos innovadores	3.75	3.80	0.683	0.821
Vinculación del centro con su entorno social a partir de proyectos	3.62	3.87	1.087	1.011
Planteamiento del trabajo escolar como actividad colectiva	3.60	3.82	0.828	0.763
<b>Éxito escolar del centro</b>	<b>3.50</b>	<b>4.03</b>	<b>0.894</b>	<b>0.649</b>
<b>Colaboración de las familias en los procesos educativos promovidos por el centro</b>	<b>2.88</b>	<b>3.66</b>	<b>1.025</b>	<b>0.877</b>

Fuente: Elaboración propia.

En opinión de todos los directores (de CMC y de no-CMC), la mayoría de ítems obtienen una media positiva (superior a 3.75). Los aspectos que perciben más desarrollados son el *Liderazgo compartido entre el equipo directivo* (4.71 (CMC) y 4.43 (no-CMC)) y el *Seguimiento de los acuerdos* (4.56 (CMC) y 4.33 (no-CMC)). En cualquier caso, estos ítems no muestran diferencias significativas entre ambos tipos de centro. Los tres aspectos donde sí emergen diferencias significativas son:

- *Mediación de conflictos* [ $t(117)=2.470$ ,  $p=.015$ ], con un valor medio de 4.50 (CMC) y 3.99 (no-CMC).
- *Éxito escolar del centro* [ $t(117)=2.874$ ,  $p=.005$ ], que obtiene una puntuación de 3.50 (CMC) y de 4.03 (no-CMC).
- *Colaboración de las familias en los procesos educativos promovidos por el centro* [ $t(118)=3.273$ ,  $p=.001$ ], con un valor medio de 2.88 (CMC) y de 3.66 (no-CMC).

Cabe destacar que la mediación de conflictos se percibe mejor resuelta en los CMC donde existe más prevalencia de situaciones conflictivas que necesitan de la intervención del equipo directivo. Sin embargo, en los dos tipos de centro, el éxito escolar y la colaboración familiar en temas académicos son los aspectos con más margen de mejora, especialmente

en los CMC. El análisis de las entrevistas, que mostramos a continuación, permite profundizar en las percepciones de los directores de los CMC sobre estos tres ítems.

### *Mediación de conflictos*

Como ya se ha apuntado, los conflictos son una realidad inherente del trabajo en los CMC. Quizás por ello, los directores de estos centros los tratan con más naturalidad e incluso como una oportunidad para su propio aprendizaje profesional. Parecen haber aprendido a desarrollar respuestas rápidas y directas desde la gestión entendida como mediación:

*“Pienso que aquí [en la escuela] es necesaria una **respuesta ultra rápida ante cualquier problema** que surja [...]. Es básico tener sentido común y saber ponerte en el lugar del otro y escuchar. [...] Si les permites este espacio y reflexionas con ellos, seguramente el gran problema se convertirá en la mitad del problema y podremos resolverlo sin demasiados altibajos”(ID32)*

*“**Aprendo a ser director en el momento en que hay conflictos con los alumnos, en el momento en que hay conflictos con las familias, cuando hay conflictos como ahora, que es época de crisis y tenemos que mejorar los resultados”(ID44)***

*[...] con la familia, si hay un conflicto concreto o situaciones básicas que no tienen cubiertas, hago un poco de **trabajo de integrador social, asistente social...**”(ID60)*

En las aulas, los conflictos más habituales están relacionados con las conductas de alumnos. Más allá de las paredes de la escuela, las familias también pueden plantear situaciones problemáticas. En cualquier caso, cuando fallan los mecanismos básicos de delimitar los problemas y buscar soluciones, como la escucha activa o la mediación, en los CMC no dudan en recurrir a medidas más drásticas con las que los no-CMC están menos familiarizados, o las ven como un fracaso de la propia gestión de la escuela: enfrentamientos físicos, expedientes disciplinarios o, incluso, intervención policial.

### *Éxito escolar del centro*

En la definición de éxito escolar, los directores destacan en primer lugar aspectos académicos, aunque también hacen mención a aspectos relacionales, emocionales y asistenciales.

*“Entiendo el éxito escolar como el éxito académico. Cuando al finalizar una etapa educativa se adquieren una serie de objetivos. El departamento pone unos mínimos, pero no creo que estos mínimos sean éxito escolar. Más allá, otro tipo de éxito [...] es pretender que todos (los alumnos) tengan éxito como persona”(ID96)*

*“Éxito escolar es ser capaces **que los alumnos vengan a la escuela contentos, felices, tranquilos y con ganas de aprender**. Por tanto, que vengan motivados. La segunda parte es que sean capaces del nivel curricular, darles autonomía y una capacidad de trabajo propia a cada alumno”(ID60)*

*“También es exitoso que un niño que no come prácticamente en su casa porque no tienen recursos, que nosotros de una forma u otra le ofrezcamos **la posibilidad de que tenga una beca** y se pueda quedar a comer en la escuela”(ID32)*

En definitiva, estas voces suelen huir del tópico de que en los CMC no se valoran los aspectos académicos porque, como puede observarse, se tienen presentes como un elemento central en el éxito escolar, dado que tienen el mismo mandato que cualquier escuela (alcanzar los niveles académicos exigidos, las competencias básicas y los objetivos establecidos para cada etapa). No obstante, matizan que no es el único aspecto a tener en cuenta y en sus definiciones incluyen otros logros orientados a la igualdad de oportunidades y derechos básicos. Los directores de estos centros no parecen resignarse a una lectura del éxito escolar “a la baja”.

### *Colaboración de las familias en los procesos educativos promovidos por el centro*

En relación con el tema de la colaboración de las familias en cuestiones académicas, se detecta una cierta insatisfacción tanto en no-CMC como en CMC, que se agudiza especialmente en estos últimos. Esta mayor dificultad la atribuyen a factores socioeconómicos y a concepciones culturales muy arraigadas:

*“En el proyecto del centro uno de nuestros objetivos era potenciar la participación de las familias y la integración en el entorno escolar y es complicado [...]. No tienen tradición colaborativa ni participativa allá de donde vienen. Pero, poco a poco, se va avanzando”(ID32)*

Aun siendo complicada la colaboración, se hacen esfuerzos para estrechar los lazos con las familias y para que éstas valoren la educación. En esta idea se abunda en el próximo apartado.

## Percepción del compromiso de la comunidad educativa

En opinión de todos los directores (de CMC y de no-CMC), los más comprometidos con el *Funcionamiento del centro* y con la *Comunidad educativa* son ellos mismos. Por detrás, y por este orden, estaría el compromiso del profesorado, del alumnado y de las familias. En general, el compromiso es siempre considerado algo menor en los CMC (Ver Tabla IV).

**TABLA IV.** Percepción de los directores sobre el compromiso de la comunidad educativa

	Media (1 a 5)		Desviación estándar	
	CMC	no-CMC	CMC	no-CMC
Propio cargo con el funcionamiento del centro	4.78	4.85	0.548	0.510
Propio cargo con la comunidad educativa	4.78	4.73	0.548	0.524
Profesorado con el éxito escolar	4.29	4.54	0.686	0.664
Profesorado con los proyectos del centro y comunidad	4.24	4.39	0.664	0.641
Profesorado con las familias	4.18	4.37	0.728	0.667
Alumnado con los proyectos del centro y comunidad	3.81	4.07	0.911	0.809
<b>Alumnado con sus resultados</b>	<b>3.44</b>	<b>4.04</b>	<b>0.727</b>	<b>0.780</b>
<b>Familias con los proyectos del centro y comunidad</b>	<b>3.19</b>	<b>3.93</b>	<b>1.276</b>	<b>0.773</b>
<b>Familias con los resultados de sus hijos/as</b>	<b>3.06</b>	<b>3.95</b>	<b>0.929</b>	<b>0.821</b>

Fuente: Elaboración propia

Los datos relativos a los directores de CMC y no-CMC muestran tres diferencias significativas:

- *Compromiso del alumnado con sus resultados* [ $t(121)=3.230$ ,  $p=.002$ ], con un valor medio de 3.44 (CMC) y 4.04 (no-CMC)
- *Compromiso de las familias con los proyectos del centro y la comunidad* [ $t(120)=3.975$ ,  $p=.000$ ], que obtiene una puntuación de 3.93 (no-CMC) y de 3.19 (CMC), y *Compromiso de las familias con los resultados de sus hijos* [ $t(121)=2.894$ ,  $p=.005$ ], con un valor medio de 3.95 (no-CMC) y 3.06 (CMC)

### *Compromiso del alumnado con sus resultados*

Cuando los directores de CMC valoran el compromiso del alumnado con sus propios resultados, aluden a la importancia de que los alumnos tengan altas expectativas académicas, a pesar de las posibles dificultades económicas o socioculturales:

*“Los alumnos tienen sus expectativas (con su propio éxito escolar) y a partir del ciclo superior empiezan a trabajar el paso a la ESO. Son alumnos que lo viven como una etapa más de la vida, una etapa positiva. Está bien que se impliquen y piensen que son capaces de llegar donde quieran”(ID32)*

En estos contextos, la implicación aumenta si el profesorado “trabaja” explícitamente temas de motivación, inclusión, autoconcepto positivo y sentimiento de pertenencia con sus alumnos. En cierto modo, se habla de empoderarlos:

*“Los niños no saben que están en un centro de máxima complejidad, ellos vienen y están bien. Intentamos **potenciar el sentimiento de pertenecer a la escuela**, de estar orgullosos de ellos”(ID96)*

También se destaca la importancia de la implicación de la familia, no sólo por ella misma, sino por el papel determinante que juega en la implicación del propio alumnado.

*“La implicación del alumnado depende mucho de las expectativas que tenga la familia. [...] por ejemplo, le preguntan por los deberes, se ofrecen a ayudarle. Si la mochila llega a casa y nadie la mira, el niño piensa que a sus padres no les interesa”(ID44)*

*“Hay alumnos con los cuales has de hacer un refuerzo positivo [...] cuando hablas con ellos te dicen ‘mi padre dice que no sirvo para nada’”(ID32)*

Durante la educación primaria, se percibe una relación tan estrecha entre el compromiso personal y el de sus familias que es muy difícil atribuir los resultados concretos a uno o a otro.

*Compromiso de las familias con los proyectos del centro/comunidad, y con los resultados de sus hijos*

En cuanto a la **implicación de las familias**, según los directores de CMC, no se puede generalizar el tipo de familia ni su nivel de implicación porque éstos son muy heterogéneos. Sí son sensibles a las diferencias que puede haber entre las familias de este tipo de escuela respecto a las de otros centros:

*“Nosotros tenemos **familias que están muy implicadas y familias que no lo están nada** [...] nos gustaría más participación directa, pero entendemos que no todo el mundo puede participar”(ID53)*

*“**No tenemos el mismo tipo de familias que pueden tener en otros centros**”(ID96)*

Según los directores, tampoco son homogéneos los motivos que obstaculizan la participación: económicos, idiomáticos y/o culturales.

*“A veces no hay (implicación familiar) quizás porque tienen otras prioridades como preocuparse por: dónde vivir, qué comer... **Tenemos personas con muchas dificultades económicas en el centro**. Sí que se preocupan de sus hijos, pero no es una necesidad básica para ellos. También nos encontramos a familias que no saben leer, ni escribir, no conocen la lengua... A veces no pueden ayudar, pero no es porque no quieran”(ID44)*

En casos puntuales se habla incluso de dejadez de la familia en sus funciones (constituir el núcleo básico de socialización y afectividad, marcar límites,...). Este tipo de comportamiento suele ser el que estigmatiza a este colectivo de familias, y suele “hacer saltar las alarmas” sociales. No obstante, los directores de los CMC entrevistados se han referido a este tipo de situaciones catalogándolos de casos extremos y aislados.

*“Las escuelas cada vez son más la segunda casa de los niños porque las familias (algunas de ellas) tienen **dejadez en algunas de las funciones como padres y madres**, en cuanto a las normas y a veces también a nivel socioafectivo con sus hijos [...] A veces, hay situaciones de desamparo”(ID60)*

Asumidas estas dificultades, la mayoría de los directores dicen implementar acciones para implicar a las familias. Las más efectivas suelen ser abrir o consolidar canales de comunicación escuela-hogar. En este sentido, se ha recogido una amplia gama de alusiones de este tipo: reuniones al inicio de curso y de seguimiento (ID53, ID96), jornadas de puertas abiertas (ID53), entrevistas con el tutor (ID44, ID53, ID96), talleres de formación para las familias (ID44, ID60) y gestión de becas y ayudas (ID32). Solo en algún caso, se hace referencia a una planificación de acciones al servicio de un objetivo común y compartido por toda la comunidad educativa, dando a las familias un rol eminentemente participativo:

*“Estamos participando en el “plan educativo de entorno” que consiste en que dos días a la semana los alumnos están una hora más en el centro y se les ayuda con los deberes y **se invita a las familias que vean cómo se hace el proceso de acompañamiento**”(ID44)*

## **Grado de satisfacción con el cargo directivo**

Como puede apreciarse en la tabla V, todos los directores coinciden en que lo que más satisfacción les aporta son las *Tareas realizadas por el equipo directivo*, con unas puntuaciones medias de 4.67 (CMC) y 4.60 (no-CMC). Por el contrario, lo que menos satisfacción les produce es el (poco) *Reconocimiento social que reciben como director/a* con una media de 3.00 (CMC) y 3.50 (no-CMC).

**TABLA V.** Grado de satisfacción de los directores con su cargo

	Media (1 a 5)		Desviación estándar	
	CMC	no-CMC	CMC	no-CMC
Tareas realizadas por el equipo directivo	4.67	4.60	0.485	0.529
Relación de los docentes con el equipo directivo	4.53	4.52	0.514	0.555
Implicación del equipo docente en el funcionamiento del centro	4.50	4.47	0.618	0.665
Participación y colaboración de los alumnos en los proyectos del centro	4.44	4.24	0.784	0.827
Grado de cumplimiento de los acuerdos	4.35	4.36	0.702	0.633
Competencia docente del profesorado	4.31	4.31	0.704	0.621
Utilidad del proyecto educativo para definir los valores del centro	4.17	4.24	0.514	0.782
Relaciones de los miembros del centro con los padres/madres de los alumnos	4.17	4.14	0.707	0.736
Oportunidades para crear proyectos innovadores y creativos	4.11	4.30	0.832	0.733
Libertad y autonomía para tomar decisiones	3.94	4.23	0.929	0.708
Disposición de los docentes para encontrar espacios de trabajo conjuntos	3.94	4.15	0.748	0.773
Apoyo de la Administración en tu tarea de director/a	3.88	3.64	1.054	0.958
Coordinación y cooperación con el entorno social del centro (asociaciones, escuelas ...)	3.82	4.01	1.015	0.838
<b>Procedimientos para gestionar los recursos</b>	<b>3.65</b>	<b>4.00</b>	<b>0.996</b>	<b>0.768</b>
<b>Reconocimiento social que recibes como director/a</b>	<b>3.00</b>	<b>3.50</b>	<b>1.138</b>	<b>1.009</b>

Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los aspectos analizados se consideran satisfactorios tanto en los CMC como en los no-CMC, a juzgar por las puntuaciones medias (superiores a 4). Los aspectos que pueden considerarse diferenciales, según la tipología de centro, son precisamente los dos peor valorados. En ambos casos, estarían más insatisfechos los directores de los CMC. En concreto, las diferencias estadísticamente significativas son:

- *Procedimientos para gestionar los recursos* [ $F(1,121)=4.293, p=.010$ ], con un valor medio de 3.65 (CMC) y 4.00 (no-CMC)
- *Reconocimiento social que recibes como director/a* [ $F(1,119)=7.783, p=.007$ ], que obtiene una puntuación de 3.00 (CMC) y de 3.50 (no-CMC)

### *Procedimientos para gestionar los recursos*

Aunque algunas voces consideran que el aumento de los recursos materiales y humanos podría suponer mejoras académicas, éstas no vendrían solas ni como una relación estricta de causa-efecto. Los directores de CMC entrevistados parecen darle más importancia a la buena organización de los recursos y a una cierta autonomía que tenga en cuenta sus especificidades (necesidad de personal de apoyo a la inclusión social, contacto más estrecho con servicios sociales, refuerzo de la expresión oral de la lengua vehicular,...).

*“Faltarían recursos [...] Si tuviéramos más recursos materiales y recursos humanos y se gestionaran bien, creo que mejoraríamos. Aunque teniendo muchos recursos tampoco se garantiza el éxito. La clave está en utilizarlos bien”*(ID96)

### *Reconocimiento social del director/a*

En general, se opina que el reconocimiento del equipo directivo está muy vinculado al prestigio y la imagen que proyecta la propia escuela, que en los CMC suelen ser inferiores.

*“Hay mucho prejuicio. En nuestra escuela, hay mucha inmigración, sobre todo magrebí, y la gente se asusta porque no lo conoce o no lo quiere conocer”*(ID44)

*“Un centro así (CMC) requiere un extra de energía porque las cosas son más difíciles y se tiene que llegar a los mismos objetivos”*(ID96)

En este sentido, la manera que perciben para obtener mayor reconocimiento pasa por enfrentarse a los prejuicios y trabajar para disminuir la distancia entre “lo ideal” y “lo real”. El mayor reto es ir avanzando y consolidando objetivos. Constatar las mejoras en sus respectivas escuelas parece ser lo que más les motiva:

*“Me propongo cada año pequeños objetivos a conseguir [...] la constancia y continuidad es la estimulación que tengo porque es un reto cada año para seguir adelante”(ID60)*

*“darle la vuelta de 360 grados al centro, la visión que tenían de él [...] hemos pasado de un porcentaje de matrícula muy bajo a un porcentaje muy elevado de demanda. [...] Si vas logrando los objetivos que te has planteado en tu proyecto de dirección, hay un grado de satisfacción del alumnado, de resultados, de profesorado, de las familias, de tu equipo”(ID53)*

## Conclusiones

Definir el éxito escolar en contextos desfavorecidos implica asumir los principios de inclusión identitaria y de justicia social para atender las necesidades singulares de esos contextos. Los procesos de homogeneización, vengan de presiones de *evaluaciones externas* o de políticas que conceden escasa autonomía real a los centros, pueden aumentar las dificultades propias de los círculos de desventaja y afectar negativamente a la labor de equipos directivos y profesorado de las escuelas haciéndolos menos eficaces y no reconociendo la naturaleza de su trabajo. En ese mismo sentido, el liderazgo contextualizado e inclusivo centrado en atender holísticamente las necesidades de las comunidades educativas, las condiciones de sus contextos y en organizar sus recursos para conseguir cotas elevadas de éxito escolar, también dedica altas dosis de energía y compromiso para alcanzar mayores grados de resiliencia entre sus alumnos y aumentar las expectativas de éxito entre todos los agentes de la escuela (Dyson, 2008; Moreno, 2003).

Equipo directivo y profesorado deben resolver una ecuación difícil: integrar las características económico-culturales especiales, y a veces extremas, de los contextos educativos, con el compromiso orientado hacia la capacidad y motivación de todos los agentes implicados. Para ello, es necesario ofrecer oportunidades que marquen direcciones, permitan el aprendizaje profesional, rediseñen la organización y establezcan los mejores programas instructivos para alumnos (y familias) (Day et. al, 2010; Runhaar, 2017).

Nuestro estudio muestra que los directores, sean de centros en contextos desfavorecidos o no, tienen percepciones similares respecto a su mandato

de líderes escolares, si bien en los aspectos considerados más débiles o de difícil consecución, por parte de ambos grupos de directores, es donde aparecen diferencias significativas. El funcionamiento del centro, el éxito escolar y la colaboración familiar que se perciben significativamente más bajos en contextos desfavorecidos, mientras que la capacidad de mediar en conflictos se considera más alta en estos últimos centros. También en el compromiso, se detecta una percepción inferior en los centros de contextos desfavorecidos respecto al compromiso de los alumnos y de las familias con los resultados académicos y proyectos del centro y la comunidad. Estas diferencias son coherentes con la idea de que los procesos de liderazgo y mejora escolar implicados en la resolución de esa compleja ecuación tensionan fuertemente los valores, creencias y acciones de los directores en tanto se erigen en “*context-responsive leaderships*” (DeMatthews y Mawhinney, 2014; Klar y Brever, 2014).

Por otra parte, los directores de centros en contextos desfavorecidos muestran una fuerte convicción de servicio asumiendo el mandato de éxito académico como primer elemento definitorio del éxito escolar, si bien reivindican una visión ampliada de ese concepto, más acorde con los paradigmas curriculares actuales que pretenden consolidar también otras competencias personales y sociales. La función asistencial a la que se asociaba de forma restringida la labor educativa en contextos desfavorecidos se está moviendo hacia una visión de más altas expectativas sobre el éxito escolar.

Sus acciones demuestran que son activos articulando mejoras respecto a todos esos agentes, pero, aun así, el peso de esos déficits en resultados y compromiso, les hacen construir una idea de baja satisfacción. Son conscientes de que necesitan más recursos de todo tipo, pero sobre todo necesitan nuevas formas de organización de los mismos que capaciten al centro para respuestas eficaces y que refuercen un reconocimiento social más positivo. Subrayan su alta capacidad para la mediación de conflictos y cómo ello es una fuente de aprendizaje para liderar.

Además, se debe enfatizar un trabajo de inclusión identitaria con todos los agentes de la comunidad, seguir invirtiendo en mecanismos de colaboración y liderazgo entre el profesorado, aumentar la participación y el desarrollo de competencias cognitivas y no cognitivas entre el alumnado y redefinir el rol de las familias en las escuelas, sistematizando y ampliando la participación en la educación de sus hijos, desde perspectivas flexibles pero radicales y contundentes (Castro et. al.,

2017; Julià et. al., 2015). En contextos de dificultades socioeconómicas y culturales, es aún más acuciante que toda la comunidad sea activa y se sienta partícipe del éxito escolar. Las direcciones escolares deben encontrar las formas de iniciar y mantener esta colaboración como uno de los pilares fundamentales del éxito educativo y social.

Los riesgos de guetización escolar, dado que los datos de segregación escolar son altos tanto en Cataluña como en España y Europa, hacen necesarias políticas educativas de acompañamiento y compensación tanto dedicadas a los alumnos y sus familias, como al conjunto del profesorado y a los centros y entornos considerados holísticamente. De otra forma, estas percepciones a la baja sobre el compromiso de los agentes implicados en las comunidades educativas de centros en contextos desfavorecidos pueden desbordar las propias capacidades educativas (Moreno, 2013).

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Blase, J. y Kirby, P.C. (2013). *Estrategias para una dirección escolar eficaz. Cómo motivar, inspirar y liderar*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Castro, G., Giménez, G., y Pérez Ximénez-de-Embún, D. (2017). Educational inequalities in Latinoamérica, 2012 PISA: causes of differences in school performance between public and private schools. *Revista de Educación*, 376, 32-59. Doi:10.4438/1988-592X-RE-2017-376-343
- Creswell, J.W. y Plano Clark, V.L. (2006). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA, EE.UU: SAGE.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

- Day, C., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D., Leithwood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *Ten Strong Claims for Successful School Leadership in English Schools*. Londres: National College for Leadership of Schools and Children Services.
- DeMatthews, D. y Mawhinney, H. (2014). Social Justice Leadership and Inclusion: Exploring Challenges in an Urban District Struggling to Address Inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844–881. <https://doi.org/10.1177/0013161X13514440>.
- Dyson, A. (2008). Más allá de las puertas de la escuela: contexto, desventajas y “escuelas urbanas”, en Ainscow y West. *Mejorar las escuelas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea, 159-173.
- European Parliament (2000). *Presidency conclusions. Lisbon European Council*. [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)
- Fuller, E.J. y Hollingworth, L. (2014). Bridge Too Far? Challenges in Evaluating Principal Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 466–499. Doi:10.1177/0013161X13506595
- Generalitat de Catalunya (2014). Resolución ENS/90672014, de 23 de abril por la que se determinan los centros educativos y los puestos de trabajo docentes que tienen la consideración de dificultad especial. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. DOGC*, 6613. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6613/1352400.pdf>
- Gimenez, G., Martín-Oro, A. y Sanaú, J. (2018). The effect of districts' social development on student performance. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 80-96. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.05.009>
- Giroux, H.A. y Schmidt, M. (2004). Closing the achievement gap: a metaphor for children left behind. *Journal of Educational Change*, 5, 213-228. Doi:10.1023/B:JEDU.0000041041.71525.67
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. y Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508-526 Doi:10.1080/19415257.2014.924985
- Guzmán, M. y Ortiz, L.O. (2019). El moderno Prometeo: El director escolar como líder mediador para la Justicia Social y el desarrollo sostenible. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 63-78. <http://dx.Doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.004>
- Klar, H.W. y Brewer, C.A. (2014). Successful leadership in a rural, high-poverty school: The Case of County Line Middle School. *Journal of Educational Administration*, 52(4), 422-445. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2013-0056>

- Hanushek, E.A. y Rivkin, S.G. (2010). The Quality and Distribution of Teachers under the No Child Left Behind Act. *Journal of Economic Perspectives*, 24(3), 133-50. Doi: 10.1257/jep.24.3.133
- Hopkins, D. y Higham, R. (2007). System leadership: mapping the landscape. *School Leadership and Management*, 27(2),147-166. Doi:10.1080/13632430701237289
- Julià, A., Escapa, S. y Mari-Klose, M. (2015). Nuevos riesgos sociales y vulnerabilidad educativa de chicos y chicas en España. *Revista de Educación*, 369. 9-30. Doi:10.4438/1988-592X-RE-2015-369-288
- León, M.J., Crisol, E. y Moreno Arrebola, R. (2018). Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 21-40. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>
- Martín-Lagos López, M.D. (2018). Educación y desigualdad: una metasíntesis tras el 50 aniversario del Informe Coleman. *Revista de Educación*, 380, 186-209. Doi:10.4438/1988-592X-RE-2017-380-377.
- Martínez, L. y Ferrer, A. (2018). *Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*. Save the Children. [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate\\_conmigo.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate_conmigo.pdf)
- Moral, C., García-Garnica, M. y Martínez-Valdivia, E. (2018). Leading for social justice in challenging school contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 21(5), 560-579. Doi:10.1080/13603124.2016.1274784
- Moreno, M.A. (2013). La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. *Revista de Educación*, 361, 358-378.
- Mulford, B. (2006). Leadership and quality secondary education. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10(1). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART2.pdf>
- Murillo, F.J. y Hernández, R. (2011). La equidad en la investigación sobre eficacia escolar. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(3). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART1.pdf>
- Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2018a). Incidencia de la crisis económica en la segregación escolar en España. *Revista de Educación*, 381, 67-93. Doi:10.4438/1988-592X-RE-2017-381-381
- Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2018b). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>

- OECD (2016). School leadership for developing professional learning communities. *Teaching in Focus*, 15. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jlr5798b937-en>.
- OECD (2018). *PISA 2015. Results in focus*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. Doi:10.1787/1d0bc92a-en
- Orfield, G. y Lee, C. (2005). Why Segregation Matters: Poverty and Educational Inequality. *UCLA: The Civil Rights Project*. <https://escholarship.org/uc/item/4xr8z4wb>.
- Raitano, M. y Vona, F. (2013). Peer heterogeneity, school tracking and students' performances: evidence from PISA 2006. *Applied Economics*, 45(32), 4516-4532. DOI:10.1080/00036846.2013.791020
- Ramírez, S., García, A. y Sánchez, C.A. (2011). *El Éxito Escolar*. Madrid: CEAPA.
- Runhaar, P. (2017). How can schools and teachers benefit from human resources management? Conceptualising HRM from content and process perspectives. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(4). 639-656. Doi:10.1177/1741143215623786
- Sammons, P. y Bakkum, L. (2011). Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: A Review to the Literature. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(3). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART2.pdf>
- Sancho Gargallo, M. Á. (2014). Posición de las comunidades autónomas ante la autonomía escolar de los centros públicos. *Revista de Educación*, 366, 64-86.
- Senge, P. (1995). *La quinta disciplina en la práctica*. Barcelona: Granica.
- Spillane, J. (2012). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- United States Department of Education (2008). *OSEP's 30th Annual Reports to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*. <https://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2008/parts-b-c/index.html>

**Información de contacto:** Marta Camarero-Figuerola. Universitat Rovira i Virgili, Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Departamento de Pedagogía. Carretera de Valls, s/n. 43007. Tarragona. E-mail: [marta.camarero@urv.cat](mailto:marta.camarero@urv.cat)

# ¿Es la educación un problema personal y/o social en España?

## Is education a personal and / or social concern in Spain?

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-388-452

Leopoldo Cabrera

*Universidad de La Laguna*

### **Resumen:**

Los eurobarómetros han estado examinando las opiniones y actitudes de ciudadanos de la Unión Europea desde 1973 dos veces al año (primavera y otoño). Quince son los problemas que habitualmente aparecen recogidos en las tarjetas personales y trece en las sociales, en preguntas cerradas de respuesta múltiple con dos respuestas posibles como máximo. El sistema educativo es uno de estos quince problemas personales y uno de los trece sociales que aparecen en las opciones de respuesta, sin que ocupe un lugar predominante como problema personal (octava posición, EB90) ni como problema social (décima posición EB90). Sólo uno de cada diez europeos así lo señala, personal (10%) o socialmente (11%) como problema.

En España el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) pulsa también la opinión pública de los españoles sobre sus problemas personales y sociales, pero lo hace con una pregunta abierta y múltiple con tres opciones de respuesta. El número de problemas que señalan los españoles alcanza en 2019 los 45. La educación aparece en España como problema personal y social, y con porcentajes muy parecidos: uno de cada diez españoles señala la educación como problema personal o como problema social de España.

En este artículo mostramos que la preocupación política por la educación es mucho mayor que la que los españoles tienen por ella, personal y socialmente; que sólo los estudiantes cuando lo son (y más las mujeres), los profesores y las personas de mayor nivel educativo y riqueza, son los que citan más la educación como problema, con algunas variantes de interés por regiones. Para ello hemos creado un macro-archivo con las opiniones de 165.656 españoles que han sido entrevistados en los 66 barómetros del CIS (archivos de datos del 2013 a 2018:

11 barómetros por año) y contamos también con los datos genéricos de los dos barómetros de enero y febrero de 2019 y los dos macroestudios electorales de marzo y abril de 2019 con casi 17.000 entrevistados cada uno.

*Palabras clave:* Preocupaciones personales y sociales. Opinión pública y educación. Educación y Sociedad. España. Política Educativa.

**Abstract:**

Eurobarometers have been examining the opinions and attitudes of citizens of the European Union since 1973 twice a year (spring and autumn). Fifteen are the concerns that usually appear in personal cards and thirteen in social ones, in closed questions with multiple answers with two possible answers at most. The educational system is one of fifteen personal concerns and one of the thirteen social concerns that appear in the response options, without occupying a predominant place as a personal concern (eighth position, EB90) or as a social concern (tenth position EB90). Only one in ten Europeans say so, personal (10%) or socially (11%) as a concern.

In Spain, the *Centro de Investigaciones Sociológicas* (CIS) also presses the public opinion of the Spanish people about their personal and social concerns, but CIS does so with an open and multiple question with three response options. The number of concerns indicated by Spaniards reaches 45 in 2019. Education appears in Spain as a personal and social concern, and with very similar percentages: one in ten Spaniards points to education as a personal concern or as a social concern in Spain.

In this article we show that the political preoccupation with education is much greater than that which the Spaniards have for it, personally and socially; that only students when they are (and more women), teachers and people of higher educational level and wealth, are those who cite more education as a concern, with some variants of interest by regions. For this we have created a macro-file with the opinions of 165,656 Spaniards who have been interviewed in the 66 barometer of the CIS (data files from 2013 to 2018: 11 barometers per year) and we also have the generic data of the two barometers of January and February 2019 and the two electoral macro-studies of March and April of 2019 with almost 17,000 interviewed each.

*Key words:* Main personal and social concerns. Public opinion and education. Education and Society. Educational Policy. Spain.

## Introducción

La educación es uno de los problemas habituales que citan los ciudadanos de la Unión Europea desde hace años en los eurobarómetros, tanto a nivel personal como a nivel social de su país. Un 10% de los europeos cita la educación como un problema personal y un 11% como un problema social del país (*Standard Eurobarometer EB90, autumn 2018: question QA3a & question QA4a*), sin que hayan variado sustancialmente respecto a una década atrás (ibídem, EB90: 16).

Italia, Francia, España Portugal y Grecia tienen los mismos porcentajes o menos, mientras Holanda, Suecia y Luxemburgo duplican estos valores. La preocupación de los europeos por la educación está en un plano secundario. A nivel personal a los europeos les preocupan otros asuntos: la inflación o crecimiento de los precios (32%), la salud y la seguridad social (17%), las pensiones (16%), la situación financiera del hogar (13%), los impuestos (12%), el medio ambiente (10%), el desempleo (10%), el Sistema educativo (9%), las condiciones de trabajo (8%), las condiciones de vida (8%), la situación económica del país (7%), la vivienda (6%), la delincuencia (6%), la inmigración (6%) y el terrorismo (3%). Hay muchas variaciones por países y también en los países del Sur (Francia, Grecia, España, Italia y Portugal) en las diferentes preocupaciones, pero no con el sistema educativo. A nivel social de cada país siguen apareciendo las preocupaciones anteriores, pero en distintas posiciones. Surgen asimismo otras preocupaciones como la deuda pública. El desempleo pasa al primer lugar en las preocupaciones, con gran variabilidad por países y gran preocupación en los países del Sur, donde la inmigración pasa a tener una gran relevancia. El sistema educativo pierde algunas posiciones en las preocupaciones generales, pero es destacado por el 11% de los europeos como un problema relevante en su país (EB90, QA4a).

La situación económica, el desempleo, los impuestos, el sistema de salud y seguridad social y las preocupaciones por el medio ambiente ocupan lugares preferentes a nivel personal y se añade la inmigración, la inseguridad ciudadana y la vivienda cuando se trata de problemas sociales (EB90, p. 20 y p. 27). El sistema educativo queda, en consecuencia, en un segundo plano, menos trascendente como problema personal y como problema social.

Este hecho quizás devenga de una valoración más positiva que negativa del sistema educativo. Y en efecto algo así cabe pensar de la valoración

que dan los ciudadanos de distintos países, de la Unión Europea y otros, sobre el sistema educativo. Los datos de la Encuesta Social Europea de 2016 (EES-8). En efecto, en una escala subjetiva de 0 (muy mala) to 10 (muy buena) se observa que el sistema educativo alcanza una valoración media ligeramente por encima del aprobado (5,77), aunque los países del Sur dan notas significativamente menores que la media 4,66 en España; 4,75 en Francia y 4,94 en Portugal), quedando los países del Norte (Finlandia con 7,82 y Noruega con 7,26) como también Irlanda (6,54) y Suiza (7,02) en la parte alta, sin que haya diferencias significativas en ningún país entre la opinión de los hombres y de las mujeres (European Social Survey, 2016, cálculos propios de medias, ver gráfico 1 del anexo).

En España la preocupación por la educación, a nivel personal y a nivel social, es muy similar a la de otros países europeos de la Europa del Sur y están en los valores porcentuales medios de la Unión Europea (EU-28). El Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) pulsa también la opinión pública de los españoles sobre sus problemas personales y sociales, pero lo hace con una pregunta abierta y múltiple con tres opciones de respuesta, desde hace muchos años. El número de problemas que señalan los españoles alcanza en 2019 los 45, pero los más señalados coinciden básicamente con los reflejados en los eurobarómetros. También la educación aparece en España como problema personal y social, y con porcentajes muy parecidos: uno de cada diez españoles señala la educación como problema personal o como problema social de España. Los barómetros del CIS en España son mensuales (salvo agosto) y en la actualidad triplican el tamaño muestral de las muestras de cada país en los eurobarómetros. Asimismo, la descarga de los datos anonimizados es gratuita. En este artículo se ha creado un macro-archivo con las opiniones de 165.656 españoles que han sido entrevistados en los 66 barómetros del CIS (archivos de datos del 2013 a 2018: 11 barómetros por año) y se dispone también de los datos genéricos de los dos barómetros de enero y febrero de 2019 y los dos macroestudios electorales de marzo y abril de 2019 con casi 17.000 entrevistados cada uno.

En este artículo se sostiene como hipótesis que la preocupación política por la educación es mucho mayor que la que los españoles tienen por ella, personal y socialmente; que sólo los estudiantes cuando lo son (y más las mujeres), los profesores y las personas de mayor nivel educativo y riqueza, citan más la educación como problema, con algunas variantes de interés por regiones. El tamaño muestral permite encontrar indicios que sirven

para incrementar la preocupación por la educación en los distintos países, y concretamente en los del Sur, para que estos países se parezcan más a los del Norte en los que el sistema educativo no sólo cuenta con mayor valoración sino con mayor preocupación de los ciudadanos.

## La educación en la sociedad española: contexto

En España ha habido recientemente dos elecciones al Congreso de los Diputados (28-04-2019 y 10-11-2019) para elegir la Cámara de representación política y la Presidencia del Gobierno. En la campaña electoral se han hablado de numerosos temas entre los que no ha faltado el debate educativo. Se ha insistido en la necesidad de cambiar las leyes educativas y la necesidad de consensuar las mismas y adaptarlas a las nuevas exigencias sociales y económicas, pero también de financiación y política educativa específica ligada al papel de las escuelas privadas en el ámbito de la enseñanza obligatoria (conciertos de la enseñanza), de coeducación, de democratización de la enseñanza, de calidad educativa, de la lengua vehicular de impartición de la enseñanza (problemas de las Comunidades con dos lenguas oficiales), de contenidos, de abandono escolar, de desigualdad educativa en acceso a la enseñanza no obligatoria y de logro educativo, etc.

Siete leyes educativas han tenido vigencia en España en los últimos 50 años. La LGE de 1970 en época aún franquista con la que se entra en la democracia y que llega hasta 1980. La LOECE de 1980 ya con el Gobierno Democrático del Gobierno de Adolfo Suárez (Unión de Centro Democrático) que no entró en vigor y que fue recurrida legalmente al Tribunal Constitucional por el partido socialista (PSOE), que al poco tiempo accedió al Gobierno de España en 1982 con Felipe González como Presidente. Con el partido socialista al frente se aprueba la Ley Educativa de mayor resonancia social (la LODE de 1985) que establece la regulación de los cargos directivos y los consejos escolares y las políticas de financiación mediante conciertos a los centros privados, mayoritariamente religiosos. Esta ley fue concebida inicialmente como un impulso a la escuela pública, laica y democrática, que eliminara los anclajes de las escuelas religiosas con el pasado educativo.

Una década más tarde, en 1990, aparece la LOGSE en período socialista de Gobierno que introduce la escolaridad obligatoria hasta

los 16 años con la enseñanza secundaria obligatoria y un modelo de enseñanza comprensivo en lucha contra el fracaso escolar y el prestigio de la formación profesional que se oferta sólo al acabar la enseñanza obligatoria, permitiendo también la regulación de normas por las Comunidades Autónomas.

En 1995, también en período socialista, aparece la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) aprobada por socialistas y nacionalistas catalanes y vascos y rechazada por profesores que creían que propiciaba la privatización de la enseñanza pública y por otros partidos de izquierdas y de derechas. La llegada de la derecha política con los populares del PP al Gobierno de España con José María Aznar como Presidente, incorpora una nueva Ley educativa de Calidad de la Educación (LOCE) en 2002 que no llegó a aplicarse, pero que pretendía reformar y mejorar la educación en España que adolecía de calidad, según el gobierno. La Ley fue paralizada en 2004 con el Gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero que propone una nueva Ley Educativa que se aprueba en 2006, la LOE, con la introducción de la asignatura de Educación para la Ciudadanía de carácter obligatorio que ocupaba o pretendía ocupar el espacio reservado para la asignatura de religión que pasaba a ser optativa, recuperando nuevamente la polémica social sobre la enseñanza laica y religiosa y el papel del Estado en la educación e introducía, además, la posibilidad legal de pasar de curso con materias suspendidas, lo que supuso la crítica sobre la menor exigencia al alumnado y la merma de calidad en la enseñanza. Las críticas de la derecha incluían la derogación de la ley desde que accedieran al poder y así, en 2013, con el PP al frente, se crea la LOMCE de 2013, la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa, que deroga las leyes socialistas de la LOE y la LOGSE. La ley recupera la Religión como materia de valor académico, recupera las pruebas de evaluación externa del alumnado y los resultados educativos de excelencia para obtención de becas e incrementa los conciertos con la enseñanza privada al incluir también a los centros privados que escolarizan alumnado únicamente masculino o femenino. Numerosas y multitudinarias fueron las manifestaciones en las calles de las principales ciudades rechazando más que apoyando la LOMCE. El PSOE ha advertido que abolirá la Ley desde que vuelva a gobernar. Así, pese a que la mayoría de portavoces de partidos y diputados, sostienen que conviene aunar esfuerzos y propiciar una ley educativa conjunta, consensuada, que dé cobertura temporal más allá de varias legislaturas y

ajena a maniobras políticas de diferente signo; socialistas y conservadores tienen y mantienen distintas visiones de la educación y encuentran en el diseño del modelo educativo un permanente desencuentro político.

De esta manera, puede admitirse que la educación ha estado y está presente de forma ininterrumpida en el debate político con su correspondiente repercusión mediática, bien sea por la financiación educativa y el apoyo público con conciertos a los centros privados, por la asignatura de Religión, por el fracaso escolar o por los bajos resultados en PISA del alumnado de 15 años, o por las altas tasas de abandono escolar temprano (las mayores de la Unión Europea), o por los malos resultados educativos de adultos españoles en matemáticas y lectura de 2013 (el PISA de adultos de 16-65 años, conocido como PIAAC) y por la diferencial explicación que de los mismos hacen populares, socialistas, nacionalistas, progresistas de izquierda y otros, ampliado y repercutido socialmente por los medios de comunicación.

Sin embargo, este interés político y mediático no parece tener igual repercusión en la opinión pública española. Y en efecto así cabe deducirlo, como se verá en profundidad en este artículo, a partir de las opiniones que los españoles tienen sobre los problemas de España y sus problemas personales: la opinión pública española no parece percibir que la educación sea un problema importante en España ni tampoco que sea un problema personal de primer orden, ni ahora (2019), ni hace 19 años (allá por 2000), ni tampoco hace 29 años (allá por 1990), tal y como veremos del análisis pormenorizado y en evolución de los microdatos procedentes de los Barómetros del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) de diferentes meses y años.

Hace ya casi 40 años que algunos sociólogos en España intentaron dinamizar, cambiar y modificar el modelo educativo en la idea de que mejorando éste se articularía un cambio social que determinaría la aparición de una sociedad más igualitaria, plural, democrática, participativa y preparada (formada y educada) que alejara a España y a los españoles de la mediocridad y la acercara a la modernidad, a la Europa avanzada (Fernández de Castro, 1980; Moncada, 1983; Maravall, 1984).

Los sucesivos cambios educativos que prosiguieron a la LGE de 1970 se gestaron en los apartados del artículo 27 de la Constitución de 1978, principalmente del primero referido al derecho a la educación y del segundo referido al objeto de la misma, circunscrito éste al pleno desarrollo de la personalidad humana dentro del respeto a los principios

democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Pero ni socialistas ni populares han resuelto el problema educativo para hacerlo un problema de la sociedad y no sólo un problema de alta política general o de alta política educativa en particular. El debate ha sido más político que público, salvo con la LODE de 1985 y algo menos con la LOMCE de 2013, donde los españoles salieron a la calle arengados por proclamas laicas y religiosas sobre el modelo educativo.

En este período democrático, desde 1975, se ha aceptado desde un primer momento el discurso político, social y económico, de que la educación es un catalizador del desarrollo y un aval que ayuda a conseguir un mayor grado de libertad, democracia, riqueza y conocimiento (Cabrera, 2000); que en las sociedades democráticas la educación no puede ser algo meramente opcional, sino una obligación pública que la autoridad debe garantizar y vigilar (Savater, 1997, p. 174); que la educación es una necesidad de las sociedades frente a los numerosos desafíos del porvenir y que constituye un instrumento indispensable para que los países puedan progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (Delors y otros, 1996; Bauman, 2008; Morin 2011). En España estos principios aparecen en los preámbulos de las sucesivas leyes educativas, pero más como justificación de los cambios introducidos en las leyes que como verdaderos principios reguladores de la política educativa. Así, se han debatido más los aspectos liberales y economicistas de la educación, centrados en los resultados y los beneficios económicos ajustados a costes que la contribución social de la educación y su papel como garante de sociedades libres, igualitarias y democráticas. La supuesta calidad de la enseñanza y los resultados educativos globales y comparados entre regiones y países han marcado las líneas de acción de las políticas educativas en este período (Camps, 2008; Bauman, 2008).

Los logros educativos en España son tangibles. Se ha resuelto la escolarización obligatoria y la extensión escolar a la enseñanza postobligatoria con una mayor democratización de la enseñanza por abajo (tasas de escolarización del 100% en la enseñanza infantil de 3 a 5 años) y también por arriba, aunque menos, con mayores tasas de escolarización y graduación en la postsecundaria y en la universitaria, aunque escasas en enseñanza profesional. En España en 2017 aún el 41% de la población de 25 a 64 años tiene sólo educación obligatoria o menos (de las más altas de la Unión Europea, casi 20% más que la media; MECD, 2017: indicador H1.5), el 23% secundaria de segunda etapa (46% en la Unión Europea)

y el 37% educación superior (31% en la Unión Europea). En igual año, el sistema tiene en todas las etapas educativas regladas, curso 2016-2017, casi 11 millones de alumnos (millón y medio en la Universidad, 14,5%) y 860.000 profesores (14% en la Universidad) que representan una cuarta parte de la población española (MECD, 2019: indicador A1), con tasas netas de escolarización a los 16 años del 96% [(79,5% a los 18 años) y 64% a los 20 años (59% en hombres y 64% en mujeres); MECD, 2019: indicador C2] y con variaciones significativas por regiones (mayor escolarización en las regiones del centro y norte, las más ricas, y menores en el sur y más pobres, y en los dos archipiélagos; Cabrera, 2013) y niveles de formación también diferenciados regionalmente en el mismo sentido que la escolarización y con impacto también en el fracaso escolar (tasas de idoneidad del 69% en 2017 a los 15 años: MECD, 2019: indicador C2.1) y en el considerable abandono educativo temprano con tasas del 18% en 2017 (22% en hombres y 15% en mujeres), de los más elevados de la Unión Europea. Estas cifras negativas alientan la justificación de la necesidad del cambio educativo, incitan a la reforma constante, sin que el rumbo quede realmente marcado por el punto de partida y el objetivo de futuro, sino coyunturalmente diseñado y externamente marcado y dirigido. El balance final deviene de la obviedad de las premisas previas que justifican el cambio porque los registros medios de la UE o de los países de la OCDE dejan en evidencia los indicadores educativos españoles. Se favorece así la aceptación de una necesidad constante de modificaciones legales que corrijan los déficits educativos permanentes que tiene España, que adapten el país a los propios objetivos fijados por la UE (aún en vigor la Estrategia de la Europa del 2020: conseguir al menos un 40% de jóvenes con educación superior en el grupo de edad de 30 a 34 años).<sup>1</sup>

En síntesis, las cifras de población escolar en España, que representan la cuarta parte de la población total, y las de logro educativo de los ciudadanos, dan cuenta de la relevancia social del sistema escolar y sus efectos en la composición social de la población, donde los que han obtenido más logro educativo tienen, a su vez, mejores condiciones laborales y salariales y menos paro (MECD, 2019: indicador F1). Pero, pese a ello, a la relevancia de las cifras y a las continuas declaraciones

<sup>1</sup> La Comisión Europea (*Commission of the European Communities*, 2007, 2010) propone entre los objetivos principales para la UE la reducción del abandono escolar temprano a menos del 10% de la población más joven (30 a 34 años). Ver cifras de los países europeos en EURYDICE (2012).

sobre la necesidad de un nuevo diseño educativo desde el ámbito académico y político, e incluso con sociólogos reputados y ministros de educación (el socialista Maravall en 1982 y el popular Wert en 2013), la sociedad española no percibe la educación como un problema social ni como un problema personal, como se verá seguidamente.

## Principales problemas sociales en España en opinión de los españoles

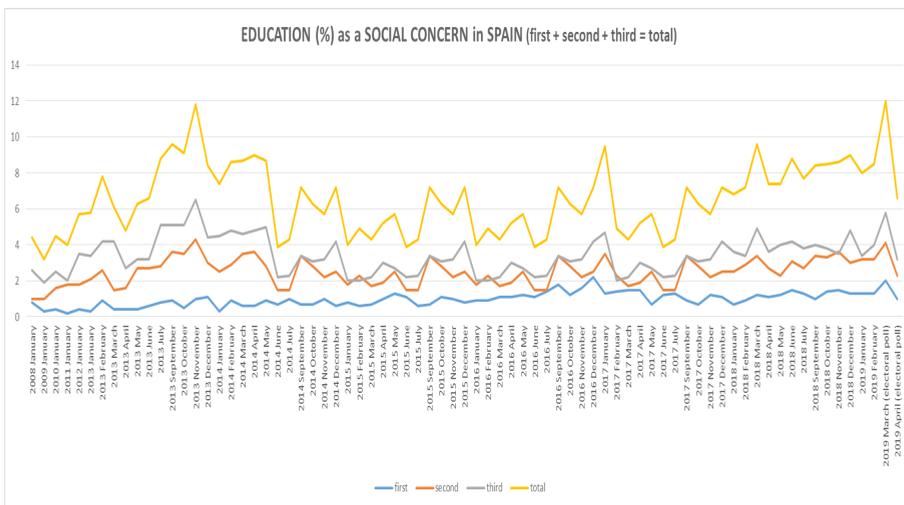
Cuando se pregunta a los españoles en los Barómetros mensuales del Centro de Investigaciones Sociológicas ([http://www.cis.es/cis/opencm/ES/11\\_barometros/index.jsp](http://www.cis.es/cis/opencm/ES/11_barometros/index.jsp)) sobre los tres principales problemas que tiene España, la educación no aparece como unos de los principales, ni ahora en 2019 ni antes en el 2000 (ver en anexo: tablas 1 a 4 y gráficos 2 y 3), menos aún si se observan los primeros barómetros que preguntaban sobre los problemas de España allá por 1985. Bien sea por la dimensión que cobra el paro para la inmensa mayoría (citado en abril de 2019 por el 615 de los españoles (alcanzó hasta el 83% en 2015) y los problemas económicos (citados ahora por el 28% de los españoles; 10% en 2002) y de corrupción política (citado hoy por el 31% y repuntando, mientras en 2000 era inexistente como problema), o antes el terrorismo (hoy casi invisible en la opinión pública como problema). En la actualidad nos encontramos con nuevos problemas como la reforma laboral, los recortes, los bancos, la subida del IVA, los desahucios, el fraude fiscal, las hipotecas, la monarquía, las excarcelaciones, la ley del aborto, la subida de las tarifas energéticas, los nacionalismos y la independencia de Cataluña. Salvo los recortes y los bancos que han llegado a ser señalados por algo más del 5% de los españoles, los otros problemas no parecen tener tanto protagonismo, aunque la independencia de Cataluña alcanza el 11% en el mes de abril de 2019. Han desaparecido otros problemas o están minimizados al no ser señalados por más de un 3% de los encuestados por el CIS. Es el caso de los problemas ambientales, las infraestructuras, la salud, el funcionamiento de los servicios públicos, los problemas relacionados con la mujer, el euro, los problemas relacionados con el ocio juvenil, los nacionalismos, el desastre del Prestige, el terrorismo internacional, las preocupaciones y situaciones personales, las crisis alimentarias, la subida de carburantes o la sequía, las guerras en general, etc.

Otros problemas fueron muy importantes en otro momento histórico, pero hoy casi han desaparecido como problemas de España. Es el caso del terrorismo de ETA, la vivienda y el problema de las drogas (el pasado de la heroína y sus repercusiones familiares conmocionó en otra época a la sociedad española). Hoy afloran como problemas importantes en su sustitución otros como la corrupción y el fraude o los propios políticos y sus actuaciones, que sí que cobran un especial protagonismo y destacada dimensión cuantitativa.

La sanidad y la educación permanecen como problemas destacados en un plano inferior, algo más la sanidad que la educación. Y así es, la sanidad es un problema casi permanente en el tiempo para 1 de cada 10 españoles, al igual que lo es entre 2013 y 2019 la educación en similar proporción. En el caso de la educación esta proporción alcanza los valores máximos en algunos Barómetros donde se discute alguna reforma de política educativa, pero se estabiliza en torno al 9% en meses siguientes. Antes la educación preocupaba menos todavía ya que la proporción más frecuente era que sólo 1 de cada 20 españoles la citaba como problema de España.

Así, la educación es citada por un máximo del 9% de los españoles como un problema principal de España en todo el período considerado (algunos barómetros entre 1985 y 2000 y todos los de 2000 a 2019). En la tabla 2 del anexo se recogen los porcentajes de la población que cita la educación como problema 1º, 2º o 3º de España y la multirespuesta que agrupa tales porcentajes aditivamente. Aquí es donde comprobamos el histórico de los porcentajes que no pasan en ningún momento del máximo del 12% global en dos momentos del período considerado (barómetro de noviembre de 2013 y sondeo electoral de marzo de 2019). Y, en cualquier caso, el porcentaje de entrevistados que cita la educación como primer problema no pasa nunca del máximo del 2%. Todo ello se ve en el gráfico 1 que sigue:

**GRÁFICO I.** Cree que la educación es uno de los tres principales problemas que tiene España. (% - EDUCATION)



Fuente: Elaboración propia con 75 barómetros del CIS (de enero de 2008 a abril de 2019)

## Problemas personales de los españoles

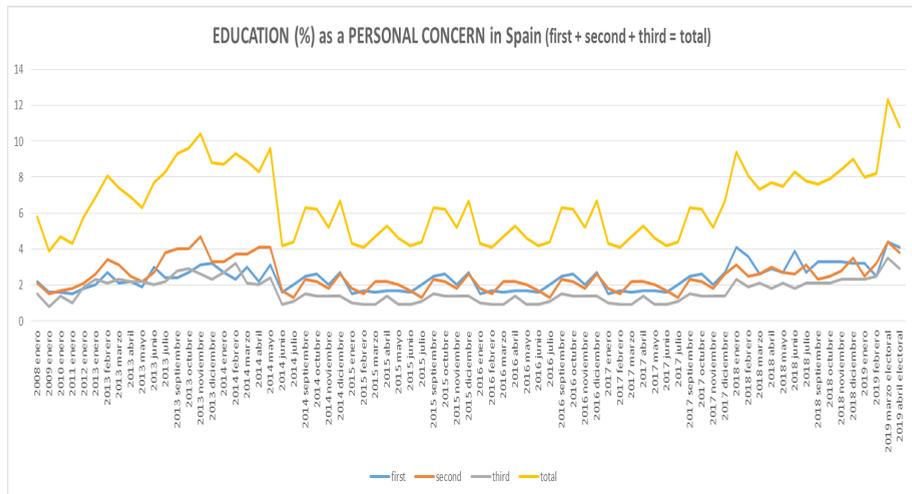
Paralelamente, tampoco los españoles manifiestan que la educación sea un problema principal a nivel personal (barómetros del CIS), ni ahora en 2019, ni en períodos anteriores (ver en anexo las tablas 1 a 4 y gráficos 4 y 5). Efectivamente así es: la educación sólo es señalada como problema personal por un máximo del 12% de los españoles en todo el período considerado, casi igual proporción que con la sanidad.

Como antes, siguen apareciendo los mismos problemas que citan los entrevistados para España, pero en menor cuantía. Así, como problema destacado aparece principalmente y con diferencia, el paro, citado como problema personal por 1 de cada 2 españoles en estos momentos (fue menos problema en 2007, que lo señala 1 de cada 5) y los problemas de índole económica (recurrentes en el tiempo y citados hoy por 1 de cada 3 españoles como problema personal). Tampoco el terrorismo, la vivienda, la inmigración y la inseguridad ciudadana son problemas personales que sean mencionados como tales en la actualidad por los españoles, aunque

lo fueron hace un tiempo. Otros problemas aparecen aún menos citados como tales problemas a nivel personal, como las drogas, las pensiones, la justicia, la violencia de la mujer, la juventud, la crisis de valores, el gobierno y los partidos políticos. Casi inexistentes a nivel de respuesta como problemas personales (citados por menos del 1% de los españoles) se encuentran, entre otros, las infraestructuras, el transporte, el medio ambiente, el terrorismo internacional, los problemas de la mujer, la monarquía, los bancos, las hipotecas, los desahucios, los nacionalismos, los problemas de la mujer, el funcionamiento de los servicios públicos, las negociaciones con ETA y los estatutos de autonomía, entre otros.

La educación como problema personal es citada en primer lugar por un 3,1% como máximo de entrevistados, como segundo por un máximo del 4,7% de entrevistados y como tercer problema por un máximo del 3,6% de entrevistados (ver tabla 2 del anexo), mostrando también un pico máximo en el Barómetro del CIS de noviembre de 2013 en pleno apogeo del rechazo estudiantil y ciudadano a la LOMCE y ahora en marzo de 2019 en el sondeo electoral. Todo ello se ve en el gráfico 2 que sigue:

**GRÁFICO 2.** Cree que la educación es uno de sus tres principales problemas. (% - EDUCATION)



Fuente: Elaboración propia con 75 barómetros del CIS (de enero de 2008 a abril de 2019)

## **Análisis bivariado y multivariado: la educación como problema social en España y como problema personal**

En este apartado se presentan los resultados de la fusión de los 66 barómetros del CIS comprendidos entre 2013 y 2018. Obtenemos así un número muy relevante de entrevistados que alcanza la cifra de 165.656. Creamos dos variables dependientes: la educación como problema de España y la educación como problema personal a partir de la multi-respuesta de la pregunta tres problemas de España y tres principales problemas personales formulada por el CIS como una pregunta de respuesta múltiple. Como variables independientes contamos con referentes personales como el sexo, la edad, su trabajo (si lo tiene o no), la ocupación (incluyendo si son o no estudiantes y profesores), el tamaño del municipio de residencia, la región (comunidad autónoma donde reside el entrevistado), la renta, la condición socioeconómica y el estatus socioeconómico (elaborado por el CIS a partir de las ocupaciones de los entrevistados y su relación con la actividad económica).

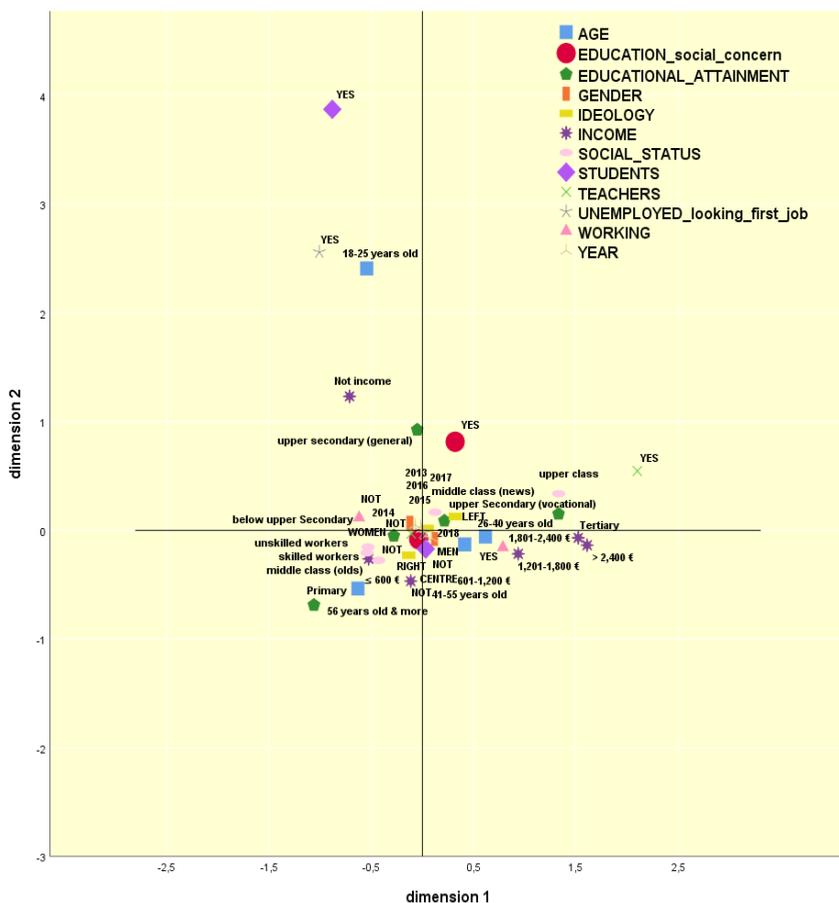
En primer lugar, observamos la variabilidad de las proporciones de las variables dependientes en función de las independientes y después conformamos un modelo multivariado de reducción de dimensiones con todas las variables para visualizar los perfiles ya aproximaciones de grupos con proximidades espaciales en el gráfico conjunto de categorías.

Las relaciones bivariadas con pruebas  $\chi^2$  (chi cuadrado) son significativas con todas las variables independientes consideradas (ver tablas 5 y 6 del anexo final). Los valores elevados de las observaciones modulan las intensidades de las relaciones al aumentar considerablemente el efecto del tamaño muestral. Por otro lado, las bajas proporciones encontradas de las variables dependientes en la educación como problema de España (señalada por los entrevistados por el 8,7% como primer, segundo o tercer problema) y la educación como problema personal (señalada por el 8,8% de los entrevistados como primer, segundo o tercer problema personal), limitan la variabilidad posible de estas variables cuando desagregamos sus resultados con las variables independientes que quedan condiciones en influencia por tan bajas proporciones. En cualquier caso, si observamos los porcentajes de las filas de las variables dependientes por las independientes, sí que vemos con claridad algunos cambios llamativos que requieren atención: más proporción de mujeres (10%) que hombres (6%) que destacan la educación como problema

social y personal; más proporción de jóvenes de 18 a 25 años (16% problema de España y 24% problema personal); más proporción en los entrevistados con más estudios (12% y 13%) respecto a los que menos (4,5% y 2,2%); duplica la proporción en profesores (16,4% y 20,0%) y casi la triplica o quintuplica en estudiantes (21,7%) y 38,8%) que señalan la educación como problema de España y personal; más proporción también (12,85 y 14,6%, respectivamente) en el grupo ocupacional 2 de la ISCO-08 que agrupa a técnicos y profesionales científicos e intelectuales; leves variaciones en las proporciones entre clases sociales, ideología, religiosidad y tamaño del municipio y, sorprendentemente, más dimensión de problema en las Comunidades de Canarias (21,4% y 17,5%) y Extremadura (11,9% y 12,8%), de las más pobres y con peores indicadores educativos y económicos, y baja en la más rica (País Vasco, con 5,9% y 5,1%), variando menos por el resto de las variables independientes consideradas, con proporciones muy similares por años.

El estudio categorial de las variables en las tablas cruzadas da más dimensión a la relación porque evita el efecto conjunto del total de celdas que genera el estadístico de contraste general, dando mayor dimensión a las pocas celdas que concentran el grueso de la variabilidad y evitando que le resto de celdas inhiba o aminore tales efectos. El estudio conjunto de todas las categorías en un gráfico de categorías conjuntas obtenido con un análisis de correspondencias múltiple nos da una imagen más nítida de los perfiles de los entrevistados que señalan o no la educación como problema de España (gráfico 3 que sigue) o como problema personal (gráfico 4 que sigue). En estos dos gráficos encontramos las peculiaridades que estábamos describiendo. Para visualizarlas mejor hemos eliminado el tamaño del municipio, las comunidades autónomas, la ocupación y la religiosidad, con el fin de observar mejor que en ambos casos se visibiliza que la educación es un problema mayor para los jóvenes estudiantes de 18 a 25 años (cuadrante superior izquierda de la parte alta y a algo de distancia los parados que buscan empleo, los que no tienen ingresos, los que estudian bachillerato y las mujeres) y también para los profesores, para los de clase alta y de mayores ingresos (cuadrante derecho inferior), no siéndolo para los que tienen menos estudios, son hombres y están poco cualificados (cuadrante inferior izquierda).

**GRÁFICO 3. Análisis de correspondencias múltiple (Greenacre & Blasius, 2006) con 12 variables y 41 categorías: la educación es un problema social de España (sí o no), sexo (hombre, mujer), edad (18 a 25 años, 26 a 40 años, 41 a 55 años, 56 años y más), año (208-2017-2016-2015-2014-2013), nivel educativo (primarios o menos, secundarios obligatorios, secundarios superiores generales, secundarios superiores profesionales, terciarios), estatus socioeconómico (clase alta o media alta, nuevas clases medias, viejas clases medias, obreros cualificados, obreros no cualificados), ideología (izquierda, centro, derecha), ingresos (no tiene, ≤ 600 €, de 601 € a 1.200 €, de 1.201 € a 2.400 euros, más de 2.400 euros), es estudiante (sí o no), es profesor (sí o no), está parado y busca su primer empleo (sí o no), trabaja (sí o no). N= 165.656 (España)**



Fuente: Elaboración propia con datos del CIS de los 66 barómetros de los años 2013 a 2018



## Conclusiones

El recurso educativo como fuente de cambio social y conformador de una nueva sociedad fue instrumento esencial del debate político en España desde finales de los setenta en España. El papel de la educación como clave de actuación ha quedado, sin embargo, desposeído del mito otorgado otrora y limitado por el peso que realmente dan a la educación en España los propios ciudadanos españoles. Ni como problema general ni como problema personal, la educación cobra la dimensión que en el pasado conformó el eje central del ideario transformador de la sociedad. Ni el ministro socialista de educación Maravall (referente de los ochenta) ni el popular Wert (referente en 2014), ambos sociólogos, ni los que han estado en cartera entre las sucesivas legislaturas, han conseguido que la educación dé el salto que algunos idearios de cambio social atribuyen al efecto de una política educativa centrada en la meritocracia y la igualdad de oportunidades, papel adscrito a la educación en todas las leyes educativas.

Es evidente la mejora notoria de la escolarización en estos últimos 40 años, pero lejos queda su consideración social, el desapego y la mediocridad, el desamparo con que unos y otros políticos han limitado la inversión educativa y el esfuerzo en educación por un desarrollo de corto y medio plazo centrado en las infraestructuras y en la construcción (Cabrera, 2000 y 2006), evidenciando ante la sociedad que mejor que el esfuerzo personal y social en educación era el bienestar inmediato y la felicidad consumista que potenciaba el trabajo simple y el crédito barato, parte importante de la deuda que ahora consume a la propia sociedad. Savater lo anticipaba hace más de una década (1997, p. 183): *“cuanto menos preparación cultural tiene alguien, más dinero necesita gastar para divertirse, como nadie les ha enseñado a producir gozos activos desde dentro, creadoramente, todo tienen que comprarlo fuera”*. Bauman (2008) y Morin (2011) lo reclaman para recuperar el papel del individuo en la sociedad y evitar la ignorancia que produciría que dejaran de ser dueños y participantes de la vida social y política como ciudadanos.

La preocupación por la educación debe ser continua, omnipresente y generalizada en la sociedad en la lucha contra la desigualdad y la pobreza, la democratización y participación social (UNESCO, 2011). Más allá de los vacuos, reiterados, correctos y pusilánimes discursos sobre la gran importancia de la educación, hay que extender la preocupación por la educación a toda la sociedad. El papel de la educación no puede

limitarse a la mejora del crecimiento económico, que también, ya que afecta además a la autoestima y a la libertad de las personas, a la construcción y mantenimiento de una sociedad democrática e igualitaria en lo económico, social y cultural que dé satisfacciones personales a sus ciudadanos. Se evitaría así que esa elevada consideración que tienen los españoles de sus científicos (Toharia, 2011, p.109) no camine paralelamente al valor que otorgan, aunque de menor cuantía, al curanderismo, astrología, tarot o videncia como ciencias alternativas de carácter irracional (Toharia, 2012, p.209) que aún están presentes y con atención para un 25% de los españoles, especialmente en aquéllos que tienen menores niveles educativos.

En definitiva, la educación parece un problema más propio del ámbito político y mediático que percibido por la opinión pública como uno de los tres principales problemas de España (sólo un 8,7% de la población la cita como uno de los tres principales problemas de España), quizás con la única excepción de los jóvenes y estudiantes, más las mujeres, o de los parados mientras buscan el primer empleo, o los que tienen más nivel educativo y más rentas. Tampoco a nivel personal los españoles señalan que la educación sea uno de sus tres problemas principales (8,8%), salvo nuevamente para los jóvenes y estudiantes, más las mujeres, y los que están buscando el primer empleo. Así, la preocupación por la educación como problema, de España o personal, se incrementa notablemente en período de estudios, cuando las personas son estudiantes y desaparece cuando dejan de serlo. Esto significa que la escuela, la educación, pierde sentido e interés cuando el alumnado abandona o termina sus estudios y mantiene algo del mismo si ha alcanzado credenciales educativas universitarias que le han dado ocupaciones en el grupo ocupacional de técnicos y profesionales científicos e intelectuales e ingresos altos. Por tanto, una actuación en aras de lograr un mayor interés por la educación pasa por vincular a los jóvenes con el centro escolar y su compromiso con la educación con posterioridad a su salida del sistema educativo. Es destacable también, aunque en menor medida, que los que más nivel educativo tienen sean los que estén algo más preocupados por la educación, tanto a nivel personal como social. Convendría, en consecuencia, buscar las fórmulas que permitan a los ciudadanos su vinculación y compromiso con la educación, con los centros educativos, conseguir sus simpatías y reconducirlos otra vez a los centros escolares a involucrarse con un papel participativo, activo y solidario en el sistema de enseñanza.

## Referencias

- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Cabrera, L. (2000). Educación y desarrollo. *Revista de Educación*, 322, 211-215. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4cd1c50f-cd2b-460e-9fea-84521a285132/re3221408174-pdf.pdf>
- Cabrera, L. (2006). Educación y cambio social en la España Autonómica, in Bericat, E. (coord.) (2006). *El cambio social en España*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, 285-312. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=502202>
- Camps, V. (2008). *Crear en la educación*. Barcelona: Península.
- CIDE (1986). *Examen de la política educativa española por la OCDE*. Madrid, MEC. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/examen-de-la-politica-educativa-espanola-por-la-ocde/administracion-educativa/1241>
- CIS (2019, 2018, 2017, 2016, 2015, 2014, 2013 and others before). *Barómetros del CIS*. [http://www.cis.es/cis/opencm/ES/11\\_barometros/index.jsp](http://www.cis.es/cis/opencm/ES/11_barometros/index.jsp).
- Commission of the European Communities (2007). A coherent framework of indicators and benchmarks for monitoring progress towards the Lisbon objectives in education and training. Brussels, 21.02.2007 COM (2007) 61 final. <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2007/EN/1-2007-61-EN-F1-1.Pdf>
- Commission of the European Communities (2010). A strategy for Smart, sustainable and inclusive growth. Europe 2020. Brussels, 03.03.2010 COM (2010) 2020 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=en>
- Delors, J. y otros (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- European Commission (2018): *L'opinio publique dans l'Union européenne. Eurobaromètre Standard 90*. <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/STANDARD/surveyKy/2215>. ISBN: 978-92-76-03081-2. doi:10.2775/732728 doi: 10.2775/104.
- European Commission (2018): *Public Opinion. Standard Eurobarometer 89*. ISBN: 978-92-79-85649-5. doi:10.2775/172445.

- European Social Survey (EES) (2016): *EES round 8. Datafile*. [https://www.europeansocialsurvey.org/download.html?file=ESS8e02\\_1&y=2016](https://www.europeansocialsurvey.org/download.html?file=ESS8e02_1&y=2016)
- EURYDICE-EUROSTAT (2012): *Key Data on Education in Europa 2012*. doi:10.2797/77414. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5741409/978-92-9201-242-7-EN.PDF/d0dcb0da-5c52-4b33-becb-027f05e1651f>
- Fernández de Castro, I. (1980). *Sistema de enseñanza y democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Greenacre, M. & Blasius, J. (2006). *Multiple Correspondence Analysis and Related Methods*. London: Chapman and Hall/CRC.
- International Labour Organization (ILO) (2012). *International Standard Classification of Occupations: ISCO-08*, Geneve, International Labour Office (ILO). <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/index.htm>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). *PIAAC. Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de la Población Adulta. Informe español*. Madrid, MEC. [http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos\\_informes/PIAAC.html](http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/PIAAC.html)
- Maravall, J. M. (1984). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- MEC (2019). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e Indicadores. Edición 2019. Curso 2016-17*. Madrid: MEC. <http://www.mec.es>. <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2016-17.html>
- MEC (2011). *Las cifras de la educación en España. Curso 2008-09*. Madrid: MEC. <http://www.educacion.es/horizontales/documentacion/estadisticas.html>
- Moncada, A. (1983): Cien años de educación en España, in Lerena, C. (ed.) (1987). *Educación y Sociología en España*. Madrid: Akal.
- Morin, E. (2011): *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*. París: Librairie Arthème Fayard.
- OECD (2014a). *PISA 2012. Technical Report*. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2012-technical-report-final.pdf>
- OCDE (2013). *PISA 2012. Informe para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español. Vol.I*. Madrid, MEC. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>.

- OECD (2014b): PISA 2012 Results: what students know and can do. Vol I. Student Performance in Mathematics, Reading and Science, PISA, OECD Publishing. [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2012-results-what-students-know-and-can-do-volume-i-revised-edition-Febrero-2014\\_9789264208780-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2012-results-what-students-know-and-can-do-volume-i-revised-edition-Febrero-2014_9789264208780-en#page1)
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Sierra Bravo, R. (1995). *Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Paraninfo.
- Toharia, J. J. (2012). *Pulso de España 2 (enero 2011-mayo 2012)*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Toharia, J. J. (coord.) (2011). *Pulso de España 2010. Un informe sociológico*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- UNESCO (2016): *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning... ED-2016/WS/28 (documentt)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>.
- UNESCO (2011a): *Education Counts. Towards the Millenium Development Goals*: <http://www.foresightfordevelopment.org/sobipro/55/244-education-counts-towards-the-millennium-development-goals>.
- UNESCO (2011b). *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.
- UNESCO (1977). *An Equal chance for everyone, Publishing*, Paris. <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database/>.
- Zamora, B. (2003): La LOCE, ¿una cultura educativa adaptada a los nuevos tiempos? Algunas reflexiones desde la Sociología. *TÉMPORA (Revista de Historia y Sociología de la Educación)*, 6, 2ª época, 141-174. University of La Laguna. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/102517>.

**Dirección de contacto:** Leopoldo Cabrera, departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de La Laguna. Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Campus de Guajara. Universidad de La Laguna. 38201. E-mail: [lcabre@ull.edu.es](mailto:lcabre@ull.edu.es).

## Anexo: Tablas

**TABLA I.** España: (%) Personalmente y Socialmente (tres principales problemas) (multi-respuesta, pregunta abierta)

N = 17.398 encuesta electoral (Barómetro, abril 2019) CIS 3245 & N = 16.194 encuesta electoral (Barómetro, Marzo, 2019) CIS 3242  
 N = 29.251 (11 barómetros, enero a diciembre, 2018: 3203-3205-3207-3210-3213-3217-3219-3223-3226-3231-3234)  
 N = 27.356 (11 barómetros, enero a diciembre, 2017: 3164-3168-3170-3173-3175-3179-3183-3187-3191-3195-3199)  
 N = 27.305 (11 barómetros, enero a diciembre, 2016: 3124-3128-3131-3134-3138-3142-3146-3149-3156-3159-3162)  
 N = 27.322 (11 barómetros, enero a diciembre, 2015: 3050-3052-3057-3080-3082-3101-3104-3109-3114-3118-3121)  
 Se recogen 11 problemas del total de problemas (50) que citan al menos un 9% de entrevistados en el último barómetro (CIS 3245).

PROBLEMAS SOCIALES					ESPAÑA	PROBLEMAS PERSONALES				
PROBLEMAS	1º	2º	3º	total	FECHA	1º	2º	3º	total	PROBLEMAS
PARO	38,8	15,6	7,1	61,5	2019 ABRIL (encuesta electoral)	20,3	6,5	2,9	29,8	PARO
SANIDAD	3,5	7,0	6,5	17,0		6,2	7,2	3,8	17,1	SANIDAD
ECONÓMICOS	9,5	12,0	6,9	28,3		12,5	12,0	5,0	29,5	ECONÓMICOS
EMPLEO: calidad	2,9	5,1	5,0	13,0		7,7	6,8	4,0	18,4	EMPLEO: calidad
CORRUPCIÓN	11,0	12,5	8,0	31,5		3,0	3,9	3,7	10,6	CORRUPCIÓN
PENSIONES	2,1	3,7	4,9	10,7		9,9	4,3	2,4	16,5	PENSIONES
LOS POLÍTICOS	13,1	11,3	6,9	31,4		4,1	3,9	3,3	11,3	LOS POLÍTICOS
SOCIALES	2,1	3,9	4,9	10,9		2,8	3,2	3,3	9,3	SOCIALES
INMIGRACIÓN	1,9	3,7	3,8	9,4		0,5	0,7	0,7	1,9	INMIGRACIÓN
LA EDUCACIÓN	1,0	2,3	3,2	6,6		4,1	3,8	2,9	10,8	LA EDUCACIÓN
CATALUÑA	3,8	4,0	3,8	11,7	1,8	1,2	1,1	4,1	CATALUÑA	
<b>PROBLEMAS</b>										<b>PROBLEMAS</b>
PARO	39,5	15,2	7,1	61,8	2019 MARZO (encuesta electoral)	22,3	6,3	3,2	31,8	PARO
SANIDAD	3,0	7,2	6,4	16,6		6,9	7,6	4,1	18,5	SANIDAD
ECONÓMICOS	8,2	10,0	6,8	25,0		12,5	11,1	5,0	28,6	ECONÓMICOS
EMPLEO: calidad	2,3	4,5	4,4	11,1		6,6	6,7	3,6	16,8	EMPLEO: calidad
CORRUPCIÓN	11,9	13,6	7,8	33,3		3,2	4,2	3,8	11,2	CORRUPCIÓN
PENSIONES	1,8	3,2	4,2	9,1		8,7	4,0	2,0	14,8	PENSIONES
LOS POLÍTICOS	12,8	10,6	5,7	29,1		3,6	3,9	3,0	10,4	LOS POLÍTICOS
SOCIALES	1,9	3,7	4,6	10,1		2,4	3,0	3,1	8,4	SOCIALES
INMIGRACIÓN	1,6	3,5	3,8	8,9		0,9	1,7	1,7	4,3	INMIGRACIÓN
LA EDUCACIÓN	2,0	4,1	5,8	12,0		4,4	4,4	3,5	12,3	LA EDUCACIÓN
CATALUÑA	3,7	3,5	3,7	11,0	1,8	1,3	0,9	4,0	CATALUÑA	
<b>PROBLEMAS</b>										<b>PROBLEMAS</b>
PARO	38,1	17,8	6,5	62,4	2018 barómetros enero a diciembre	23,3	6,6	2,1	32,0	PARO
SANIDAD	1,6	4,7	4,8	11,1		3,8	4,5	2,7	11,0	SANIDAD
ECONÓMICOS	7,6	8,8	5,3	21,7		10,6	8,4	3,0	22,0	ECONÓMICOS
EMPLEO: calidad	2,2	3,9	2,8	8,9		5,4	3,7	1,4	10,5	EMPLEO: calidad
CORRUPCIÓN	14,9	12,4	6,2	33,5		4,6	3,6	1,9	10,1	CORRUPCIÓN
PENSIONES	2,3	3,7	3,4	9,1		8,9	3,0	1,2	13,1	PENSIONES
LOS POLÍTICOS	12,3	8,4	5,0	25,7		4,2	3,1	2,0	9,3	LOS POLÍTICOS
SOCIALES	2,1	3,2	3,5	8,8		2,5	2,5	1,7	6,7	SOCIALES
INMIGRACIÓN	1,7	2,9	2,6	7,2		0,7	1,0	1,0	2,7	INMIGRACIÓN
LA EDUCACIÓN	1,2	3,0	4,0	8,2		3,2	2,7	2,0	7,9	LA EDUCACIÓN
CATALUÑA	3,7	3,7	2,6	10,0		0,6	0,9	0,6	2,1	CATALUÑA

PROBLEMAS										PROBLEMAS
PARO	44,5	19,5	6,6	<b>70,6</b>	2017 barómetros enero a diciembre	27,3	7,3	2,7	<b>37,3</b>	PARO
SANIDAD	1,4	4,5	4,9	<b>10,8</b>		3,6	4,5	2,8	<b>11,9</b>	SANIDAD
ECONÓMICOS	7,1	9,6	5,9	<b>22,4</b>		11,0	8,8	3,0	<b>21,8</b>	ECONÓMICOS
EMPLEO: calidad	1,5	3,0	2,4	<b>6,9</b>		4,7	3,2	1,2	<b>9,1</b>	EMPLEO: calidad
CORRUPCIÓN	17,1	15,4	7,1	<b>39,6</b>		6,2	4,8	2,4	<b>13,4</b>	CORRUPCIÓN
PENSIONES	0,8	1,5	1,7	<b>4,0</b>		5,8	2,1	0,8	<b>8,7</b>	PENSIONES
LOS POLÍTICOS	10,1	7,8	5,0	<b>22,9</b>		3,7	2,7	1,9	<b>9,3</b>	LOS POLÍTICOS
SOCIALES	1,9	3,7	3,7	<b>9,3</b>		2,3	2,4	1,7	<b>6,4</b>	SOCIALES
INMIGRACIÓN	0,7	1,5	1,5	<b>3,7</b>		0,5	0,7	0,6	<b>1,8</b>	INMIGRACIÓN
LA EDUCACIÓN	1,1	3,0	4,5	<b>8,6</b>		3,4	3,0	2,1	<b>8,5</b>	LA EDUCACIÓN
CATALUÑA	3,8	2,5	1,7	<b>8,0</b>	0,6	0,6	0,4	<b>2,1</b>	CATALUÑA	
<b>PROBLEMAS</b>										<b>PROBLEMAS</b>
PARO	51,2	18,8	6,1	<b>76,1</b>	2016 barómetros enero a diciembre	31,9	7,6	2,5	<b>42,0</b>	PARO
SANIDAD	1,2	4,9	5,3	<b>11,3</b>		3,6	4,7	3,2	<b>11,5</b>	SANIDAD
ECONÓMICOS	7,6	10,2	6,5	<b>24,3</b>		11,3	9,2	3,3	<b>23,8</b>	ECONÓMICOS
EMPLEO: calidad	0,9	2,3	1,9	<b>5,1</b>		3,9	2,6	1,1	<b>7,6</b>	EMPLEO: calidad
CORRUPCIÓN	16,4	18,4	7,3	<b>42,1</b>		6,0	5,7	2,7	<b>14,4</b>	CORRUPCIÓN
PENSIONES	0,5	1,4	1,2	<b>3,1</b>		4,7	2,1	0,7	<b>7,5</b>	PENSIONES
LOS POLÍTICOS	9,9	8,3	5,5	<b>23,7</b>		3,9	2,9	2,1	<b>8,9</b>	LOS POLÍTICOS
SOCIALES	1,8	4,1	4,4	<b>10,3</b>		2,3	2,6	1,8	<b>6,7</b>	SOCIALES
INMIGRACIÓN	0,5	1,3	1,4	<b>3,2</b>		0,3	0,5	0,4	<b>1,2</b>	INMIGRACIÓN
LA EDUCACIÓN	1,3	3,9	5,4	<b>10,6</b>		3,9	3,8	2,7	<b>10,4</b>	LA EDUCACIÓN
CATALUÑA	0,1	0,3	1,2	<b>1,6</b>	0,0	0,0	0,1	<b>0,1</b>	CATALUÑA	
<b>PROBLEMAS</b>										<b>PROBLEMAS</b>
PARO	55,5	21,9	5,2	<b>82,6</b>	2015 Barómetros de enero a diciembre	35,9	7,3	2,2	<b>45,4</b>	PARO
SANIDAD	0,9	5,7	5,6	<b>12,2</b>		3,4	4,7	3,1	<b>11,2</b>	SANIDAD
ECONÓMICOS	8,4	11,8	6,5	<b>26,7</b>		12,2	9,7	2,9	<b>24,8</b>	ECONÓMICOS
EMPLEO: calidad	0,6	2,2	1,4	<b>4,2</b>		3,3	2,4	1,0	<b>6,7</b>	EMPLEO: calidad
CORRUPCIÓN	17,7	23,8	7,5	<b>49,0</b>		5,8	5,1	2,5	<b>13,6</b>	CORRUPCIÓN
PENSIONES	0,3	1,1	0,8	<b>2,2</b>		3,6	1,5	0,6	<b>5,7</b>	PENSIONES
LOS POLÍTICOS	7,1	8,7	5,2	<b>21,0</b>		2,8	2,6	1,7	<b>7,1</b>	LOS POLÍTICOS
SOCIALES	1,8	4,9	4,4	<b>11,1</b>		2,1	2,7	1,7	<b>6,5</b>	SOCIALES
INMIGRACIÓN	0,6	1,9	1,5	<b>4,0</b>		0,4	0,5	0,4	<b>1,3</b>	INMIGRACIÓN
LA EDUCACIÓN	0,9	3,4	5,2	<b>9,5</b>		3,2	3,4	2,5	<b>9,1</b>	LA EDUCACIÓN
CATALUÑA	0,0	0,0	0,0	<b>0,0</b>	0,0	0,0	0,0	<b>0,0</b>	CATALUÑA	

Fuente: Elaboración propia con datos del CIS

**TABLA 2. ESPAÑA : (%) La EDUCACIÓN como PROBLEMA PERSONAL y PROBLEMA SOCIAL (multi-respuesta, 3 opciones). 2008 a 2019**

PROBLEMA SOCIAL				AÑO	ESPAÑA	AÑO	PROBLEMA PERSONAL			
1°	2°	3°	total		fecha		1°	2°	3°	total
0,8	1,0	2,6	4,4	2008	2008 Enero	2008	2,2	2,1	1,5	5,8
0,3	1,0	1,9	3,2	2009	2009 Enero	2009	1,6	1,5	,8	3,9
0,4	1,6	2,5	4,5	2010	2010 Enero	2010	1,6	1,7	1,4	4,7
0,2	1,8	2,0	4,0	2011	2011 Enero	2011	1,5	1,8	1,0	4,3
0,4	1,8	3,5	5,7	2012	2012 Enero	2012	1,8	2,1	1,9	5,8
0,3	2,1	3,4	5,8	2013	2013 Enero	2013	2,0	2,6	2,3	6,9
0,9	2,6	4,2	7,8		2013 Febrero		2,7	3,4	2,1	8,1
0,4	1,5	4,2	6,1		2013 Marzo		2,1	3,1	2,3	7,4
0,4	1,6	2,7	4,8		2013 Abril		2,2	2,5	2,2	6,9
0,4	2,7	3,2	6,3		2013 Mayo		1,9	2,2	2,2	6,3
0,6	2,7	3,2	6,6		2013 Junio		3,0	2,7	2,0	7,7
0,8	2,8	5,1	8,8		2013 Julio		2,4	3,8	2,2	8,3
0,9	3,6	5,1	9,6		2013 Septiembre		2,4	4,0	2,8	9,3
0,5	3,5	5,1	9,1		2013 Octubre		2,7	4,0	2,9	9,6
1,0	4,3	6,5	11,8		2013 Noviembre		3,1	4,7	2,6	10,4
1,1	3,0	4,4	8,4		2013 Diciembre		3,2	3,3	2,3	8,8
0,3	2,5	4,5	7,4	2014	2014 Enero	2014	2,7	3,3	2,7	8,7
0,9	2,9	4,8	8,6		2014 Febrero		2,3	3,7	3,2	9,3
0,6	3,5	4,6	8,7		2014 Marzo		3,0	3,7	2,1	8,9
0,6	3,6	4,8	9,0		2014 Abril		2,2	4,1	2,0	8,3
0,9	2,8	5,0	8,7		2014 Mayo		3,1	4,1	2,4	9,6
0,7	1,5	2,2	3,9		2014 Junio		1,6	1,7	,9	4,2
1,0	1,5	2,3	4,3		2014 Julio		2,0	1,3	1,1	4,4
0,7	3,4	3,4	7,2		2014 Septiembre		2,5	2,3	1,5	6,3
0,7	2,8	3,1	6,3		2014 Octubre		2,6	2,2	1,4	6,2
1,0	2,2	3,2	5,7		2014 Noviembre		2,0	1,8	1,4	5,2
0,6	2,5	4,2	7,2		2014 Diciembre		2,7	2,6	1,4	6,7
0,8	1,8	2,0	4,0	2015	2015 Enero	2015	1,5	1,8	1,0	4,3
0,6	2,3	2,0	4,9		2015 Febrero		1,7	1,5	,9	4,1
0,7	1,7	2,2	4,3		2015 Marzo		1,6	2,2	,9	4,7
1,0	1,9	3,0	5,2		2015 Abril		1,7	2,2	1,4	5,3
1,3	2,5	2,7	5,7		2015 Mayo		1,7	2,0	,9	4,6
1,1	1,5	2,2	3,9		2015 Junio		1,6	1,7	,9	4,2
0,6	1,5	2,3	4,3		2015 Julio		2,0	1,3	1,1	4,4
0,7	3,4	3,4	7,2		2015 Septiembre		2,5	2,3	1,5	6,3
1,1	2,8	3,1	6,3		2015 Octubre		2,6	2,2	1,4	6,2
1,0	2,2	3,2	5,7		2015 Noviembre		2,0	1,8	1,4	5,2
0,8	2,5	4,2	7,2		2015 Diciembre		2,7	2,6	1,4	6,7
0,9	1,8	2,0	4,0	2016	2016 Enero	2016	1,5	1,8	1,0	4,3
0,9	2,3	2,0	4,9		2016 Febrero		1,7	1,5	,9	4,1
1,1	1,7	2,2	4,3		2016 Marzo		1,6	2,2	,9	4,7
1,1	1,9	3,0	5,2		2016 Abril		1,7	2,2	1,4	5,3
1,2	2,5	2,7	5,7		2016 Mayo		1,7	2,0	,9	4,6
1,1	1,5	2,2	3,9		2016 Junio		1,6	1,7	,9	4,2

1,4	1,5	2,3	4,3		2016 Julio		2,0	1,3	1,1	4,4
1,8	3,4	3,4	7,2		2016 Septiembre		2,5	2,3	1,5	6,3
1,2	2,8	3,1	6,3		2016 Octubre		2,6	2,2	1,4	6,2
1,6	2,2	3,2	5,7		2016 Noviembre		2,0	1,8	1,4	5,2
2,2	2,5	4,2	7,2		2016 Diciembre		2,7	2,6	1,4	6,7
1,3	3,5	4,7	9,5	2017	2017 Enero	2017	1,5	1,8	1,0	4,3
1,4	2,3	2,0	4,9		2017 Febrero		1,7	1,5	,9	4,1
1,5	1,7	2,2	4,3		2017 Marzo		1,6	2,2	,9	4,7
1,5	1,9	3,0	5,2		2017 Abril		1,7	2,2	1,4	5,3
0,7	2,5	2,7	5,7		2017 Mayo		1,7	2,0	,9	4,6
1,2	1,5	2,2	3,9		2017 Junio		1,6	1,7	,9	4,2
1,3	1,5	2,3	4,3		2017 Julio		2,0	1,3	1,1	4,4
0,9	3,4	3,4	7,2		2017 Septiembre		2,5	2,3	1,5	6,3
0,7	2,8	3,1	6,3		2017 Octubre		2,6	2,2	1,4	6,2
1,2	2,2	3,2	5,7		2017 Noviembre		2,0	1,8	1,4	5,2
1,1	2,5	4,2	7,2		2017 Diciembre		2,7	2,6	1,4	6,7
0,7	2,5	3,6	6,8	2018	2018 Enero	2018	4,1	3,1	2,3	9,4
0,9	2,9	3,4	7,2		2018 Febrero		3,6	2,5	1,9	8,1
1,2	3,4	4,9	9,6		2018 Marzo		2,6	2,6	2,1	7,3
1,1	2,7	3,6	7,4		2018 Abril		2,9	3,0	1,8	7,7
1,2	2,3	4,0	7,4		2018 Mayo		2,7	2,7	2,1	7,5
1,5	3,1	4,2	8,8		2018 Junio		3,9	2,6	1,8	8,3
1,3	2,7	3,8	7,7		2018 Julio		2,7	3,1	2,1	7,8
1,0	3,4	4,0	8,4		2018 Septiembre		3,3	2,3	2,1	7,6
1,4	3,3	3,8	8,5		2018 Octubre		3,3	2,5	2,1	7,9
1,5	3,6	3,5	8,6		2018 Noviembre		3,3	2,8	2,3	8,4
1,3	3,0	4,8	9,0		2018 Diciembre		3,2	3,5	2,3	9,0
1,3	3,2	3,4	8,0	2019	2019 Enero	2019	3,2	2,5	2,3	8,0
1,3	3,2	4,0	8,5		2019 Febrero		2,5	3,2	2,5	8,2
2,0	4,1	5,8	12,0		2019 Marzo (electoral)		4,4	4,4	3,5	12,3
1,0	2,3	3,2	6,6		2019 Abril (electoral)		4,1	3,8	2,9	10,8

Fuente: Elaboración propia con datos del CIS

**TABLA 3. ESPAÑA: (%) SOCIALMENTE (los tres principales problemas) (multi-respuesta, pregunta abierta) 2000 a 2014 (barómetros, CIS, Enero y Julio, de cada año)**

	PARO	DROGAS	DELINCUENCIA	TERRORISMO	SANIDAD	VIVIENDA	SITUACIÓN ECONÓMICA	CONDICIONES DE TRABAJO	CORRUPCIÓN	PENSIONES	LOS POLÍTICOS	LA JUSTICIA	PROBLEMAS SOCIALES	INMIGRACIÓN	VIOLENCIA CONTRA LA MUJER	LA JUVENTUD	MORAL	LA EDUCACIÓN	EL GOBIERNO	
2014																				
Julio	78	0	3	1	11	2	28	3	42	2	27	3	10	3	0	3	2	9	3	
Enero	79	0	2	1	12	2	31	2	40	2	27	3	8	2	0	2	2	7	4	
2013																				
Julio	81	0	3	1	10	2	32	2	37	2	28	2	5	3	1	2	2	9	4	
Enero	81	0	3	0	12	3	39	2	18	2	30	2	5	3	0	2	2	6	3	
2012																				
Julio	78	0	4	1	10	3	47	2	12	2	25	2	4	5	1	2	2	7	3	
Enero	83	1	6	1	8	6	54	2	12	3	18	2	5	8	1	2	2	6	2	
2011																				
Julio	81	1	7	5	4	7	50	2	7	2	24	1	4	10	1	2	3	4	5	
Enero	82	1	7	7	4	4	53	3	2	4	21	1	4	13	1	1	3	4	7	
2010																				
Julio	78	1	8	6	4	7	51	3	3	3	22	1	3	12	1	1	3	4	6	
Enero	83	1	8	18	4	9	47	3	3	2	15	2	3	17	2	1	2	4	4	
2009																				
Julio	74	2	10	19	4	11	49	3	2	2	11	2	4	18	2	2	2	5	4	
Enero	75	2	12	22	5	14	52	4	0	2	9	3	4	19	2	1	2	3	3	
2008																				
Julio	56	2	10	20	4	21	60	8	1	4	6	1	3	28	2	2	2	4	2	
Enero	44	3	16	35	6	29	39	12	1	4	9	2	4	24	2	2	2	4	2	
2007																				
Julio	37	5	14	44	5	37	17	13	2	4	9	1	4	32	2	3	2	4	3	
Enero	38	4	19	45	4	30	18	10	2	2	12	2	3	35	2	2	3	3	2	
2006																				
Julio	47	6	21	27	4	27	19	9	1	3	10	1	4	36	2	3	2	3	3	
Enero	50	5	23	25	5	18	17	8	1	3	10	2	3	32	4	2	2	4	2	
2005																				
Julio	52	7	15	50	4	21	18	6	0	3	6	1	4	22	3	3	1	4	1	
Enero	58	9	17	53	7	20	11	5	0	4	8	2	4	20	5	1	2	4	0	
2004																				
Julio	57	9	19	44	6	18	12	5	1	4	7	2	3	16	8	2	2	4	0	
Enero	60	10	24	35	6	18	12	4	1	4	8	2	5	15	3	1	2	4	0	
2003																				
Julio	61	13	23	40	4	14	11	4	2	4	12	2	3	15	2	1	2	3	0	
Enero	59	10	25	49	4	9	11	3	1	4	8	2	3	13	3	1	1	3	0	
2002																				
Julio	62	13	19	50	4	5	9	3	1	3	5	1	3	24	1	2	1	3	0	
Enero	62	15	18	59	4	4	10	2	2	4	5	2	4	14	2	2	2	4	0	
2001																				
Julio	59	16	9	74	4	4	10	2	0	3	5	2	3	14	1	1	2	3	0	
Enero	56	12	8	66	4	3	8	3	0	3	5	3	4	17	2	1	2	2	0	
2000																				
Septiembre	60	15	10	66	4	3	14	1	0	3	5	1	4	6	1	1	2	4	0	

Fuente: Elaboración propia con datos del CIS

**TABLA 4. ESPAÑA: (%) PERSONALMENTE (los tres principales problemas) (multi-respuesta, pregunta abierta). 2000 a 2014 (barómetros, CIS, Enero y Julio, de cada año)**

	PARO	DROGAS	DELI NCUENCIA	TERRORISMO	SANIDAD	VIVIENDA	SITUACIÓN ECONÓMICA	CONDICIONES DE TRA- BAJO	CORRUPCIÓN	PENSIONES	LOS POLÍTICOS	LA JUSTICIA	PROBLEMAS SOCIALES	INMIGRACIÓN	VIOLENCIA CONTRA LA MUJER	LA JUVENTUD	MORAL	LA EDUCACIÓN	EL GOBIERNO	
2014																				
Julio	50	0	2	0	12	2	31	6	12	6	10	1	6	1	0	3	1	10	1	
Enero	55	0	2	0	14	2	33	6	13	7	10	1	5	1	0	3	1	10	1	
2013																				
Julio	49	0	2	0	11	2	31	4	10	6	8	1	4	1	0	2	1	8	1	
Enero	48	0	1	0	12	3	36	4	5	7	9	1	4	1	0	2	1	7	1	
2012																				
Julio	47	0	2	0	11	4	40	5	3	6	9	1	3	2	0	2	1	8	1	
Enero	45	0	3	0	7	5	43	6	3	8	4	1	4	2	0	2	1	6	0	
2011																				
Julio	44	0	4	0	4	6	39	4	2	6	7	1	3	3	0	2	1	4	2	
Enero	44	0	4	1	4	5	43	5	1	9	5	1	3	3	0	1	1	4	2	
2010																				
Julio	41	0	5	1	4	7	43	6	1	8	7	1	2	4	0	1	1	5	2	
Enero	43	0	6	3	5	9	39	6	1	6	5	1	3	4	0	1	1	5	1	
2009																				
Julio	39	1	8	3	5	10	40	5	1	6	3	1	3	6	1	2	1	5	1	
Enero	37	0	9	3	5	14	46	6	0	7	3	1	3	6	1	1	1	4	1	
2008																				
Julio	26	1	8	4	5	19	53	8	0	8	2	1	2	8	0	2	1	4	1	
Enero	20	1	13	6	6	22	41	14	0	8	3	1	3	8	0	2	1	6	1	
2007																				
Julio	19	2	13	10	6	27	20	13	1	7	3	1	4	11	1	2	2	5	1	
Enero	20	1	15	9	5	23	23	11	1	8	4	1	2	12	0	1	2	3	0	
2006																				
Julio	23	2	16	6	5	21	23	10	0	7	3	1	3	12	1	2	1	4	1	
Enero	26	2	16	3	7	17	21	10	0	9	2	1	4	11	1	2	1	8	1	
2005																				
Julio	27	3	13	10	6	18	21	8	0	8	2	1	3	7	1	1	1	10	1	
Enero	28	2	12	15	7	17	14	6	0	7	3	1	3	8	1	2	2	4	0	
2004																				
Julio	26	3	14	12	6	17	16	5	0	7	2	1	2	7	2	2	2	4	0	
Enero	29	4	14	7	6	16	17	4	0	9	4	1	3	6	1	2	2	4	0	
2003																				
Julio	33	5	16	9	5	14	14	4	1	6	5	1	2	7	1	1	1	5	0	
Enero	31	4	16	11	5	10	16	4	0	7	3	1	2	6	1	1	1	4	0	
2002																				
Julio	32	6	12	15	5	6	12	3	0	6	3	1	2	10	0	2	1	5	0	
Enero	32	6	13	17	5	4	13	2	1	6	2	1	2	5	1	2	2	5	0	
2001																				
Julio	30	5	7	20	4	5	12	3	0	5	2	1	2	5	1	1	2	3	0	
Enero	30	4	7	23	4	5	14	4	0	6	2	1	2	4	1	1	2	4	0	
2000																				
Septiembre	34	5	7	19	5	4	16	2	0	5	2	0	2	2	1	1	0	5	0	

Fuente: Elaboración propia con datos del CIS

**TABLA 5. ESPAÑA: (%) LA EDUCACIÓN como PROBLEMA PERSONAL y SOCIAL (multi-respuesta, 3 opciones).**

VARIABLES: (educación como problema, sexo, edad, estudios alcanzados, situación laboral, ingresos, isco-08, estatus social, ideología religiosidad, tamaño poblacional del municipio, region y año)

<b>66 barómetros, CIS, 2013 to 2018 (N = 165.656)</b>	<b>La EDUCACIÓN como PROBLEMA SOCIAL</b>	<b>La EDUCACIÓN como PROBLEMA PERSONAL</b>
<b>TOTAL CIS (N=165.656)</b>	<b>8,7 %</b>	<b>8,8 %</b>
HOMBRES (N=80.612)	6,4	6,9
MUJERES (N=85.044)	10,9	10,7
EDAD: 18-25 años (N=16.538)	15,8	24,1
EDAD: 26 a 40 años (N=42.103)	10,5	10,3
EDAD: 41 a 55 años (N=47.556)	9,1	9,6
EDAD: 56 y más años (N=59.459)	5,2	2,9
ESTUDIOS: primarios (N=39.088)	4,5	2,3
ESTUDIOS: secundarios obligatorios (N=40.489)	7,9	7,3
ESTUDIOS: secundarios superiores de bachillerato (N=22.125)	11,6	15,0
ESTUDIOS: secundarios superiores profesionales (N=28.717)	9,9	10,2
ESTUDIOS: terciarios-superiores (N=4.101)	11,6	12,8
TRABAJA-OCUPACIÓN: SÍ (N=72.296)	9,5	10,3
TRABAJA-OCUPACIÓN: NO, parado busca primer empleo (N=1.435)	11,6	13,2
TRABAJA-OCUPACIÓN: estudiantes (N=6.865)	21,7	38,8
TRABAJA-OCUPACIÓN: profesores (N=7.865)	16,4	20,0
INGRESOS: no tiene (N=28.039)	12,1	14,4
INGRESOS: ≤ 600 € (N=20.941)	8,3	8,1
INGRESOS: de 601 € a 1200 € (N=41.392)	7,5	6,9
INOCME: de 1201 € a 1800 € (N=17.197)	8,2	9,1
INGRESOS: de 1801 € a 2400 € (N=6.719)	9,6	11,3
INGRESOS: ≥ 2401 € (N=3.074)	8,8	8,5
ISCO-08-1: directores y gerentes (N=8.058)	8,4	8,7
ISCO-08-2: profesionales y científicos e intelectuales (N=22.173)	12,8	14,6
ISCO-08-3: técnicos de apoyo (N=21.806)	9,7	10,5
ISCO-08-4: trabajadores administrativos (N=6.134)	9,8	10,8
ISCO-08-5: trabajadores de los servicios (N=34.485)	9,6	9,7
ISCO-08-6: cualificados en agricultura, ganadería y pesca (N=8.797)	4,8	4,5
ISCO-08-7: cualificados comercio (N=23.387)	6,6	5,8
ISCO-08-8: cualificados y operadores de máquinas (N=17.224)	6,5	5,9
ISCO-08-9: ocupaciones elementales (N=18.875)	7,6	6,6
ISCO-08-0: fuerzas armadas (N=913)	9,2	6,8
ESTATUS SOCIAL CIS: alto (N=31.391)	10,6	10,6
ESTATUS SOCIAL CIS: nuevas clases medias (N=37.799)	10,6	10,6
ESTATUS SOCIAL CIOS: viejas clases medias (N=22.328)	5,1	5,1
ESTATUS SOCIAL CIS: trabajadores cualificados (N=48.596)	7,3	7,3

ESTATUS SOCIAL CIS: trabajadores no cualificados (N=21.632)	9,1	9,1
IDEOLOGÍA: izquierda (N=38.656)	9,8	11,1
IDEOLOGÍA: centro (N=69.591)	9,1	9,4
IDEOLOGÍA: derecha (N=20.583)	7,3	6,5
RELIGIOSIDAD: católicos (N=115,559)	8,1	7,5
RELIGIOSIDAD: creyentes de otra religión (N=4,148)	9,4	8,8
RELIGIOSIDAD: no creyentes (N=25,692)	10,1	11,7
RELIGIOSIDAD: ateos (N=16,164)	10,4	12,8
POBLACIÓN: < 2,001 (N=11.437)	6,1	6,1
POBLACIÓN: 2,001-10,000 (N=24.465)	7,9	7,9
POBLACIÓN: 10,001-50,000 habitantes (N=43.267)	8,8	9,2
POBLACIÓN: 50,001-100,000 habitantes (N=20.303)	9,5	10,2
POBLACIÓN: 100,001-400,000 habitantes (N=36.995)	10,1	9,2
POBLACIÓN: 400,001-1 millón (N=12.383)	8,3	8,4
POBLACIÓN: > 1 millón (N=16.806)	7,9	9,0
REGIÓN: ANDALUCÍA (N=29.780)	7,4	6,7
REGIÓN: ARAGÓN (N=4.804)	5,8	7,1
REGIÓN: ASTURIAS (N=4.156)	7,6	5,6
REGIÓN: BALEARES (N=3.659)	8,7	11,5
REGIÓN: CANARIAS (N=7.198)	21,4	17,5
REGIÓN: CANTABRIA (N=2.217)	6,6	7,5
REGIÓN: CASTILLA LA MANCHA (N=7.384)	7,3	7,5
REGIÓN: CASTILLA Y LEÓN (N=9.514)	7,5	6,6
REGIÓN: CATALUÑA (N=25.937)	7,9	7,1
REGIÓN: COM. VALENCIANA (N=17.382)	9,9	12,0
REGIÓN: EXTREMADURA (N=4.123)	11,9	12,8
REGIÓN: GALICIA (N=10.669)	9,9	7,7
REGIÓN: MADRID (N=22.043)	8,6	11,5
REGIÓN: MURCIA (N=4.869)	8,7	10,7
REGIÓN: NAVARRA (N=2.260)	7,0	8,8
REGIÓN: PAÍS VASCO (N=8.091)	5,9	5,1
REGIÓN: LA RIOJA (N=1.095)	6,5	8,8
AÑO: 2013 (N=27.236)	7,7	8,2
AÑO: 2014 (N=27.186)	8,4	8,9
AÑO: 2015 (N=27.322)	9,0	9,1
AÑO: 2016 (N=27.305)	10,5	10,4
AÑO: 2017 (N=27.356)	8,6	8,6
AÑO: 2018 (N=29.251)	8,2	7,9

Fuente: Elaboración propia con datos del CIS

**TABLA 6. ESPAÑA: (%) LA EDUCACIÓN como PROBLEMA PERSONAL y SOCIAL**  
(multi-respuesta, 3 opciones)

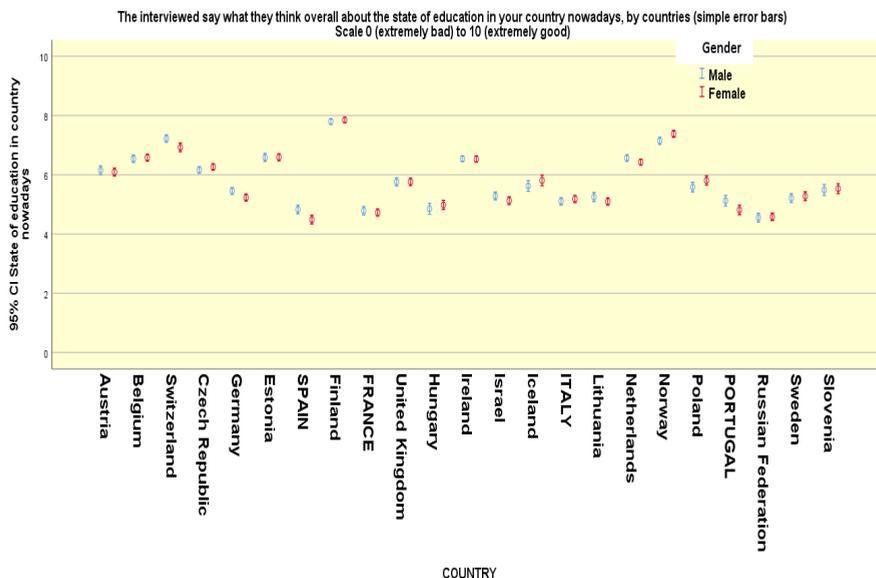
VARIABLES: (educación como problema, sexo, edad, estudios alcanzados, situación laboral, ingresos, isco-08, estatus social, ideología religiosidad, tamaño poblacional del municipio, región y año de la encuesta)  
Test de hipótesis con  $\chi^2$  y significación estadística

<b>VARIABLES</b>	<b>EDUCACIÓN como PROBLEMA SOCIAL</b>	<b>EDUCACIÓN como PROBLEMA PERSONAL</b>
SEXO	$\alpha = 0,000$	$\alpha = 0,000$
EDAD (intervalos)	$\alpha = 0,000$	$\alpha = 0,000$
ESTUDIOS	$\alpha = 0,000$	$\alpha = 0,000$
OCUPACIÓN (trabaja sí/no)	$\alpha = 0,000$	$\alpha = 0,000$
OCUPACIÓN (busca primer empleo sí/no)	$\alpha = 0,000$	$\alpha = 0,000$
OCUPACIÓN (es estudiante sí/no)	$\alpha = 0,000$	$\alpha = 0,000$
OCUPACIÓN (es profesor-a sí/no)	$\alpha = 0,000$	$\alpha = 0,000$
INGRESOS	$\alpha = 0,000$	$\alpha = 0,000$
ISCO-08	$\alpha = 0,000$	$\alpha = 0,000$
ESTATUS SOCIAL del CIS	$\alpha = 0,000$	$\alpha = 0,000$
IDEOLOGÍA	$\alpha = 0,000$	$\alpha = 0,000$
RELIGIOSIDAD	$\alpha = 0,000$	$\alpha = 0,000$
POBLACIÓN (tamaño)	$\alpha = 0,000$	$\alpha = 0,000$
REGIÓN	$\alpha = 0,000$	$\alpha = 0,000$
AÑO de la ENCUESTA	$\alpha = 0,000$	$\alpha = 0,000$

Fuente: Elaboración propia con datos del CIS

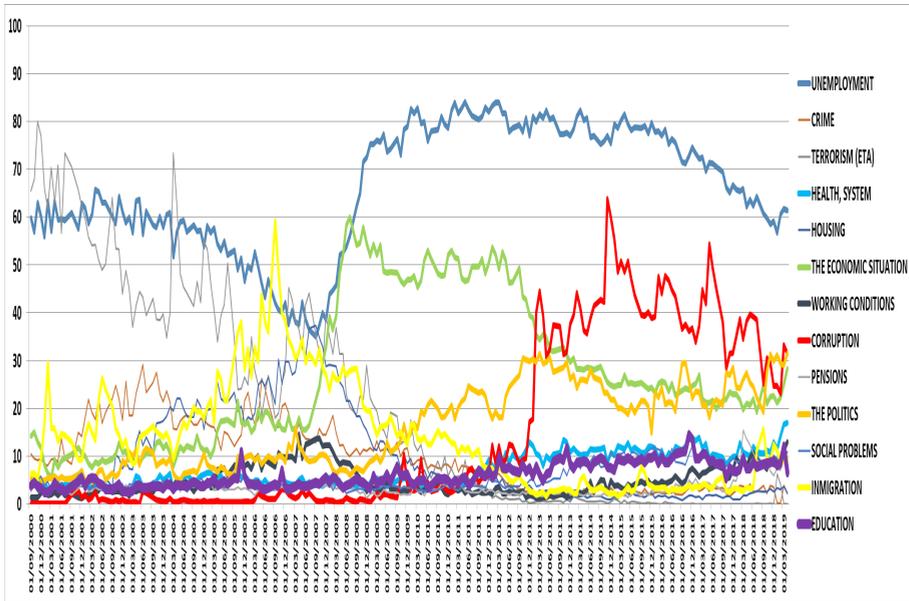
## Anexo 2: Gráficos

**GRÁFICO I.** Barras de error agrupado (medias y niveles de confianza) de la valoración del entrevistado-a del estado de la educación en su país en escala de 0 (muy mal) a 10 (muy bien), por países y sexo.



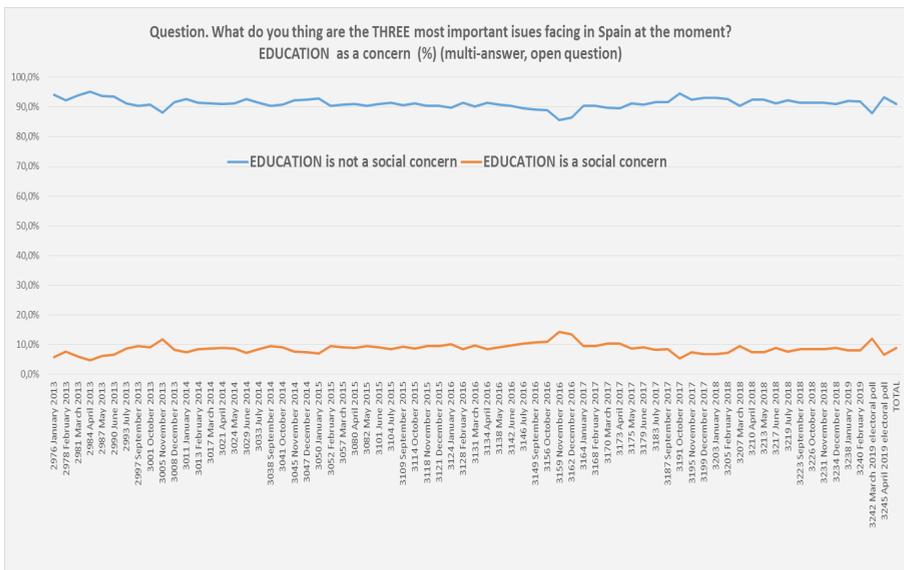
Fuente: Elaboración propia con datos de la *European Social Survey 2016 (round 8)*, cuestión B.31 (12)

**GRÁFICO 2. ESPAÑA: (%) SOCIALMENTE** (tres principales PROBLEMAS de ESPAÑA) (multi-respuesta, pregunta abierta). 2000 a 2019 (barómetros, CIS, por meses). EDUCACIÓN (línea violeta)



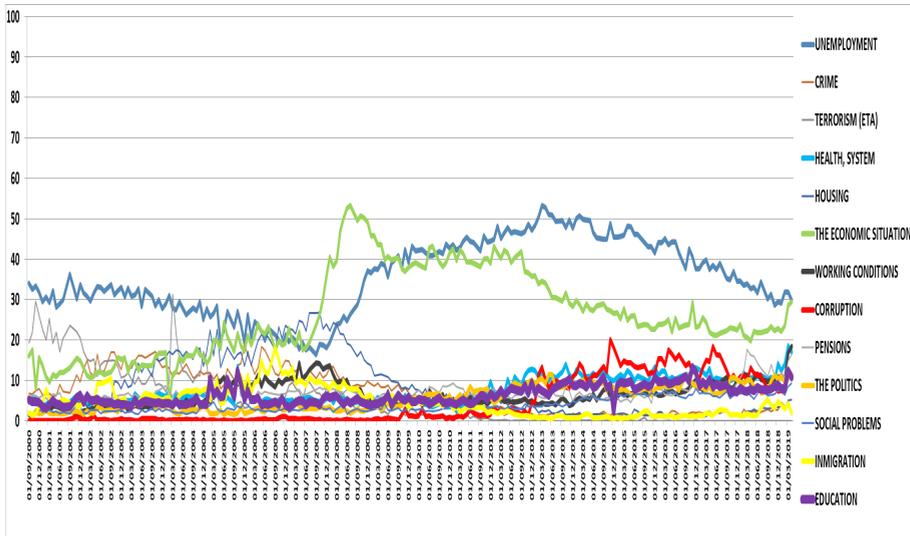
Fuente: Elaboración propia con datos del CIS

**GRÁFICO 3. (%) La EDUCACIÓN como problema SOCIAL en ESPAÑA (multi-respuesta, 3 opciones = total). 75 barómetros, CIS, 2008 a 2019**



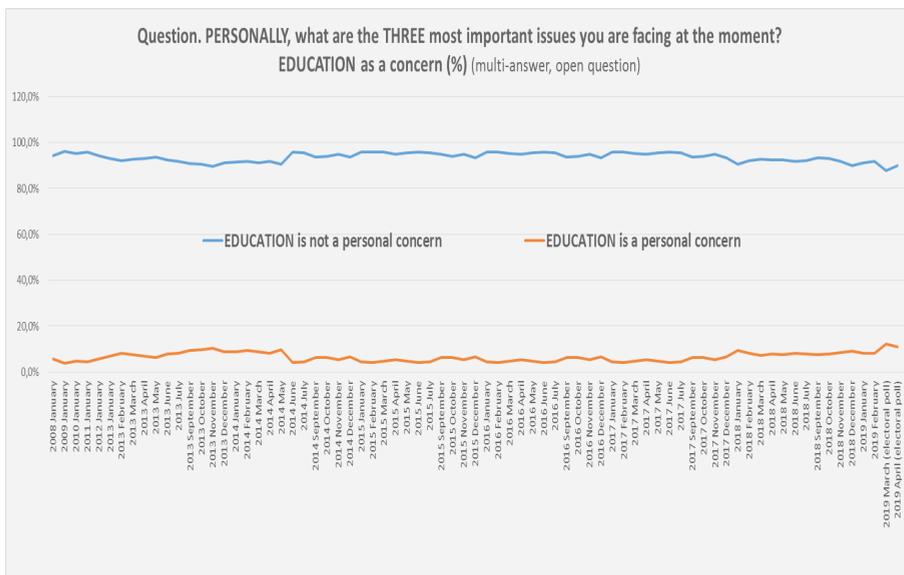
Fuente: Elaboración propia con datos del CIS

**GRÁFICO 4. ESPAÑA: (%) tres principales PROBLEMAS PERSONALES del entrevistado-a (multi-respuesta, pregunta abierta). 2000 a 2019 (barómetros, CIS, por meses). EDUCACIÓN (línea violeta)**



Fuente: Elaboración propia con datos del CIS

**GRÁFICO 5.** (%) La EDUCACIÓN como problema PERSONAL de los españoles (multi-respuesta, 3 opciones = total). 75 barómetros, CIS, 2008 a 2019



Fuente: Elaboración propia con datos del CIS



## **Reseñas**



**Antúnez, S.; Güell, M. (2019).** *La dirección de sí mismo: Orientaciones para directores y directoras escolares*. Barcelona: Horsori 184 pp. ISBN978-84-949098-4-9.

El trabajo directivo en los centros escolares constituye una actividad de gran complejidad. Las tareas que llevan a cabo los directores y directoras son muy numerosas, más, probablemente, que las de cualquier otra persona de las que laboran en la institución. También son muy variadas. Se relacionan, entre otros, con aspectos académicos, administrativos, de gobierno, relativos a la gestión de los recursos, a las actividades que vinculan a la entidad con instituciones y personas externas y también, en muchas ocasiones, con trabajos de orden subalterno y auxiliar imprevistos y contingentes cuando los recursos escasean y las circunstancias no son muy favorables. Los trabajos directivos, que requieren del dominio de habilidades sociales, se realizan en períodos cortos de tiempo, en una jornada laboral que suele ser muy fragmentada y discontinua y, si no se tiene la habilidad de evitarlo, sometida a múltiples interrupciones al ser personas muy requeridas por instancias variadas y, por lo tanto, sometida a frecuentes cambios de actividad.

Esos rasgos característicos de la naturaleza del trabajo directivo dan lugar a que se desempeñen diversos roles: liderazgo, negociación, promoción de innovaciones, creación de cultura, gestión de la información, etc. Uno de esos roles es el de la “dirección de sí mismo”, muy poco considerado en los análisis y estudios sobre la función directiva. Plantea la importancia de considerar que las personas que deben dirigir a otras deberían ser capaces de dirigirse a sí mismas. Dicha competencia no se desarrolla solamente a base de años de experiencia y suele estar ausente en muchas de las propuestas de formación para el cargo.

El libro presenta dos invitaciones a la persona lectora en tanto que profesional que desempeña tareas directivas en un centro escolar o que se plantea realizarlas. El contenido de la primera parte le acompaña en

su autoconocimiento a través de sucesivas miradas en los espejos de las emociones, los deseos, los pensamientos y los valores. Pretende ayudarlo a descubrir sus fortalezas y debilidades y a valorar qué consecuencias pueden tener para la mejora en la organización de su trabajo personal. Se le sugiere que se mire en el espejo como un método para analizarse y que considere este conocimiento, a modo de diagnóstico, como fundamento y primer paso para mejorar su práctica profesional. Plantea que dicho análisis debería ser siempre una preocupación fundamental para un director o directora, especialmente cuando se accede al cargo y se empieza a planificar un período de gestión. La reflexión sobre su trabajo y, mucho mejor, si es posible, a través del intercambio con sus colegas, miembros del equipo directivo constituye un ejercicio indispensable.

En la segunda parte se presentan y desarrollan cuatro aspectos clave para orientar líneas de acción para la mejora de la dirección de sí mismo: elaborar y disponer de un Proyecto de Dirección como instrumento de guía y regulación para el ejercicio profesional; delegar adecuadamente de acuerdo con unos requisitos y cautelas; emplear racionalmente el tiempo personal y desarrollarse profesionalmente desde diversas facetas a partir de un plan sistemático y factible.

Cada uno de los nueve capítulos está organizado de acuerdo con el esquema siguiente: (i) planteamiento del tema y su ubicación y relaciones dentro de las tareas propias de la organización del trabajo personal; (ii) panorama de nociones, enfoques, reflexiones, ejemplos y dilemas en torno al tema; (iii) pautas e indicaciones para que la persona lectora lleve a cabo procesos de práctica reflexiva (iv) retroalimentación sobre las respuestas a esos ejercicios; (v) conclusiones y sugerencias para la acción orientada hacia la mejora.

La obra tiene un carácter eminentemente práctico y aplicativo. Constituye, en buena medida, una síntesis de muchos de los aprendizajes que los autores han adquirido participando de modo activo y sostenido en el diseño, implementación y evaluación de planes y programas de formación inicial y permanente para la dirección escolar a través de múltiples modalidades y en formatos presenciales, *on line*, *blended learning*, asesoría, etc. Y también a través de diversas investigaciones sobre el tema y el análisis de su propia experiencia directiva y profesional.

***Dra. Patricia Silva***

**Ferraces Otero, M.J., Godás Otero, A. y García Álvarez, J. (2019). *Cómo realizar un estudio científico en ciencias sociales, de la educación y de la salud*. Madrid: Dykinson. 164 pp. ISBN: 9788413240534**

*Cómo realizar un estudio científico en ciencias sociales, de la educación y de la salud* es una obra que busca ser un apoyo para los estudiantes en la realización de la labor investigadora. En este sentido, ha sido redactada de una manera perfectamente esquematizada y práctica, de modo que todo aquel que se está iniciando en la metodología de investigación pueda, no solo comprender la estructura básica de una investigación experimental o cuasi experimental con sus correspondientes análisis de datos, sino también aplicarla a sus propios proyectos, como trabajos de fin de grado, trabajos de fin de Máster, o Tesis Doctorales.

El libro se estructura en cinco capítulos. El primero de ellos tiene un carácter teórico, con una breve introducción sobre el origen del método científico, así como los requisitos para que un trabajo sea considerado como tal y las fases que lo componen. Se aportan útiles esquemas sobre los distintos contrastes de hipótesis y pautas para la redacción de informes de los resultados.

En el resto de capítulos se muestran diferentes diseños que puede tener una investigación cuantitativa, esto se realiza ofreciendo ejemplos de cada uno, detallando sus correspondientes pruebas estadísticas asociadas e interpretando los resultados obtenidos.

El segundo capítulo recoge lo referente a diseños intergrupos unifactoriales, esto es, estudiar las relaciones que existen entre una única variable independiente (dividida en dos o más niveles) con una variable dependiente. Para ello se realizan, validan e interpretan diferentes pruebas de comparaciones de medias entre grupos. En el tercer capítulo se explican los diseños intergrupos factoriales, similares al anterior, pero aumentando el número de variables independientes y, por tanto, el número de grupos que se forman.

El cuarto capítulo está dedicado a los diseños intragrupos unifactoriales, aquellos en los que un solo grupo recibe todas las condiciones experimentales. El quinto y último capítulo aborda tanto casos prácticos sobre diseños intragrupos factoriales como mixtos (en los que se combinan diseños intra e intergrupos). Además, se estudia un caso en el que la variable dependiente es dicotómica.

Por último, se incorpora un anexo con ejemplos reales de artículos de investigación, analizando sus partes importantes con anotaciones al

margen. Con esto se persigue tener una visión global de un artículo como unión de todas las partes que lo componen. Se muestra también una valoración crítica de un artículo, ensalzando sus puntos fuertes y posibilidades de mejora.

El diseño de la obra permite una fácil y rápida comprensión de conceptos. Tiene un carácter eminentemente práctico que anima a interactuar con los contenidos, ofreciendo actividades para que el lector no se limite a una mera exposición de los mismos, sino que ensaye de primera mano lo aprendido en cada sección.

El resultado final es una herramienta creada en base a un objetivo: ser una guía clara que facilite el camino en el proceso de investigación a estudiantes universitarios en cualquier nivel. Se obtiene así un operativo libro al que resulta sencillo recurrir en cualquier momento para consultar cada una de las necesidades que pueden surgir a la hora de afrontar una investigación científica, logrando que parezcan fáciles cuestiones que pueden resultar tediosas para estudiantes que no han recibido una formación investigadora previa.

Asimismo, es de interés resaltar que el contenido es extrapolable a otros ámbitos ya que, a pesar de que los ejemplos versan sobre las disciplinas de la que hace gala el título del texto (Ciencias Sociales, de la Educación y de la Salud), y que esto facilita la identificación de un problema propio con uno de los proporcionados, las pruebas estadísticas y razonamientos empleados a lo largo de sus páginas se pueden utilizar en otros problemas de diversa índole científica.

Todo lo anterior hace de este libro un innovador instrumento que resulta fundamental para todo aquel que necesite orientación en la realización de un trabajo de investigación, haciendo notar así la necesidad de más obras que hagan amenas cuestiones tan complejas como las tratadas en sus páginas.

*Daniel Sáez Gambín*

**Santos Rego, Miguel Á. (Ed.). (2020). La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico. Madrid: Narcea. 229 pp. ISBN: 978-84-277-2680-2.**

La actual sociedad, caracterizada por la aceleración de sus cambios y dinámicas en todas las esferas del campo social, exige cada vez más de una serie de saberes especializados que se sepan ajustar a los contextos

y aporten el conocimiento necesario para la mejora de la calidad de vida de la sociedad civil. En consecuencia, urge una adecuada interacción entre los distintos agentes que intervienen en los procesos para trasladar y transmitir el conocimiento universitario a la sociedad.

Esta propuesta de estudio conjunto que llega al lector en forma de libro, está constituida por diversas perspectivas provenientes de profesionales de las ciencias sociales que llevan tiempo adentrándose en las complejas vías de la transferencia del conocimiento.

Los primeros capítulos abordan, desde una visión más teórica, la concepción inicial del término “transferencia de conocimiento” y sus implicaciones directas en la universidad. Así, es posible encontrar pluralidad de definiciones y modelos que abordan este concepto, explicando paradigmas como el de cuádruple hélice, que explica el contexto interactivo entre la universidad, el sector productivo, el estado y la sociedad civil, poniendo énfasis en la responsabilidad social de las universidades, además de su papel educador e investigador.

A pesar de que la universidad se presenta indudablemente como principal emisor de conocimiento, importa que la transferencia de este sea una tarea institucionalmente asumida desde los centros y no solo desde las universidades. La especificidad de la tarea por áreas y por materias exige la dotación de plazas de personal mediador, que dinamice la transferencia y haga el papel técnico.

Es a partir del capítulo 5 que comienza la exposición de casos concretos de estrategias, caso de la identificación de marcadores de transferencia del conocimiento fuera de la universidad con experiencias llevadas a cabo en colaboración entre estudiantes universitarios y entidades sociales externas. Asimismo, se referencia la aplicación del modelo de análisis de los procesos de transferencia de conocimiento a la educación, aportando diferentes recursos para que pueda ser propiciado.

Ya en la segunda parte se recoge la pragmática de la transferencia de conocimiento desde algunos proyectos de alcance en la investigación educativa. Tal es el caso del Proyecto *Parlamento Cívico*, promovido por la Universidad de Navarra, que tuvo como resultado una guía didáctica, la elaboración de diversos videos y otros tipos de material escrito y audiovisual.

Se trata de dejar clara la importancia de las actividades que redundan en beneficio de la sociedad civil y de los distintos grupos de interés, generando valor social, y además, destacando el inmenso alcance que

aporta la formación de personas desde la universidad, si verdaderamente se quiere lograr un impacto efectivo en la sociedad.

Otro aspecto destacable del libro es el análisis hecho acerca del impacto de la transferencia de conocimiento sobre la diversidad a partir del proyecto I+D+I titulado “Atención a la diversidad y educación inclusiva en la universidad. Diagnóstico y evaluación de indicadores de institucionalización”, situado en la Universidad de Córdoba, y encauzado hacia el diseño de una propuesta de institucionalización constituida por indicadores y estrategias que incorporen la atención a la diversidad. Tal propuesta está dirigida, sobre todo, a aquellas instituciones de educación superior que guarden interés por la incorporación del conocimiento generado a su ejercicio institucional.

Por otro lado, este libro incluye aportaciones sobre el conocimiento derivado de enfoques que hacen uso de la perspectiva de desarrollo comunitario para darle valor a la innovación, dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad, con la finalidad de optimizar la transferencia de conocimiento.

En definitiva, se trata de un volumen que justifica la relevancia de la transferencia de conocimiento en tanto que estrategia para el crecimiento económico y social, amén del enriquecimiento de individuos y comunidades en tal perspectiva.

De este modo, nos encontramos ante un trabajo de cuidado análisis que sienta las bases para una mayor comprensión y puesta en práctica de la transferencia de conocimiento educativo, como recurso inestimable al servicio de la mejora de la condición humana.

***Gabriela Míguez Salina***

**Wood, P. y Smith, J. (2018). Investigar en Educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación. Madrid: Narcea. 132 pp. ISBN: 978-84-277-2382-5.**

La investigación educativa es un proceso complejo que permite indagar los diversos componentes y factores que intervienen en los procesos educativos y, por ende, mejorar la calidad de los mismos a través de la práctica reflexiva de los docentes. El texto presentado por Phil Wood

y Joan Smith nos brinda la posibilidad de explorar de manera clara y práctica los procesos que permiten diseñar y desarrollar proyectos de investigación en la educación. La obra reseñada se inicia con el prólogo del profesor Rodríguez Gómez y comprende un total de ocho capítulos en los que se combinan aspectos teóricos y prácticos sobre investigación educativa que visualizan, en cierta medida, el quehacer empírico de los investigadores. La claridad y la brillantez expuesta en la misma, ayuda a comprender los diversos componentes del campo de Ciencias de la Educación, mostrando una visión pragmática sobre los paradigmas en los que se desarrolla la investigación educativa para resolver las problemáticas en los centros.

El primer capítulo describe los fundamentos teóricos para “desarrollar un buen nivel de alfabetización investigadora” (p.17) en base a tres elementos: el fundamento teórico, el “conocimiento umbral” de la investigación educativa y la aplicación de lo investigado. Es, por ello, que los autores presentan en el segundo capítulo los “principios básicos de la investigación ética” considerando estos atributos como relevantes, ya que suponen el núcleo en el diseño y desarrollo de la investigación, para garantizar que los participantes sean tratados con cuidado y respeto aplicando “tres principios fundamentales: el consentimiento, la honestidad y el cuidado” (p. 25).

En los capítulos tres y cuatro los autores establecen una serie de pautas para la redacción del proyecto de investigación. La capacidad crítica en el proceso de revisión de la bibliografía para conocer y analizar el estado de la cuestión, permite al investigador mostrar su *posicionalidad* e identificar que vacíos existen en la temática y que puede ser, por tanto, una contribución original para la comunidad científica. Este proceso permite “afinar y pulir” el proyecto a través de la pregunta de investigación principal que ayuda a integrar “un foco nítido, claro y operativo” (p.59) para luego plantear las sub-preguntas de investigación.

En los enfoques metodológicos de investigación educativa subyacen tres principios filosóficos que los sustentan: la ontología, la epistemología y las visiones del mundo investigador (paradigmas). Este último son “la base para tomar decisiones en relación a la metodología” (p.69), aspecto que se desarrolla en el capítulo número cinco acompañado con ejemplos prácticos sobre los enfoques metodológicos más comunes: la investigación-acción (proceso que permite la reflexión sobre la práctica); la encuesta (como método eficaz para recoger las percepciones de

la población); el estudio de caso (que explora un contexto educativo determinado); las metodologías experimentales (intervenciones para el cambio en la práctica educativa); y los métodos mixtos (cuantitativo-cualitativo). La toma de decisiones en la recogida de datos, así como en la muestra seleccionada, se explican de manera detallada y ejemplificada en el capítulo seis para que la recopilación de datos se considere de “alta calidad”. Para ello es importante reflexionar en torno a los datos para evitar “imprecisiones o sesgos en la interpretación, lo que afectará a la utilidad de la investigación” (p.106). Estos aspectos se plantean en el capítulo siete sobre el análisis de los datos obtenidos teniendo en cuenta los criterios de validez y fiabilidad según el método utilizado.

El texto concluye con un esbozo de esquema para proyectos de investigación en el cual se podrá integrar las características expuestas a lo largo del texto. Esta obra nos ayuda a aprender y reflexionar que la mayoría de los estudios que se desarrollan en la investigación educativa están basados en las relaciones humanas (y no como meros sujetos de estudio), lo cual hace que los investigadores deben ser cuidadosos no sólo en la fase de recogida de datos, sino en todo el proceso de la investigación, y de esta manera evitar la vulnerabilidad de quien se investiga y de cómo elaborar el informe para evitar daños a los grupos investigados, pues “ningún proyecto de investigación es perfecto” (p.128).

***Marcos Jesús Iglesias Martínez***

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.



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](http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion)