

revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 404 ABRIL-JUNIO 2024



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES



REVISIÓN 2023
Por el Comité de Evaluación de la Calidad de las Revistas Científicas Españolas
www.mec.es

revista de
 eEDUCACIÓN

Nº 404 ABRIL-JUNIO 2024

revista de EDUCACIÓN

Nº 404 Abril-Junio 2024

Revista trimestral

Fecha de inicio: 1952



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

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: <https://www.libreria.educacion.gob.es/>

Catálogo general de publicaciones oficiales de la Administración General del Estado: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Edición: 2024

NIPO pdf: 164-24-063-9

NIPO ibd: 164-24-061-8

NIPO html: 164-24-062-3

ISSN línea: 1988-592X

ISSN papel: 0034-8082

Depósito Legal: M.57/1958

Imagen de cubierta: Annie Spratt en Unplash

Diseño de la portada: Dinarte S.L.

Maqueta: GlauX Publicaciones Académicas S.L.U..

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENCIA

José Manuel Bar Cendón
Secretario de Estado de Educación

Clara Sanz López
Secretaria General de Formación Profesional

VOCALES

Santiago Antonio Roura Gómez
Subsecretario de Educación, Formación Profesional y deportes

Mónica Domínguez García
Directora General de Evaluación y Cooperación Territorial

Carmen Tovar Sánchez
Directora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Clementa López Fernández
Subdirectora General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Francisco Javier Amaya Flores
Subdirectora de Cooperación Territorial e Innovación Educativa

Helena Ramos García
Subdirector General de Ordenación Académica

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTORA

Carmen Tovar Sánchez

EDITOR JEFE

José Luis Gaviria Soto

EDITOR ADJUNTO

David Reoyo García

VOCALES

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

REDACCIÓN

Jefe de Redacción: Sabrina Gallego Verdi

Colaboradores: Ruth Martín Escanilla y Alberto Díaz-Roncero Canales

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); Andreas Schleicher (Director, Directorate for Education and Skills, OCDE).

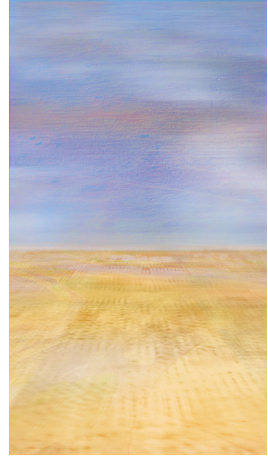
Nacional

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

Investigaciones

MANUELA ORTEGA-RUIZ: La reforma educativa de Marcelino Domingo. La implementación de los postulados de la Escuela Nueva en la España republicana	1
TAYGUN BULUT DURMAZ, ALBERTO TEJERO & GONZALO LEÓN: Influencia de las dinámicas de grupo en la formación superior semipresencial	25
HÉCTOR GALINDO-DOMÍNGUEZ, MARTÍN SAINZ DE LA MAZA & DANIEL LOSADA: Impacto de una intervención basada en tertulias dialógicas y grupos interactivos para el desarrollo de la conducta prosocial en niños y adolescentes en una comunidad de aprendizaje	53
DAVID GARCÍA ROMERO, BEATRIZ MACÍAS-GÓMEZ-ESTERN, VIRGINIA MARTÍNEZ-LOZANO & JOSÉ LUIS LALUEZA SAZATORNIL: El aprendizaje auténtico en el aprendizaje-servicio: Aprendizaje teórico y cambio identitario	81
JORGE AGUSTÍN ZAPATERO AYUSO, ELENA RAMÍREZ RICO, PATRICIA ROCU GÓMEZ & ROSAURA NAVAJAS SECO: El ocio en el patio de un colegio de la Comunidad de Madrid: análisis del profesorado y alumnado de una intervención con una perspectiva de género	109
ODIEL ESTRADA-MOLINA, RAFAEL REPISO & IGNACIO AGUADED: Estudio bibliométrico sobre la Educación de Calidad	139
MARÍA CASTRO MORERA, ENRIQUE NAVARRO-ASENCIO & CORAL GONZÁLEZ BARBERA: ¿Están sesgadas las evaluaciones de la docencia universitaria realizadas por los estudiantes?	169
JOSÉ FRANCISCO CERVERA-MÉRIDA, ANA PELLICER-MAGRANER & AMPARO YGUAL-FERNÁNDEZ: Indicadores específicos para la detección de simulación de la dislexia	201
DEIBE FERNÁNDEZ SIMO, JOANA MIGUELENA TORRADO, MARÍA VICTORIA CARRERA FERNÁNDEZ & NAZARET BLANCO PARDO: Dimensiones socioeducativas específicas del alumnado universitario con medida administrativa de protección	227

ILDEFONSO MARQUÉS-PERALES & MANUEL HERRERA-USAGRE: Mismos rendimientos, diferentes trayectorias. Estatus social, desempeño escolar y decisiones tras la educación obligatoria	251
Reseñas	277



Investigaciones

La reforma educativa de Marcelino Domingo. La implementación de los postulados de la Escuela Nueva en la España republicana

The educational reform of Marcelino Domingo. Implementation of the New School's ideas in Republican Spain

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-404-615>

Manuela Ortega-Ruiz

<https://orcid.org/0000-0001-9187-0578>

Universidad de Jaén

Resumen

El objetivo principal de este artículo es revelar la relación existente entre las ideas educativas de Marcelino Domingo, primer ministro de Instrucción Pública durante la Segunda República, y los principios de la Escuela Nueva, entendiendo que la reforma emprendida por el nuevo ministro estaba destinada a desarrollar un sistema educativo basado en los postulados de esta corriente pedagógica. Para llevar a cabo esta investigación, se ha optado por una perspectiva interdisciplinar y una metodología cualitativa, basada en el Análisis de Documental de Contenido (ADC). A partir del análisis de sus ensayos y discursos, se han podido identificar las principales ideas pedagógicas en el pensamiento político de Marcelino Domingo, relacionadas con la Escuela Nueva. Principios tales como coeducación, la escuela activa y la creatividad fueron trasladados a los decretos que dieron forma al nuevo sistema educativo. La conclusión final de este artículo es que Domingo significó el punto de enlace entre el movimiento republicano y la Escuela Nueva en España, pues pasó de ser una corriente pedagógica minoritaria y restringida a iniciativas privadas, a constituir las bases del sistema educativo público y oficial en la Segunda República.

Palabras clave: Escuela Nueva, España, innovación educativa, pensamiento político, política educativa, republicanismo.

Abstract

The aim of this research is to reveal the relationship between the educational ideas of Marcelino Domingo, Minister of Public Instruction during the first government of the Second Republic, and the principles of the New School, understanding that his educational reform intended to develop an educational system based on the postulates of this pedagogical movement. To carry out this research, we have chosen an interdisciplinary approach and a qualitative methodology, based on Documentary Content Analysis (DCA). From the analysis of the essays and speeches, we have been able to identify the main pedagogical ideas in the political thought of Marcelino Domingo, related to the New School. The regulation that shaped the new educational system, reflected principles such as coeducation, the active school and creativity. The conclusion of this article is that Domingo was the point of connection between the republican movement and the New School in Spain, since it went from being a minority pedagogical current restricted to private initiatives, to constituting the foundations of the public and official educational system in the Second Republic.

Keywords: New School, Spain, educational innovation, political thought, educational policy, republicanism.

Introducción y estado de la cuestión

El estudio del sistema educativo en la Segunda República ayuda a entender la importancia que los republicanos dieron a valores democráticos como el de igualdad, libertad y prosperidad, así como al progreso del conocimiento y al compromiso del gobierno con su ciudadanía. Tal y como señaló Antonio Molero en 1977, el interés por conocer las reformas del primer gobierno de la República radica en el hecho de que, en los albores de los años treinta, se sucedieron las transformaciones de mayor calado en el ámbito educativo. Así pues, se antoja analíticamente relevante examinar las ideas que en torno a esta cuestión mantuvo el primer titular de la cartera educativa, Marcelino Domingo.

Las primeras obras sobre la educación en la República se publicaron ya en la década de 1970, destacando el libro de Mariano Pérez Galán (1975), *La enseñanza en la Segunda República española*; el del mencionado Antonio Molero (1977), *La reforma educativa en la II República. Primer Bienio*; el de Mercedes Samaniego (1977), *La política educativa de la II República durante el bienio azañista*; y el de Claudio Lozano (1980), *La educación republicana, 1931-1939*. Estos primeros estudios aportaron

luz a un periodo de la historia reciente de España que había estado silenciado por la dictadura, especialmente en la identificación de los principales elementos que recogía la política educativa republicana. Conceptos como coeducación, escuela activa, laicidad o modernización de las Escuelas Normales fueron analizados en estas obras de referencia, que aún hoy se consideran como tales. A partir de ellas, se publicaron numerosos estudios que incidían en aspectos concretos de la educación durante la Segunda República, como las misiones pedagógicas (Otero, 1982; Canes, 1993; Otero, 2006); la educación primaria (Molero, 1984; Vicente, 2018); la cuestión religiosa y la educación en la República (Barrios, 1999; Moreno-Seco, 2003; Ostolaza, 2009); la formación del profesorado (Lantero, 1978; Molero, 2009; Alejo, 2015; Menguiano y Del Pozo, 2021); o incluso la inspección educativa en esta época (Martí, 2003). Junto a estos estudios, se ha de mencionar el libro de Antonio Sánchez-Rodríguez (2003), en el que pone atención en los fundamentos constitucionales que permitieron la reforma educativa, y el artículo de Herminio Barreiro (2008) sobre el legado de la reforma educativa en este periodo histórico. También fueron numerosas las publicaciones sobre el desarrollo de esta política social en regiones y localidades concretas (Rodríguez, 1974; Navarro, 1979; Ortega, 1982; Benvenuty, 1987; Palmero, 1990; Berrueto, 1991; Domínguez, 1999; García Salmerón, 2003; Asensio, 2007). En estos estudios locales se pueden apreciar los problemas de la política educativa republicana en su implementación y puesta en marcha, por lo que aportan un valor muy significativo al conocimiento de la educación durante la Segunda República.

Dentro de las publicaciones sobre esta cuestión se han desarrollado diferentes investigaciones que han incidido en los cambios metodológicos de enseñanza (Fernández, 1985; Molero, 1988; Del Pozo, 2004, 2007; Esteban, 2016) así como en iniciativas pedagógicas que aparecieron con anterioridad al cambio de régimen político y que tuvieron una influencia significativa en la República, como la Institución Libre de Enseñanza, la Junta para la Ampliación de Estudios o el Instituto Escuela. En las publicaciones que se centran en estas propuestas se recogen cuestiones relacionadas con el movimiento de la Escuela Nueva, así como el ascendente que el institucionismo tuvo en las propuestas pedagógicas de la Segunda República (Millán, 1983; Palacios, 1988; Viñao, 2000).

El interés por conocer el modelo educativo de la Segunda República condujo al análisis de las figuras políticas de primer y segundo nivel,

que tuvieron un papel relevante en las reformas. Un primer análisis comparado de todos los ministros de Instrucción Pública fue publicado en 1991, en donde se analizaba, desde una perspectiva sociológica, la extracción social, los estudios extranjeros, la actividad profesional y carrera política, así como la movilidad ministerial (Cuenca y Miranda, 1991). No obstante, la mayoría de los estudios en torno a los ministros de esta cartera se han publicado en forma de biografías. Fernando de los Ríos es quien mayor atención ha recibido en este aspecto (Zapatero, 1974, 1999; Cámara, 2000a; Ruiz-Manjón, 2007). Asimismo, se editaron sus obras completas y apareció también un número del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, en 2000, dedicado al ministro socialista, donde se analizaba la reforma educativa llevada a cabo por su ministerio (Cámara, 2000b). Otro de los ministros de Instrucción Pública que ha sido objeto de estudio ha sido Filiberto Villalobos, quien ocupó el cargo en varios periodos del bienio rectificador (Rodríguez, 1985, 2005; Robledo, 2005). Salvador de Madariaga, quien estuviera al frente de este ministerio de marzo a abril de 1934, ha sido objeto de numerosas publicaciones (entre otras, Molina, 1987; Preston, 1987; Derungs, 2009; Grandío, 2017), aunque éstas no se han centrado en su faceta como ministro de esta cartera. La labor ministerial del resto de titulares de Instrucción Pública, sin contar a Domingo, ha sido abordada en obras más generales (Alba, 1975; Álvarez, 2000; Pérez Galán, 2000).

En el caso de Marcelino Domingo, se han publicado diversas obras que profundizan en diversos aspectos políticos y personales, como en su catalanismo (Poblet, 1978), o en su trayectoria política (Carod Rovira, 1990; Subirats, 1995; Pujadas, 1996). Aunque en estas obras se menciona su papel como ministro de Instrucción Pública, no profundizan en sus iniciativas. Y si bien se presta atención a las múltiples publicaciones orientadas a explicar las mudanzas experimentadas en dicho campo durante el primer bienio de la Segunda República, no existe un estudio sobre el papel de Domingo en las reformas educativas, ni sobre las influencias de las nuevas corrientes pedagógicas en sus propuestas políticas.

Teniendo en cuenta estas premisas, el presente artículo se propone como objetivo principal analizar la relación existente entre las propuestas educativas de Marcelino Domingo y las contribuciones del movimiento de la Escuela Nueva en el sistema educativo republicano. Para ello, se ha planteado coherentemente como segundo objetivo identificar las reformas educativas implementadas en España, en el primer período de la Segunda

República, con el impulso de Domingo. Para llevar a cabo este estudio sobre las reformas educativas en los primeros meses de la República se ha adoptado una perspectiva interdisciplinar, en la presunción de que permite una mayor capacidad interpretativa de las reformas educativas, adoptándose para ello un estudio convergente entre la pedagogía, la historia política y de las políticas públicas, y el pensamiento político. En este sentido, el presente trabajo intenta cubrir el vacío señalado en los estudios sobre la reforma educativa en la República, prestando atención al papel de Marcelino Domingo y su influencia en el devenir de la educación en el régimen republicano.

Fundamentación teórica

La reforma educativa del primer bienio de la República asumió la gran mayoría de los principios que desarrolló el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva. Este movimiento surgió en la segunda mitad del siglo XIX como una alternativa al modelo de escuela tradicional que había imperado hasta entonces en Estados Unidos y Europa, principalmente. Su desarrollo estuvo íntimamente ligado a la expansión de las ideas democráticas y al establecimiento de la obligatoriedad de la escolarización para todos los niños y, en ocasiones, también para las niñas, garantizada por el Estado. El acceso a la educación de niños y niñas procedentes de todas clases sociales provocó que surgieran propuestas educativas que defendían la aplicación de métodos pedagógicos diferenciados, con el objetivo de que alcanzaran un nivel de conocimiento similar. La Escuela Nueva fue una de las grandes defensoras de estos métodos diferenciados (Rude, 1937; Ferreire, 1972; García, 1991; Fernández-Soria y Pérez, 2014), a través de diferentes metodologías como la de Montessori o la de Decroly, que tuvieron una gran difusión por el Viejo Continente (Negrín y Vergara, 2005; Del Pozo, 2007; Lara, 2014).

La expansión de esta corriente pedagógica, a principios del siglo XX, aumentó la preocupación por mantener unos principios comunes y coherentes en las experiencias de escuelas nuevas que se sucedían por todo el mundo. Por esta razón se celebró en Calais, en 1921, una reunión para definir y asentar estas innovadoras ideas, que quedaron finalmente plasmadas en treinta postulados agrupados según afectaran a la organización de las escuelas, a la formación intelectual, o a la

formación moral y estética de los niños. A partir de este congreso, y en consideración de la teoría y la praxis generadas por la Escuela Nueva, los principios de esta corriente se pueden englobar en cinco grandes categorías, a saber: la escuela vitalista (Luzuriaga, 1980; Palacios, 1988); la escuela activa (Dewey, 1900; Luzuriaga, 1980; Vicente, 2002); la escuela paidocéntrica (Murga, 2001; Carreño, 2008); la revalorización del papel del maestro (Schmid, 1976; Carreño, 2008); y la escuela como comunidad (Luzuriaga, 1980; Murga, 2001).

En España, los postulados de este movimiento comenzaron a difundirse a finales del siglo XIX, coincidiendo con la crisis finisecular. Los regeneracionistas pusieron atención a la educación como mecanismo de transformación de la sociedad y apelaron a la configuración de una “enseñanza nueva” que derivara en una “España nueva” (Del Pozo, 2003, p. 320), pero el régimen político no fue favorable a una reforma educativa, hasta que una parte importante del Partido Liberal apostó por los cambios en este sentido, influenciado por la Institución Libre de Enseñanza (ILE), la cual había desarrollado, desde su creación en 1876, nuevas metodologías de enseñanza que recordaban a los postulados de la Escuela Nueva (Luzuriaga, 1980, p. 233). La proximidad entre liberales e institucionistas se tradujo en el impulso de reformas educativas que trataban de disminuir el papel de la Iglesia católica en la educación española, si bien estos cambios no se lograron mantener en el tiempo. Más eficaz fue dicho maridaje en la creación de instituciones y programas que ayudaron a difundir y asumir las nuevas ideas pedagógicas, incrementando la popularidad de la Escuela Nueva. A este respecto, aparte de ponerse en marcha la Residencia de Señoritas de Madrid (1915) o el Instituto-Escuela (1918) (Vázquez, 2001; Puelles, 2009), el conocimiento de la Escuela Nueva se amplió notablemente con la creación de la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE), cuya misión principal consistió en sufragar las estancias formativas de los mejores estudiantes fuera de nuestras fronteras (Hernández, 2009; Marichal, 1988; Marín, 1990).

La conexión entre la JAE y la ILE se hizo patente desde el inicio. Prueba de ello es que el primer subdirector de la JAE fue José Castillejo, uno de los alumnos más destacados de la ILE. No menos reveladora es la circunstancia que muchos de los pensionados procedían de esta institución. Así ocurrió con Manuel Bartolomé Cossío y Lorenzo Luzuriaga, dos de los pedagogos más importantes del primer tercio del siglo XX en España, claramente influenciados por la Escuela Nueva y cuyas aportaciones nutrieron el programa reformista de la Segunda

República en materia de educación (Del Pozo, 2003, 2004). Luzuriaga fue uno de los grandes difusores de la Escuela Nueva en nuestro país, utilizando para ello la *Revista de Pedagogía*, publicada entre 1922 y 1936, en la que plasmó las ideas innovadoras procedentes de esta corriente pedagógica. Bartolomé Cossío lo definió como “uno de los precursores más ilustres de las dos ideas básicas de la educación de nuestro tiempo: en el aspecto interno, de la Escuela Activa, y en el externo, de la Escuela Unificada” (Luzuriaga, 1948, p. 132). Más allá de las grandes iniciativas, la Escuela Nueva penetró en España gracias a iniciativas privadas, muchas de ellas procedentes de maestros en Cataluña (Del Pozo, 2003, p. 322), como la del propio Marcelino Domingo.

Material y métodos

La metodología utilizada en esta investigación ha sido cualitativa, basada en el Análisis Documental de Contenido (ADC), entendido como “el proceso cognitivo de reconocimiento, descripción y representación del contenido documental” (Pinto, 1996, p. 301), que se desarrolla en tres fases (Alía, 2008): la lectura del documento, que está influenciada por el contexto en el que tiene lugar tanto la generación del documento como la lectura del mismo (Flick, 2012; Gibbs, 2012); la fase del análisis, donde se realiza el proceso cognitivo a través de la división del texto en varias unidades (segmentación), la eliminación de las unidades no relevantes para el estudio (selección) y a interpretación; por último, está la fase de la síntesis, donde se compone la información a través de la escritura de las conclusiones extraídas de la fase de análisis. En cuanto a las categorías de análisis correspondientes a la segunda fase del proceso de ADC, éstas se han focalizado en el pensamiento político de Marcelino Domingo, expresado a través de sus ensayos y de sus discursos públicos, y en las políticas públicas educativas implementadas durante su periodo como ministro de Instrucción Pública, entendidas como la variable independiente y la variable dependiente, respectivamente.

La consulta de la información para el análisis se ha centrado en fuentes institucionales, en especial, diarios de sesiones y legislación; y fuentes periodísticas, cuya importancia radica en el hecho de que son capaces de generar imágenes de las distintas realidades sociales (Callejo, 2009). Respecto a las primeras, el corpus fundamental de datos se ha obtenido de la legislación republicana, accesible gracias a la digitalización de la

Gazeta: colección histórica, y de los diarios de sesiones de las Cortes Constituyentes, accesible en la serie histórica del diario de sesiones del Congreso de los Diputados. En lo referente a la revisión hemerográfica, la consulta se ha realizado en la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España, en donde se recoge la prensa histórica española. Las búsquedas en estas bases de datos se han limitado a la franja temporal contemplada en este trabajo: desde el 14 de abril hasta el 17 de diciembre de 1931, meses en los que Marcelino Domingo ejerció como Ministro de Instrucción Pública.

El ADC se ha completado con la consulta de numerosos escritos de Domingo, en los que se puede extraer ideas relacionadas con la cuestión de la educación. De igual forma, sus intervenciones en las Cortes Constituyentes y sus discursos recogidos en la prensa escrita han sido también revisados para llevar a cabo esta investigación, así como el programa político del Partido Republicano Radical Socialista. En este sentido, se ha utilizado la técnica de análisis de discurso, el cual exige estudiar la conformación del discurso, cómo funciona y cómo cambia, para entender el efecto que tiene sobre la sociedad. Pero requiere igualmente del estudio de las referencias de quien realiza el discurso sobre elementos sociales, políticos e institucionales (Lozano, Peña-Marín, y Abril, 1993; Howarth, 1997). En la revisión de su pensamiento político, el análisis temporal se ha ampliado, abarcando desde principios del siglo XX hasta 1936, puesto que este análisis permite identificar los elementos principales de su visión política y, concretamente, de su proyecto educativo para la Segunda República.

Análisis y resultados

El 14 de abril comenzó un periodo cargado de ilusiones democráticas, protagonizado por un grupo de republicanos y socialistas, entre los que se encontraba Marcelino Domingo. Domingo parecía la mejor opción para ocupar el Ministerio de Instrucción Pública en el Gobierno provisional, habida cuenta de su trayectoria profesional y política. A comienzos del siglo XX, Domingo fue uno de aquellos maestros que asumió los principios de la Escuela Nueva y puso en marcha distintas iniciativas en este sentido. Con apenas veinte años, consiguió una plaza como maestro en las escuelas municipales de Tortosa (Tarragona), mientras

que participaba en el movimiento republicano catalán. Como maestro, comprobó desde el primer momento la difícil situación por la que atravesaban las familias más humildes, por lo que inició una campaña de denuncia de las condiciones sociales de estas personas y, además, criticó profundamente el papel de la Iglesia católica como actor principal en la educación. Las presiones a las que se vio sometido hicieron mella en Domingo, y tras dos años ejerciendo en las escuelas municipales, decidió crear, en 1905, una escuela privada en Roquetas, entonces una pedanía de Tortosa. Aprovechando la circulación de las nuevas ideas pedagógicas en Cataluña, el joven maestro definió su escuela como laica, respetando la conciencia individual de los estudiantes e implantó la coeducación en las aulas, como un instrumento que permitía la formación en igualdad. A pesar de las complicaciones, la escuela pronto contó con unos 200 alumnos, de diversa procedencia, gracias a que las familias con menos recursos podían asistir sin coste alguno a su escuela (Garcitoral, 1930, p. 70). Esta experiencia significó una oportunidad única para poner en marcha las nuevas metodologías pedagógicas y comprobar su eficacia en un contexto particular¹.

Mientras ejercía su profesión como maestro, Domingo dio sus primeros pasos en el republicanismo, concretamente, en el republicanismo catalán progresista. De la mano de Rovira i Virgili, se acercó a las ideas republicanas y federalistas de Pi i Margall (Moreno Luzón, 2006; Robledo, 2006). Primero como concejal en Tortosa por Solidaridad Catalana (1909), y posteriormente como diputado (de 1914 a 1923, con la excepción de las elecciones de 1920), se granjeó la simpatía de otros republicanos catalanes y españoles, con quienes colaboró intensamente durante la Restauración. Durante este periodo, experimentó un acercamiento a los socialistas, que a su vez le aproximó al mundo del proletariado. Seguramente como efecto de este tránsito, en sus planteamientos el obrero adquirió el estatus de “mayor y mejor colaborador social en la obra de regeneración que, por necesidad de vida, ha de hacerse”². En todo caso, independiente de las vicisitudes propias de la praxis política, su pensamiento siempre permaneció vertebrado sobre los principios

¹ Algunas de las técnicas y de los métodos de la Escuela Nueva que puso en marcha Domingo en esta escuela de Roquetas están referenciadas en el artículo de prensa “Y vengan hojas sueltas”, *Las Dominicales. Semanario Librepensador*, 01/03/1907, p. 4. Entre ellas, se señalaba la coeducación, la laicidad y la limpieza de las aulas.

² Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, Legislatura 1918-1919. 25/04/1918, n. 27, p. 646.

fundamentales de libertad, democracia, justicia, bondad y patria. Bien es cierto que la vertiente patriótica de Domingo hubo de ajustarse a su condición de catalán y catalanista, por lo que diseñó una vía para la solución al problema nacional, que no sería otra que la instauración de una república que garantizara la libertad, a través del pacto, para la articulación de la nación (Domingo, 1930). El posicionamiento del republicano respecto a la articulación de la dimensión identitaria encontraba una conexión, con su programa educativo, en la defensa del uso de las lenguas vernáculas en el aula.

Tras el Golpe de Estado de Primo de Rivera, Domingo se posicionó claramente en la oposición y en 1929 fundó el Partido Republicano Radical Socialista (PRRS) (Avilés, 2006). Este nuevo partido entendía la enseñanza “como uno de los deberes y derechos primordiales del Estado republicano y laico, inspirada en sus normas y orientada a los fines sociales de la comunidad, con exclusión de toda tendencia confesional y dotada espléndidamente en el Presupuesto”. La educación era considerada, pues, como un instrumento para crear comunidad, para reforzar los lazos de unión entre los españoles (Cucalón, 2016). En el Ideario del PRRS (1930) figuraba la instrucción pública como un elemento esencial en la futura República. La educación debía ser “integral, laica y gratuita” en cualquier nivel, habiendo de prohibirse, además, la participación de cualquier comunidad religiosa en el desarrollo de esta política, y promoviéndose la creación de centros educativos públicos donde hubiera demanda. Al entenderse la escuela como un recurso cuya finalidad trascendía el plano puramente formativo, el Estado tenía que garantizar el sostenimiento y la alimentación del niño. Del mismo modo, en este ideario pusieron atención a la educación secundaria y post-escolar, inspirada en su diseño por la experiencia del Instituto-Escuela en dicho ámbito. En esta línea, incidieron igualmente en la enseñanza técnica de profesiones, llamada a planificarse según las necesidades de cada territorio. Respecto a los profesionales de la enseñanza, estipularon la “[u]rgente formación de nuevas y numerosas promociones de maestros con remuneración igual e idéntica proporcionalidad en sus plantillas que los restantes funcionarios públicos”³. Esta última propuesta enlazaba con

³ “Manifiesto del Partido Republicano Radical Socialista”, de diciembre de 1929, e “Ideario del Partido Republicano Radical Socialista”, de septiembre de 1930, ambos recogidos en la obra de Artola (1991).

el principio de revalorización del papel del maestro, que había defendido la Escuela Nueva.

La concepción de la educación como instrumento de transformación democrática se reflejó en la Constitución republicana de diciembre de 1931, concretamente en el artículo 48, el cual sería desarrollado por una legislación específica. Sin embargo, durante los meses que Domingo estuvo al frente del Ministerio de Instrucción Pública, las reformas emprendidas se realizaron a través de decretos, a la espera de aprobar una ley general de educación que nunca llegó. Cuando este republicano ocupó la cartera de educación, la tasa de escolarización era superior al sesenta por ciento de los niños y el cincuenta y seis por ciento de las niñas, aunque menos de la mitad de este alumnado, en torno al cuarenta y tres por ciento, estaba matriculado en centros públicos (Núñez, 2005). A pesar de la breve duración de su mandato al frente de este departamento, el legado de Domingo no se restringió al ámbito normativo, pues su equipo se mantuvo en los gobiernos siguientes, incluso cuando cambiaron los partidos en el Ejecutivo. Entre estos cargos sobresalieron Rodolfo Llopis, como Director General de Primera Enseñanza y Domingo Barnés, como Subsecretario.

Pero entre sus colaboradores contó también con Lorenzo Luzuriaga, quien fuera uno de los principales impulsores de la nueva pedagogía en España. Domingo lo nombró miembro del Consejo de Instrucción Pública, con la intención de que elaborara la ansiada ley de educación, basándose en su “escuela unificada”. La creación de este organismo tenía como objetivo la “renovación creadora que la educación nacional exige para incorporarse rápidamente a los progresos de nuestro tiempo”⁴, y poner al frente a este insigne pedagogo suponía un compromiso real (y alcanzable) con los postulados de la Escuela Nueva. Aunque no se pudo aprobar una nueva ley educativa, las aportaciones de Luzuriaga sirvieron de base para la elaboración de la Constitución republicana en los apartados referentes a la educación y, consecuentemente, para el desarrollo normativo durante los años posteriores (Puelles, 2011).

Entre las medidas impulsadas durante su mandato, la coeducación y la secularización, inspiradas en la Escuela Nueva, ocuparon una parte

⁴ “Decreto relativo a la composición del Consejo de Instrucción pública y de la organización del trabajo en el mismo” (Gaceta de Madrid, núm. 125, 05/05/1931, p. 538).

importante de sus propuestas, además de la adopción del modelo de escuela única, que sería la expresión más acabada de esta corriente pedagógica. Respecto a la coeducación en las aulas, Marcelino Domingo apostó por su instauración en el sistema educativo respondiendo a la idea de la escuela como centro para formar ciudadanos. El gobierno, además, no podía negar a la mitad de la población la educación, pues la República estaría incompleta (Domingo, 1934). Esta concepción de la educación enlazaba con el principio de escuela vitalista, que pretendía desarrollar en las aulas la realidad que existía fuera de ellas. Y como no podía ser de otra manera, los niños y las niñas convivían en las calles, por lo que esa convivencia debía reflejarse, igualmente, en el aula. El encargado de dar forma a esta idea fue Luzuriaga quien recogió la coeducación en su proyecto educativo, garantizando la presencia de las niñas en todos los niveles educativos. Sin embargo, debido a la fuerte oposición de ciertos sectores, la coeducación no se pudo implantar en muchos colegios. Y ello a pesar de que la construcción de nuevos centros favoreció la extensión del acceso de las niñas a la enseñanza primaria (Samaniego, 1977; Molero, 1991). Domingo trató de sortear las referidas resistencias impulsando, entre otras medidas, la aprobación de un decreto que instaba a varios institutos de secundaria a permitir la matrícula de estudiantes de ambos sexos. Al comienzo del mismo se reconocía, de manera explícita y literal, el alcance pretendidamente estructural de esta innovación, pues si se pretendía aplicar la coeducación en cualquier centro oficial de enseñanza secundaria, “no parece razonable mantener las excepciones [...] creando los Institutos femeninos locales [...]. A esta consideración de principio se agrega la urgente necesidad de abrir dichos Institutos a los numerosos alumnos, sin distinción de sexos”⁵.

Junto a la coeducación, la secularización levantó fuertes críticas procedentes de los segmentos más conservadores de la sociedad española. Las propuestas sobre secularización recibieron asimismo críticas de los republicanos más radicales, que las calificaron de tibias (Puelles, 2009). No obstante, este principio, destinado a conseguir una escuela neutral, quedó garantizado desde el inicio de la actividad ministerial de Domingo, quien

⁵ “Decreto disponiendo que los Institutos femeninos de Madrid y Barcelona se sometan al régimen de los demás Centros de enseñanza de su grado y abran sus matrículas indistintamente a los alumnos de uno u otro sexo que lo soliciten, y que las actuales denominaciones de Institutos ‘Infante Beatriz’ e ‘Infanta María Cristina’ sean sustituidos por los de ‘Instituto Cervantes’ e ‘Instituto Maragall’” (Gaceta de Madrid, núm. 241, 29/08/1931, pp. 1495-1496).

aprobó en mayo un decreto por el que se eliminaba la obligatoriedad de la enseñanza religiosa⁶. Pero, lejos de quedar completamente desterrada, una circular publicada pocos días después garantizaba que los padres pudieran solicitar por escrito a las escuelas la formación religiosa de sus hijos, así como la posibilidad de que los símbolos religiosos se mantuvieran en las aulas. En un texto publicado en 1932, *Evangelio de la República*, se justificaba la adopción de esta aproximación conciliadora desde una idea de escuela laica que no podía entenderse “en un sentido de oposición a las creencias religiosas. [...] Este principio denota el máximo respeto a vuestra conciencia de niños y a la conciencia de maestro” (Terrero, 1932, p. 79). El propósito, según Domingo, no era fomentar el anticlericalismo, sino la libertad de conciencia. Y esta libertad de conciencia se entendía fundamental para cumplir con el principio de escuela activa, que requería del respeto a la conciencia del niño para poder desarrollarse como persona.

Sin lugar a dudas, la puesta en marcha del proyecto de “Escuela única” fue la expresión más cercana a las ideas de la Escuela Nueva que llevó a cabo Marcelino Domingo. Este modelo de educación, que perseguía el objetivo de eliminar las desigualdades manifestadas desde el nacimiento, acogía los principios de escuela vitalista y activa, centrada en el niño (escuela paidocéntrica), donde el papel del maestro se entendía fundamental, y la escuela era concebida como un instrumento para crear comunidad. En palabras del propio Domingo (1932), el propósito de la República era que las escuelas fueran

“no un lugar de suplicio, sino un hogar; no un edificio fétido [...] sino un espacio alegre [...], con bellos lienzos que fueran regalo y enseñanza para los ojos; no una cárcel [...] sino una comunidad identificada por la unidad de trabajo; no una isla perdida en el pueblo, sino el centro de cultura que [...] cumpliera plenamente su función social” (p. 12).

Consecuentemente con estos principios, Marcelino Domingo apostó por la utilización de las lenguas maternas en la educación pues, para el ministro, el respeto a la lengua vernácula era “el respeto al alma del niño. Porque en Cataluña existe una lengua en estas condiciones, y no por ser

⁶ “Decreto disponiendo que la instrucción religiosa no será obligatoria en las Escuelas primarias ni en ninguno de los demás Centros dependientes de este Ministerio” (Gaceta de Madrid, núm. 129, 09/05/1931, pp. 619-620).

catalán, sino por ser maestro, he dictado mi decreto sobre el uso de las mismas en la escuela”⁷. Y para ello, el profesorado debía de conocer el catalán, incluyéndose su estudio en las Escuelas Normales⁸.

Además de incorporar al aula la neutralidad religiosa e ideológica, la coeducación y la universalidad, el modelo de escuela única o unificada pretendía establecer un sistema educativo que englobara todos los niveles educativos. De nuevo, se encontró con la posición en contra de la derecha, quien criticó enérgicamente la preocupación que Domingo manifestaba por los estadios de enseñanza más tempranos, olvidándose de los estudios superiores⁹.

La reforma educativa conllevaba, como no podía ser de otra manera, la universalidad de la educación. Para Domingo, la educación era un aspecto esencial del sistema democrático que, como tal, exigía un abordaje integral a través de la actuación del Estado. Este axioma, llamado a concretarse de modo destacado a través de la universalización de la educación, no sólo se tradujo en un aumento del número de centros escolares, sino que además conllevó la puesta en marcha de una serie de medidas concernientes a la formación de los maestros, cumpliendo con el principio de revalorización del papel del maestro. En este sentido, se aprobaron decretos contra el intrusismo profesional¹⁰, se instituyeron cursillos para la selección del personal docente¹¹, y se reformaron las Escuelas Normales –instancias destinadas a instruir a los educadores que, desde septiembre de 1931, comenzaron a funcionar como centros mixtos, emulando así la coeducación en primaria. También se incrementó el número de maestros, para cubrir las plazas generadas por las nuevas escuelas que se había proyectado construir, sobre todo en las zonas

⁷ “Los ministros de la Guerra, de Estado, de Justicia e Instrucción, la directora de Prisiones y el capitán general de Madrid pronuncian amplios discursos”, *La Voz*, 15/06/1931, p. 4. El decreto al que se refiere en estas palabras fue el “Decreto derogando todas las disposiciones dictadas contra el uso del catalán en las Escuelas primarias; disponiendo que en las Escuelas maternas y de párvulos la enseñanza se dé exclusivamente en lengua materna, castellana o catalana, e igualmente en las Escuelas primarias, y que en éstas se enseñe a los alumnos catalanes, a partir de los ocho años, el conocimiento y práctica de la lengua española” (Gaceta de Madrid, núm. 120, 30/04/1931, pp. 413-414).

⁸ “Decreto disponiendo que en cada una de las Escuelas Normales de Maestros y Maestras de Cataluña se establezcan una Cátedra para el conocimiento y estudio del idioma catalán” (Gaceta de Madrid, núm. 161, 10/06/1931, p. 1285).

⁹ Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, Legislatura 1931-1933. Cortes Constituyentes, 12/08/1931, n. 16.

¹⁰ “Decreto declarando que nadie puede ejercer el Profesorado en una Escuela primaria, sea del grado que sea, si no posee el título de Maestro” (Gaceta de Madrid, núm. 143, 23/05/1931, p. 882).

¹¹ “Decreto disponiendo que el ingreso en el ejercicio del magisterio primario nacional se verifique mediante cursillo de selección profesional, organizados en la forma que se menciona” (Gaceta de Madrid, núm. 185, 04/07/1931, pp. 109-112).

rurales, y se aprobó un aumento del salario de estos profesionales¹². Todas estas iniciativas estaban orientadas a dotar una mayor dignidad a la profesión del maestro, con la intención de atraer el talento a esta ocupación (Domingo, 1932).

La construcción de nuevas escuelas estuvo siempre presente en el proyecto educativo de este ministro. Así, a finales de junio de 1931, por medio de un decreto, el Gobierno aprobaba un plan masivo de construcción de centros educativos, que a su vez implicaba la creación de 7.000 puestos de maestro. En el programa de Domingo se contemplaba la creación de estos centros especialmente en las zonas rurales¹³, pues las tasas de analfabetismo se concentraban en estas regiones, que además necesitaban del impulso de la modernidad que Domingo se había planteado lograr en los meses al frente de Instrucción Pública, entendiendo que la creación de nuevos centros y el acondicionamiento de todos ellos estaban encaminados a cumplir con los preceptos de escuela vitalista, activa y creadora de comunidad (Domingo, 1932). Como quedó reflejado en el decreto de 24 de junio, para cumplir con la universalización de la educación debían crearse 27.151 escuelas, lo que suponía casi doblar el número de centros que existían hasta entonces. No sólo con la creación de centros se garantizaba la universalización de la educación, sino que éstos debían de contar con los instrumentos necesarios para la instrucción, de ahí la intención de que cada uno de los centros disfrutaran de una biblioteca¹⁴. Pero también se instó a que las escuelas contaran con una cantina que posibilitara que los estudiantes tuvieran una buena alimentación, imprescindible para que se concentraran en los estudios y no en la búsqueda del sustento¹⁵.

La universalización de la educación se complementaba con el proyecto de las misiones pedagógicas, un programa innovador para acercar la cultura a todas las zonas de España y a todas las clases sociales. Las

¹² "Decreto disponiendo que, con efectos de 1º de Julio del año actual, asciendan al sueldo de 3.000 pesetas los Maestros nacionales con sueldos de 2.500 y 2.000 pesetas anuales" (Gaceta de Madrid, núm. 220, 08/08/1931, pp. 1064-1065).

¹³ "Decretos aprobando los proyectos redactados por la Oficina técnica de construcción de Escuelas para construir edificios con destino a Escuelas en los puntos que se mencionan" (Gaceta de Madrid, núm. 189, 08/07/1931, pp. 212-214).

¹⁴ "Decreto disponiendo que toda Escuela primaria posea una biblioteca, y declarando que donde existan varias Escuelas podrán asociarse con el fin de fundar una o más bibliotecas" (Gaceta de Madrid, núm. 220, 08/08/1931, p. 1064).

¹⁵ "Decreto disponiendo que los Comités locales de Primera enseñanza ordenen la creación de cantinas escolares en cuantas Escuelas sea posible establecerlas, procurando que gocen de sus beneficios la mayor cantidad de alumnos" (Gaceta de Madrid, núm. 241, 29/08/1931, pp. 1496-1497).

misiones estaban a cargo del Patronato de Misiones Pedagógicas, una institución dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, y presidida por Manuel Bartolomé Cossío, quien situaba el origen de dichas misiones en la idea de Giner de los Ríos de enviar a los mejores profesionales a los territorios más pobres. Marcelino Domingo plasmó su respaldo a esta iniciativa en el preámbulo del decreto de 30 de mayo, cuando apuntó la necesidad de implementar nuevos procedimientos para instruir al “pueblo, acercándose a él y al Magisterio primario no sólo con la prescripción de la letra impresa, sino con la palabra y el espíritu que la anima y realiza la comunión de ideas y aspiraciones generosas”¹⁶. Desde estas premisas las misiones pedagógicas se convirtieron en un célebre instrumento de educación popular que, adicionalmente, involucró a jóvenes artistas comprometidos con la concepción cultural y educativa de la República.

Conclusiones

A lo largo de las páginas anteriores se ha tratado de verificar la hipótesis de que Marcelino Domingo fue el punto de enlace entre el movimiento republicano y la Escuela Nueva. En este sentido, se han provisto evidencias que revelan la responsabilidad de Domingo como catalizador del proceso por el cual se transformaron los principios de esta corriente pedagógica, inicialmente minoritarios y restringidos a iniciativas privadas como la ILE o pequeños centros escolares en Cataluña y Madrid, en las bases del sistema educativo público y oficial en la Segunda República.

La labor llevada a cabo por Marcelino Domingo en el Ministerio de Instrucción Pública estaba destinada a transformar el sistema educativo español, considerado un pilar fundamental de la República. En dicho contexto se hicieron realidad los principios de escuela vitalista, garantizada a través de iniciativas tales como la universalización, que ponía en contacto a niños y niñas de diferentes clases sociales; logrando un efecto cohesionador reforzado con la introducción de la coeducación

¹⁶ “Decreto creando, dependiente de este Ministerio, un ‘Patronato de Misiones pedagógicas’ encargado de difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana, en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural” (Gaceta de Madrid, núm. 150, 30/05/1931, pp. 1033-1034).

en las aulas desde las edades más tempranas, favorecedora a su vez del aprendizaje mutuo entre los dos géneros. De igual modo encontró expresión en los centros escolares la visión paidocéntrica de la escuela, que estructuraba en torno al niño el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se garantizó el uso de las lenguas vernáculas en todos los niveles educativos, en paralelo al fomento del pensamiento no doctrinario en el marco de una educación neutral, al objeto de habilitar un entorno respetuoso con el infante y su libre desenvolvimiento, con lo que se cumplía, asimismo, con el principio de escuela activa. Semejante atmósfera de libertad, en la medida que dependía críticamente del maestro para su materialización, también trató de alentarse desde la consolidación profesional y económica de los docentes. El aumento de los salarios, el impulso a la formación especializada y, en definitiva, el reconocimiento de su importancia en la vida social de España, tuvieron como meta evitar que la precariedad de épocas pasadas interfiriera en el desarrollo de su labor educativa y, por extensión, en la implementación de las ambiciosas reformas promovidas por Domingo. En la formación del maestro, sustanciada principalmente en las Escuelas Normales, encontraría un ámbito singularmente fecundo el principio de la escuela activa, inspirador asimismo de las misiones pedagógicas, cuyas actividades posibilitaron el acceso a la cultura, de manera asequible y amena, a segmentos de la población tradicionalmente excluidos de la instrucción formal.

En definitiva, desde los inicios de su vida política, Domingo asumió la idea de que la educación era el instrumento más eficaz para conseguir la cohesión social necesaria para crear una comunidad de todos los ciudadanos, esto es, para la implicación de todos en el proyecto de España. Sin embargo, la consecución de tal desiderátum exigía que las escuelas, además de formar a los discentes en las materias científicas, actuaran como plataformas de difusión de los valores republicanos. A la vista de las reformas emprendidas, puede afirmarse que Marcelino Domingo trató de materializar sus aspiraciones mediante la institucionalización de los principios de la Escuela Nueva, una operación a la que contribuyeron decisivamente pedagogos formados en este paradigma. A pesar de que parte importante de su obra no consiguió completarse, Domingo abandonó el ministerio haciendo un balance positivo de su gestión reformista: “Salir de Instrucción era desprenderse de una labor fructífera, hacedera y eficaz en la que cada día se veía la realidad transformada” (Domingo, 1934, p. 176).

Referencias bibliográficas

- Alba Tercedor, C. (1975). La educación en la II República: un intento de socialización política. En M. Ramírez (Ed.), *Estudios sobre la II República Española* (47-85). Madrid: Tecnos.
- Alejo Montes, F.J. (2015). La formación de maestros en la España en la Segunda República. En M.Á. Martín Sánchez, T. Groves, e I. Pérez Miranda (Eds.), *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación* (37-50). Salamanca: FahrenHouse Ediciones.
- Alía Miranda, F. (2008). *Técnicas de investigación para historiadores. Las fuentes de la Historia*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez Lázaro, P. (2000). *Cien años de educación en España: en torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Artola, M. (1991). *Partidos y programas políticos, 1808-1936*. Madrid: Alianza Editorial.
- Asensio Rubio, F. (2007). *La enseñanza primaria en la II República y la Guerra Civil: Ciudad Real, 1931-1939*. Ciudad Real: Diputación de Ciudad Real.
- Avilés Farré, J. (2006). *La izquierda burguesa y la tragedia de la II República*. Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.
- Barreiro Rodríguez, H. (2008). El legado educativo de la Segunda República. *Cuadernos de Pedagogía*, 378, 78-81.
- Barrios Rozúa, J.M. (1999). La legislación laica desbordada: el anticlericalismo durante la Segunda República. *Espacio Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea*, 12, 179-224. doi: <https://doi.org/10.5944/etfv.12.1999.2971>
- Benvenuty Morales, J. (1987). *Educación y política educativa en Cádiz durante la Segunda República (1931-1936)*. Cádiz: Diputación Provincial de Cádiz.
- Berrueto Albéniz, R. (1991). *Política educativa en Navarra 1931-1939*. Navarra: Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- Callejo Gallego, J. (2009). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Madrid: Ramón Areces.
- Cámara Villar, G. (2000a). *Fernando de los Ríos y su tiempo*. Granada: Universidad de Granada.

- Cámara Villar, G. (2000b). Fernando de los Ríos y la política educativa de la Segunda República. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 37-38, 117-138.
- Canes Garrido, F. (1993). Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República. *Revista complutense de educación*, 4(1), 147-168. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9393120147A>.
- Carod-Rovira, J.L. (1990). *Marcel·lí Domingo: de la escuela a la República*. Tarragona: Ediciones El Médol.
- Carreño, M. (2008). El movimiento de la Escuela Nueva. En M. Carreño (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (13-44). Madrid: Síntesis.
- Cucalón Vela, D. (2016). Ejercer el poder con herencias del pasado: el Partido republicano Radical Socialista ante la Segunda República. *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine*, 17. doi: <https://doi.org/10.4000/ccec.6331>.
- Cuenca Toribio, J.M., & Miranda García, S. (1991). Sociología de los ministros de la Segunda República. *Revista de Estudios Políticos*, 71, 53-86. Recuperado de: <https://www.cepc.gob.es/sites/default/files/2021-12/16635repne071060.pdf>.
- Del Pozo, Andrés, M.M. (2003). La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 22-23, 317-346. Recuperado de: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/79557/La_Escuela_Nueva_en_Espana_cronica_y_sem.pdf;jsessionid=6E9C2A3BB9FD0893CBEDC4367A19CEB1?sequence=1.
- Del Pozo, Andrés, M.M. (2004). El movimiento pedagógico de la Escuela Nueva. En M.M. Del Pozo Andrés (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (197-220). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Del Pozo, Andrés, M.M. (2007). Desde L'Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los “centros de interés” decrolyanos (1907-1936). *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 143-166. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/23613/19/0>.
- Derungs, A. (2009). ¿Un europeo olvidado? Salvador de Madariaga y la integración europea. *RIPS: Revista de investigaciones políticas y sociológicas*, 8(1), 127-143. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10347/8368>.

- Dewey, J. (1900). *La escuela y la sociedad*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Domingo, M. (1930). *¿A dónde va España?* Madrid: Historia Nueva.
- Domingo, M. (1932). *La escuela en la República (la obra de ocho meses)*. Madrid: M. Aguilar Editor.
- Domingo, M. (1934). *La experiencia del poder*. Madrid: Tip. De S. Quemades.
- Domínguez Domínguez, C. (1999). *La reforma educativa de la II República: Huelva, 1931-1936*. Huelva: Diputación Provincial de Huelva.
- Esteban Frades, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias pedagógicas*, 27, 259-284. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.012>.
- Fernández Soria, J.M. (1985). Revolución versus reforma educativa en la Segunda República Española: elementos de ruptura. *Historia de la Educación: revista interuniversitaria*, 4, 337-354. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6627>.
- Fernández-Soria, J.M., & Pérez, A.M. (2014). Educación moral y educación cívica. Aportaciones de la Escuela Nueva. *Estudios Sobre Educación*, 26, 197-217. doi: <https://doi.org/10.15581/004.26.197-217>.
- Ferreire, A. (1972). *Los problemas de la educación nueva*. Madrid: Zero.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. A Coruña: Fundación Paideia Galiza.
- García García, E. (1991). Los modelos educativos: en torno a la vieja polémica Escuela Nueva frente a Escuela Tradicional. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 3, 25-46. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9191110025A>.
- García Salmerón, M.P. (2003). *Educación y República en Cuenca, 1931-1939*. Cuenca: Diputación Provincial de Cuenca.
- Garcitoral, A. (1930). *La ruta de Marcelino Domingo*. Madrid: Javier Morata.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Grandío Seoane, E. (2017). *Compromiso por la democracia. Relato vital de Salvador de Madariaga*. A Coruña: Instituto José Cornide de Estudios Coruñeses.
- Hernández Díaz, J.M. (2009). La Junta para la Ampliación de Estudios y las universidades españolas (1907-1938). En J. M. Hernández Díaz (Ed.), *De la Junta para la Ampliación de Estudios a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (1907-2007)* (17-39). Salamanca: Globalia Ediciones Anthemina.

- Howarth, D. (1997). La teoría del discurso. En D. Marsh y G. Stoker (Eds.), *Teoría y métodos de la ciencia política* (125-148). Madrid: Alianza.
- Lantero Vallina, S. (1978). La formación de maestros en la Segunda República. *Aula abierta*, 6(23), 18-25. Recuperado de: <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/issue/view/1005/49>.
- Lara, T. (2014). La Escuela Nueva. Montessori, Decroly y Freinet. En P. M. Casares y A. Soriano (Eds.), *Teoría de la educación: educación infantil* (117-134). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lozano, J., Peña-Marín, C., & Abril, G. (1993). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- Lozano Seijas, C. (1980). *La educación republicana, 1931-1939*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Luzuriaga, L. (1948). *La escuela nueva pública*. Buenos Aires: Losada.
- Luzuriaga, L. (1980). *Historia de la educación y la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Marichal, J. (1988). La europeización de España. *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, 86-87, 53-62.
- Marín Eced, T. (1990). *La renovación pedagógica en España (1907-1936)*. Madrid: CSIC.
- Martí Ferrándiz, J.J. (2003). *Utopías y desengaños en las políticas educativas de la II República: la inspección del sistema escolar*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Menguiano Rodríguez, C., & Del Pozo Andrés, M.M. (2021). Regenerationist school practice: The model of traditional pedagogical renovation of teachers during Spain's Second Republic. *Espacio, Tiempo y Educación*, 8(2), 41-69. doi: <https://doi.org/10.14516/ete.457>.
- Millán, F. (1983). *La revolución laica: de la Institución Libre de Enseñanza a la escuela de la República*. Valencia: Fernando Torres.
- Molero, A. (1977). *La reforma educativa de la Segunda República Española: primer bienio*. Madrid: Santillana, D.L.
- Molero, A. (1984). La educación primaria durante la Segunda República española. *Bordón. Revista Pedagógica*, 252, 161-186.
- Molero, A. (1988). Programa pedagógico de la Segunda República Española. En *Educación e Ilustración. Dos siglos de reformas en la enseñanza* (439-476). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Molero, A. (1991). *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Molero, A. (2009). La Segunda República y la formación de maestros. *Tendencias pedagógicas*, 14, 85-94. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1905>.
- Molina, C.A. (1987). *Salvador de Madariaga, 1886-1986*. La Coruña: Ayuntamiento de A Coruña.
- Moreno Luzón, J. (2006). De agravios, pactos y símbolos. El nacionalismo español ante la autonomía de Cataluña (1918-1919). *Ayer*, 63, 119-151. Recuperado de: https://revistaayer.com/sites/default/files/articulos/63-4-ayer63_CrisisRegimenLiberal1917_1923_Barrio.pdf.
- Moreno-Seco, M. (2003). La política religiosa y la educación laica en la Segunda República. *Pasado y memoria*, 2, 5-67. doi: <https://doi.org/10.14198/pasado2003.2.04>.
- Murga, M.Á. (2001). *Teorías e instituciones de educación*. Madrid: UNED.
- Navarro Sandalinas, R. (1979). *Educació a Catalunya durant la Generalitat (1931-1939)*. Barcelona: Edicions 62.
- Negrín, O., & Vergara, J. (2005). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Núñez, C.E. (2005). Educación. En *Estadísticas históricas de España, vol. I*. Madrid: Fundación BBVA.
- Ortega Berenguer, E. (1982). *La enseñanza pública en la II República, Málaga 1931*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Ostolaza Esnal, M. (2009). La “guerra escolar” y la movilización de los católicos en la II República (1931-1936). En J. de la Cueva y F. Montero (Eds.), *Laicismo y catolicismo. El conflicto político-religioso en la Segunda República* (321-350). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Otero Urtaza, E. (1982). *Las misiones pedagógicas: una experiencia de educación popular*. Coruña: Do Castro.
- Otero Urtaza, E. (2006). *Las Misiones Pedagógicas: 1931-1936*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.
- Palacios, J. (1988). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- Palmero Cámara, M.C. (1990). *Educación y sociedad en la Rioja republicana (1931-1936)*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Pérez Galán, M. (1975). *La enseñanza en la Segunda República española*. Madrid: Editorial Cuadernos para el Diálogo.
- Pérez Galán, M. (2000). La enseñanza en la segunda república. *Revista de Educación*, núm. extra 1, 317-332. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=8522>.

- Pinto Molina, M. (1996). Análisis documental de contenido. En J. López (Ed.), *Manual de información y documentación* (300-323). Madrid: Pirámide.
- Preston, P. (1987). *Salvador de Madariaga and the quest for liberty in Spain*. Oxford: Clarendon Press.
- Poblet, J.M. (1978). *La catalanitat de Marce.lí Domingo*. Barcelona: Teide.
- Puelles Benítez, M. de. (2009). *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Puelles Benítez, M. de. (2011). *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED.
- Pujadas i Martí, X. (1996). *Marcel-lí Domingo i el marcel·linisme*. El vendrell: Ajuntament del Vendrell.
- Robledo, R. (coord.) (2005). *Sueños de concordia: Filiberto Villalobos y su tiempo histórico*. Salamanca: Caja Duero.
- Robledo, R. (2006). *Los ministros de Agricultura de la Segunda República (1931-1939)*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- Rodríguez de las Heras, A. (1974). *El problema de la enseñanza en Cataluña (1934)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Rodríguez de las Heras, A. (1985). *Filiberto Villalobos: su obra social y política (1900-1936)*. Salamanca: Centro de Estudios Salmantinos.
- Rodríguez de las Heras, A. (2005). *Filiberto Villalobos, su obra social y política (1900-1936)*. Salamanca: Caja Duero.
- Rude, A. (1937). *La escuela nueva y sus procedimientos didácticos*. Barcelona: Labor.
- Ruiz-Manjón Cabeza, O. (2007). *Fernando de los Ríos: un intelectual en el PSOE*. Madrid: Síntesis.
- Samaniego, M. (1977). *La política educativa de la Segunda República*. Madrid: CSIC.
- Sánchez-Rodríguez, A. (2003). *La batalla por la escuela : el régimen educativo en la constitución de la Segunda República*. Sevilla: Fundación Genesian.
- Schmid, J.R. (1976). *El maestro compañero y la pedagogía libertaria*. Barcelona: Fontanella.
- Subirats, J. (1995). *Marcel·lí Domingo, per ell mateix*. Barcelona: Columna.
- Terrero, J. (1932). *El Evangelio de la República. La Constitución de la Segunda República España comentada para niños*. Madrid: Instituto Samper.

- Vázquez Ramil, R. (2001). *La Institución Libre de Enseñanza y la educación de la mujer en España: la Residencia de Señoritas (1915-1936)*. Betanzos, A Coruña: Lugami Artes Gráficas.
- Vicente, U. (2002). *La educación: teorías e instituciones contemporáneas. Documentos para la reflexión y el debate*. Almería: Universidad de Almería.
- Vicente Sánchez, H. (2018). Los ayuntamientos y la educación primaria durante la Segunda República. *Revista de Historiografía*, 29, 141-160. doi: <https://doi.org/10.20318/revhisto.2018.4233>.
- Viñao Frago, A. (2000). Un modelo de reforma educativa: los Institutos-Escuela (1918-1936). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 39, 63-88.
- Zapatero V. (1974). *Fernando de los Ríos, los problemas del socialismo democrático*. Madrid: Edicusa.
- Zapatero V. (1999). *Fernando de los Ríos: biografía intelectual*. Valencia: Pre-Textos.

Información de contacto: Manuela Ortega-Ruiz. Universidad de Jaén, Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas. Campus Las Lagunillas s/n, 23071, Jaén, España. E-mail: moruiz@ujaen.es

Influencia de las dinámicas de grupo en la formación superior semipresencial

Influence of group dynamics on blended higher-education training

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-617>

Taygun Bulut Durmaz

<https://orcid.org/0000-0002-2198-7831>

E.T.S. de Ingenieros Informáticos, Universidad Politécnica de Madrid, Boadilla del Monte, España

Alberto Tejero

<https://orcid.org/0000-0002-1399-7781>

Department of Organizational Engineering Business Administration and Statistics, E.T.S. de Ingenieros Informáticos, Universidad Politécnica de Madrid, Boadilla del Monte, Spain

Gonzalo León

<https://orcid.org/0000-0002-6313-6461>

Department of Telematic Systems Engineering, E.T.S. de Ingenieros de Telecomunicación, Madrid, Spain

Resumen

Este artículo explora los beneficios de combinar el aprendizaje mixto y los enfoques de dinámicas de grupo en la educación superior. Si bien es conocido que el aprendizaje mixto ofrece una mayor eficiencia en cuanto a las horas dedicadas a la formación que la educación presencial tradicional, también puede provocar una falta de comunicación y relación entre los compañeros, lo que afecta negativamente al bienestar y el rendimiento de los estudiantes. Para abordar esto, el presente estudio realizó un experimento con estudiantes de Máster del Instituto Europeo de Innovación y Tecnología dentro de la comunidad de conocimiento e innovación EIT Digital. Un grupo recibió su formación con la metodología de enseñanza tradicional, mientras que el otro grupo recibió su formación con aprendizaje

mixto, combinado con dinámicas de grupo. Gracias a este estudio se obtuvo que los estudiantes de aprendizaje mixto internalizaron el motivador externo de las dinámicas de grupo. El uso del enfoque de aprendizaje mixto combinado con dinámicas de grupo no solo mantuvo el bienestar y el rendimiento de los estudiantes mixtos, sino que también mejoró la asimilación de habilidades técnicas y blandas, en comparación con los enfoques tradicionales. Así, las dinámicas de grupo sirven como catalizador para una enseñanza efectiva en entornos de aprendizaje mixto y mejoran el rendimiento académico de los estudiantes en actividades grupales. En general, los hallazgos de este estudio sugieren que la educación mediante aprendizaje mixto se puede mejorar mediante el uso de las dinámicas de grupo. El artículo concluye que este trabajo podría contribuir a la implementación de la educación mediante aprendizaje mixto en la era posterior al coronavirus, ya que ofrece un enfoque efectivo para mantener el bienestar y el rendimiento de los estudiantes, al tiempo que se logra una eficiencia en la enseñanza.

Palabras clave: aprendizaje mixto, educativo superior, dinámicas de grupo, eficiencia, análisis cuantitativo, motivación intrínseca.

Abstract

This article explores the benefits of combining blended learning and group dynamics approaches in higher education. While blended learning is known to offer greater efficiency in teaching hours than traditional face-to-face education, it can also result in a lack of communication and relatedness among peers, negatively impacting student well-being and performance. To address this, the study conducted an experiment with Master's students from the European Institute of Innovation and Technology within the EIT Digital knowledge and innovation community. One group was instructed with traditional teaching methodology, while the other group was instructed with group dynamics infused blended learning. The study found that the blended learning students internalized the external motivator of group dynamics. The use of group dynamics infused blended learning approach not only sustained the well-being and performance of blended students, but also improved the assimilation of technical and soft skills compared to traditional approaches. Thus, the group dynamics serves as a catalyst for effective teaching in blended learning environments and enhances the students' academic performance of group activities. Overall, the findings of this study suggest that blended learning education can be improved through the use of group dynamics. The article concludes that this work could contribute to the implementation of blended learning education in the post-coronavirus era, as it offers an effective approach for sustaining student well-being and performance while achieving teaching efficiency.

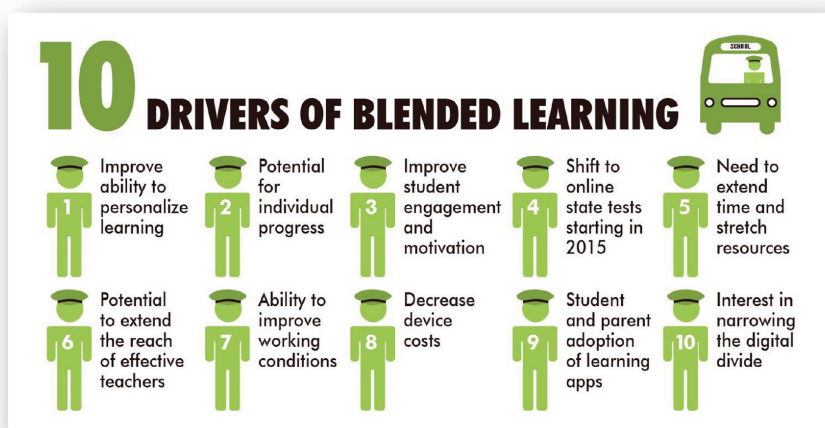
Keywords: blended learning, higher education, group dynamics, efficiency, quantitative analysis, intrinsic motivation.

Introducción

El aprendizaje mixto es la combinación de aprendizaje presencial (en el aula) y en línea (en medios digitales, como plataformas de e-learning) (Buhl-Wiggers et al., 2023; Graham, 2018; Hrastinski, 2019). El concepto de aprendizaje mixto está claramente relacionado con la combinación inteligente de conceptos en línea y presenciales, en un proceso de aprendizaje sin interrupciones, pero también con otros conceptos relevantes en el dominio del aprendizaje, como “mejora de habilidades”, “centrado en el alumno”, “creatividad” y “aula cooperativa”, por mencionar algunos, que condicionan el proceso de implementación y su rendimiento (Banditvilai, 2016; Pisoni, 2019).

Existen diversas razones educativas para apoyar el “aprendizaje mixto” en el contexto educativo. La figura I (Bailey et al., 2013) muestra esquemáticamente diez factores que impulsan este fenómeno. No todos ellos tienen la misma relevancia en un contexto dado, pero todos ellos han desafiado procesos de aprendizaje bien consolidados. A nivel universitario, los factores 1, 2, 3, 5, 6, 7 y 8 parecen especialmente relevantes y se deben tener en cuenta durante el proceso de implementación.

FIGURA I. Factores que impulsan el aprendizaje mixto



Fuente: Bailey et al., 2013.

Relacionado con los aspectos anteriores mostrados en la Figura I, la mejora de la calidad del aprendizaje mediante el uso de enfoques de aprendizaje mixto, y más específicamente tener la capacidad de medir esta mejora de calidad, se presenta como uno de los aspectos clave a tener en cuenta hoy en día, ya que hay muchas y variadas implementaciones realizadas con una promesa basada en estos supuestos de calidad, aunque esta evaluación se basa en opiniones subjetivas de los actores involucrados (Dey & Bandyopadhyay, 2019; Ginns & Ellis, 2007; Han & Ellis, 2019). Es por ello que este documento, se centra en medir la mejora de la calidad de los enfoques de aprendizaje mixto mediante el uso de un proceso sistemático.

Dado que la tendencia actual, y en la era posterior al coronavirus, se espera que se impulse la educación hacia enfoques de aprendizaje mixto (Glantz & Gamrat, 2020; Sharma & Shree, 2023), con sus correspondientes beneficios a favor de una educación de mayor calidad, en este documento se describe un trabajo que se ha realizado para medir, a nivel cuantitativo, las mejoras de la calidad potencial aportada mediante enfoques de aprendizaje mixto. En particular, este documento presenta un conjunto de indicadores que permiten medir el impacto de las actividades de aprendizaje mixto dentro de la formación reglada a nivel universitario. Además, como se describirá a continuación, estos indicadores son útiles para detectar puntos de mejora para nuevas implementaciones.

El trabajo presentado en este documento se realizó con el propósito de maximizar el porcentaje de horas en línea dentro de los programas de Máster que actualmente se imparten en EIT Digital (Dion et al., 2018; León et al., 2018), sin perder los beneficios de la interacción y el networking presenciales. Este objetivo responde a una estrategia bien definida por EIT Digital para la transformación de la formación hacia enfoques de aprendizaje mixto (Pisoni et al., 2018, 2019). De esta manera, no solo se obtienen los beneficios de este tipo de enfoques, sino que también es posible aprovechar todas las ventajas que ofrece una organización distribuida.

Sin embargo, maximizar la eficiencia de la enseñanza tiene un coste, que deja la responsabilidad del aprendizaje a la voluntad propia del estudiante, hasta cierto punto. El aprendizaje presencial tiene una clara ventaja sobre la motivación, el compromiso en tiempo real y la evaluación del rendimiento de los estudiantes, en comparación con el aprendizaje en línea o mixto. La falta de comunicación entre los estudiantes y el

profesor podría frustrar la construcción de un vínculo emocional que es necesario para el compromiso y el bienestar (Hu & Li, 2017; Zhu et al., 2023). En este documento, describimos cómo la administración de las dinámicas de grupo podría desarrollar una relación entre los estudiantes y mitigar el riesgo de disminución del rendimiento y la motivación.

Motivación de los estudiantes

La motivación de los estudiantes es un aspecto fundamental a tener en cuenta para obtener los máximos resultados en la educación. Los estudiantes con buena motivación tienden a lograr resultados superiores, así como mayores niveles de interés para alcanzar sus objetivos de aprendizaje y cumplir sus metas (Mo, 2019).

Con respecto al concepto de motivación de los estudiantes, la Teoría de la Autodeterminación (SDT, por sus siglas en inglés) (R. M. Ryan & Deci, 2000), explica las fuentes de motivación mediadas por el continuo autonomía-control y las categoriza en dos ramas principales. Respectivamente, intrínsecas y extrínsecas. Las motivaciones intrínsecas son las necesidades psicológicas básicas de los humanos, que son “competencia”, “autonomía” y “relación”, que cuando se satisfacen conducen a un mayor crecimiento personal, bienestar y compromiso (Reeve, 2017; R. M. Ryan & Deci, 2000, 2018). En contraste, las motivaciones extrínsecas se refieren al “desempeño de una actividad para lograr algún resultado separado”. Las motivaciones extrínsecas se diferencian en cuatro niveles según el continuo autonomía-control. De autónomo a controlado, son: “regulación integrada”, “regulación identificada”, “regulación introyectada” y “regulación externa”. Entre estas cuatro, la “regulación integrada” y la “regulación identificada” son fuentes internalizadas de motivaciones externas y sirven como herramienta para alcanzar las necesidades intrínsecas.

En el área de la educación, la motivación controlada fomenta las regulaciones externas y disminuye el motivo intrínseco de aprendizaje, lo que puede causar problemas como ansiedad, desapego o abandono del curso (R. M. Ryan & Deci, 2018). Por lo tanto, se debe satisfacer la necesidad de “competencia”, “autonomía” y “relación”, y se deben internalizar las regulaciones extrínsecas para obtener resultados académicos positivos (Hornstra et al., 2018). Los estudiantes asisten a cursos educativos, ya sea porque el estudiante encuentra el curso interesante y divertido (intrínseco),

el curso puede contribuir a una meta personal mayor (extrínseco-integrado), el estudiante lo debe hacer (extrínseco-introyectado), o lo tiene que hacer (extrínseco-externo) (R. Ryan & Moller, 2017). Sea cual sea la razón, facilitar la satisfacción de la “competencia”, la “autonomía” y la “relación” es esencial para el compromiso educativo. Especialmente para el proceso de internalización de los estudiantes motivados extrínsecamente (Niemiec & Ryan, 2009).

Dinámicas de grupo para mejorar la motivación y el rendimiento de los estudiantes de aprendizaje semipresencial

El aprendizaje colaborativo es una de las formas de fomentar la satisfacción de las necesidades psicológicas, el compromiso y el empoderamiento de los estudiantes, y el aprendizaje activo (Monteiro & Morrison, 2015). Las actividades de trabajo en clase colaborativas de grupos pequeños (normalmente 3 o 4) pueden conducir a un interés situacional, que se convierte en una misión o actividad común entre los miembros del grupo, construyendo así un vínculo social entre ellos (Hakami et al., 2022; Hmelo-Silver et al., 2013; R. M. Ryan & Deci, 2018). Si este vínculo es confiable y no es influenciado negativamente por otros, satisface la necesidad de relación. Además, los estudiantes se vuelven más autónomos a medida que disminuye el factor de control del profesor -en caso de que los estudiantes puedan expresarse libremente dentro del grupo- y se sienten más competentes cuando comparten sus contribuciones o conocimientos con el resto del grupo o con todos los compañeros de clase.

La motivación intrínseca es esencial para un resultado de aprendizaje efectivo. Sin embargo, la productividad eficiente debe mantenerse. La actividad grupal colaborativa tiene consecuencias incrementales (ganancia de proceso) y decrementales (pérdida de proceso) sobre el rendimiento (Forsyth, 2018). En su investigación, Steiner definió dos mediadores para la pérdida de proceso: “coordinación subóptima” y “motivación reducida” (Steiner, 1972). La pérdida de coordinación se define como la incapacidad de los individuos para poner el potencial óptimo, debido a los procesos de interacción social (por ejemplo, “bloqueo de producción” o “actividad individual no simultánea”) y la pérdida de motivación se refiere a la disminución de la voluntad del individuo de contribuir con el potencial óptimo en los entornos grupales (por ejemplo, “aprovechamiento”, “holgazanería social”) (Brodbeck & Greitemeyer, 2000). Por otro lado, un

entorno grupal puede generar mayor energía, creatividad, nuevas ideas y soluciones que pueden contribuir a las ganancias de proceso (Forsyth, 2018) (por ejemplo, la lluvia de ideas). Por lo tanto, la ecuación matemática de esta relación se expresa de la siguiente manera: $\text{productividad real} = \text{productividad potencial} - \text{pérdida de proceso} + \text{ganancia de proceso}$ (Forsyth, 2018).

La educación presencial tiene una mayor ventaja para eliminar las pérdidas de proceso en comparación con la educación puramente en línea. Los miembros del grupo están en el mismo lugar físico durante algunas actividades y tienen una mayor interacción dentro del grupo, lo que contribuye a la construcción de la dinámica de grupo. Sin embargo, el entorno de aprendizaje en línea limita la interacción y la comprensión mutua, debido a la falta de información sensorial. Por lo tanto, las relaciones sociales positivas entre los miembros del grupo son más difíciles de construir (Rothwell, 2012). Del mismo modo, se ha informado de una percepción significativamente menor de relación entre los compañeros en el entorno de aprendizaje mixto, en comparación con la educación presencial tradicional (Raes et al., 2020). Por lo tanto, el aprendizaje mixto puede ser una solución a este dilema por sus sesiones de aprendizaje híbridas. El profesor puede abogar por ampliar las “actividades de dinámicas de grupo”.

Las dinámicas de grupo tienen como objetivo principal la conexión de los componentes de un grupo de personas. A nivel de comportamiento, con este tipo de actividades se busca explicar los cambios internos que se producen como resultado de las fuerzas y condiciones que influyen en los grupos de estudiantes como un todo, así como las reacciones producidas por sus diferentes miembros. Este tipo de actividad suele ser muy motivadora para los miembros del grupo, dándoles la oportunidad de trabajar juntos para resolver objetivos específicos y aumentar su creatividad. Las dinámicas son altamente recomendables en contextos educativos en general, y en estudiantes universitarios en particular, para el desarrollo de sus competencias (Arashpour et al., 2020; Ishimura & Fitzgibbons, 2023; Washington et al., 2013). Estas dinámicas fomentan el autoconocimiento, a través de la observación del propio comportamiento, pero también del comportamiento de los demás miembros del grupo, dentro de un conjunto de parámetros y normas de comportamiento previamente definidos (Forsyth, 2018; Ishimura & Fitzgibbons, 2023).

En el presente trabajo, las dinámicas de grupo se utilizaron solo en los estudiantes de aprendizaje mixto (grupo experimental). Uno de

los objetivos perseguidos fue maximizar el rendimiento de las horas presenciales, primero por la oportunidad de trabajar más habilidades mientras se maximiza la motivación intrínseca de los estudiantes, pero también por la posibilidad que ofrecen este tipo de herramientas para realizar actividades en el aula en combinación con el contenido en línea (enfoque mixto). En particular, estas son las actividades realizadas durante la dinámica de grupo: 1) Introducción a la Vigilancia Tecnológica por parte del profesor, 2) Creación y preparación de grupos (Identificación de expertos y lectura de contenido; Reunión de expertos para intercambiar el contenido leído; y reunión de grupos para compartir conocimientos), 3) Grupos que se enfrentan a la resolución de diferentes pruebas (un cuestionario de Vigilancia Tecnológica y resolución de problemas de un caso escrito breve).

Propósito del estudio

La idea subyacente de este trabajo es reducir al máximo las horas presenciales, pero maximizar el rendimiento de las horas presenciales restantes, con lo que, como hipótesis, se espera que mejore la calidad del aprendizaje.

Para ello, se utilizan actividades de dinámicas de grupo en combinación con contenidos en línea, como se ha descrito anteriormente. A partir de los cuestionarios de medición de percepciones, el rendimiento de los estudiantes y las horas de enseñanza, se busca evaluar si las dinámicas de grupo mantienen la motivación intrínseca, la relación, la competencia, la autonomía, el valor, el rendimiento, y aumenta la eficiencia general de la enseñanza del grupo mixto, en comparación con la presencial. Nuestras hipótesis específicas para abordarlo son las siguientes:

- H1: La motivación intrínseca (competencia percibida, relación percibida, autonomía percibida) del grupo experimental (mixto con dinámica de grupo) resultará mayor que el umbral (4 de 7) y no habrá diferencia significativa en comparación con el grupo presencial (grupo de control).
- H2: El motivador extrínseco de la dinámica de grupo será internalizado (importancia percibida, valor percibido) por el grupo experimental.

- H3: No habrá diferencia significativa en el rendimiento del grupo experimental (mixto con dinámica de grupo) y el grupo presencial (grupo de control).
- H4: La enseñanza mixta resultará en una mayor eficiencia de enseñanza en comparación con la presencial, cuando se aplique la dinámica de grupo.

Este documento está organizado de la siguiente manera: después de esta sección introductoria, se presentan los materiales y métodos utilizados para medir la calidad de aplicación de los enfoques de aprendizaje mixto. A continuación, se presentan los resultados de la aplicación al caso de estudio, para demostrar la efectividad y validez de los métodos. Finalmente, se esbozan las conclusiones.

Método

Contexto y participantes

Dentro de la comunidad de conocimiento e innovación de EIT Digital, y específicamente en la implementación de las escuelas de Máster, Doctorado y Profesional, existe un fuerte compromiso de apoyar enfoques de aprendizaje innovadores, combinando técnicas presenciales y en línea en el llamado “enfoque de aprendizaje mixto”. La esperanza es reunir lo mejor de ambos mundos en un enfoque rentable y productivo.

Basándose en los objetivos generales, y como parte del desarrollo de las líneas prioritarias de EIT Digital, se han producido y utilizado contenidos en línea relevantes para las asignaturas de I&E (Innovación y Emprendimiento) en la educación regular en los últimos cinco años (Pisoni et al., 2018). El objetivo es que estos contenidos sean utilizados regularmente por las universidades asociadas (los materiales son proporcionados por universidades individuales para ser utilizados por todas las universidades de la red), que comprometieron esfuerzos para “ir a lo mixto” fusionándolos con enfoques más convencionales.

Sin embargo, la implementación actual de los enfoques mixtos depende demasiado de la experiencia y los deseos de los profesores individuales y/o de las prácticas comunes que se encuentran en las universidades comprometidas, para garantizar una calificación formal

fluida según sus normas internas. Por esa razón, se definió un enfoque común y homogéneo de EIT Digital para el aprendizaje mixto (la estrategia de “ir a lo mixto” de EIT Digital), buscando un salto adelante en la educación digital en Europa (EIT Digital, 2020). En esta sección, se muestra una actividad que se implementa utilizando contenidos en línea, dinámicas de grupo y pruebas de percepción, para mejorar la calidad de las clases.

Dentro del seminario de “Vigilancia Tecnológica” de 1 crédito ECTS, incluido en el curso de “Introducción a la Gestión de la Innovación y el Emprendimiento”, se realizó un experimento para mejorar la calidad de las clases impartidas en las asignaturas de I&E del Máster de EIT Digital, utilizando enfoques de aprendizaje mixto. Los estudiantes tenían entre 23 y 25 años y provenían de varios países europeos. Estaban matriculados en el curso de “Introducción a la Gestión de la Innovación y el Emprendimiento” en la Universidad Politécnica de Madrid, España, como parte del programa de Máster de EIT Digital. Para realizar este experimento, se impartieron los contenidos del seminario sobre “Vigilancia Tecnológica” utilizando dos enfoques diferentes en dos grupos diferentes de estudiantes. En particular:

- En el grupo de control se impartieron 8 horas de clase de forma tradicional (clases presenciales), utilizando un conjunto de diapositivas que se entregaron a los estudiantes. La primera parte del seminario fue una introducción teórica para que los estudiantes tomaran conciencia de los conceptos necesarios, pasando luego a una parte de trabajo en grupo sobre los contenidos para elaborar un informe de Vigilancia Tecnológica (VT) y terminando con la presentación de los informes elaborados por los grupos. Durante estas sesiones, se desarrollaron las siguientes competencias:
 - Trabajo en equipo.
 - Competencias técnicas de Vigilancia Tecnológica (VT).
 - Toma de decisiones (al elaborar el informe de grupo de VT sobre un caso de estudio específico).
 - Comunicación (con la presentación del informe de grupo en clase).
 - Pensamiento crítico (dentro de la presentación de los informes de otros grupos).
- Por otro lado, se impartieron 6 horas de clases al grupo experimental, aplicando un enfoque de aprendizaje mixto mediante el uso de materiales en línea subidos a la plataforma

de aprendizaje electrónico de EIT Digital (Sakai). La primera parte del seminario consistió en dinámicas de grupo, donde los estudiantes se enfrentaron como grupo a diferentes actividades y problemas presentados por el profesor y apoyados por contenidos en línea. A continuación, los grupos de estudiantes trabajaron de forma autónoma y completamente en línea en el desarrollo de sus informes de VT. Finalmente, los grupos de estudiantes presentaron sus informes en clase (presencialmente). Durante estas sesiones, se desarrollaron las siguientes habilidades:

- Creación de equipos (en una dinámica de grupo, compartiendo el conocimiento aprendido individualmente a partir del contenido en línea para la mejora del conocimiento grupal).
- Trabajo en equipo (trabajando en diferentes dinámicas de grupo y en el desarrollo del informe de grupo de forma virtual, utilizando la plataforma de aprendizaje electrónico, WhatsApp, etc.).
- Competencias digitales (necesarias para acceder al contenido en línea y aprender, pero también para trabajar en grupo para el desarrollo del informe de grupo).
- Toma de decisiones (al elaborar el informe de grupo de VT sobre un caso de estudio específico).
- Resolución de problemas complejos (en una dinámica de grupo para resolver un test y un problema complejo como grupo, utilizando sus conocimientos de VT).
- Trabajo autónomo (dentro de las dinámicas de grupo y cuando los estudiantes trabajan en el desarrollo del informe de VT basado en el contenido en línea).
- Competencias técnicas de VT.
- Comunicación (con la presentación del informe de grupo en clase).
- Pensamiento crítico (en la evaluación entre pares del test realizado en grupos, las dinámicas de grupo, pero también durante la presentación de los informes de otros grupos).

Al final del seminario, se pidió a los participantes que completaran una encuesta de percepción para abordar las hipótesis 1 y 2 sobre las motivaciones intrínsecas y el valor percibido. Para evitar sesgos, la encuesta se realizó después de todas las actividades y evaluaciones del curso, pero antes de que se publicaran las calificaciones. Además, se recopilaron las calificaciones de los estudiantes (tanto individuales como grupales) para responder a las hipótesis 3 y 4. Los resultados de

la encuesta y el rendimiento de los grupos de control y experimento se compararon utilizando la prueba t de Student (t-test) para el análisis.

Fuentes de datos e instrumentos

- Los datos obtenidos para realizar la actividad provienen de los siguientes instrumentos:
 - Cuestionario de percepción. Un cuestionario de 13 preguntas basado en una escala Likert de 7 puntos, con preguntas para conocer las percepciones de los estudiantes sobre la motivación intrínseca (competencia percibida, relación, presión, importancia y valor).
 - Evaluación del grupo de control (N=19), en el que se utilizó el enfoque tradicional.
 - Evaluación del grupo experimental (N=19), en el que se utilizó el enfoque de aprendizaje mixto.
- Calificaciones de los estudiantes (rendimiento académico).
 - Basado en ambos grupos, control y experimento.
- Indicador de rendimiento.
 - Este indicador se basa en otros dos subindicadores: rendimiento en tiempo y rendimiento en resultados.

Cuestionario de percepción

Los cuestionarios de percepción en los enfoques de aprendizaje mixto ya se han utilizado anteriormente, así como se ha demostrado su fiabilidad y validez, como se puede extraer de la literatura (Akkoyunlu & Yilmaz-Soylu, 2008; Han & Ellis, 2020). En particular, en el presente trabajo se utilizó el Inventario de Motivación Intrínseca (IMI) (Center for Self-Determination Theory, 2020). Se trata de un instrumento de medición multidimensional, que tiene como objetivo evaluar las experiencias subjetivas de los participantes, relacionadas con la actividad objetivo en los experimentos. Este instrumento evalúa varias subescalas o categorías, como el interés/disfrute, la competencia percibida, el esfuerzo, etc. de los participantes. El IMI consta de un número variable de preguntas de estas categorías, todas las cuales han demostrado ser coherentes y estables

desde el punto de vista del análisis factorial, en una variedad de tareas, condiciones y entornos. En esta actividad, se han valorado 13 ítems en una escala Likert de 7 puntos, que va desde 1 (nada cierto) hasta 7 (muy cierto), y el punto medio 4, que indica el valor umbral (algo cierto). Las siguientes categorías han sido evaluadas (Deci et al., 1994; Reeve, 2017; R. M. Ryan & Deci, 2000; R. Ryan & Moller, 2017):

- **Importancia percibida** (3 ítems, por ejemplo, “Creo que la Vigilancia Tecnológica es una actividad importante”): Las motivaciones extrínsecas no disminuyen la motivación intrínseca si son percibidas por la persona con un valor o importancia (R. M. Ryan, 1995). La importancia percibida se mide para evaluar la interiorización de las dinámicas de grupo.
- **Valor/Utilidad percibido** (3 ítems, por ejemplo, “Creo que hacer este seminario podría ayudarme a tomar mejores decisiones sobre proyectos tecnológicos en el futuro”): La categoría de valor/utilidad mide la “regulación integrada” y la “regulación identificada”. Estas dos regulaciones son importantes para medir hasta qué punto las personas interiorizan la actividad.
- **Presión/Tensión percibida** (2 ítems, por ejemplo, “Me sentí presionado al hacer este seminario”): La satisfacción de la necesidad de autonomía es la experiencia de elegir y dirigir uno mismo. El comportamiento es autodeterminado si es voluntario y respaldado de todo corazón por uno mismo. El control interno (por ejemplo, el sentimiento de vergüenza o culpa, etc.) o externo (por ejemplo, las recompensas y los castigos, etc.) disminuye el nivel de autodeterminación. La “presión/tensión percibida” mide el nivel del sentimiento de control; por tanto, menos presión significa más sentimiento de autonomía.
- **Competencia percibida** (4 ítems, por ejemplo, “Creo que soy bastante bueno en Vigilancia Tecnológica”): La competencia es intrínsecamente gratificante para el ser humano, y está relacionada con la experiencia de dominio o búsqueda de desafíos de dominio. Desempeña un papel principal para la motivación intrínseca y es crucial para el desarrollo humano. La competencia percibida mide el dominio de los estudiantes en la actividad relacionada.
- **Relación percibida** (1 ítem, por ejemplo, “Me sentí muy distante al resto de miembros de mi grupo” (*inverso)): La relación es la necesidad de establecer un vínculo emocional y un apego con los

demás. Incluye la confianza bilateral y el cuidado del bienestar de los demás. La capacidad de respuesta y el vínculo social son esenciales para la satisfacción de la relación. En esta investigación, la relación percibida se mide para evaluar si las dinámicas de grupo lograron establecer un vínculo entre los estudiantes mixtos.

Calificaciones de los estudiantes (rendimiento académico)

Los resultados académicos de los estudiantes (el profesor/instructor fue el mismo para evitar sesgos) de ambos grupos se basan en las calificaciones obtenidas de las diferentes actividades realizadas en los diferentes grupos, según la siguiente regla:

- *Calificación total*: desarrollo y presentación del informe de Vigilancia Tecnológica (75%) (“*Calificación de grupo*”) + prueba final individual (25%) (“*Calificación de prueba individual*”)

Indicador de rendimiento

Este indicador evalúa la efectividad de las dinámicas de grupo en combinación con el uso de contenidos en línea para mejorar la calidad de los cursos (enfoque de aprendizaje mixto). El indicador se calcula de la siguiente manera: (Rendimiento en tiempo) “Uso de las horas de clase” x (Rendimiento en resultados) “mejora de los resultados de los estudiantes”. Por tanto, el indicador depende de los valores de dos subindicadores:

- (Rendimiento en tiempo) “Uso de las horas de clase” para el trabajo en grupo de los contenidos del curso:
 - Objetivo: reducir las horas de explicación de contenidos por parte del profesor para maximizar el tiempo de trabajo de los contenidos por parte de los estudiantes (trabajando en grupo).
 - Recursos utilizados: dinámicas de grupo en clase y uso de contenidos en línea.
 - Cómo obtener el valor cuantitativo de este indicador: número de horas dedicadas al trabajo de contenidos / número de horas totales de clase.

- (Rendimiento en resultados) “Mejora de los resultados de los estudiantes”. De los dos grupos de estudiantes, solo se aplicaron dinámicas de grupo en el grupo experimental:
 - Objetivo: mejorar los resultados de los estudiantes en el curso.
 - Recursos utilizados: resultados académicos de los estudiantes.
 - Cómo obtener el valor cuantitativo de este indicador: comparativa de los resultados obtenidos por los estudiantes del grupo donde se aplicaron las dinámicas de grupo (experimento) y el otro grupo donde no se aplicaron (control), para mostrar el rendimiento / mejora. Es decir, resultados obtenidos por los estudiantes pertenecientes a las dinámicas de grupo (grupo experimento) / resultados obtenidos por los estudiantes del grupo control.

Resultados

Resultados del cuestionario de percepción

Para el cuestionario de percepción, se comparan (prueba t de Student) una a una las categorías de percepción de los estudiantes de control y experimento, para medir las diferencias motivacionales entre los estudiantes presenciales y mixtos. Además, se ha aplicado la prueba t para la puntuación de los estudiantes experimentales para evaluar si están por encima del nivel umbral. Las estadísticas descriptivas y los resultados de la prueba t de Student se presentan en la Tabla I. Tres estudiantes del grupo de control no fueron evaluados porque no participaron en la encuesta.

• Pruebas para H1

La competencia percibida, la relación percibida y la presión percibida se han medido para examinar la motivación intrínseca. El primer resultado notable es que los estudiantes del grupo experimental tienen una competencia percibida significativamente mayor ($M=4,97$; $p<0,01$; $ES=1,23$ indicando un gran tamaño del efecto), una relación percibida ($M=5,63$; $p<0,01$; $ES=1,12$ indicando un gran tamaño del efecto) y una presión percibida significativamente menor ($M=3,42$; $p=0,04$; $ES=0,41$ indicando un pequeño tamaño del efecto) en comparación con el umbral.

TABLA I. Estadística descriptiva y prueba t de Student del cuestionario de percepción

	Control (N=16)		Experiment (N=19)		Threshold (M=4) vs experiment	Control vs experiment
Perception	min-max	M±SD	min-max	M±SD	p-value (t-test)	p-value (t-test)
Competence ^a	3.5-6.75	5.03±0.80	3.25-6	4.97±0.79	*<0.01	0.41
Relatedness ^a	4-7	6.18±0.98	2-7	5.63±1.46	*<0.01	0.11
Pressure/ Tension ^a	2-6	3.56±1.41	1-6	3.42±1.42	*0.04	0.38
Importance ^a	3.5-6	4.87±0.84	3.5-7	5.60±0.89	*<0.01	*<0.01
Value ^a	4-7	5.89±0.84	3.6-6.6	5.59±0.94	*<0.01	0.16

^a El umbral para las variables es M= 4. Todas representan el nivel de confirmación de la variable relevante dentro del rango de [0-7]. Por debajo del umbral implica desacuerdo y por encima implica el grado de acuerdo. *p<0.05
Fuente: Elaboración propia.

Además, no se ha observado una diferencia significativa (p=0,41) entre los estudiantes experimentales (M=4,97) y los de control (M=5,03) en las medias de competencia percibida. Del mismo modo, ambos grupos han indicado una puntuación alta en la relación percibida.

La puntuación del grupo de control (M=6,18) fue mayor que la del experimento (M=5,63) pero no fue significativa (p=0,11). Para el último componente de la motivación intrínseca, se ha comparado la presión percibida. Para este caso específico, resultados más bajos representan mayor autonomía. Por tanto, las puntuaciones deberían haber sido inferiores al umbral. Tanto el grupo experimental (M= 3,42) como el de control (M= 3,56) percibieron menos presión que el umbral y no se observaron diferencias significativas (p=0,38) en sus medias.

Todos los resultados de las tres variables del grupo experimental estuvieron significativamente (parcialmente para la Presión Percibida) por encima del umbral, y no hubo diferencia significativa en comparación con el grupo de control, por lo que se apoyó la H1.

• Pruebas para H2

El valor percibido y la importancia percibida se han medido para observar el proceso de interiorización de la actividad. El grupo experimental (M=5,60)

tuvo una puntuación alta en el valor percibido que es significativamente ($p<0,01$) mayor que el umbral. Al igual que los resultados anteriores, no se produjeron diferencias significativas ($p=0,16$) entre los grupos (Control, $M=5,89$). El segundo resultado notable se ha observado en la importancia percibida.

El grupo experimental ($M=5,60$) dio significativamente ($p<0,01$; $ES=0,80$ indicando un gran tamaño del efecto) más importancia a la actividad que el control ($M=4,87$), y su puntuación es significativamente mayor que el umbral ($p<0,01$) ambos lo que demuestra la interiorización de las dinámicas de grupo por parte de los estudiantes experimentales.

Los resultados de ambas variables del grupo experimental estuvieron por encima del nivel umbral, y no hubo diferencia significativa en el Valor Percibido en comparación con los estudiantes de control, y la Importancia Percibida del grupo experimental fue significativamente mayor en comparación con el grupo de control, por lo que se apoyó la H2.

Calificaciones de los estudiantes

Se asignaron un total de ocho grupos (4 de control, 4 de experimento) con cuatro a seis miembros para un proyecto en equipo. Cada estudiante tuvo también un cuestionario individual al final de la actividad. Las estadísticas descriptivas y los resultados de la prueba t obtenidos al evaluar a partir de la asignación de grupo, el cuestionario individual y las calificaciones finales se resumen en la Tabla II:

TABLA II. Calificaciones de los estudiantes

	Control (N=19)		Experiment (N=19)		Control vs experiment
	min-max	M $\pm$ SD	min-max	M $\pm$ SD	p-value
GG ^a	5.00-8.60	7.91 $\pm$ 0.97	8.10-8.50	8.37 $\pm$ 0.17	*0.01
IQG ^b	5.00-10.00	7.36 $\pm$ 1.37	5.0.-10.00	7.89 $\pm$ 1.64	0.14
TG ^c	5.40-8.80	7.77 $\pm$ 0.86	7.32-8.87	8.25 $\pm$ 0.46	*0.02

^a Calificaciones de grupo. ^b Calificación de cuestionario individual. ^c Calificación total. Todas las variables están dentro del rango de [0-10]. * $p<0,05$

Fuente: Elaboración propia.

• Pruebas para H3

Destacablemente, las calificaciones de grupo de los estudiantes experimentales ($M=8,37$) fueron significativamente ($p=0,01$; $ES=0,66$ indicando un gran tamaño del efecto) más altas que las del control ($M=7,91$), lo que refleja el efecto de la importancia percibida en las dinámicas de grupo en la asignación colaborativa. Del mismo modo, el grupo experimental ($M=8,25$) obtuvo calificaciones más altas en la calificación total que los estudiantes de control ($M=7,77$), con una significación de $p=0,02$. Además, la puntuación del cuestionario individual del experimento ($M=7,89$) fue incluso más alta en comparación con el control ($M=7,36$), pero no fue significativa ($p=0,14$; $ES=0,70$ indicando un gran tamaño del efecto).

Como resultado, no hubo una degradación del rendimiento en la enseñanza con el enfoque mixto. Por el contrario, el grupo experimental tuvo un mejor desempeño en la asignación grupal y en la calificación total, por lo que también se apoyó la H3. El hecho de mantener la motivación y el rendimiento (además, el rendimiento mejorado) del grupo experimental nos permitió medir la hipótesis final de la eficiencia de la enseñanza.

Resultados de los indicadores

• Pruebas para H4

Para la cuarta hipótesis, se utilizó la métrica “indicador de rendimiento” descrita en la metodología para comparar la eficiencia de la enseñanza de cada grupo. Con este objetivo en mente, en primer lugar, se calculó el subindicador “Rendimiento temporal” para determinar la eficiencia de las horas de clase del instructor.

“Uso de las horas de clase para el trabajo en grupo de los contenidos del curso:

- Uso de las horas del grupo de control “Rendimiento temporal” (enfoque tradicional) = 4 horas de teoría por instructor (presencial) + 4 horas de trabajo de contenidos entre grupos (presencial) = $4 \text{ (horas de trabajo en clase)} / 8 \text{ (horas totales de clase)} = 0,5$

- Uso de las horas del grupo experimental “Rendimiento temporal” (enfoque mixto) = 1 hora de teoría por instructor (presencial) + 5 horas de trabajo de contenidos entre grupos (presencial) + 2 horas de trabajo de contenidos entre grupos (en línea) = 7 (horas de trabajo) / 8 (horas totales de clase) = 0,88

El grupo experimental dedicó siete horas al trabajo de contenidos en grupo, frente a las cuatro horas del grupo de control. Esto da lugar a una eficiencia de “Rendimiento temporal” del 88% (experimento) frente al 50% (control) para el total de horas de clase presenciales. En segundo lugar, se ha medido el subindicador “Rendimiento de los resultados” con el fin de comparar el rendimiento académico de los estudiantes. Se utilizó la “Calificación total” de los estudiantes para el cálculo, y las calificaciones se pueden ver a continuación;

- “Rendimiento de los resultados” del grupo experimental = 8,3
- “Rendimiento de los resultados” del grupo de control = 7,8
- Mejora de los resultados de los estudiantes = Promedio de las calificaciones del grupo experimental (enfoque de aprendizaje mixto) / Promedio de las calificaciones del grupo de control (enfoque tradicional) = 8,3 (enfoque de aprendizaje mixto) / 7,8 (enfoque tradicional) = 1,064

La mejora en el rendimiento de los estudiantes indica que el grupo experimental obtuvo un 0,064% más de calificaciones que el grupo de control. Después de tener ambos subindicadores de “Rendimiento temporal” y “Rendimiento de los resultados”, es finalmente posible calcular el “Indicador de rendimiento” para la eficacia general. El cálculo del “Indicador de rendimiento” se proporciona a continuación;

“Rendimiento temporal” = “Rendimiento temporal” x “Rendimiento de los resultados”:

- Indicador de rendimiento del grupo de control (enfoque tradicional) = 0,5 (rendimiento temporal) x 0,78 (rendimiento de los resultados) = 0,39 (39%)
- Indicador de rendimiento del grupo experimental (enfoque de aprendizaje mixto) = 0,88 (rendimiento temporal) x 0,81 (rendimiento de los resultados) = 0,73 (73%)

Los resultados de “Rendimiento temporal” indican que la eficiencia de la enseñanza obtenida con el enfoque de aprendizaje mixto es

mayor que el rendimiento obtenido con el enfoque tradicional = 73% (experimento) > 39% (control), por lo que este resultado apoya las hipótesis finales de H4.

Discusión

En este estudio, se examinó el efecto de las Dinámicas de Grupo sobre la motivación y el rendimiento de los estudiantes, con el fin de observar la eficiencia instruccional del entorno de aprendizaje mixto. Para este objetivo, se evaluaron cuatro hipótesis.

En primer lugar, se examinó el efecto de las dinámicas de grupo sobre la motivación intrínseca para determinar si las dinámicas de grupo pueden mitigar el problema típico de la falta de comunicación en el entorno de aprendizaje mixto, que podría disminuir el bienestar, la relación y el vínculo emocional entre los miembros del grupo (Hu & Li, 2017; Zhu et al., 2023). A partir de los resultados del cuestionario IMI, no hay una diferencia significativa en la percepción de la relación, la competencia y la autonomía entre los estudiantes experimentales y los de control. Además, el grupo experimental obtuvo puntuaciones significativamente más altas que el umbral en estas tres variables (parcialmente para la autonomía). En consecuencia, la evaluación de la primera hipótesis presentó que las Dinámicas de Grupo han logrado mantener el bienestar y establecer un vínculo de equipo entre el grupo experimental, que especialmente evitó el efecto de disminución en la relación entre los compañeros debido a la falta de comunicación y al sentimiento de soledad.

En segundo lugar, debemos estar seguros de que la Dinámica de Grupo implementada sería interiorizada por los estudiantes experimentales, ya que las regulaciones externas pueden provocar desvinculación y una disminución de la motivación intrínseca y el rendimiento académico (R. M. Ryan & Deci, 2018). En este sentido, el Valor e Importancia percibidos por los estudiantes experimentales estaban por encima del nivel umbral. Esto demuestra la experiencia del proceso de interiorización. Además, los estudiantes experimentales pusieron más importancia en la actividad que los de control. Tanto la Importancia como el Valor percibidos significan la interiorización de la Dinámica de Grupo por parte de los estudiantes experimentales. Este resultado es prometedor, ya que las regulaciones externas interiorizadas

podrían conducir a resultados académicos positivos (Hornstra et al., 2018).

En tercer lugar, se observó el efecto de las Dinámicas de Grupo sobre los resultados académicos. La interiorización de la Dinámica de Grupo se refleja en las calificaciones de las actividades grupales y que los estudiantes experimentales obtuvieron calificaciones significativamente más altas que los de control. Sorprendentemente, los estudiantes experimentales también obtuvieron mejores resultados en el Cuestionario Individual y las Calificaciones Totales (parcialmente significativo). Como resultado, la Dinámica de Grupo no sólo evitó el deterioro del rendimiento en el cuestionario individual, sino que también mejoró el rendimiento de las actividades grupales y las calificaciones totales. Este hallazgo refuerza la idea de que la dinámica de grupo no sólo impulsa los resultados académicos propios, sino también el comportamiento de otros miembros del grupo (Forsyth, 2018; Ishimura & Fitzgibbons, 2023).

La Dinámica de Grupo ha sido interiorizada por los estudiantes experimentales, ha mantenido el bienestar y ha mejorado el rendimiento, lo que nos ha permitido medir la eficiencia de la enseñanza de la educación mixta. A partir de los resultados obtenidos del indicador de rendimiento, como se puede ver, el rendimiento obtenido con el enfoque de aprendizaje mixto es mayor que el rendimiento obtenido con el enfoque tradicional = 73% (experimento) > 39% (control). Este resultado demuestra que con el enfoque de aprendizaje mixto es posible mejorar el rendimiento dentro del curso, lo que, en consecuencia, resulta en una mayor eficiencia de la enseñanza.

Conclusión

El aprendizaje mixto y en línea tiene claramente una mayor eficiencia en el aspecto de las horas de enseñanza en comparación con la educación presencial. En concreto, más estudiantes podrían tener acceso a los contenidos del curso y formarse dentro de un horario de trabajo flexible. Sin embargo, esta autonomía deja la responsabilidad en manos del estudiante, lo que podría resultar en una falta de comunicación entre los compañeros, disminuir la relación, el bienestar y, finalmente, el deterioro del rendimiento. En este aspecto, la eficiencia de la enseñanza carece de sentido sin la efectividad de la enseñanza. En este artículo, hemos

demostrado que las Dinámicas de Grupo podrían mantener el bienestar y el rendimiento de los estudiantes mixtos.

A un nivel más específico, en las 6 horas de trabajo realizadas en clases presenciales con estudiantes de enfoque mixto (experimento), se han desarrollado 9 tipos de habilidades, tanto blandas como duras; mientras que con los estudiantes de enfoque tradicional (control), se han trabajado 8 horas y se han desarrollado 5 tipos de competencias. Por lo tanto, incluso teniendo menos clases presenciales con el enfoque de aprendizaje mixto, se mejoró el número de habilidades de los estudiantes, lo que resulta en una mejora importante de las clases.

Los resultados de la encuesta de percepción indicaron que el bienestar del grupo experimental se ha mantenido y que la actividad grupal se ha interiorizado. En consecuencia, la actividad grupal podría servir como catalizador para una enseñanza efectiva en el entorno de aprendizaje mixto.

El rendimiento del grupo experimental es mayor que el del control. La calificación media del grupo experimental es superior a la del grupo de control en 0,5 puntos (8,3 frente a 7,8), lo que tiene aún más impacto en las calificaciones grupales en 0,5 puntos (8,4 frente a 7,9). Del mismo modo, el rendimiento obtenido con el nuevo enfoque con dinámica de grupo y contenidos en línea es mayor que el rendimiento obtenido con el enfoque tradicional (73% > 39%, casi el doble). Esto refleja la relevancia de utilizar las Dinámicas de Grupo en los enfoques de aprendizaje mixto.

Este artículo ha demostrado la posibilidad de medir cuantitativamente la mejora en la eficiencia y la calidad que ofrecen los enfoques de aprendizaje mixto mediante las Dinámicas de Grupo. Con este hecho, se ha mantenido el bienestar y el rendimiento de los estudiantes mixtos, y se ha presentado la eficiencia de la enseñanza del aprendizaje mixto. Creemos que este trabajo contribuiría a las acciones requeridas para la educación mixta esperada en la era post-coronavirus.

Limitaciones y Trabajo Futuro

Una de las principales limitaciones de este estudio es el pequeño tamaño de la muestra utilizado para cada grupo, que consistió únicamente en estudiantes europeos de entre 23 y 25 años. Esto puede limitar la extrapolación de los hallazgos a otras poblaciones. Además, no se

realizó una prueba previa para evaluar las percepciones iniciales de los participantes, lo que podría haber influido en los resultados.

Otra limitación del estudio es el número de ítems en algunas categorías del cuestionario de percepción, que era inferior a tres. Esto limitó el análisis dimensional y factorial, lo que podría haber conducido a una comprensión incompleta de las relaciones entre variables.

Para abordar estas limitaciones, los estudios futuros deberían tratar de aumentar el tamaño de la muestra e incluir una gama más diversa de participantes, incluyendo estudiantes internacionales. Además, se debería realizar una prueba previa para establecer las percepciones iniciales y asegurar que el estudio está midiendo los cambios en la percepción a lo largo del tiempo. Por último, incluir más ítems en las categorías del cuestionario podría ayudar a proporcionar una comprensión más completa de las relaciones entre variables.

Referencias bibliográficas

- Akkoyunlu, B., & Yilmaz-Soylu, M. (2008). Development of a scale on learners' views on blended learning and its implementation process. *The Internet and Higher Education*, 11(1), 26–32. <https://doi.org/10.1016/J.IHEDUC.2007.12.006>
- Arashpour, M., Lamborn, J., & Farzanehfard, P. (2020). Group Dynamics in Higher Education. In S. Mostafa & P. Rahnamayiezekavat (Eds.), *Claiming Identity Through Redefined Teaching in Construction Programs* (pp. 42–60). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-8452-0.CH003>
- Bailey, J., Ellis, S., Schneider, C., & Ark, T. V. (2013). *Blended learning implementation guide. Version 2.0*. <http://digitallearningnow.com/site/uploads/2013/10/BLIG-2.0-Final-Paper.pdf>
- Banditvilai, C. (2016). Enhancing Students' Language Skills through Blended Learning. *Electronic Journal of E-Learning*, 14(3), 220–229. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1107134>
- Brodbeck, F., & Greitemeyer, T. (2000). A Dynamic Model of Group Performance: Considering the Group Members' Capacity to Learn. *Group Processes & Intergroup Relations*, 3(2), 159–182. <https://doi.org/10.1177/1368430200003002004>
- Buhl-Wiggers, J., Kjærgaard, A., & Munk, K. (2023). A scoping review of experimental evidence on face-to-face components of blended

- learning in higher education. *Studies in Higher Education*, 48(1), 151–173. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2123911>
- Center for Self-Determination Theory. (2020). Intrinsic Motivation Inventory (IMI). <https://selfdeterminationtheory.org/intrinsic-motivation-inventory/>
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: the self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119–142. <https://doi.org/10.1111/J.1467-6494.1994.TB00797.X>
- Dey, P., & Bandyopadhyay, S. (2019). Blended learning to improve quality of primary education among underprivileged school children in India. *Education and Information Technologies*, 24(3), 1995–2016. <https://doi.org/10.1007/S10639-018-9832-1>
- Dion, G., Dalle, J. M., Renouard, F., Guseva, Y., León, G., Marchese, M., Mutanen, O. P., Stranger, A. P., Pisoni, G., Stoycheva, M., Tejero, A., & Vendel, M. (2018). Change management: Blended learning adoption in a large network of European universities. 13th International Conference on E-Learning, 77–83. <https://research.aalto.fi/en/publications/change-management-blended-learning-adoption-in-a-large-network-of>
- EIT Digital. (2020). Join us in boosting entrepreneurship and education for a strong digital Europe. <https://www.eitdigital.eu/fileadmin/2021/eitdigital2022/EIT-Digital-2022-document.pdf>
- Forsyth, D. R. (2018). *Group dynamics* (7th ed.). Cengage Learning. <https://www.amazon.com/Group-Dynamics-Donelson-R-Forsyth/dp/1337408859>
- Ginns, P., & Ellis, R. (2007). Quality in blended learning: Exploring the relationships between on-line and face-to-face teaching and learning. *The Internet and Higher Education*, 10(1), 53–64. <https://doi.org/10.1016/J.IHEDUC.2006.10.003>
- Glantz, E. J., & Gamrat, C. (2020). The New Post-Pandemic Normal of College Traditions. SIGITE 2020 - Proceedings of the 21st Annual Conference on Information Technology Education, 279–284. <https://doi.org/10.1145/3368308.3415375>
- Graham, C. R. (2018). Current research in blended learning. In M. G. Moore & W. C. Diehl (Eds.), *Handbook of Distance Education: Fourth Edition* (4th ed., pp. 173–188). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315296135>
- Hakami, E., El Aadmi-Laamech, K., Hakami, L., Santos, P., Hernández-Leo, D., & Amarasinghe, I. (2022). Students' Basic Psychological

- Needs Satisfaction at the Interface Level of a Computer-Supported Collaborative Learning Tool. *International Conference on Collaboration Technologies and Social Computing, CollabTech 2022*, 13632 LNCS, 218–230. https://doi.org/10.1007/978-3-031-20218-6_15
- Han, F., & Ellis, R. A. (2019). Identifying consistent patterns of quality learning discussions in blended learning. *The Internet and Higher Education*, 40, 12–19. <https://doi.org/10.1016/J.IHEDUC.2018.09.002>
- Han, F., & Ellis, R. A. (2020). Initial Development and Validation of the Perceptions of the Blended Learning Environment Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(2), 168–181. <https://doi.org/10.1177/0734282919834091>
- Hmelo-Silver, C. E., Chinn, C. A., Chan, C. K. K., & O'Donnell, A. M. (2013). The international handbook of collaborative learning. In *The International Handbook of Collaborative Learning*. Routledge, Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203837290>
- Hornstra, L., Stroet, K., van Eijden, E., Goudsblom, J., & Roskamp, C. (2018). Teacher expectation effects on need-supportive teaching, student motivation, and engagement: a self-determination perspective. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 324–345. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550841>
- Hrastinski, S. (2019). What Do We Mean by Blended Learning? *TechTrends*, 63(5), 564–569. <https://doi.org/10.1007/S11528-019-00375-5>
- Hu, M., & Li, H. (2017). Student engagement in online learning: A review. *International Symposium on Educational Technology, ISET 2017*, 39–43. <https://doi.org/10.1109/ISET.2017.17>
- Ishimura, Y., & Fitzgibbons, M. (2023). How does web-based collaborative learning impact information literacy development? *The Journal of Academic Librarianship*, 49(1), 102614. <https://doi.org/10.1016/J.ACALIB.2022.102614>
- León, G., Leceta, J. M., & Tejero, A. (2018). Impact of the EIT in the creation of an open educational ecosystem: UPM experience. *International Journal of Innovation Science*, 10(2), 178–206. <https://doi.org/10.1108/IJIS-09-2017-0090>
- Mo, J. (2019). How is students' motivation related to their performance and anxiety? <https://doi.org/10.1787/d7c28431-en>
- Monteiro, E., & Morrison, K. (2015). Challenges for collaborative blended learning in undergraduate students. *An International Journal on Theory and Practice*, 20(7–8), 564–591. <https://doi.org/10.1080/13803611.2014.997126>

- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Pisoni, G. (2019). Strategies for Pan-European Implementation of Blended Learning for Innovation and Entrepreneurship (I&E) Education. *Education Sciences*, 9(2), 124. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI9020124>
- Pisoni, G., Guri, G., Dion, G., Dalle, J.-M., Renouard, F., Marchese, M., Tejero, A., Leon, G., Guseva, Y., & Mutanen, O.-P. (2018). Towards blended learning implementation of innovation and entrepreneurship (i&e) education within eit digital: The models and lessons learnt. *EDULEARN18*, 1, 10496–10502. <https://doi.org/10.21125/EDULEARN.2018.2553>
- Pisoni, G., Marchese, M., & Renouard, F. (2019). Benefits and challenges of distributed student activities in online education settings: Cross-university collaborations on a pan-european level. *IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON*, April-2019, 1017–1021. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2019.8725194>
- Raes, A., Vanneste, P., Pieters, M., Windey, I., Van Den Noortgate, W., & Depaepe, F. (2020). Learning and instruction in the hybrid virtual classroom: An investigation of students' engagement and the effect of quizzes. *Computers & Education*, 143, 103682. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2019.103682>
- Reeve, J. (2017). *Understanding motivation and emotion* (7th ed.). Wiley. <https://www.wiley.com/en-au/Understanding+Motivation+and+Emotion%2C+7th+Edition-p-9781119367604>
- Rothwell, J. Dan. (2012). *In mixed company : communicating in small groups and teams* (8th ed.). Wadsworth Publishing.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397–427. <https://doi.org/10.1111/J.1467-6494.1995.TB00501.X>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). *Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

- Ryan, R., & Moller, A. C. (2017). Competence as central, but not sufficient, for high-quality motivation: A self-determination theory perspective. In A. J. Elliot, S. , C. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Sharma, L., & Shree, S. (2023). Exploring the Online and Blended Modes of Learning for Post-COVID-19: A Study of Higher Education Institutions. *Education Sciences* 2023, 13(2), 142. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI13020142>
- Steiner, I. (1972). *Group Process and Productivity* . In Academic Press. Academic Press Inc.
- Washington, M. C., Okoro, E. A., & Okoro, S. U. (2013). Emotional Intelligence And Cross-Cultural Communication Competence: An Analysis Of Group Dynamics And Interpersonal Relationships In A Diverse Classroom. *Journal of International Education Research*, 9(3), 241–246. <https://doi.org/10.19030/JIER.V9I3.7881>
- Zhu, X., Gong, Q., Wang, Q., He, Y., Sun, Z., & Liu, F. (2023). Analysis of Students' Online Learning Engagement during the COVID-19 Pandemic: A Case Study of a SPOC-Based Geography Education Undergraduate Course. *Sustainability*, 15(5), 4544. <https://doi.org/10.3390/SU15054544>

Información de contacto: Taygun Bulut Durmaz. E.T.S. de Ingenieros Informáticos, Universidad Politécnica de Madrid. Boadilla del Monte, España. E-mail: tb.durmaz@alumnos.upm.es

Impacto de una intervención basada en tertulias dialógicas y grupos interactivos para el desarrollo de la conducta prosocial en niños y adolescentes en una comunidad de aprendizaje

Impact of an intervention based on dialogical gatherings and interactive groups for the development of prosocial behavior in children and adolescents in a learning community

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-404-616>

Héctor Galindo-Domínguez

<https://orcid.org/0000-0003-0562-160X>

Universidad del País Vasco

Martín Sainz de la Maza

<https://orcid.org/0000-0002-0543-1155>

Universidad del País Vasco

Daniel Losada

<https://orcid.org/0000-0003-3842-7694>

Universidad del País Vasco

Resumen

Uno de los objetivos de las Comunidades de Aprendizaje es la búsqueda continua del desarrollo de una mejor convivencia y actitudes solidarias a través de Actuaciones Educativas de Éxito. Sin embargo, hasta la fecha se conoce poco sobre el impacto de las intervenciones realizadas en este tipo de centros

educativos con este fin. Por ello, el objetivo de este estudio ha sido conocer si las principales Actuaciones Educativas de Éxito, como los grupos interactivos y las tertulias dialógicas, contribuyen a mejorar la conducta prosocial de los alumnos de Educación Primaria y Secundaria. Se realizó un estudio longitudinal en una Comunidad de Aprendizaje, en el que participaron 186 alumnos de Educación Primaria y Secundaria, que cumplieron la Escala Española de Evaluación de la Conducta Prosocial con una intervención intermedia de 9 meses. Los resultados revelaron que, tras la intervención, tanto el alumnado de Educación Primaria como el alumnado de Educación Secundaria no mostraron diferencias estadísticas significativas en ninguna de las dimensiones del instrumento de Conducta Prosocial, excepto en la dimensión de Ayudar, en la que los alumnos redujeron levemente sus valores a lo largo del tiempo. Estos resultados son relevantes para los profesionales de la educación por dos motivos: primero, porque permite al profesional reflexionar sobre la efectividad de las metodologías que se están llevando a cabo para mejorar la convivencia y las actitudes prosociales en las aulas; y segundo, porque los datos evidencian la importancia de diseñar intervenciones no centradas tanto en determinadas metodologías, sino en evidencias y marcos teórico-prácticos que permitan dar solidez a la intervención ejecutada, independientemente de la metodología usada.

Palabras clave: conducta prosocial, actuaciones educativas de éxito, comunidades de aprendizaje, Educación Primaria, Educación Secundaria.

Abstract

One of the aims of *Learning Communities* is the continuous search for the development of a better coexistence and solidarity attitudes by means of *Successful Educational Actions*. However, to date little is known about the impact of the interventions carried out in these types of schools for this purpose. That is why the objective of this study has been to find out if the main *Successful Educational Actions*, such as interactive groups and dialogic gatherings, contribute to improving the prosocial behavior of Primary and Secondary Education students. A longitudinal study was carried out in a *Learning Community*, in which 186 Primary and Secondary Education students participated, who filled out the *Spanish Scale to Evaluate Prosocial Behavior* with an intermediate intervention of 9 months. The results revealed that after the intervention, both Primary Education students and Secondary Education students did not show significant statistical differences in any of the dimensions of the Prosocial Behavior instrument, except in the dimension of Helping, in which students slightly reduced their values along the time. These results are relevant for education professionals for two reasons: first, because they allow professionals to reflect on the effectiveness of the methodologies being implemented to improve coexistence and prosocial attitudes in the classroom; and second, because the

data demonstrate the importance of designing interventions that are not focused solely on specific methodologies, but on evidence and theoretical-practical frameworks that provide solidity to the intervention executed, regardless of the methodology used.

Keywords: posocial behavior, successful educational actions, learning community, primary education, secondary education.

Introducción

La conducta prosocial en el Alumnado de Educación Obligatoria

Las conductas prosociales se refieren a las acciones que las personas llevan a cabo voluntariamente para mejorar el bienestar de los demás (Gross et al., 2017), y, por lo tanto, contribuyen al desarrollo de relaciones interpersonales saludables (Fehr & Fischbacher, 2003).

En la actualidad, existen diferentes modelos teóricos para entender la conducta prosocial, pero uno de los modelos más comúnmente utilizados es el modelo multidimensional que comprende tres grandes dimensiones: Ayudar, Compartir y Reconfortar. Este modelo ha sido respaldado por una amplia literatura (por ejemplo, Dunfield, 2014; Dunfield et al., 2011; Dunfield y Kuhlmeier, 2013; Padilla-Walker y Carlo, 2014; Paulus, 2014, 2018) y se basa en una variedad de estados negativos que niños, niñas y adolescentes deben identificar y superar para fomentar su prosocialidad.

En primer lugar, la dimensión de Ayudar, se entiende como una necesidad instrumental de los demás que se puede superar corrigiendo resultados no deseados. A partir de los dos años, los bebés “ya han desarrollado algunas habilidades cognitivas sociales necesarias para reconocer las necesidades instrumentales y producir comportamientos de ayuda” (Dunfield, 2014, p. 4). En segundo lugar, Compartir se entiende como el deseo material no satisfecho de uno mismo. Este deseo puede superarse eficazmente al reconocer una distribución desigual de recursos y al superar el deseo egocéntrico de monopolizar los recursos (Dunfield, 2014). A pesar de que los niños y niñas pueden identificar la distribución desigual de recursos desde los dos años de edad, la tendencia a actuar de manera más justa de forma espontánea aumenta con la edad (Blake y McAuliffe, 2011).

Por último, Reconfortar se entiende como la angustia emocional que puede superarse eficazmente al aliviar los estados emocionales negativos de los demás. Dunfield (2014) destaca que, aunque los bebés pueden identificar las expresiones emocionales durante los primeros años de vida, la habilidad de representar y responder adecuadamente a las emociones de los demás tarda mucho más tiempo en desarrollarse. Un resumen de estas dimensiones principales se ilustra en la Figura I.

Las diferencias en estas conductas surgen muy temprano en los primeros años de vida y tienen importantes consecuencias en el desarrollo social de niños y niñas, durante la infancia, adolescencia y vida adulta (Eisenberg et al., 2006). De hecho, durante la infancia y la adolescencia temprana, la conducta prosocial se correlaciona con una serie de beneficios que deben comentarse. En primer lugar, en relación a variables personales, algunos estudios resaltan que la conducta prosocial puede considerarse un factor de protección contra los problemas de conducta (Carlo et al., 2014), ayudando a reducir el comportamiento agresivo (Arbel et al., 2022), la delincuencia grave (Padilla-Walker et al., 2015), la victimización por acoso escolar (Wang et al., 2015) y desarrollar altos valores de autoestima (Van der Graaff et al., 2018). En segundo

FIGURA I. Dimensiones del constructo de conducta prosocial



Fuente: Elaboración propia basada en Dunfield (2014).

lugar, la conducta prosocial se asocia positivamente con la competencia social, contribuyendo al desarrollo de habilidades sociales de los niños y adolescentes, incluyendo el apego y la aceptación de los compañeros (Dirks et al., 2018). En consecuencia, la conducta prosocial podría ser clave para fomentar relaciones interpersonales positivas (Van der Graaff et al., 2018). Finalmente, otros estudios han destacado la relevancia de la conducta prosocial para mejorar el rendimiento académico, tanto en estudios transversales (Van der Graaff et al., 2018), como en estudios longitudinales (Caprara et al., 2000).

Basándose en estos posibles beneficios, es crucial la relevancia de llevar a cabo intervenciones basadas en fomentar la conducta prosocial del alumnado. Además, hasta la fecha, a pesar de haberse hecho esfuerzos por desarrollar programas de intervención con el objetivo de desarrollar la conducta prosocial en adolescentes (por ejemplo, Caprara et al., 2014; 2015; Mesurado et al., 2019), aún hoy existe una falta significativa de prosocialidad entre culturas. Este es el caso del alto porcentaje de adolescentes coreanos que han sufrido ciberacoso (Ministerio de Educación de Corea, 2018), o el caso del reducido porcentaje de adolescentes canadienses que afirman que ayudarían a una víctima de acoso escolar (Trach et al., 2010), por nombrar solo algunos ejemplos.

Las intervenciones centradas en aumentar la conducta prosocial en el alumnado deberían tener una serie de características que se han discutido previamente en la literatura. En este sentido, es destacable el estudio realizado por Shin y Lee (2021) quienes revelan, en un meta-análisis, cuáles deberían ser los principales factores que afectan la efectividad de las intervenciones de la conducta prosocial. En este sentido, la amplia variedad de intervenciones se centra en promover la prosocialidad añadiendo actitudes positivas (p.ej., Caprara et al., 2014), mientras que otras utilizan intervenciones con el objetivo de eliminar la conducta negativa gestionando la ira, resolviendo disputas y controlando los impulsos (por ejemplo, McMahon y Washburn, 2003; Muratori et al., 2015; Yeager et al., 2013). Según algunos estudios, las intervenciones centradas en aumentar la competencia social tienden a ser más efectivas que aquellas centradas en prevenir problemas de conducta, ya que obtienen tamaños del efecto más pequeños en comparación con las estructuradas para mejorar comportamientos positivos (Menting et al., 2013). La durabilidad de las intervenciones y la duración de las sesiones al fomentar la conducta prosocial es otro tema que se ha discutido previamente (Granski

et al., 2020; Kriemler et al., 2011; Shin y Lee, 2021), señalando cómo las intervenciones de corta duración parecen ser menos efectivas que las de larga duración para el desarrollo de habilidades sociales (Limbos et al., 2007; Hynynen et al., 2016). En cuanto a las herramientas de medición, los autoinformes, las evaluaciones conductuales y las observaciones tienden a ser los instrumentos más comunes, seguramente por su facilidad de uso (Shin y Lee, 2021). Sin embargo, estos autores discuten que futuros estudios podrían intentar combinar diferentes métodos de medición para evaluar si los valores de conducta prosocial difieren según la herramienta utilizada. Posteriormente, otra característica a tener en cuenta es el uso de escalas estandarizadas. De hecho, la efectividad de una intervención podría medirse mejor al utilizar escalas más válidas y confiables (p.ej., Caprara et al., 2005), en lugar de utilizar instrumentos *ad hoc* con poca validez y confiabilidad (p.ej., Bosworth et al., 1998). De hecho, Shin y Lee (2021) observaron cómo los estudios que utilizaron instrumentos no estandarizados para medir la prosocialidad obtuvieron efectos más grandes que aquellos estudios que utilizaron instrumentos estandarizados. Además, la edad del alumnado es otra característica que se ha discutido. Shin y Lee (2021) afirman que, en este sentido, se destacan resultados no concluyentes, ya que algunos estudios señalan que la prosocialidad se desarrolla mejor cuanto antes (por ejemplo, Ramey y Ramey, 1998; Webster-Stratton et al., 2004), mientras que otros afirman que la prosocialidad mejora gradualmente desde la infancia hasta la adultez temprana (por ejemplo, Crocetti et al., 2016; Luengo-Kanacri et al., 2013). Además, algunos autores consideran la adolescencia temprana y media como un período adecuado para el desarrollo de la prosocialidad (Eisenberg et al., 2018), ya que aparecen los primeros círculos íntimos reales con amigos que se apoyan mutuamente (Goldstein et al., 2015) y se desarrollan rápidamente una serie de habilidades, como la toma de perspectiva (Van der Graaff et al., 2014), el razonamiento moral (Malti et al., 2014) y las habilidades cognitivas y afectivas para pensar y actuar de manera prosocial (Carlo et al., 2010). Finalmente, la última característica de las intervenciones centradas en el desarrollo de la prosocialidad es la naturaleza de los participantes, destacando a los niños y adolescentes regulares, y a los niños y adolescentes con trastornos de conducta. Según se observa en la literatura, el alumnado con trastornos de conducta tiende a participar con más frecuencia en una terapia o tratamiento llevado a cabo por psicólogos o especialistas terapéuticos que en un programa de intervención llevado a cabo generalmente por profesorado (Kellner

et al., 2008; Nitkowski et al., 2009). En consecuencia, Shin y Lee (2021) afirman que los programas de intervención para adolescentes regulares podrían ser menos terapéuticos que los programas de tratamiento, en los cuales aproximadamente el 85% de los adolescentes con trastornos de conducta responden satisfactoriamente al objetivo del entrenamiento (Reinke et al., 2014).

Contribución de las Actuaciones Educativas de Éxito en el desarrollo de la conducta prosocial

El modelo de *Comunidades de Aprendizaje* se refiere al proyecto conformado por una serie de *Actuaciones Educativas de Éxito* con el objetivo de transformar social y educativamente las escuelas (Díez-Palomar y Flecha, 2010). Estas *Actuaciones Educativas de Éxito* surgen como resultado del proyecto de investigación europeo INCLUD-ED, cuyo objetivo final era detectar qué acciones específicas ayudaban a promover el éxito educativo e inclusión social, reduciendo así las desigualdades educativas, a lo largo de las diferentes etapas obligatorias (Valls-Carol et al., 2014). Entre las principales *Actuaciones Educativas de Éxito* en estos centros encontramos tertulias dialógicas, grupos interactivos, clubes de tareas fuera del horario escolar, mentores de aprendizaje o bibliotecas tutorizadas, entre otros (Valls-Carol et al., 2014). A pesar de que el impacto de las *Actuaciones Educativas de Éxito* en el desarrollo de las conductas prosociales es un tema relativamente nuevo y, por lo tanto, la literatura disponible es escasa, hay algunos hallazgos que deben ser comentados a continuación.

En cuanto a las Tertulias Dialógicas, se presentan como un espacio en el cual, después de leer un texto en casa, generalmente un clásico literario, y seleccionar una parte significativa por cada uno, un grupo de personas se reúne para interpretarlo a través de un diálogo interactivo, respetando todas las contribuciones sin tener en cuenta el origen sociocultural de los miembros. Esto es posible gracias al papel activo de quien modera la reunión (Pulido y Zepa, 2010). En este proceso, el papel de las familias radica en ayudar a sus hijos cuando leen el clásico literario en casa. El clásico literario elegido dependerá de la edad del estudiante, pero algunos de ellos son Alicia en el País de las Maravillas, La vuelta al mundo en 80 días u Oliver Twist.

En relación a los trabajos cuantitativos, Villardón et al. (2018) llevan a cabo una intervención de Tertulias Dialógicas con un grupo de control en el alumnado del último ciclo de Educación Primaria. Los resultados señalaron cómo el alumnado que participó en la intervención con las Tertulias Dialógicas literarias mejoraron ciertas conductas prosociales, como la solidaridad y la amistad, de manera estadísticamente significativa, a diferencia del grupo de control, que se mantuvo estable con el tiempo. En cuanto a los trabajos cualitativos, García-Carrión et al. (2020) realizan una serie de diálogos igualitarios con el alumnado de Educación Primaria, apreciando cómo participar en las tertulias dialógicas les ayudó a conocerse entre ellos y a construir relaciones de confianza. Del mismo modo, Foncillas et al. (2020) estudian el impacto de 10 sesiones de Tertulias Dialógicas Literarias con estudiantes de Educación Primaria. Utilizando los relatos comunicativos escritos y los dibujos argumentados de 48 estudiantes como instrumento de análisis, los autores concluyen que la intervención favoreció la comprensión y capacidad de reflexión de los estudiantes. Asimismo, García-Carrión et al. (2016) analizan el impacto de las reuniones dialógicas literarias en alumnado de Educación Primaria a través de una serie de entrevistas. Los resultados señalaron cómo el alumnado mejoró sus resultados académicos y sus relaciones, compartiendo palabras y sentimientos profundos. Además, Ugalde et al. (2022) presentan una intervención con Tertulias Dialógicas con el objetivo de transformar los recuerdos de las víctimas de parejas violentas e intimidantes. Los resultados obtenidos ayudaron a respaldar la idea de que quienes leyeron la obra “Amor Radical” y participaron en la intervención aumentaron su rechazo hacia las personas violentas y redujeron la intensidad de las emociones asociadas al recuerdo. También es destacable el estudio de López de Aguilera et al. (2020), quienes realizan una intervención de 28 sesiones basada en Tertulias Dialógicas con estudiantes de los últimos años de Educación Primaria, con el fin de analizar los patrones de comportamiento violento en las relaciones. Los resultados indicaron que las Tertulias Dialógicas permitieron el surgimiento del lenguaje del deseo en combinación con el lenguaje de la ética hacia las relaciones no violentas. Por último, Villarejo-Carballido et al. (2019) llevaron a cabo un estudio de caso en un centro de Educación Primaria en el que se estudió el impacto de las *Actuaciones Educativas de Éxito*, especialmente las reuniones dialógicas, para abordar el ciberacoso y la violencia. Los resultados obtenidos a partir de un análisis documental,

observaciones comunicativas y entrevistas en profundidad, mostraron cómo la intervención ayudó a enfrentar el ciberacoso, haciendo que el alumnado se sintiera más seguro para rechazar la violencia y apoyar a la víctima.

En cuanto a los grupos interactivos, se presentan como una forma de agrupamiento inclusivo en el cual el alumnado se divide en grupos heterogéneos de cuatro o cinco personas por grupo. Participan en el aula tantas personas adultas como se hayan consolidado los grupos, generalmente personas voluntarias, familiares, jubilados o profesorado en formación. El docente, antes de la participación de las personas adultas, debe coordinar y capacitar a las personas voluntarias para evitar posibles malentendidos y falta de coordinación en el aula. Asimismo, el docente diseña tantas tareas (relacionadas con la misma asignatura o diferentes asignaturas) como grupos se hayan consolidado, y cada persona adulta es responsable de apoyar a los estudiantes en la realización de la tarea. Una vez que se completa la tarea, que dura aproximadamente 15 minutos, el alumnado rota a otro tipo de tarea (Valls-Carol et al., 2014).

En cuanto a los estudios cuantitativos, Villardón et al. (2018) llevan a cabo una intervención de grupos interactivos con un grupo control en estudiantes del último ciclo de Educación Primaria. Los resultados mostraron cómo los grupos interactivos no contribuyeron de manera estadísticamente significativa al desarrollo de valores prosociales como la solidaridad o la amistad. Este patrón también se observó en el caso del alumnado perteneciente al grupo de control. En relación a los estudios cualitativos, Amaro et al. (2020) analizan el impacto de *Actuaciones Educativas de Éxito*, especialmente los grupos interactivos, en la mejora de la convivencia y el clima escolar. Los resultados obtenidos a partir de una serie de entrevistas con profesorado señalaron cómo el buen funcionamiento de los grupos interactivos contribuyó a mejorar la convivencia y el clima escolar. Asimismo, León-Jiménez et al. (2020) analizan el efecto de *Actuaciones Educativas de Éxito*, específicamente los grupos interactivos y las reuniones dialógicas, en alumnado de Educación Primaria, a través de un grupo de enfoque con docentes, y entrevistas y revisión documental del alumnado. Los resultados apuntaron a un desarrollo favorable de la amistad y la empatía, reduciendo el comportamiento violento y promoviendo actitudes inclusivas entre los estudiantes. Finalmente, Valero et al. (2018) observaron cómo los

grupos interactivos ayudaron a fomentar conductas prosociales, como la solidaridad o la ayuda mutua, entre alumnado inmigrante y nativo.

A continuación, en cuanto a las bibliotecas tuteladas, se presentan como un espacio, no necesariamente una biblioteca, en el cual el alumnado realiza actividades guiadas por personas adultas fuera del horario escolar con el fin de contribuir a aumentar su aprendizaje (Santiago, 2017). Posteriormente, en relación a los mentores de aprendizaje, se presentan como un programa en el cual el alumnado mayor guía e involucra en la vida académica al alumnado más joven. A través de esta práctica se logra que el alumnado más joven tenga referentes positivos que los motiven a involucrarse en las tareas académicas, y que el alumnado mayor se involucre en la vida académica de la escuela (Formosa & Ramis-Salas, 2012). Finalmente, existe otra *Actuación Educativa de Éxito* llamada club de tareas, en el cual las familias y el alumnado se quedan fuera del horario escolar con un educador profesional para trabajar en diferentes contenidos curriculares, hacer tareas o reforzar ciertas asignaturas que necesiten (Valls-Carol et al., 2014).

Propósito del estudio

Después de revisar la literatura, se encontraron algunos relevantes vacíos. En primer lugar, como se ha visto en el marco teórico, hay un aumento en el interés por llevar a cabo intervenciones que fomenten la conducta prosocial (Caprara et al., 2015; Mesurado et al., 2019) con el objetivo de reducir los efectos negativos de la falta de prosocialidad (por ejemplo, el Ministerio de Educación de Corea, 2018; Trach et al., 2010). Además, dado que es un tema novedoso, escasean los estudios centrados en analizar el impacto de las *Actuaciones Educativas de Éxito* en el desarrollo de conductas prosociales, utilizando enfoques cuantitativos y muestras grandes (por ejemplo, Villardón et al., 2018). Por lo tanto, es necesario profundizar en la efectividad de las *Actuaciones Educativas de Éxito* con muestras más significativas utilizando enfoques cuantitativos.

Además, hasta la fecha, la mayoría de los estudios encontrados, se centran principalmente en el alumnado de Educación Primaria (por ejemplo, Villardón et al., 2018), dejando de lado otras etapas relevantes de la Educación Obligatoria, como podría ser la Educación Secundaria. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta también esta etapa al realizar los análisis.

Finalmente, la gran mayoría de los estudios que analizan las conductas prosociales al aplicar las *Actuaciones Educativas de Éxito* no se basan en un marco teórico de este constructo. En consecuencia, es necesario llevar a cabo investigaciones sólidas teniendo en cuenta la literatura previa sobre modelos de conducta prosocial.

Basándonos en estas limitaciones y perspectivas futuras, el objetivo de este estudio es analizar el impacto de las principales *Actuaciones Educativas de Éxito*, como las Tertulias y los Grupos Interactivos, en el desarrollo de la conducta prosocial en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. Sobre este tema y basándonos en la literatura previa, especialmente en los estudios cualitativos, nuestra hipótesis sugiere que las Tertulias Dialógicas y los Grupos Interactivos podrían ser metodologías útiles para mejorar la prosocialidad de los estudiantes.

Metodología

Intervención

Se presenta un estudio cuasi-experimental con un diseño pre-post. El muestreo se realizó de manera intencionada, contactando con el centro participante, consolidado como una *Comunidad de Aprendizaje*. La razón por la que se eligió este centro es porque los autores ya habían trabajado previamente con él y estaban altamente comprometidos con la calidad de la educación basada en evidencia científica. Esta escuela privada se encuentra en una región del sur de España, en una zona con una población de aproximadamente 100,000 habitantes. Tiene alrededor de 600 estudiantes y ofrece educación desde la Primera Infancia hasta la Educación Secundaria.

Este centro aceptó llevar a cabo una intervención de 9 meses basada en el uso de las principales *Actuaciones Educativas de Éxito* con el alumnado. La intervención fue realizada por un total de 18 docentes (Edad = 48.55; DT = 10.83). Aunque cada docente impartía diferentes asignaturas (Matemáticas, Ciencias, Lenguaje...), las metodologías utilizadas se compartían de manera significativa, destacando las dinámicas de exposición ($M = 3.94$; $DT = 1.10$), el aprendizaje cooperativo ($M = 3.88$; $DT = 1.27$) y los debates ($M = 3.77$; $DT = 1.21$) que se utilizaban en la mayoría de las sesiones semanales, y los Grupos Interactivos ($M = 3.22$; $DT = 1.59$), las Tertulias Dialógicas ($M = 3.44$; $DT = 1.82$) y los talleres

($M = 3.16$; $DT = 1.54$) que se llevaban a cabo con los estudiantes cada dos semanas en las asignaturas de Lengua Española y Matemáticas. Se crearon grupos interactivos con grupos heterogéneos de 4 o 5 estudiantes, y cada una de las 4 actividades duraba entre 15 y 20 minutos. En el caso de las Tertulias Dialógicas, se acordaba previamente el libro a leer y el número de páginas, y se marcaban las partes que capturaban la atención de cada estudiante. Aunque la escuela organiza seminarios literarios y pedagógicos con familiares y profesorado, los seminarios realizados con el alumnado eran estrictamente de naturaleza literaria. Estas últimas metodologías se aplicaron al final de las unidades didácticas siguiendo el procedimiento principal explicado en el marco teórico con el objetivo de fortalecer los conocimientos trabajados a lo largo de la unidad didáctica, fomentar la interacción entre grupos heterogéneos y manipular y experimentar de manera lúdica. Otras *Actuaciones Educativas de Éxito* se utilizaron en menor medida, como los Mentores de Aprendizaje ($M = 2.00$; $DT = 1.49$) o las Bibliotecas Tuteladas ($M = 1.72$; $DT = 1.22$). Finalmente, las familias ocasionalmente participaron activamente en la dinámica del aula de sus hijos e hijas ($M = 2.5$; $DT = 1.04$), asistiendo al aula para formar parte de los grupos interactivos, así como para preparar las lecturas en sus respectivos hogares en el caso de las Tertulias Dialógicas.

Tanto el caso del alumnado de Primaria como de Secundaria utilizaron las mismas metodologías, con el mismo cronograma y funcionamiento, ya que esta propuesta metodológica había sido acordada a nivel del centro educativo e implementada de manera equitativa por el personal docente de la escuela.

Muestra

Inicialmente participaron en este estudio un total de 257 estudiantes de Educación Obligatoria, aunque el estudio se completó con 186 estudiantes (27.6% de mortalidad). Específicamente, del total, 110 eran estudiantes de Educación Primaria (Edad = 8.54, $DT = 1.76$; 50 niñas y 60 niños). Por curso académico, 18 provenían del primer curso de Educación Primaria, 14 de segundo, 18 de tercero, 22 de cuarto, 16 de quinto y 22 de sexto. Además, 76 estudiantes provenían de Educación Secundaria (Edad = 13.28, $DT = .974$; 35 niñas y 41 niños). Por curso académico, 8 provenían del primer curso de Educación Secundaria, 40 de

segundo, 24 del tercero y 4 de cuarto. En cuanto a la etnia, dado que la gran mayoría de los participantes eran de España, 152 eran occidentales, 15 latinos, 11 asiáticos y 8 negros. El centro al que pertenecían todas las personas participantes fue seleccionado intencionalmente por sus características, a través de las cuales se consolidan como una *Comunidad de Aprendizaje*.

Instrumentos

En el presente estudio se utilizaron dos instrumentos diferentes. Por un lado, se empleó un instrumento ad hoc que permitió recopilar una serie de variables sociodemográficas de los participantes; específicamente, curso, edad, género, condición de repetidor y rendimiento en matemáticas, ciencias e idiomas.

Por otro lado, se utilizó la *Escala Española para Evaluar la Conducta Prosocial* (Balabanian y Lemos, 2018). Esta escala es un cuestionario formado por 30 ítems que mide un total de 3 dimensiones: Ayuda (p.ej., “Ayudo a una persona si se tropieza o cae”), Compartir (p.ej., “Presto algo por un tiempo si alguien necesita algo que tengo”) y Reconfortar (p.ej., “Felicitó a los demás cuando tienen una buena idea o hacen algo bien”). Esta escala fue validada por Balabanian y Lemos (2018) y obtuvo puntuaciones óptimas tanto en fiabilidad ($\alpha = .90$) como en validez de criterio con otras escalas de conducta prosocial ($r = .684$; $p < .01$), agresión física y verbal ($r = -.195$; $p < .01$), y empatía ($r = .552$; $p < .01$).

Procedimiento

El procedimiento comenzó acordando con la *Comunidad de Aprendizaje* las condiciones y objetivos del estudio en septiembre de 2021. Al observar la infraestructura del centro, se acordó que el alumnado de primer a cuarto grado de Educación Primaria completaría los cuestionarios en formato papel, a diferencia de los estudiantes de quinto grado de Primaria a cuarto año de Educación Secundaria, quienes completaron los cuestionarios en formato digital. Antes de pasar los cuestionarios, el equipo directivo se reunió con el equipo docente para enviarles las pautas de recopilación de datos. Días después, el profesorado entregó a las

familias el consentimiento informado donde se recogían las condiciones de participación y ética del estudio, así como su objetivo y procesamiento de datos. En septiembre de 2021, se llevó a cabo la fase previa al estudio. Posteriormente, y después de una intervención de 9 meses, en mayo de 2022, se realizó la fase posterior al estudio. Por último, todos los datos se transfirieron a una base de datos y se analizaron utilizando SPSS Statistics 24 y SPSS AMOS 24.

Análisis de datos

Inicialmente se realizaron algunos ajustes preliminares evaluando el ajuste del modelo de las fases pre y post. Específicamente, se evaluaron los principales índices (X^2/gl , CFI, RMSEA and AIC), así como el uso de cargas factoriales e Índices de Modificación. Posteriormente, se realizó un análisis de correlación utilizando el coeficiente de correlación de Pearson, y se evaluó la consistencia interna de la escala mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Finalmente, se llevó a cabo una prueba *t* de muestras emparejadas, primero con el alumnado de Educación Primaria y luego con el alumnado de Educación Secundaria. Estos últimos análisis se realizaron resaltando las medias y desviaciones típica de cada fase, así como los valores de *p* y *d* de Cohen de las pruebas *t*.

Resultados

En primer lugar, se realizaron algunos ajustes preliminares. Se evaluó el ajuste del modelo teórico para las fases pre y post. El ajuste del modelo fue adecuado tanto para la fase pre ($X^2/\text{gl} = 1.93$; CFI = .878; RMSEA = .071; AIC = 536.62) como para la fase post ($X^2/\text{gl} = 1.98$; CFI = .872; RMSEA = .073; AIC = 582.32), así como todas las cargas factoriales para ambas fases, ya que todas ellas superaron $\lambda = .50$ (Galindo-Domínguez, 2020).

Además del ajuste del modelo, como se esperaba utilizar pruebas paramétricas, se llevó a cabo una prueba de normalidad descriptiva, teniendo en cuenta los valores de asimetría y curtosis de todas las dimensiones para ambas fases. Los resultados, mostrados en la Tabla I,

TABLA I. Asimetría y curtosis de los valores de las dimensiones principales

	FASE PRE		FASE POST	
	Asimetría	Curtosis	Asimetría	Curtosis
TOTAL	-.981	1.2	-.518	-.426
COM	-1.28	1.78	-.793	-.131
AYU	-.678	-.118	-.298	-.724
REC	-1.39	1.85	-.946	.804

NOTA. COM, Compartir; AYU, Ayudar; REC, Reconfortar. Fuente: Elaboración propia.

revelaron que todas las dimensiones se encontraban en el rango de -2 a +2, lo que asegura una distribución normal aceptable de los datos (George y Mallery, 2010).

A continuación, se realizó un análisis de correlación para verificar la asociación entre todas las dimensiones en las fases pre y post. Como se puede observar en la Tabla II, todas las dimensiones correlacionaron positiva y significativamente, con valores que oscilaron entre $r = .538$; $p < .001$ y $r = .737$; $p < .001$ en la fase pre, y entre $r = .606$; $p < .001$ y $r = .789$; $p < .001$ en la fase post.

TABLA II. Correlaciones entre las dimensiones principales de la Escala de Conducta Prosocial

	FASE PRE		
	1	2	3
COM	(.708)	.661	.538
AYU		(.837)	.737
REC			(.862)
FASE POST			
COM	(.702)	.687	.606
AYU		(.799)	.789
REC			(.859)

NOTA. COM, Compartir; AYU, Ayudar; REC, Reconfortar.
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la consistencia interna de la escala, se calcularon los valores de alfa de Cronbach, señalando buenos valores que oscilaron entre $\alpha = .702$ y $\alpha = .862$. Estos valores hacen que la escala sea útil para la investigación.

A continuación, se realizó una prueba t para muestras emparejadas para todas las dimensiones de la *Escala de Conducta Prosocial* tanto para el alumnado de Educación Primaria como para los de Educación Secundaria.

Con respecto al alumnado de Educación Primaria y según se muestra en la Tabla III, se observaron escasas diferencias antes y después de la intervención de 9 meses en las dimensiones y en la escala total. De hecho, todas las diferencias no fueron estadísticamente significativas, excepto en el caso de la dimensión de Ayudar ($p < .001$; $d = .84$), en la cual los estudiantes de educación primaria empeoraron con el tiempo, pasando de la fase pre ($M = 4.64$; $DT = .902$) a la fase post ($M = 3.95$; $DT = .729$).

TABLA III. Prueba t-test entre pares de todas las dimensiones de la Escala de Conducta Prosocial en alumnado de Educación Primaria

	PRE		POST		p	d
	M	DT	M	DT		
Total	4.23	.683	4.20	.607	.418	.04
COM	4.04	.985	4.14	.782	.216	.11
AYU	4.64	.902	3.95	.729	< .001	.84
REC	4.40	.641	4.41	.561	.952	.01

NOTA. COM, Compartir; AYU, Ayudar; REC, Reconfortar.
Fuente: Elaboración propia.

De manera similar, con respecto a los estudiantes de Educación Secundaria y según se muestra en la Tabla IV, se observaron escasas diferencias antes y después de la intervención de 9 meses en las dimensiones y en la escala total. De hecho, todas las diferencias no fueron estadísticamente significativas, excepto en el caso de la dimensión de Ayudar ($p < .001$; $d = .59$), en la cual los estudiantes de educación secundaria empeoraron con el tiempo, pasando de la fase pre ($M = 3.96$; $DT = .839$) a la fase post ($M = 3.50$; $DT = .704$).

TABLA IV. Prueba t-test entre pares de todas las dimensiones de la Escala de Conducta Prosocial en alumnado de Educación Secundaria

	PRE		POST		p	d
	M	DT	M	DT		
Total	3.81	.554	3.81	.586	.977	.00
COM	4.15	.725	4.15	.706	.950	.00
AYU	3.96	.839	3.50	.704	< .001	.59
REC	3.97	.574	3.95	.578	.850	.03

NOTA. COM, Compartir; AYU, Ayudar; REC, Reconfortar.
Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, al comparar los valores de todas las dimensiones de las fases pre y post, se observan valores más altos a favor del alumnado de Educación Primaria en contraste con los estudiantes de educación secundaria. Específicamente, el alumnado de Educación Primaria obtuvieron valores más altos en la escala total ($[M_{pre} = 4.23; DE_{pre} = .683]$ $[M_{post} = 4.20; DT_{post} = .607]$), así como en las diferentes dimensiones de Ayudar ($[M_{pre} = 4.64; DT_{pre} = .902]$ $[M_{post} = 3.95; DT_{post} = .729]$) y Reconfortar ($[M_{pre} = 4.40; DT_{pre} = .641]$ $[M_{post} = 4.41; DT_{post} = .561]$), en contraste con el alumnado de Educación Secundaria en la escala total ($[M_{pre} = 3.81; DT_{pre} = .554]$ $[M_{post} = 3.81; DT_{post} = .586]$), así como en las diferentes dimensiones de Ayuda ($[M_{pre} = 4.64; DT_{pre} = .902]$ $[M_{post} = 3.95; DT_{post} = .729]$) y Reconfortar ($[M_{pre} = 4.40; DT_{pre} = .641]$ $[M_{post} = 4.41; DT_{post} = .561]$). La única dimensión en la que se encontraron diferencias no significativas fue en la dimensión de Compartir, en la que el alumnado de Educación Primaria ($[M_{pre} = 4.04; DT_{pre} = .985]$ $[M_{post} = 4.14; DT_{post} = .782]$) obtuvieron puntuaciones similares al alumnado de Educación Secundaria ($[M_{pre} = 4.15; DT_{pre} = .725]$ $[M_{post} = 4.15; DT_{post} = .706]$).

Discusión

El objetivo de este estudio ha sido analizar si las principales *Actuaciones Educativas de Éxito* como las Tertulias Dialógicas y los Grupos Interactivos, contribuyeron al desarrollo de conductas prosociales entre el alumnado

de Educación Primaria y Secundaria. Los resultados revelan que después de una intervención de 9 meses aplicando *Actuaciones Educativas de Éxito*, como las Tertulias Dialógicas y los Grupos Interactivos, ni el alumnado de Educación Primaria ni de Educación Secundaria mejoró significativamente su conducta prosocial.

Estos resultados son contrarios a aquellos estudios que utilizaron enfoques cualitativos para medir la efectividad de su intervención en el desarrollo de la prosocialidad del alumnado (Amaro et al., 2020; García-Carrión et al., 2016, 2020; Foncillas et al., 2020; León-Jiménez et al., 2020; López-De-Aguileta et al., 2020; Ugalde et al., 2022; Valero et al., 2018; Villarejo-Carballido et al., 2019), pero se comparten parcialmente con los hallazgos del estudio cuantitativo de Villardón et al. (2018), quienes concluyeron que la intervención basada en Tertulias Dialógicas contribuyó al desarrollo de la prosocialidad más que el grupo de control; pero en el caso de la intervención basada en Grupos Interactivos, los estudiantes no mejoraron sus valores de solidaridad y amistad. Se puede argumentar que los resultados no fueron estadísticamente significativos a lo largo del tiempo porque la única condición de la intervención fue utilizar las metodologías delineadas en su procedimiento común, sin seguir un patrón específico científicamente comprobado (p.ej, basado en teorías de promoción de la conducta prosocial). Estos datos arrojan luz sobre la importancia que la evidencia científica sobre la metodología de enseñanza puede tener en el diseño de intervenciones exitosas.

Estos resultados tienen implicaciones relevantes. En primer lugar, en cuanto a la práctica docente, estos hallazgos son útiles para que el profesorado evalúe si algunos tipos de *Actuaciones Educativas de Éxito* podrían desempeñar un papel importante en el desarrollo de la prosocialidad del alumnado de Primaria y Secundaria. Específicamente, estos resultados respaldan la idea de que las Tertulias Dialógicas y los Grupos Interactivos no contribuyen al desarrollo de la prosocialidad, por lo que podrían servir para que los profesores reflexionen sobre nuevas formas de desarrollar la conducta prosociales, así como para reconsiderar sus programas de enseñanza cuando se utilicen estas metodologías. Para mejorar este tipo de programas de enseñanza, se puede tener en cuenta el estudio realizado por Caprara et al. (2014). Estos autores, basándose en su intervención llamada CEPIDEA (Promoción de habilidades prosociales y emocionales para contrarrestar problemas externalizantes en la adolescencia), obtuvieron efectos positivos con el grupo experimental a lo largo del tiempo, aumentando su prosocialidad

y reduciendo su agresión física y verbal, concluyendo cómo la prosocialidad puede florecer contrarrestando conductas agresivas. Su intervención se basó en 4 fundamentos: (1) sensibilización a los valores prosociales; (2) desarrollo de habilidades de regulación emocional (manejo de emociones negativas, expresión y refuerzo de emociones positivas); (3) desarrollo de habilidades de toma de perspectiva; y (4) mejora de habilidades de comunicación interpersonal. Por lo tanto, las futuras intervenciones basadas en *Actuaciones Educativas de Éxito* deben considerar la introducción de estos pilares dentro de sus programas de enseñanza de manera transversal y específica. En segundo lugar, en cuanto al rendimiento institucional, estos hallazgos podrían ser un punto de inflexión para las *Comunidades de Aprendizaje* que comúnmente utilizan diferentes *Actuaciones Educativas de Éxito*. Basándose en los resultados obtenidos y teniendo en cuenta los bajos valores de implicación de las familias en los procesos de aprendizaje del alumnado, se plantea la hipótesis de que fomentar la implicación de las familias en las reuniones dialógicas y en los grupos interactivos podría tener efectos positivos en el desarrollo de la prosocialidad en estudiantes de Primaria y Secundaria. Esta hipótesis se basa en los resultados de Yoo et al. (2013), quienes revelaron cómo mejorar una conexión equilibrada en la relación padre-hijo puede contribuir a promover la empatía y la prosocialidad en el alumnado adolescente a lo largo del tiempo. En tercer lugar, en cuanto a la formación docente, estos resultados son significativos en el sentido de que podrían servir para deliberar y comparar la efectividad de diferentes métodos de enseñanza. En este sentido, llevar a cabo este proceso reflexivo podría fortalecer la formación profesional del, ya que las conclusiones podrían justificar los métodos de enseñanza utilizados en su futuro trabajo profesional. Además, estos procesos reflexivos podrían resultar interesantes si se llevan a cabo en colaboración con profesorado en formación, ya que Van Ryzin et al. (2020) encontraron que el aprendizaje cooperativo contribuye de manera positiva a la evolución de la conducta prosocial en los adolescentes, por lo que debería ser un componente central en la formación docente y en el desarrollo profesional.

Finalmente, este estudio presenta algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta al interpretar los resultados. La principal limitación de este estudio ha sido la falta de un grupo de control. De hecho, un grupo de control podría haber servido como referencia para comparar estos resultados. Como resultado, estudios futuros podrían intentar replicar la

metodología de este estudio complementándolo con un grupo de control. Además, la segunda limitación se refiere a la incapacidad de garantizar una relación causal entre las metodologías utilizadas y el desarrollo de la prosocialidad. Como en la gran mayoría de las investigaciones realizadas en las ciencias sociales, los individuos se ven involucrados en un entorno influenciado por una amalgama de variables que tienen repercusiones, en mayor o menor medida, en este caso, en la conducta prosocial. Por lo tanto, garantizar que las metodologías aplicadas sean la causa principal de la falta de desarrollo de la prosocialidad podría resultar en una lectura simplista de la realidad. Por lo tanto, los resultados se centran más en la asociación entre las metodologías y la conducta prosocial que en la causalidad entre las metodologías y la conducta prosocial. Finalmente, la última limitación está vinculada al hecho de que la intervención fue llevada a cabo por diferente profesorado de Educación Primaria y Secundaria, con diferentes antecedentes. Aunque se han cumplido los puntos comunes de las *Actuaciones Educativas de Éxito* por todo el profesorado, es posible que los recursos materiales o espaciales utilizados por el profesorado hayan variado, lo que podría haber llevado a posibles diferencias entre las clases.

A pesar de todas estas limitaciones, se espera que este trabajo sea el inicio de una serie de futuros estudios cuantitativos que contribuyan a arrojar más luz sobre el impacto de las principales *Actuaciones Educativas de Éxito*, como las reuniones dialógicas y los Grupos Interactivos, en la prosocialidad del alumnado.

Conclusiones

Este estudio ha buscado determinar si las *Actuaciones Educativas de Éxito*, como las Tertulias Dialógicas y los Grupos Interactivos, contribuyen al desarrollo de comportamientos prosociales en estudiantes de educación primaria y secundaria. El estudio encontró que después de una intervención de 9 meses utilizando estas *Actuaciones Educativas de Éxito*, ni el alumnado de Educación Primaria ni el alumnado de Educación Secundaria mostraron una mejora significativa en su comportamiento prosocial. Estos resultados contradicen los de estudios cualitativos anteriores que sugerían que estas intervenciones eran efectivas. Basándose en este hallazgo, este estudio recomienda que futuras intervenciones

utilicen un enfoque ampliamente probado científicamente y adaptado a un contexto específico para promover la conducta prosocial antes de considerar una metodología en particular como efectiva. Los resultados sugieren que el profesorado debe reflexionar sobre nuevos métodos para desarrollar la conducta prosocial y que la introducción de principios como la sensibilización a los valores prosociales, habilidades de regulación emocional, habilidades de perspectiva y habilidades de comunicación interpersonal, así como la participación de las familias, podrían tener efectos positivos en el desarrollo de la prosocialidad en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria.

Referencias bibliográficas

- Amaro, A., Gómez, T., Marauri, J. (2020). Análisis cualitativo sobre la influencia del voluntariado en las Actuaciones Educativas de Éxito de Comunidades de Aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum & Formación del Profesorado*, 24(2), 368-386. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14084>
- Arbel, R., Maciejewski, D.F., Ben-Yehuda, M., Shnaider, S., Benari, B., & Benita, M. (2022). Prosocial behavior and aggression in the daily school lives of early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 51, 1636-1652. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01616-2>
- Balabanian, C., & Lemos, V. (2018). Desarrollo y estudio psicométrico de una Escala para Evaluar Conducta Prosocial en Adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 48(3), 177-188. <https://doi.org/10.21865/RIDEP48.3.15>
- Blake, P. R., & McAuliffe, K. (2011). "I had so much it didn't seem fair": eight-year-olds reject two forms of inequity. *Cognition*, 120, 215-224. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2011.04.006>
- Bosworth, K., Espelage, D., & DuBay, T. (1998). A computer-based violence prevention intervention for young adolescents: Pilot study. *Adolescence*, 33(132), 785-796. <https://www.proquest.com/docview/195938156/>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260>

- Caprara, G. V., Kanacri, B. P. L., Gerbino, M., Zuffiano, A., Alessandri, G., Vecchio, G., & Bridglall, B. (2014). Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence: Evidence from a school-based intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 38(4), 386-396. <http://dx.doi.org/10.1177/0165025414531464>
- Caprara, G. V., Kanacri, B. P. L., Zuffianò, A., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2015). Why and how to promote adolescents' prosocial behaviors: Direct, mediated and moderated effects of the CEPIDEA school-based program. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(12), 2211-2229. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0293-1>
- Caprara, G. V., Steca, P., Zelli, A., & Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults' prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(2), 77-89. <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759.21.2.77>
- Carlo, G., Mestre, M. V., McGinley, M. M., Tur-Porcar, A., Samper, P., & Opal, D. (2014). The protective role of prosocial behaviors on antisocial behaviors: The mediating effects of deviant peer affiliation. *Journal of Adolescence*, 37, 359-366. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.02.009>
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., & Armenta, B. E. (2010). The longitudinal relations among dimensions of parenting styles, sympathy, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviors. *International Journal of Behavioral Development*, 35(2), 116-124. <http://dx.doi.org/10.1177/0165025410375921>
- Crocetti, E., Moscatelli, S., Van der Graaff, J., Rubini, M., Meeus, W., & Branje, S. (2016). The interplay of self-certainty and prosocial development in the transition from late adolescence to emerging adulthood. *European Journal of Personality*, 30, 594-607. <https://doi.org/10.1002/per.2084>
- Díez-Palomar, J. & Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 19-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180002>
- Dirks, M. A., Dunfield, K. A., & Recchia, H. E. (2018). Prosocial behavior with peers: Intentions, outcomes, and interpersonal adjustment. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 243-264). The Guilford Press.
- Dunfield, K.A. (2014). A construct divided: prosocial behavior as helping, sharing and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology*, 5, 958. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00958>

- Dunfield, K.A. & Kuhlmeier, V.A. (2013). Classifying prosocial behavior: children's responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. *Child Development*, 84, 1766–1776. <https://doi.org/10.1111/cdev.12075>
- Dunfield K., Kuhlmeier, V.A., O'Connell, L., & Kelley, E. (2011). Examining the Diversity of Prosocial Behavior: Helping, Sharing, and Comforting in Infancy. *Infancy*, 16, 227–247. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2010.00041.x>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 646–718). Wiley.
- Eisenberg, N., Spinrad, T.L. and Valiente, C. (2018). Emotion-related Self-regulation and Children's Social, Psychological, and Academic Functioning. In K. Shigemasa, S. Kuwano, T. Sato and T. Matsuzawa (Eds.), *Diversity in Harmony – Insights from Psychology*. <https://doi.org/10.1002/9781119362081.ch14>
- Fehr, E., & Fischbacher, U. (2003). The nature of human altruism. *Nature*, 425, 785–791. <https://doi.org/10.1038/nature02043>
- Foncillas, M., Santiago-Garabietta, M., & Tellado, I. (2020). Análisis de las Tertulias Literarias Dialógicas en Educación Primaria: un Estudio de Caso a través de las Voces & Dibujos argumentados del alumnado. *REMIE. Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 205–225. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5645>
- Formosa, M. & Ramis-Salas, M. (2012). El tiempo de aprendizaje más allá del aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 42–44.
- Galindo-Domínguez, H. (2020). *Estadística para no estadísticos. Una guía básica sobre la metodología cuantitativa de trabajos académicos*. 3Ciencias.
- García-Carrión, R., Martínez, Z., & Villardón, L. (2016). Tertulias literarias dialógicas: herramienta para una educación de éxito. *Revista Padres & Maestros*, 367, 42–47. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.008>
- García-Carrión, R., Villardón-Gallego, Martínez-de-la-Hidalga, Z., & Marauri, J. (2020). Exploring the Impact of Dialogic Literary Gatherings on Students' Relationships With a Communicative Approach. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), 996–1002. <https://doi.org/10.1177/2F1077800420938879>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.)*. Pearson.

- Goldstein, S. E., Boxer, P., & Rudolph, E. (2015). Middle school transition stress: Links with academic performance, motivation, and school experiences. *Contemporary School Psychology, 19*(1), 21–29. <http://dx.doi.org/10.1007/s40688-014-0044-4>
- Granski, M., Javdani, S., Anderson, V. R., & Caires, R. (2020). A meta-analysis of program characteristics for youth with disruptive behavior problems: The moderating role of program format and youth gender. *American Journal of Community Psychology, 65*(1–2), 201–222. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12377>
- Gross, J.T., Stern, J.A., Brett, S.B., & Cassidy, J. (2017). The multifaceted nature of prosocial behavior in children: Links with attachment theory and research. *Social Development, 26*(4), 661–678. <https://doi.org/10.1111/sode.12242>
- Hynynen, S. T., Van Stralen, M. M., Sniehotta, F. F., Araújo-Soares, V., Hardeman, W., Chinapaw, M. J., & Hankonen, N. (2016). A systematic review of school-based interventions targeting physical activity and sedentary behaviour among older adolescents. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 9*(1), 22–44. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2015.1081706>
- Kellner, M. H., Bry, B. H., & Salvador, D. S. (2008). Anger management effects on middle school students with emotional/behavioral disorders: Anger log use, aggressive and prosocial behavior. *Child & Family Behavior Therapy, 30*(3), 215–230. <http://dx.doi.org/10.1080/07317100802275520>
- Kriemler, S., Meyer, U., Martin, E., Van Sluijs, E. M. F., Andersen, L. B., & Martin, B. W. (2011). Effect of school-based interventions on physical activity and fitness in children and adolescents: A review of reviews and systematic update. *British Journal of Sports Medicine, 45*(11), 923–930. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090186>
- León-Jiménez, S., Villarejo-Carballido, B., López, G., & Puigvert, L. (2020). Propelling Children's Empathy and Friendship. *Sustainability, 12*(18), 7288. <https://doi.org/10.3390/su12187288>
- Limbos, M. A., Chan, L. S., Warf, C., Schneir, A., Iverson, E., Shekelle, P., & Kipke, M. D. (2007). Effectiveness of interventions to prevent youth violence: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine, 33*(1), 65–74. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.02.045>
- López De Aguilera, G., Torras-Gómez, E., García-Carrión, R., & Flecha, R. (2020). The emergence of the language of desire toward nonviolent relationships during the dialogic literary gatherings. *Language and*

- Education*, 34(6), 583-598. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1801715>
- Luengo-Kanacri, B. P., Pastorelli, C., Eisenberg, N., Zuffianò, A., & Caprara, G. V. (2013). The development of prosociality from adolescence to early adulthood: The role of effortful control. *Journal of Personality*, 81, 302–312. <https://doi.org/10.1111/jopy.12001>
- Malti, T., Ongley, S. F., Killen, M., & Smetana, J. (2014). The development of moral emotions and moral reasoning. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. (pp. 163–183). Psychology Press.
- McMahon, S. D., & Washburn, J. J. (2003). Violence prevention: An evaluation of program effects with urban African American students. *Journal of Primary Prevention*, 24(1), 43-62. <https://doi.org/10.1023/A:1025075617356>
- Menting, A. T., de Castro, B. O., & Matthys, W. (2013). Effectiveness of the Incredible Years parent training to modify disruptive and prosocial child behavior: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 33(8), 901–913. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.006>
- Mesurado, B., Guerra, P., Richaud, M.C., Rodríguez, L.M. (2019). Effectiveness of Prosocial Behavior Interventions: A Meta-analysis. In P. Gargiulo, H. Mesones Arroyo (eds) *Psychiatry and Neuroscience Update* (pp. 259-271). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95360-1_21
- Ministerio de Educación de Corea. (2018). *Results from the First Student Survey on School Violence*. Ministerio de Educación de Corea. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=294&boardSeq=75144&lev=0&m=02>
- Muratori, P., Bertacchi, I., Giuli, C., Lombardi, L., Bonetti, S., Nocentini, A., & Lochman, J. E. (2015). First adaptation of Coping Power program as a classroom-based prevention intervention on aggressive behaviors among elementary school children. *Prevention Science*, 16(3), 432–439. <https://doi.org/10.1007/s11121-014-0501-3>
- Nitkowski, D., Petermann, F., Büttner, P., Krause-Leipoldt, C., & Petermann, U. (2009). Behavior modification of aggressive children in child welfare: Evaluation of a combined intervention program. *Behavior Modification*, 33(4), 474–492. <https://doi.org/10.1177%2F0145445509336700>
- Padilla-Walker, L.M., & Carlo, G. (2014). *Prosocial Behavior: A multidimensional approach*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199964772.001.0001>

- Padilla-Walker, L. M., Carlo, G., & Nielson, M. G. (2015). Does helping keep teens protected? Longitudinal bidirectional relations between prosocial behavior and problem behavior. *Child Development*, 86, 1759–1772. <https://doi.org/10.1111/cdev.12411>
- Paulus, M. (2014). The Emergence of Prosocial Behavior: Why Do Infants and Toddlers Help, Comfort, and Share?. *Child Development Perspect*, 8, 77–81. <https://doi.org/10.1111/cdep.12066>
- Paulus, M. (2018). The multidimensional nature of early prosocial behavior: a motivational perspective. *Current Opinion in Psychology*, 20, 111–116. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.09.003>
- Pulido, C. & Zepa, B. (2010). La interpretación de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 2, 295–309. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400003>
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53(2), 109–120.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Wang, Z., Newcomer, L., & King, K. (2014). Use of coaching and behavior support planning for students with disruptive behavior within a universal classroom management program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(2), 74–82. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.53.2.109>
- Santiago, F. J. (2017). La Biblioteca Tutorizada como estrategia para fortalecer la gestión escolar & pedagógica. In J. Escamilla (Pres.), 4º Congreso Internacional de Innovación Educativa (pp. 3146–3154). Tecnológico de Monterrey. <https://ciie.itesm.mx/es/memorias/>
- Shin, J., & Lee, B. (2021). The effects of adolescent prosocial behavior interventions: a meta-analytic review. *Asia Pacific Education Review*, 22, 565–577. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09691-z>
- Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T., & Neale, K. (2010). Bystander responses to school bullying: A cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian Journal of School Psychology*, 25, 114–130. <http://dx.doi.org/10.1177/0829573509357553>
- Ugalde, L., Racionero-Plaza, S., Munté, A., Tellado, I. (2022). Dialogic reconstruction of memories of violent sexual-affective relationships via dialogic gatherings of “Radical Love”. *Children and Youth Services Review*, 139, 106548. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106548>
- Valero, D., Redondo-Sama, G., & Elboj, C. (2018). Interactive groups for immigrant students: a factor for success in the path of immigrant

- students. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 787-802. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1408712>
- Valls-Carol, R., Prados-Gallardo, M., & Aguilera-Jimenez, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Revista Investigación en la escuela*, 82, 31-43. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6885>
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P., & Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: Gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology*, 50(3), 881-888. <https://doi.org/10.1037/a0034325>
- Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M., & Branje, S. (2018). Prosocial behavior in adolescence: Gender differences in development and links with empathy. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 1086-1099. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0786-1>
- Van Ryzin, M.J., Roseth, C.J., & Biglan, A. (2020). Mediators of Effects of Cooperative Learning on Prosocial Behavior in Middle School. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 5, 37-52. <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00026-8>
- Villardón, L., García-Carrión, R., Yañez-Marquina, L., & Estévez, A. (2018). Impact of the Interactive Learning Environments in Children's Prosocial Behavior. *Sustainability*, 10(7), 2138. <https://doi.org/10.3390/su10072138>
- Villarejo-Carballido, B., Pulido, C.M., De Botton, L., & Serradell, O. (2019). Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts: Evidence of the Success of Cyberbullying Prevention in a Primary School in Catalonia. *International Journal of Environmental Research in Public Health*, 16(6), 918. <https://doi.org/10.3390/ijerph16060918>
- Wang, S., Zhang, W., Li, D., Yu, C., Zhen, S., & Huang, S. (2015). Forms of aggression, peer relationships, and relational victimization among Chinese adolescent girls and boys: Roles of prosocial behavior. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01264>
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 105-124. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3301_11
- Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2013). An implicit theory of personality intervention reduces adolescent aggression in

response to victimization and exclusion. *Child Development*, 84(3), 970–988. <https://doi.org/10.1111%2Fcdev.12003>

Yoo, H., Feng, X., & Day, R.D. (2013). Adolescents' Empathy and Prosocial Behavior in the Family Context: A Longitudinal Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 1858-1872. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9900-6>

Información de contacto: Hector Galindo-Domínguez. Universidad del País Vasco. Facultad de Educación y Deporte, Departamento de didáctica y Organización Escolar. Calle Juan Ibáñez de Santo Domingo, 1, 01006, Vitoria-Gasteiz, España. E-mail: hector.galindo@ehu.eus

El aprendizaje auténtico en el aprendizaje-servicio: Aprendizaje teórico y cambio identitario

Authentic learning in service-learning: Theoretical learning and identity change

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-404-618>

David García-Romero

<https://orcid.org/0000-0002-8957-3782>

Universidad de Santiago de Compostela

Beatriz Macías-Gómez-Estern

<https://orcid.org/0000-0003-4952-1811>

Universidad Pablo de Olavide

Virginia Martínez-Lozano

<https://orcid.org/0000-0002-2426-6255>

Universidad Pablo de Olavide

José Luis Lalueza

<https://orcid.org/0000-0002-0897-9917>

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

Exploramos el potencial del Aprendizaje-Servicio (ApS) como metodología para el aprendizaje auténtico, entendido como aquel que ocurre en situaciones reales con problemas reales, dando lugar a la adquisición de aprendizajes holísticos que van a generar transformaciones personales. Para ello realizamos una investigación con estudiantes implicados en experiencias similares de ApS de

dos universidades. La experiencia consistía en complementar la docencia con la colaboración durante un semestre en escuelas de alta complejidad, con población mayoritariamente de etnia gitana. En ambas universidades las asignaturas implicadas seguían estructuras similares. Se desarrollaron cuatro estudios con metodología mixta. Dos estudios cuantitativos compararon estudiantes que habían pasado por la experiencia de ApS con grupos control que habían cursado la asignatura con metodologías tradicionales. Se aplicó el *Course Value Inventory* traducido al castellano, con el objeto de comprobar si la participación en ApS generaba diferencias en las tres dimensiones del aprendizaje: conceptual, procedimental y personal. Los dos estudios cualitativos analizaron en profundidad las diferencias encontradas en los estudios anteriores a través del análisis de los diarios de campo generados por el alumnado. El primer estudio cualitativo se centró en analizar los procesos de adquisición y apropiación del contenido teórico de las asignaturas y el otro en los procesos subyacentes a los cambios identitarios y personales que se estaban produciendo. Los estudios cuantitativos arrojaron diferencias significativas en la autopercepción de los aprendizajes realizados, en ambas universidades. Los estudios cualitativos mostraron la importancia de los instrumentos psicológicos y las relaciones personales para el aprendizaje auténtico, destacando la importancia de considerar la experiencia Aps como espacio fronterizo de aprendizaje generado por nuevos participantes, nuevas metas y nuevas herramientas.

Palabras clave: educación superior, aprendizaje-servicio, aprendizaje auténtico, identidad, participación social.

Abstract

We explored the potential of Service-Learning (SL) as a methodology for authentic learning, understood as that which occurs in real situations with real problems, leading to the acquisition of holistic learning that will generate personal transformations. To this end, we conducted research with students involved in similar SL experiences at two universities. The experience consisted of complementing teaching with collaboration for a semester in highly complex schools, with a majority Roma population. In both universities the subjects involved followed similar structures. Four studies were developed with mixed methodology. Two quantitative studies compared students who had undergone the SL experience with control groups who had taken the subject with traditional methodologies. The Course Value Inventory translated into Spanish was applied to check whether participation in SL generated differences in the three dimensions of learning: conceptual, procedural and personal. The two qualitative studies analyzed in depth the differences found in the previous studies through the analysis of the field notes generated by the students. The first qualitative

study focused on analyzing the processes of acquisition and appropriation of the classes' theoretical contents and the other on the processes underlying the identity and personal changes that were taking place. The quantitative studies yielded significant differences in the self-perception of the learning achieved, in both universities. The qualitative studies showed the importance of psychological tools and personal relationships for authentic learning, highlighting the importance of considering the SL experience as a frontier space of learning generated by new participants, new goals and new tools.

Keywords: high education, service-learning, authentic learning, identity, social participation.

Introducción

Una línea de debate sobre la misión y sentido del aprendizaje en la universidad se sitúa en la tensión entre focalizar en la eficiencia de la capacitación profesional del alumnado, y dotar a la experiencia formativa de sentido y significado para cada aprendiz y para el cambio social (García-Romero et al., 2018; Manzano-Arrondo, 2012). Así, a lo largo de la historia han sido numerosas las propuestas metodológicas docentes comprometidas con lógicas transformadoras, tanto para el sujeto que aprende como para la sociedad. Es el caso del aprendizaje experiencial de Dewey (1936), la teoría crítica freiriana (2000), la perspectiva histórico-cultural vygotskiana (1978) o los más recientes *Social Design Experiments* (Gutiérrez & Vossoughi, 2010) y el aprendizaje-servicio (Taylor, 2017). Estas propuestas, centradas en desarrollar procesos significativos para quien aprende y coherentes con el mundo en el que viven, muestran una preocupación por entender cómo se aprende de forma significativa a lo largo de la vida, en un intento de llevar las aulas a la realidad, y la realidad a las aulas.

El objeto de este trabajo es reflejar el proceso de aprendizaje que tiene lugar a través de la metodología del aprendizaje-servicio (ApS), definida como una herramienta formativa que integra el estudio académico con la participación en una práctica comunitaria, con objeto de dotar de sentido a los contenidos académicos y al mismo tiempo generar procesos de transformación y cambio social (McMillan et al., 2016). Esta metodología viene experimentando, desde hace dos décadas, un crecimiento cada vez más rápido, atestiguado por revisiones sistemáticas tanto en el ámbito

internacional (Sotelino et al., 2021), como en el nacional (Redondo-Corcobado & Fuentes, 2020). Específicamente, en el tema del impacto del aprendizaje-servicio en el alumnado, encontramos estudios dirigidos a analizar el impacto del ApS en las competencias transversales como trabajo en grupo, empatía y pensamiento crítico (Blanco-Cano & García-Martín, 2021; Santos-Rego et al., 2022), o también sobre aspectos identitarios tales como el compromiso o la justicia social (Asenjo et al., 2021; Jiménez-Jiménez et al., 2021).

Un concepto que nos permite abordar las diferentes dimensiones del aprendizaje del alumnado es el de *aprendizaje auténtico*, concepto ya empleado en algunos estudios sobre ApS (Marco-Macarro et al; Santos-Rego et al., 2022). Con este concepto se supera la dualidad existente entre conocimiento formal y conocimiento contextual, entendiéndolo como aquel que ocurre en el marco del desarrollo de una *tarea auténtica*, directamente conectada con necesidades humanas actuales (Duman & Karakas-Ozur, 2020). Esto nos lleva, siguiendo de nuevo a Dewey (1936), a una concepción del aprendizaje como una dimensión más de la vida y no sólo una preparación para el futuro. Similarmente, la psicología histórico-cultural sitúa como clave del aprendizaje que el desarrollo de la persona se desenvuelve respondiendo a necesidades reales y, por tanto, se basa en problemas y preguntas genuinas insertas en prácticas culturales (González, 2009). Así, el aprendizaje auténtico es aprendizaje situado y desarrollado en una actividad colectiva dirigida a metas (Vygotski, 1978), que provee al alumnado de un contexto (Duman & Karakas-Ozur, 2020) y que posee una finalidad que resulta socialmente relevante (Velázquez-Rivera et al., 2020).

En consecuencia, el proceso de aprendizaje auténtico trasciende la diada docente-discente e implica a una comunidad más amplia, a una audiencia real donde los motivos del aprendizaje no responden solo a fines individuales, sino que se enmarcan en el ámbito social (Guerrero-Rodríguez et al., 2014; Velázquez-Rivera et al, 2020). Y aquí convergen las teorías críticas, que sostienen que es a través de la toma de conciencia del sentido social que el alumnado establece una relación de compromiso con los objetivos del aprendizaje y con el aprendizaje mismo (Freire, 2000), ya que pasa a poder hacer contribuciones personales e inmediatas valiosas para un conjunto de personas. La progresiva participación del aprendiz en una práctica cultural va a generar la adquisición de un compromiso con ella y con las personas que se incluyen en ella, lo que

da como resultado un cambio en su relación con el mundo y en la forma de percibirse como persona (Macías-Gómez-Estern et al., 2014; Wenger, 2001). El proceso holístico que incluye estas dimensiones implica necesariamente una actividad reflexiva (Duman & Karakas-Ozur, 2020) en la que la persona que aprende se mueve entre la consideración de nuevos conflictos e incertidumbres, su problematización y su resolución, donde se articulan reconfiguraciones y cambios. Así, tanto la agencia de quien aprende como las relaciones humanas establecidas se constituyen como pivotes de todo el proceso de aprendizaje.

Sintetizando, encontramos que el concepto de aprendizaje auténtico puede dar cuenta de los procesos que se producen en las prácticas educativas de ApS como experiencia que pone al aprendiz en el centro de un proceso de aprendizaje real, complejo e intercontextual, situándolo en un escenario de actividad híbrido (McMillan et al., 2016) entre la actividad académica y la práctica comunitaria, que provee de motivos y metas reales que dan sentido al aprendizaje, a la vez que generan compromisos y posicionamientos personales. Todo ello estará en la base de la adquisición de unas competencias que, tal y como han puesto de manifiesto los estudios anteriormente mencionados, coinciden con las tres principales dimensiones del aprendizaje: el conceptual, el procedimental y el actitudinal.

A continuación, se presentan los resultados de dos estudios cuantitativos y dos cualitativos llevados a cabo en el marco del proyecto “(no incluido para la versión anónima)”, que pretenden ilustrar este proceso de aprendizaje auténtico que tiene lugar en el marco del ApS.

Método

La investigación parte de un enfoque metodológico mixto, ya empleado en otros estudios sobre ApS (Capella-Peris et al., 2020), que trata de dar respuesta a las siguientes preguntas: a) La participación en proyectos ApS ¿genera diferencias en el aprendizaje entre estudiantes que han pasado por experiencias ApS y los que no han participado?, y b) De existir esa diferencia, ¿cómo opera esa participación en los procesos de aprendizaje conceptual? y ¿cómo se relacionan los cambios personales con ese tipo de aprendizaje?.

Para responder a la primera pregunta se desarrolló un estudio cuantitativo que comparó estudiantes que habían pasado por experiencias ApS con otro grupo que trabajó a través de metodologías tradicionales, mientras que para responder siguiente cuestión se empleó un enfoque cualitativo únicamente con estudiantes participantes en ApS.

Las personas participantes fueron estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la *Universidad Pablo de Olavide* que cursaban la asignatura de *Bases del Funcionamiento Psicológico Humano*, y de la Facultad de Psicología de la *Universitat de Barcelona*, cursando *Psicología del Desarrollo*. Las personas docentes de estas asignaturas formaban parte del equipo de investigación de este proyecto. En ambos casos, el proyecto de ApS consistió en la colaboración con escuelas de alta complejidad situadas en entornos socialmente vulnerables, con población mayoritariamente perteneciente al Pueblo Gitano. El alumnado universitario acudía dos horas semanalmente durante un semestre para la realización de tareas conjuntas con alumnado de primaria. Además de la colaboración con los centros educativos, el alumnado elaboraba un diario de campo de cada una de las sesiones, se realizaban sesiones de reflexión con el profesorado-investigador, y se elaboraba un informe final de evaluación. El alumnado que no participó en la experiencia ApS siguió metodologías tradicionales, realizando sus prácticas a través de seminarios de aula, analizando casos prácticos y lectura de documentos, y realizando un informe final.

Los proyectos de ApS de ambas universidades tienen ambas como antecedente común los modelos de *Fifth Dimension* (Cole & The Distributed Literacy Consortium, 2006; Lalueza et al., 2020) y *La Clase Mágica* (Vásquez, 2003). Estos proyectos surgieron en EEUU y se han constituido como entornos de docencia, investigación y servicio comunitario donde se establecen relaciones de reciprocidad entre las personas participantes, posibilitando aprendizajes mutuos al tiempo que se generan procesos de cambio y transformación social (Underwood, Mahmood & Vásquez, 2021).

Aproximación cuantitativa

Empleamos el *Course Value Inventory* (Nehari & Bender, 1978) traducido al castellano para comprobar si la participación en ApS generaba diferencias en el aprendizaje. Este instrumento, cuyas dimensiones de

aprendizaje coinciden con las halladas en investigaciones previas (Macías-Gómez-Estern et al., 2014), ya había sido utilizado previamente en otros estudios que analizaban experiencias ApS (Conway et al., 2009; Shek et al., 2020). El cuestionario consta de 36 ítems agrupados en 4 escalas, que valoran las percepciones del alumnado sobre su experiencia de aprendizaje en: 1) el curso en general, relacionado con la satisfacción global; 2) los aprendizajes conceptuales, referidos a la comprensión de los contenidos del curso; 3) los aprendizajes comportamentales, que hacen referencia a aprendizajes procedimentales y profesionales generados; 4) los aprendizajes personales, relacionados con las construcciones identitarias del alumnado. Cada subescala consta de 9 ítems que se corresponden con frases que el alumnado debe valorar en una escala de 4 puntos indicando si es: 4. Positivamente verdadera, 3. Probablemente verdadera, 2. Probablemente falsa o 1. Positivamente falsa. No se daba opción neutra. Las puntuaciones otorgadas a los ítems, así como las de cada subescala -con ajuste de polaridad-, sirvieron para comparar los resultados entre ambos grupos. En la Tabla I, cada subescala del CVI se describe mediante un ítem de muestra.

Cada universidad llevó a cabo un estudio, comparando dos grupos de la misma asignatura y con el mismo profesorado. Un grupo recibió la docencia a través de metodología ApS (grupo-ApS) y otro a través de metodología tradicional en aula (grupo-no-ApS). La selección de las muestras fue así intencional y no probabilística.

La muestra total de la *Universidad Pablo de Olavide* que cursaba la asignatura en el primer semestre de 2015-2016 fue de 179 estudiantes, 74 que siguieron la metodología ApS (41.3%) y 105 siguieron una metodología tradicional (58.7%). En la *Universitat de Barcelona* se recogieron datos de 174 estudiantes, 68 de ApS (39.1%), de tres grupos que habían pasado por experiencias de ApS en tres periodos diferentes

TABLA I. Ítems de muestra de las subescalas del Course Valuing Inventory (CVI)

Valoración del curso	Considero que esta experiencia de aprendizaje como un tiempo y esfuerzo bien gastado.
Aprendizaje conceptual	Este curso me ha servido para adquirir información importante.
Aprendizaje personal	En cierta manera me siento bien conmigo mismo debido a este curso.
Aprendizaje comportamental	Este curso me ha sido útil en desarrollar nuevas formas de aprender

Fuente: Elaboración propia.

(Grupo ApS 14-15A en el primer semestre del curso 2014-2015; Grupo ApS 15-16A en el primer semestre del curso 2015-2016; Grupo ApS 15-16B en el segundo semestre del curso 2015-2016), y 106 que siguieron la metodología tradicional (60.9%), de un solo grupo en el primer semestre del curso 2014-2015. La edad del alumnado de ambas muestras osciló entre 18 y 25 años.

El CVI se administró en forma de encuesta anónima una vez concluidas las clases del primer semestre. Los dos estudios fueron realizados y analizados por separado.

Los datos cuantitativos fueron tratados usando el software SPSS, usando análisis MANOVA-one-way, ANOVA y Chi-Cuadrado.

Aproximación cualitativa

Para el estudio cualitativo se analizaron los diarios de campo elaborados por cada estudiante a lo largo del semestre (Lalueza y Macías-Gómez-Estern, 2020). Cada estudiante elaboró entre 9 y 10 notas de campo ajustándose a un guion proporcionado por el profesorado, donde se incluían: datos generales de la visita (autor/a, fecha, grupo clase, participantes, espacio), observación general (descripción panorámica del clima social y ambiente físico de la sesión), observación focalizada (descripción detallada de las conductas e interacciones, con consigna explícita de no realizar interpretaciones ni valoraciones subjetivas) y reflexión teórica y personal (donde relacionaban los contenidos de la asignatura con la experiencia vivida en la actividad, junto a emociones, sensaciones o interpretaciones personales sobre los propios procesos de aprendizaje y las dinámicas observadas). El alumnado recibió retroalimentación de las primeras notas por parte del profesorado.

Se realizó el seguimiento de las notas de campo de los y las estudiantes que los habían completado, un total de 66 estudiantes (32 de la *Universidad Pablo de Olavide* y 34 de la *Universitat de Barcelona*). Tras una primera lectura de conjunto, se seleccionaron los diarios de 28 estudiantes (14 de cada universidad) para un análisis en profundidad con el apoyo del software Atlas.ti 7, ya que eran los que ofrecían información más completa, desarrollando más extensamente las partes de reflexión teórica y personal.

Para el análisis se comenzó por la partición de cada texto en unidades de significado, a través de ciclos de codificación, hasta la emergencia de propiedades que permitieran construir categorías propias, asegurando que se ajustaran a las definiciones de validez (Martínez & Moreno, 2014). Se procedió como sigue: a) Familiarización: dos personas de cada universidad revisaron la totalidad de los diarios para formular ideas base y preguntas a responder en relación a la investigación; b) Codificación y categorización: clasificación de los datos en categorías; c) Pilotaje del sistema de categorías y puesta en común: se distribuyó una muestra aleatoria de diarios de manera que cada uno fue leído por dos personas; se compararon las categorías surgidas dentro de cada pareja hasta llegar a acuerdos sobre las definiciones; a continuación se hicieron puestas en común entre todo el equipo hasta llegar a un conjunto único de categorías y sus definiciones; d) Con una muestra diferente de diarios de campo se confirmó que cada pareja de codificadores presentaba un índice de acuerdos superior al 90% que se estableció como criterio; e) Codificación y categorización: todos los textos fueron distribuidos de nuevo para codificar según el sistema de categorías desarrollado; f) Integración: se analizaron los resultados a partir de las preguntas que guían la investigación.

Se obtuvieron 25 categorías diferentes que se agruparon dentro de las tres macrocategorías que fueron ya detectadas en estudios previos (Macías-Gómez-Estern et al., 2014): aprendizaje conceptual, aprendizaje procedimental y aprendizaje actitudinal o procesos de cambio identitario (ver Tabla II).

En una segunda fase se analizaron en profundidad y por separado los resultados de las categorías de aprendizaje conceptual e identitario. Para el análisis conceptual se examinaron los 28 diarios seleccionados, tratando de analizar el papel de los aprendizajes curriculares como artefactos mediadores de la participación en la experiencia práctica. Para el análisis de aprendizajes personales se indagó acerca de los cambios experimentados por el estudiantado en relación a la alteridad y a su propia identidad, para lo cual se llevó a cabo un estudio intensivo narrativo de las notas de campo de 2 alumnas, una de cada universidad, con objeto de conocer en profundidad las transformaciones personales generadas por la experiencia. Estos casos fueron seleccionados por la densidad de sus narrativas, así como por el modo en que cada una ilustraba dos tipos de trayectorias identitarias diferentes encontradas en el conjunto de nuestro alumnado.

TABLA II. Esquema-resumen del sistema de categorías desarrollado

1. APRENDIZAJE CONCEPTUAL	1.1. Aprendizaje teórico		
	1.2. Aprendizaje teórico-práctico		
	1.3. plicación del conocimiento teórico a la práctica		
	1.4. Contenido no apropiado		
2. APRENDIZAJE PROCEDIMENTAL/ PROFESIONAL	2.1. Estrategias comunicativas y de información		
	2.2. Gestión de conflictos		
	2.3. Observación analítica		
	2.4. Intervención en procesos de pensamiento y aprendizaje		
	2.5. Registro de procedimientos		
	2.6. Trabajo en equipo		
3. PROCESOS DE CAMBIO IDENTITARIO	3.1. Toma de iniciativa		
	3.2. Autoconocimiento	3.2.1. Estados emocionales	
		3.2.2. Conocimiento de sí mismo	
		3.2.3. Toma de consciencia del proceso de aprendizaje/identidad	
	3.3. Conocimiento del otro/alteridad	3.3.1. Acercamiento a la realidad	
		3.3.2. Conocimiento del otro cultural	
		3.3.3. Conocimiento del otro interpersonal	
		3.3.4. Prejuicios/ estereotipos	3.3.4.1. Emisión de prejuicios
			3.3.4.2. Cuestionamiento del prejuicio
	3.4. Cercanía e identificación con el otro profesional		
3.5 Compromiso			

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Análisis cuantitativo

El análisis cuantitativo mostró diferencias significativas en las auto-percepciones del alumnado ApS y no-ApS sobre los aprendizajes realizados en sus asignaturas.

En el estudio de la *Universidad Pablo de Olavide* (Macías-Gómez-Estern et al., 2019) se empleó un análisis MANOVA one-way para analizar las

diferencias generales entre grupos. Posteriormente un ANOVA permitió comparar las puntuaciones obtenida en cada una de las cuatro subescalas (tabla III). Tanto en la puntuación global como en las 4 subescalas se hallaron resultados significativos, siendo el grupo-ApS el que mostró una mejor evaluación del curso en todas las categorías consideradas. Empleando Chi-cuadrado se llevó a cabo un tercer análisis, que nos informó acerca de qué ítems fueron los que establecieron las diferencias.

Los resultados mostraron diferencias significativas en 6 ítems de la subescala de valoración global del curso, 2 en la de aprendizajes conceptuales, 2 en la de aprendizajes profesionales y 7 en la subescala de aprendizajes personales. Los ítems que marcaron diferencias en la subescala 1 estaban relacionados con la relevancia de la experiencia; la valoración del curso como constructivo y enriquecedor; la valoración del tiempo y el esfuerzo dedicado; y la afirmación de que recomendarían el curso a sus iguales. En la subescala de valoración de aprendizajes conceptuales el alumnado del grupo-ApS destacó que el curso les había ayudado a comprender mejor los contenidos y a considerarlos desde una manera diferente y más clarificadora. En la subescala de aprendizajes personales el alumnado del grupo-ApS destacó el impacto positivo del curso en sus valores, sentimientos y reacciones emocionales; la ayuda que supuso el curso para clarificar sus visiones personales y aumentar la sensibilidad, tolerancia y empatía hacia los demás y, finalmente, el mayor impacto del curso en su crecimiento personal. Por último, la subescala de aprendizajes comportamentales mostró diferencias significativas en los ítems que destacaban la utilidad del curso en su aprendizaje y en sus vidas en general. No se encontraron diferencias significativas entre géneros o entre estudiantes con experiencia previa de voluntariado y los que no la habían tenido.

Para el análisis de resultados de la *Universitat de Barcelona* (García-Romero et al., 2018) se realizó una comparación de medias y un ANOVA, que mostraron diferencias significativas tanto en el conjunto del cuestionario como en casi todas las subescalas (tabla IV). En la subescala sobre valoración general del curso, el estudiantado ApS mostró una mayor implicación afectiva positiva con el curso. La subescala que analizaba aprendizajes personales arrojó las mayores diferencias, mostrando percepciones que indicaban que las experiencias de ApS habían supuesto relevantes cambios personales, relacionados con el autoconocimiento, el compromiso y los cambios actitudinales. Los resultados de la subescala de aprendizajes comportamentales mostraron que el alumnado ApS

TABLA III. Puntuaciones del estudio de la Universidad Pablo de Olavide-ANOVA

	Grupo	N	M	S.D.	P	Eta2
Escala completa CVI	ApS	74	29.69	3.34	< .001	0.26
	No-ApS	105	23.17	9.91		
	Total	179	25.87	8.50		
Valoración del curso	ApS	74	31.95	4.16	< .001	0.27
	No-ApS	105	24.89	10.84		
	Total	179	27.81	9.37		
Aprendizaje conceptual	ApS	74	30.34	3.86	< .001	0.25
	No-ApS	105	24.15	10.39		
	Total	179	26.71	8.87		
Aprendizaje personal	ApS	74	27.76	3.52	< .001	
	No-ApS	105	21.38	9.41		
	Total	179	24.02	8.17		
Aprendizaje procedimental	ApS	74	28.73	3.64	< .001	
	No-ApS	105	22.26	9.69		
	Total	179	24.93	8.39		

Fuente: Elaboración propia.

percibió una mayor y mejor adquisición de competencias y destrezas profesionales que el grupo-no-ApS. Finalmente, en la subescala de aprendizajes conceptuales fue donde menos diferencias se encontraron entre los cuatro grupos, aunque calculando la media conjunta de los tres grupos ApS afloraron puntuaciones que superan a las del grupo de metodologías tradicionales.

En definitiva, en ambos estudios los resultados confirmaron nuestra hipótesis de partida acerca de las diferencias que percibe el alumnado sobre sus aprendizajes en función de las metodologías empleadas en la asignatura, siendo los grupos de ApS donde se mostraron los mayores niveles de satisfacción.

Una vez obtenidos estos datos, el objetivo de la investigación se dirigió a analizar los procesos de aprendizaje que se dieron a través

TABLA IV. Puntuaciones medias de la muestra de Universitat de Barcelona

Grupos	Medias				
	Escala completa CVI	Valoración del curso	Aprendizaje conceptual	Aprendizaje personal	Aprendizaje procedimental
ApS 14-15A	2.262	2.656	2.115	2.000	2.336
ApS 15-16A	2.180	2.495	1.913	2.165	2.136
ApS 15-16B	2.226	2.534	2.119	2.091	2.211
Aula 1415A	1.757	1.972	1.923	1.433	1.715

Fuente: Elaboración propia.

de las experiencias de ApS. En los apartados siguientes se muestran los resultados obtenidos al analizar, por una parte, los procesos de aprendizaje conceptual que tienen lugar a través del ApS y el papel que estos desempeñan en la participación en la actividad práctica (García-Romero y Martínez-Lozano, 2022) y, por otra, el impacto que la participación en estas experiencias ApS tiene para los procesos identitarios en el estudiantado (Lalueza y Macías-Gómez-Estern, 2020).

Apropiación de contenidos teóricos en la participación social

Si atendemos al aprendizaje auténtico como cambio holístico, debemos entender el papel que juega el conocimiento disciplinar promovido en las materias que cursan los estudiantes, y es en ello que se centró nuestro tercer estudio (García-Romero y Martínez-Lozano, 2022).

Desde una perspectiva histórico-cultural, partimos de la relación dialéctica entre teoría y práctica (Taylor, 2014). Un proceso dialéctico en el cual la reflexión, entendida como la actividad mental dedicada a entender situaciones inciertas o resolver la incoherencia (Clarà & Mauri, 2010), juega un papel fundamental, siendo a través de ella que emergen nuevos aprendizajes significativos. Los contextos de aprendizaje-servicio suponen una actividad fronteriza en la que convergen dos sistemas de actividad con desarrollos históricos paralelos, que a menudo implican incoherencias en sus normas, roles e incluso cosmovisiones (McMillan et al., 2016). Estas situaciones inciertas deben ser afrontadas por parte

del estudiantado, lo que da lugar a procesos reflexivos de negociación de significados que suavicen las contradicciones (Kiely, 2005).

En este estudio se analizan los diarios de campo del estudiantado en los cuales encontramos el relato de la actividad reflexiva, donde se recogen los procesos personales de negociación y aprendizaje que conducen a la comprensión de los conceptos curriculares impartidos en clase, con objeto de poder ser aplicados en la práctica. Los resultados (García-Romero y Martínez-Lozano, 2022) mostraron que el papel que juegan los contenidos como mediadores de la práctica es en sí mismo muy diverso, acorde con la pluralidad de motivos que guían a cada persona y al diferente grado de participación que desarrollan en la experiencia (figura I).

En un primer nivel, el alumnado plasmó en sus notas la definición del concepto, con el principal motivo de pasar una evaluación, ajustándose a lo exigido por un modelo tradicional de aprendizaje por transmisión, por tanto, se encontró que los conceptos se emplearon aquí únicamente como objetos de la propia reflexión, constituyendo el fin último de ésta. Un ejemplo sacado de uno de los diarios de campo analizados:

“Lalueza et al. (2001): sus prácticas socializadoras se basan en la participación de los niños en el mundo social y en técnicas de aprendizaje guiado.” (Ana¹, nota2, 4º año, psicología)

En un nivel diferente, aunque los conceptos ocuparon el mismo rol de objeto de reflexión conceptual, se establecía una relación con la práctica vivenciada, poniendo ejemplos, contextualizándolos y dotándolos de concreciones para profundizar y resignificar el concepto, informándonos de un interés genuino por la teoría en sí, pero con interés de apropiación de la misma, aspecto igualmente relevante en la comunidad académica. Un ejemplo extraído de una participación en grupo focal:

“Es muy difícil de descifrar. . . el concepto de “socialización”. Yo no lo entendía, así que me puse a investigar un poco, y después lo relacioné con la escuela, con cómo estos niños tienen una socialización diferente a la nuestra porque nacieron donde estaban.” (Maricarmen, Nota7, educación social)

¹ Se han usado nombres ficticios para asegurar el anonimato de las personas participantes

Por otra parte, los conceptos curriculares también aparecieron como artefactos psicológicos que mediaron en la comprensión de la compleja, nueva e incierta realidad en que se está participando. Aquí, el objetivo de uso del concepto no tiene que ver con la evaluación, sino con una necesidad de comprender y orientarse en la participación en una práctica social significativa (Primavera, 2021). Los conceptos se erigen en marcos para entender, tanto su propia participación y vivencia, como el nuevo contexto en el que se encuentran, así como las relaciones con los agentes implicados (Schön, 1987). Este uso de los conceptos es especialmente relevante, ya que esta necesidad de entender lo que ocurre tiene una importante implicación en el aprendizaje del alumnado y en su competencia como nuevo participante de la comunidad que quiere contribuir a fines colectivos y ser legitimado por sus pares. En definitiva, nos muestra el rol de los conceptos curriculares como promotores de procesos de toma de agencia. Un ejemplo en que ello aparece de manera muy explícita:

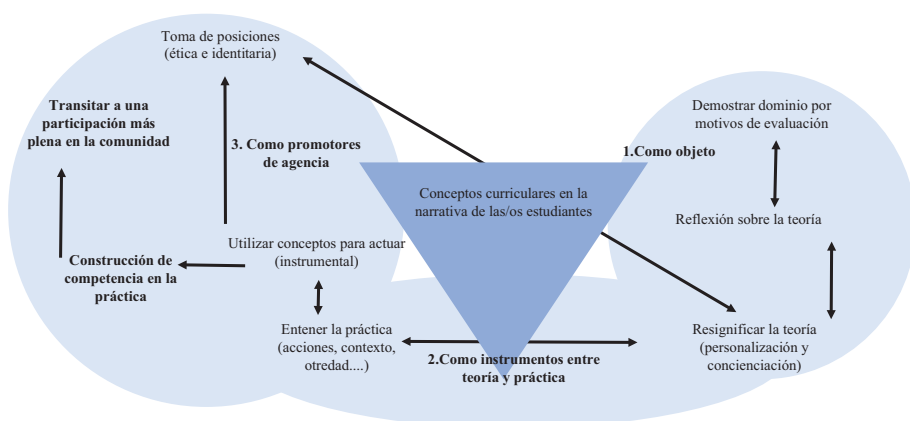
“Haber hecho un diagnóstico previo de la clase me ayudó a conocerlos aún mejor y establecer las metas que quiero lograr. Es decir, pude detectar capacidades y necesidades que antes desconocía; Tomé conciencia de las prioridades de cada alumno y así pude marcar los objetivos que consideré oportunos.” (Esther, Nota4, 4º año, psicología)

Vemos así como, en una situación en la que se requiere de toma de iniciativa y de acción, las herramientas conceptuales que sirven para entender la práctica también permiten tomar decisiones sobre qué procedimientos y actos implementar. Así, encontramos narraciones en las cuales los y las estudiantes legitiman sus acciones basándose en estos conceptos del currículum, lo que les sirve para participar de una manera más central y plena en la práctica (Wenger, 2001). Este tránsito en su participación implica un compromiso con los objetivos colectivos, así como con las diferentes personas implicadas en la actividad, un compromiso que supone habilitar nuevas posiciones identitarias por parte del alumnado participante, confrontando en muchas ocasiones sus propias teorías implícitas y resignificándolas para ajustarlas al nuevo conocimiento y experiencia. En este proceso, los nuevos conceptos que aprenden relacionados con el contexto vivido, se quedan impregnados de valores éticos y políticos, asumiendo un importante rol en el proceso

de concienciación, aspecto fundamental en un proceso de educación genuina (Matusov et al., 2016). Podemos verlo aquí:

Lo que nos hace tener miedo de expresar lo que sentimos son las consecuencias. Como podemos ver en el libro Summerhill, si los niños son conscientes de que una maestra es “superior”, simplemente porque es maestra y mayor, no se revelarán como realmente son y tendrán miedo de las repercusiones de decir lo que dicen. pensar, por miedo al castigo, al fracaso y a innumerables cosas más. Por eso, debemos luchar para que los niños no nos vean como sus superiores; todos somos personas con los mismos derechos y los mismos deberes, libres para expresar lo que sentimos, y no debemos inhibirnos por las consecuencias que puedan derivarse de nuestros pensamientos. UNA EDUCACIÓN GRATUITA es la base de nuestro futuro para ser formados como verdaderas personas. (Raquel, Nota8, educación social)

FIGURA I. Funciones de los conceptos curriculares en las narrativas de ApS



Fuente: Elaboración propia.

Cambio identitario en la experiencia de aprendizaje-servicio

Se realizó un segundo estudio cualitativo sobre los impactos vivenciados por el alumnado participante en proyectos de ApS en sus procesos de aprendizaje personal, y para ello se puso el foco en las trayectorias de dos

estudiantes a las que seguimos el rastro a través de un “cruce de fronteras” identitario elicitado por la propia experiencia educativa de ApS.

La idea del “cruce de fronteras” (Kiely, 2005; Naudé, 2015) constituye una mirada metafórica para dar cuenta de un cambio en el mundo subjetivo del aprendiz. Este cambio se produce a consecuencia de la incursión en un contexto diferente al propio, con diferentes presupuestos, normas, valores y rutinas. Supone una oportunidad de transformación en tanto que el alumnado ‘desnaturaliza’ su propia posición al re-situarla en un universo cultural e interaccional más complejo. El resultado no es únicamente la irrupción en un mundo diferente ‘al otro lado de la frontera’, sino también, y sobre todo, la oportunidad de la introspección y el autoconocimiento.

De manera muy parecida a esta trayectoria identificada por Kiely (2005) y Naudé (2015), nuestras estudiantes atraviesan distintos procesos desde el primer momento del contacto con la práctica, la entrada en una escuela con niños y niñas pertenecientes a una comunidad cultural ajena a ellas, y con la que deben colaborar para la consecución de unas metas predeterminadas. Así, en sus diarios de campo se reseñan momentos dominados por la disonancia, en las que muestran sorpresa, incomodidad y desacuerdo con determinadas prácticas del alumnado, sus familias o la propia escuela:

Soledad me dijo que bajase a secretaría para que volviesen a llamar a la madre y que esta viniese a visitar el colegio y hablar con su hija. Sin embargo, la contestación que ésta dio a la secretaria por teléfono fue: ‘no voy a ir porque estoy haciendo la comida’. (María, nota1, educación social)

En ambas alumnas, esas disonancias están en el origen de la puesta en marcha del procesamiento o reflexión, es decir, de intentos conscientes de buscar el sentido a unas prácticas que les resultan extrañas.

Esto tal vez a mí que he sido educada bajo la premisa de que la escuela es un elemento fundamental para la evolución y desarrollo, tanto físico, social como psicológico de la persona, el hecho de que una alumna de 11 años lleve tres semanas seguidas sin asistir al centro, es anómalo y alarmante. Así pues, en este punto intento y procuro no dejarme llevar por mis creencias, sino tener presente que la cultura gitana como explica Lalueza et al. (2001) ‘sus prácticas socializadoras están basadas en la participación de los niños en el mundo social y en técnicas de aprendizaje guiado...’ (Paula, nota 7, psicología)

Este procesamiento se da en dos planos paralelos, un plano intelectual, de distanciamiento del objeto, y otro plano catalizado por un proceso de personalización, en el que las personas con las que llevan a cabo las tareas (fundamentalmente niños y niñas, pero también maestras y compañeras de prácticas) van “cobrando forma” a través de la relación. De manera explícita en las notas de campo se informa del tejido de afectos, así como de aproximaciones que permiten conocer los motivos y justificaciones de sus conductas. Esta conexión de base afectiva por parte de las estudiantes con los ‘sujetos’ de la intervención, ‘los otros’, aparece en ambos casos como la antesala de la toma de agencia y del compromiso con la actividad.

“Me ha conmovido muchísimo el cambio que hemos dado todos a lo largo de estos meses, la transformación de unos alumnos que no sabían cómo sería su futuro y ahora luchan por ser policías, bomberos, maestros ... Sin dejar de lado su esencia de niño y mirando con perspectiva su futuro. (María, nota10, educación social)”

Nuestro análisis (Macías-Gómez-Estern y Lalueza, 2024) ilustra así el complejo entramado y sincronía entre procesos individuales, sociales, afectivos e interactivos que supone alcanzar el cruce de fronteras en proyectos ApS. Se escogieron estos dos casos por ofrecer dos cristalizaciones distintas y paradigmáticas de los procesos que hemos encontrado en el conjunto de nuestro estudiantado. Cada una de ellas muestra una trayectoria diferente, al ser diferentes sus condiciones de partida (edad, experiencia académica, estilo narrativo, etc.) y las características del escenario de actividad en el que participaban (diferencias en la organización de los proyectos, en el rol esperado por parte de ellas, en los modelos de acción presentes). Sin embargo, en ambos casos se dan iteraciones de un mismo proceso de cambio identitario y “cruce de fronteras”, forjándose transformaciones tanto en ellas mismas como en los escenarios en los que participan. En las narrativas de ambas encontramos algunos elementos que dan contenido a los procesos implicados en el cambio identitario, como los procesos de disonancia, procesamiento, personalización y conexión. En primer lugar, en ambos casos la emergencia de emociones intensas (frustración, compromiso, etc.) constituye el primer elemento de disonancia, elicitor del aprendizaje transformativo. Pero esta no es suficiente para que se dé el “cruce de fronteras”. Es necesario que entren en juego herramientas

del sistema híbrido de actividad en el que se insertan para que esta sea procesada y personalizada, (a través, entre otros, de la escritura reflexiva como parte de los métodos didácticos del ApS) dando lugar progresivamente a una mayor agencialidad en este escenario híbrido. El escenario ApS analizado toma entonces las características de lo que otras autoras han llamado un “tercer espacio” (Gutiérrez & Vossoughi, 2010), donde se conectan, confluyen, son legitimadas y puestas en interacción, normas, valores y formas de hacer, procedentes de distintas tradiciones culturales y de prácticas, conformándose un nuevo lugar como fruto de participación de todos los sujetos implicados.

En resumen, los procesos internos de transformación identitaria en las dos alumnas analizadas suponen una visión dialéctica de lo que sucede en el escenario del ApS, en el que el cambio en las subjetividades se produce como fruto de la participación motivada en una actividad dirigida a metas en coordinación con personas que pueden guiarse por diferentes referentes culturales y sociales, y con los que es necesario establecer acuerdos intersubjetivos (McMillan et al., 2016).

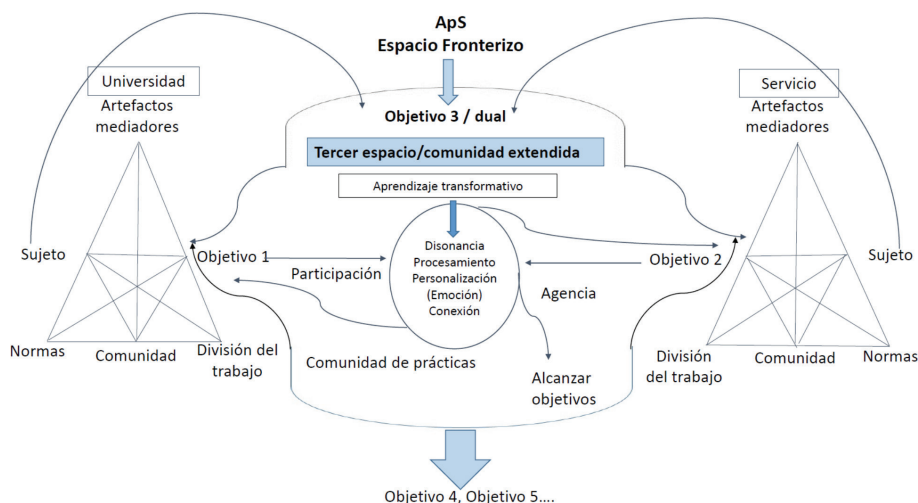
La figura II, desarrollada en Lalueza y Macías-Gómez-Estern 2020 e inspirada en la tercera generación de la Teoría de la Actividad (Engeström, 2001), da cuenta del carácter dialéctico y en continua transformación de los procesos de cambio identitario en un contexto híbrido de actividad que hemos observado en nuestros programas de ApS.

Discusión y conclusiones

A través de un proyecto de investigación-acción en dos universidades hemos analizado los procesos de aprendizaje del alumnado universitario enrolado en proyectos ApS, interrogándonos acerca de su carácter como aprendizaje auténtico. Así, hemos podido identificar los detalles de un proceso que, tal como ya nos mostraban estudios anteriores (Santos Rego et al., 2022; Asenjo et al., 2021), combina el desarrollo de competencias con la redefinición de la realidad en contacto con un grupo comunitario.

Los estudios cuantitativos nos han permitido acceder a las percepciones sobre el propio proceso de aprendizaje del alumnado que participaba en los programas ApS, poniendo de manifiesto resultados coherentes con la investigación cuantitativa hasta la fecha (Blanco-Cano & García-Martín, 2021). En primer lugar, encontramos que el ApS ayudaba a comprender

FIGURA II. Mapa conceptual del proceso dialéctico de cambio identitario



Fuente: Elaboración propia.

mejor los contenidos, con un diferencial significativo respecto al grupo no-ApS. En segundo lugar, también fueron significativas las diferencias en autopercepciones acerca de las competencias procedimentales adquiridas, así como su utilidad en un potencial ámbito profesional y en su vida en general. Finalmente, y de forma coherente con la literatura (Asenjo et al., 2021), el alumnado que participó en los proyectos ApS desarrolló su autoconcepto y reconoció cambios personales relacionados con sus visiones personales, sensibilidad, tolerancia y empatía hacia los demás.

Por su parte, los estudios cualitativos nos han permitido, a través de los diarios de campo del alumnado, interpretar los procesos que favorecen estos aprendizajes. Aunque ambos estudios se orientan a metas diferentes, ambos identifican como desencadenantes la inmersión del alumnado en un contexto incierto al que deben enfrentarse y a los procesos reflexivos que generan. Destacamos, por tanto, y en línea con los estudios de Kiely (2005), la relevancia de considerar nuestra experiencia ApS como un “cruce de fronteras” que obliga al estudiante a desplazarse hacia un contexto de actividad distinto a su mundo cotidiano, orientado

a metas diferentes a las propias de la institución universitaria, regido por otras reglas y mediado por artefactos distintos. Esto se intensifica si además supone un encuentro con personas con referentes culturales muy diferentes.

El primer estudio cualitativo muestra cómo el alumnado hace una nueva interpretación de la realidad empleando las herramientas que va aprendiendo en el curso, de las cuales hace uso para intervenir en ella. El conocimiento conceptual no es un contenido a “atesorar” sino un instrumento para entender el mundo y actuar sobre él. Pero lo que resulta decisivo para que podamos hablar de aprendizaje auténtico es cómo este nuevo conocimiento adquirido en la práctica conduce a la toma de iniciativa y al compromiso con la actividad. La necesidad de comprender-para-actuar va de la mano de la asunción de compromisos con las personas y con las metas de la actividad. Los conceptos son apropiados por los estudiantes como herramientas psicológicas que les permiten entender la práctica, tomar decisiones y devenir así en agentes intervinientes en el contexto de la práctica.

El segundo estudio cualitativo nos permitió rastrear las dinámicas de alteridad que las estudiantes tuvieron con miembros la comunidad gitana, y cómo vivieron unas experiencias emocionales que fueron generadoras de cambios internos. El “cruce de fronteras” se erige como factor desencadenante de este proceso, donde cobra especial importancia “el otro” a la vez cultural o paradigmático (los y las gitanas) y personalizado (cada uno de los niños y niñas con los que se entra en relación). De igual manera que Saavedra et al., (2022) muestran en su estudio, las estudiantes expresan y analizan sus propias emociones, las interacciones personales y las tomas de conciencia de su propio rol, permitiéndonos deshilar el encadenado de disonancia, reflexión y vinculación que las lleva a la toma de la agencia a través del compromiso, mostrándonos además el importantísimo papel de las vinculaciones afectivas en este proceso.

Los cambios identitarios mostrados en los diarios de campo, descritos en términos de itinerarios personales y de aprendizajes personales, sólo pueden entenderse en el marco de la actividad práctica tomada como unidad básica de análisis. La agencia emerge a través de la implicación en la actividad, en un escenario que va transformándose mediante la intervención de los distintos participantes y generando sus propias metas. Desde una perspectiva histórico-cultural (Vygotski, 1978), interpretamos

los proyectos ApS analizados como sistemas de actividad en los que la alteridad juega un especial rol como motor de aprendizaje y cambio (Taylor, 2014). En esta perspectiva el foco pasa del aprendizaje individual aislado, al análisis de la actividad de ApS como un ámbito fronterizo en el que convergen sujetos, motivos, culturas, y metas procedentes de los dos sistemas precedentes, la universidad y la escuela, creando un sistema híbrido con un referente comunitario dual y con un objeto igualmente dual. El alumnado participa así simultáneamente en un escenario de actividad académico universitario y en un escenario profesional comunitario, cada uno de ellos con sus propias metas, instrumentos, motivos y reglas de actuación. En este sentido, nuestro trabajo da apoyo empírico a McMillan et al. (2016), cuando plantean que este tipo de sistemas híbridos en el que los estudiantes no participan exclusivamente para dar respuesta a los requerimientos académicos, sino también para responder a las demandas de la comunidad, los transforman en tanto que devienen agentes activos.

Los dos estudios cuantitativos aquí descritos presentan una gran fiabilidad tanto por los tamaños de las muestras, la concordancia de los resultados entre ambos y la coherencia con estudios anteriores centrados en el mismo objeto. Sin embargo, los estudios cualitativos, aunque nos han permitido indagar en los procesos que presentan un indudable potencial para generar procesos de aprendizaje auténtico, tienen la característica de ser estudios de caso y por lo tanto no es legítimo generalizar sus resultados. El contexto, formado entre otros elementos por el tipo particular de programa ApS que comparten ambas universidades, no puede ser separado de los contenidos analizados, que nos permiten hablar de *cruce de fronteras* y de *aprendizaje auténtico*. Es por ello que consideramos necesarios más estudios cualitativos que examinen la pertinencia de estos conceptos en diversos tipos de programas de ApS.

Los procesos de institucionalización que en estos momentos están en marcha en las universidades españolas precisan en primer lugar definir qué se entiende por ApS universitario, y en segundo lugar disponer de mecanismos de evaluación del impacto en los estudiantes (aprendizajes y cambio personal) y en el servicio (impacto en la comunidad). En este marco, consideramos que la conceptualización del ApS como aprendizaje auténtico que aporta nuestro trabajo no es tan sólo un ejercicio académico, pues puede operar como una de las herramientas de evaluación del impacto del ApS que demandan estos procesos de institucionalización,

tarea que ya hemos empezado a avanzar en García-Romero et al. (2021), pero que requiere aún de una larga trayectoria.

Financiación

Investigación financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad, en el marco del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a Los Desarrollos Sociales, convocatoria de 2014, Modalidad “Proyectos I+D+I”. Ref: EDU2014-55254-R

Referencias bibliográficas

- Asenjo, J. T., Santaolalla, E., & Urosa, B. (2021). The impact of service learning in the development of student teachers' socio-educational commitment. *Sustainability*, 13(20), 11445. <https://doi.org/10.3390/su132011445>
- Blanco-Cano, E.; García-Martín, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 639-649. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/218099>
- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, Ò. (2020). Innovative analysis of service-learning effects in physical education: A mixed-methods approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(1), 102-110.
- Clarà, M., & Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico: Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141. <https://doi.org/10.1174/021037010791114625>
- Cole, M., & the Distributed Literacy Consortium. (2006). *The Fifth Dimension: An after-school program built on diversity*. Russell Sage Foundation.
- Conway, J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic,

- personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245. <https://doi.org/10.1080/00986280903172969>
- Dewey, J. (1936). General propositions, kinds, and classes. *The Journal of Philosophy*, 33(25), 673-680. <https://doi.org/10.2307/2016747>
- Duman, N., & Karakas-Ozur, N. (2020). Philosophical Roots of Authentic Learning and Geography Education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 90, 185-204. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1284522>
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 136-156.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield Publishers.
- González, F. (2009). La significación de Vygostki para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades investigativas en Educación*, 9, 1-24.
- García-Romero, D., Lalueza, J. L., & Blanch Gelabert, S. (2021). Análisis de un proceso de institucionalización del Aprendizaje-Servicio universitario. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, 21(3). <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2934>
- García-Romero, D., & Martínez-Lozano, V. (2022). Social Participation and Theoretical Content: Appropriation of Curricular Concepts in Service-Learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 26(1). <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1504>
- García-Romero, D., Sánchez-Busqués, S., & Lalueza, J. L. (2018). Exploring the value of service learning: students' assessments of personal, procedural and content learning. *Estudios sobre Educación*, 35, 557-577. <https://doi.org/10.15581/004.35.557-577>
- Guerrero-Rodríguez, M., González-Romo, A. I., Ornelas-Rodríguez, G., & Valencia-García, M. A. A. (2014). Tareas de aprendizaje auténtico para el desarrollo de competencias en los niveles medio superior y superior. *DOCERE*, 11, 5-8. <https://doi.org/10.33064/2014docere111793>
- Gutiérrez, K. D., & Vossoughi, S. (2010). Lifting off the ground to return anew: Mediated praxis, transformative learning, and social design experiments. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 100-117. <https://doi.org/10.1177/0022487109347877>
- Jiménez Jiménez, F., Fernández Cabrera, J. M., & Gómez Rijo, A. (2021). Derribando muros: percepción del alumnado universitario en una experiencia de Aprendizaje-Servicio en un contexto de justicia juvenil.

- Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(4), 331-350. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052021000400331&script=sci_abstract&tlng=en
- Kiely, R. (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(1), 5–22. <https://eric.ed.gov/?id=EJ848477>
- Lalueza, J. L., Crespo, I., María, C. P., & Luque, J. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y educación*, 13(1), 115-130.
- Lalueza, J. L., & Macías-Gómez-Estern, B. (2020). Border crossing. A service-learning approach based on transformative learning and cultural-historical psychology (Cruzando la frontera. Una aproximación al aprendizaje servicio desde el aprendizaje transformativo y la psicología histórico-cultural). *Culture and Education*, 32(3), 556-582. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1792755>
- Lalueza, J. L., Sánchez-Busqués, S., & García-Romero, D. (2020). Following the trail of the 5th dimension: learning from contradictions in a university-community partnership. *Mind, Culture, and Activity*, 27(2), 132-139. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1611859>
- Macías-Gómez-Estern, B., Arias-Sánchez, S., Marco Macarro, M. J., Cabillas Romero, M. R., & Martínez-Lozano, V. (2019). Does service learning make a difference? comparing students' valuations in service learning and non-service learning teaching of psychology. *Studies in Higher Education*, 46(7), 1395-1405. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1675622>
- Macías-Gómez-Estern, B., & Lalueza, J. L. (2024). Navigating I-positionings in higher education Service Learning as hybrid scenarios: a case study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 45. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2024.100805>
- Macías-Gómez-Estern, B., Martínez-Lozano, V., & Vásquez, O. A. (2014). “Real Learning” in Service Learning: Lessons from La Clase Mágica in the US and Spain. *IJREE–International Journal for Research on Extended Education*, 2(2), 13-14.
- Manzano-Arrondo, V. (2012). *La universidad comprometida*. Hegoa.
- Marco-Macarro, M., Martínez-Lozano, V., & Macías-Gómez-Estern, B. (2016). El Aprendizaje-Servicio en Educación Superior como escenario de aprendizaje y de construcción identitaria. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 45-51.

- Martínez, R. J., & Moreno, R. (2014). *¿Cómo plantear y responder preguntas de manera científica?. Síntesis.*
- Matusov, E., von Duyke, K., & Kayumova, S. (2016). Mapping concepts of agency in educational contexts. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50(3), 420-446. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12124-015-9336-0>
- McMillan, J., Goodman, S., & Schmid, B. (2016). Illuminating “transaction spaces” in higher education: University–community partnerships and brokering as “boundary work”. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(3), 8-31. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1291>
- Naudé, L. (2015). On (un)common ground: Transforming from dissonance to commitment in a service learning class. *Journal of College Student Development*, 56(1), 84-102. <https://muse.jhu.edu/article/566969>
- Nehari, M., & Bender, H. (1978). Meaningfulness of a Learning Experience: A Measure for Educational Outcomes in Higher Education. *Higher Education* 7(1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/BF00129786>
- Primavera, K. (2021). Make Learning Purposeful. *English in Texas*, 51(1), 20-25. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1312159>
- Redondo Corcobado, P., & Fuentes Gómez-Calcerrada, J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista complutense de educación*, 31(1) 69-83.
- Saavedra, J. A., Ruiz, L., Alcalá, L., & Saavedra, J. A. (2022). Critical Service-Learning Supports Social Justice and Civic Engagement Orientations in College Students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 28(1). h
- Santos Rego, M. A., Sáez-Gambín, D., González-Geraldo, J. L., & García-Romero, D. (2022). Transversal Competences and Employability of University Students: Converging towards Service-Learning. *Education Sciences*, 12(4), 265. <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/4/265>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions.* Jossey-Bass.
- Shek, D. T.L., Ma, C. M. S., & Yang, Z. (2020). Transformation and development of university students through service-learning: A corporate-community-university partnership initiative in Hong Kong (Project WeCan). *Applied Research in Quality of Life*, 15(5), 1375-1393. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11482-019-09738-9>

- Sotelino, A., Arbués-Radigales, E., García-Docampo, L., & González-Geraldo, J. L. (2021). Service-learning in Europe. Dimensions and understanding from academic publication. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 604825). <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.604825>
- Taylor, A. (2014). Community service-learning and cultural-historical activity theory. *The Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 95–107. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v44i1.183605>
- Taylor, A. (2017). Service-learning programs and the knowledge economy: Exploring the tensions. *Vocations and Learning*, 10(3), 253–273. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9170-7>
- Underwood, C., Mahmood, M. W., & Vásquez, O. (Eds.). (2021). *A cultural historical approach to social displacement and university-community Engagement: Emerging research and opportunities*. IGI Global.
- Vásquez, O. (2003). *La Clase Mágica: Imagining Optimal Possibilities in a Bilingual Community of Learners*. Laurence Erlbaum.
- Velázquez-Rivera, L.M., Clark-Mora, L., & Quiñones-Pérez, I. R. (2020). La problematización: Herramienta para facilitar el aprendizaje auténtico de las ciencias en el nivel elemental. *International Journal of New Education*, 6, 63-81. <https://doi.org/10.24310/IJNE3.2.2020.10267>
- Vygotski, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Información de contacto: David García Romero. Universidade de Santiago de Compostela, Facultade de Ciencias da Educación, Departamento de Pedagogía e Didáctica, Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n, 15782, Santiago de Compostela, España. E-mail: d.garcia.romero@usc.es

El ocio en el patio de un colegio de la Comunidad de Madrid: análisis del profesorado y alumnado de una intervención con una perspectiva de género

Recreation in the playground of a school in the Community of Madrid: teacher and student analysis of an intervention with a gender perspective

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-404-619>

Jorge Agustín Zapatero Ayuso

<https://orcid.org/0000-0002-5473-8225>

Universidad Complutense de Madrid

Elena Ramírez Rico

<https://orcid.org/0000-0003-4585-1645>

Universidad Complutense de Madrid

Patricia Rocu Gómez

<https://orcid.org/0000-0002-0016-4828>

Universidad Complutense de Madrid

Rosaura Navajas Seco

<https://orcid.org/0000-0002-4921-8057>

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El patio escolar representa un espacio educativo cargado de significatividad, donde el ocio entre chicos y chicas se ve condicionado por las múltiples interacciones, en ocasiones desiguales, que se establecen de forma continuada en la convivencia entre el alumnado. El objetivo de esta investigación fue analizar

las actividades e interacciones en el ocio y la satisfacción del alumnado con un patio de recreo de Educación Primaria desde una perspectiva de género, después de intervenir en él con la intención de impulsar el ocio activo. Para explorar los objetivos de estudio, se realizaron entrevistas al profesorado y encuestas al alumnado después de la intervención y se recogieron dibujos y una escala gráfico-numérica del alumnado antes y después de la intervención. De acuerdo con esta metodología mixta, los datos recibieron un tratamiento cualitativo y cuantitativo en función de su naturaleza en un proceso de triangulación de técnicas y fuentes. Los resultados encontraron diferencias en el tipo de ocio (activo y pasivo) entre las alumnas y los alumnos, tanto antes como después de la intervención. La intervención consiguió impulsar el ocio activo, proporcionar zonas de ocio pasivo y reducir las desigualdades de género en el contexto de intervención, contribuyendo a la aparición de grupos homogéneos con más frecuencia. Se identificaron zonas y juegos compartidos entre las chicas y los chicos, como una zona de equilibrio con neumáticos o la zona de juegos de mesa, y otras que continuaron generando la separación de alumnas y alumnos, como la mayoría de las modalidades deportivas o los juegos tradicionales. Se halló un incremento significativo de la satisfacción del alumnado con la nueva realidad del patio después de la intervención sin diferencias en función del género del alumnado.

Palabras clave: enseñanza primaria, igualdad de oportunidades, deporte, interacción social, educación para el ocio.

Abstract

The school playground represents an educational area that is full of significance, where recreation between boys and girls is conditioned by the multiple interactions, sometimes unequal, that are established continuously in the coexistence between pupils. The school playground is an educational space full of significance, where leisure time between boys and girls is conditioned by the multiple interactions, sometimes unequal, that are established continuously in the coexistence between pupils. To explore the study objectives, teacher interviews and post-intervention student surveys were conducted and drawings and a graphical-numerical scale were collected from students before and after the intervention. In accordance with this mixed methodology, the data were treated qualitatively and quantitatively according to their nature in a process of triangulation of techniques and sources. The results found differences in the type of recreational activities (active and passive) between female and male pupils, both before and after the intervention. The intervention was successful in promoting active recreational activities and providing passive leisure areas and reducing gender inequalities in the intervention context, contributing to the emergence of homogeneous groups more frequently. Areas and games shared between girls and boys were identified, such as a tyre balancing area or the board games area, and others that continued to generate the separation of boys and

girls, such as the majority of sports or traditional game We found a significant increase in pupils' satisfaction with the new reality of the playground after the intervention with no differences according to the gender of the pupils.

Keywords: primary education, equal opportunity, sport, social interaction, leisure education.

Introducción

Durante el recreo el alumnado debe gestionar de forma autónoma una serie de interacciones consigo mismo, con otros y con el medio físico, regulando sus conductas en un entorno menos estructurado y con una menor supervisión del adulto (Ridgers et al., 2011). A través de estas interacciones el alumnado da forma y transmite sus creencias sobre qué es ser un chico o una chica, lo cual aparece sesgado por los estereotipos de género imperantes en una determinada cultura (Boyle et al., 2003; Pawlowski et al., 2014). Por tanto, mediante las interacciones constantes acontecidas y cargadas de significatividad durante el momento de recreo en la escuela (Luis et al., 2020), docentes y discentes son agentes activos en la *construcción de género*.

En la etapa de Educación Primaria, uno de los elementos que contribuye a favorecer estas interacciones en el recreo es el juego, que aparece cruzado por las creencias que el profesorado y el alumnado atribuyen al género, e impulsa la construcción ideológica del mismo (Boyle et al., 2003). Luis et al. (2020) demostraron que el juego condicionó la creación espontánea de grupos de alumnado, mostrando una tendencia segregadora y la existencia más frecuentes de grupos homogéneos en el recreo. En la misma línea, Boyle et al. (2003) y Pawlowski et al. (2014) observaron una mayor presencia de grupos del mismo género durante el recreo y Gil-Madrona et al. (2014) evidenciaron que el juego solo fue compartido a veces entre las alumnas y los alumnos. Se coincide en que las preferencias lúdicas de las chicas y los chicos denotan la ideología social sobre el género y determinan el uso que hacen del espacio y los equipamientos, apareciendo, en consecuencia, juegos más activos o pasivos (Amholt et al., 2022; Graham et al., 2021). Al respecto, la evidencia sobre el desarrollo de juegos más activos en chicos es amplia, en comparación con las actividades de las chicas, quienes suelen mostrar conductas más sedentarias o menos activas en el patio (Baquet et al., 2018; Graham et al., 2021; Méndez-Giménez, 2020; Ridgers et al., 2011; Suga et al., 2021). Las investigaciones de Boyle et al. (2003), Massey et

al. (2018), Pawlowski et al. (2014) o Ridgers et al. (2011) en Educación Primaria encontraron una mayor inclinación de los chicos hacia los juegos deportivos, mayoritariamente los de equipo y pelota; mientras que las chicas mostraron preferencia por actividades como pasear y hablar, juegos simbólicos, relacionales y activos con menor contacto físico.

En este contexto es necesario destacar que una de las consecuencias de la ideología de género (androcentrista) que impera en el recreo, como resultado del juego y las interacciones que alberga, es el dominio agresivo, mayoritariamente masculino, del espacio, que puede reducir las oportunidades lúdicas de las chicas y algunas minorías de chicos (Spears, 2020) y albergar situaciones discriminatorias (Bobby y Yoyok, 2023). Algunos trabajos previos (Luis et al., 2020; Pawlowski et al., 2014; Ridgers et al., 2011; Salas y Vidal-Conti, 2020) coincidieron en que la construcción tradicional del patio y los estereotipos de género asumidos por el alumnado dan forma a la siguiente panorámica: patios dominados por deportes de pelota, practicados mayoritariamente por alumnos, que desplazan a la periferia a la mayoría del alumnado (generalmente chicas), los cuales asumen dicha situación, adaptan el ocio a sus oportunidades y manifiestan comportamientos más pasivos.

En suma, el patio representa una mezcla de elementos que son transmisores de género y que describen una situación desigualitaria y compleja. Estudios recientes continúan resaltando la necesidad de profundizar en el conocimiento del recreo, como entorno cargado de significatividad y autogestionado por el alumnado (Graham et al., 2021). La literatura previa ofrece importantes datos sobre el estado del ocio en el patio, las interacciones que se generan o las dificultades que encuentra el alumnado para jugar e interactuar. No obstante, son más reducidos los estudios que analizaron las consecuencias de intervenciones en estos espacios, la mayoría de ellas centradas en la cantidad y oportunidades de práctica físico-deportiva generadas tras la intervención (e.g. Graham et al., 2021; Massey et al., 2018; Méndez-Giménez y Pasallá-Manteca, 2018). Esta investigación pretende contribuir a esta línea de acción temática, atendiendo al siguiente objetivo general: indagar sobre el ocio (juegos y zonas utilizadas) y la satisfacción del alumnado después de intervenir en el patio de un centro educativo de Educación Primaria desde una perspectiva de género. Concretamente, se persiguen los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar los cambios en las actividades e interacciones surgidas en el ocio durante el recreo tras una intervención sobre un patio escolar desde una perspectiva de género.

2. Indagar sobre la satisfacción con la oferta y organización lúdica del recreo tras la intervención y las posibles diferencias en las actividades e interacciones en función del género del alumnado.

Método

Para alcanzar los objetivos de estudio se empleó una metodología mixta, cuyos datos recibieron un tratamiento cualitativo y cuantitativo en función de su naturaleza en un proceso de triangulación de técnicas y fuentes.

Contexto e intervención

El estudio se implementó en un municipio del sur de la Comunidad de Madrid (España) en un centro de titularidad pública de Educación Primaria con 658 estudiantes escolarizados (358 chicos y 271 chicas). En este centro existía un programa de patios en el cual se ofrecían balones al alumnado para su juego libre y se regulaba los turnos de uso de las pistas polideportivas según los niveles educativos (Figura I).

FIGURA I. Organización y distribución del patio antes de la intervención



De acuerdo con estos antecedentes, se planificaron y desarrollaron diversas actuaciones en las que participaron: estudiantado universitario, alumnado de Primaria, profesorado del centro y el equipo investigador. El planteamiento, apoyado en una concepción socio-ecológica del patio

(Graham et al., 2021), no buscaba intervenir mediante juegos dirigidos por el adulto, sino generar un entorno semiestructurado (mediante normas, provisión de materiales y delimitación de zonas), que permitiera al alumnado desarrollar su comportamiento lúdico con autonomía. El patio fue dividido en tres zonas: blanca o de descanso, amarilla o de ocio alternativa y azul o deportiva. Las tres zonas se hicieron visibles mediante la señalización de los elementos físicos (farolas, vallas, suelos...) del centro educativo con dichos colores. El alumnado, en coordinación con la Técnica de Integración Social¹ del colegio, estableció unas normas para el uso de cada área (por ejemplo, la imposibilidad de jugar con balones fuera de la zona deportiva). La normativa fue expuesta y visible en el patio. Asimismo, en cada uno de estos espacios se marcaron rincones donde se ofrecieron juegos variados, tanto pasivos como activos, que gestionaban sin la dirección del profesorado (Figura II y Tabla I). Se reservó un espacio libre de rincones donde el alumnado pudiese disfrutar de un ocio menos orientado y se modificó la estética del patio con algún mural y otras decoraciones. Se regularon los turnos de juego para los diferentes niveles educativos en algunos de los rincones y se formó y sensibilizó al profesorado sobre las desigualdades de género que se producen en el recreo.

FIGURA II. Organización y distribución de las zonas del patio y sus rincones después de la intervención



¹ Profesional responsable del desarrollo de las habilidades sociales y la autonomía del alumnado en situación de riesgo en el centro educativo, interviniendo con las niñas y niños, sus familias, el profesorado y otros posibles agentes sociales implicados.

TABLA I. Descripción de las zonas y rincones del patio

Zona	Rincones	Descripción
Blanca o descanso	Chilling zone	Zona cubierta con bancos, cojines, plantas y otros elementos decorativos.
	Rincón de pintar	Espacio cubierto con pizarras colgadas y mesas en las que poder dibujar.
	Rincón de juegos de mesa	Espacio cubierto con mesas y sillas y un carro con juegos de mesa que se sacaba durante el recreo.
	Mural deportivo	Pared cubierta con carteles de deportistas importantes en deportes tipificados tradicionalmente para el género opuesto.
Amarilla o de ocio alternativo	Dibujos en los suelos	Zona de hormigón con dibujos de rayuelas, laberintos, circuitos, huellas... pintadas en suelo.
	Rincón de chapas o tapones	Zona de arena en la que se ofrecían tapones.
	Rincón de gomas elásticas y tela de araña	Zona de arena y árboles en la que había una goma elástica entre árboles y otras gomas elásticas libres que se proporcionaban durante el recreo.
	Rincón de nudos	Espacio con un libro de nudos graduado por niveles de dificultad y cuerda de nailon cortada para practicar nudos.
	Rincón de combas	Espacio en el que se proporcionaban cuerdas durante el patio.
	Rincón de equilibrio y ruedas	Zona con neumáticos fijados en perpendicular al suelo y otros sin fijar.
	Desafío físico cooperativo	Espacio en el que cada dos semanas se sacaba un cartel plastificado y el material necesario para superar el desafío (Velázquez-Callado, 2016).
	Libre	La zona interior de la zona amarilla quedó diáfana con la intención de albergar ocio no estructurado, como juegos de persecución.
Azul o deportiva	Datchball	Una pista polideportiva con dos campos dibujados en sentido horizontal.
	Deporte libre	Media pista polideportiva con dos porterías móviles en sentido horizontal para practicar deportes no prefijados.
	Colpbol o balonmano	Media pista polideportiva con dos porterías móviles en sentido horizontal para practicar estos deportes.
	Baloncesto	Canastas situadas en diversos puntos de la zona deportiva.
	Pimpón	Mesas en las que se extendían redes móviles y se proporcionaban palas.
	Dianas	Pared con blancos dibujados con diferente puntuación.
	Rocódromo/escalada	Pared en un lateral del edificio con alrededor de 10 metros de rocódromo y suelo acolchado.

Fuente: Elaboración propia.

Participantes

Se contó con la participación del profesorado y el alumnado para recabar información. En relación con el profesorado, se desarrollaron diez entrevistas semiestructuradas. En la selección por conveniencia y accesibilidad del profesorado se aplicaron criterios para alcanzar cierta heterogeneidad en el discurso. Por ende, participaron ocho mujeres y dos hombres con edades comprendidas entre los 30 y los 56 años, diferentes años de experiencia profesional y longevidad en el centro educativo (desde un curso académico a más de diez), que poseían diferente especialidad (Educación Física, equipo directivo, tutores, Técnica de Integración Social y Equipo de Orientación Psicopedagógica) e impartían docencia en distintos niveles educativos (de 1º a 6º de Educación Primaria). El alumnado cumplimentó diferentes instrumentos de investigación en una selección aleatoria con la intención de que participara el estudiantado de todos los niveles educativos. Por un lado, 66 personas de 1º a 6º completaron la escala gráfico-numérica de 1 a 3 (31 chicos y 35 chicas, $M=9.06$ años, $DT=2.05$). Por otro lado, 15 chicas y 10 chicos de 1º a 6º de Educación Primaria realizaron un dibujo de su patio antes (chicas, $M=8.5$ años, $DT=1.99$; chicos, $M=7.9$ años, $DT=1.45$) y después de intervenir en él (chicas, $M=9.13$ años, $DT=2.17$; chicos, $M=8.2$ años, $DT=1.48$). En la encuesta participaron 98 sujetos de 3º a 6º de Educación Primaria (47 chicas y 51 chicos, $M=10.01$ años, $DT=1.2$). La selección y acceso al profesorado y alumnado participante tras la intervención estuvo condicionada por la situación de confinamiento vivida a partir de marzo de 2020, produciéndose una pérdida de participantes en la recogida de los dibujos y escalas grafo-numéricas antes y después de la intervención.

Instrumentos

Las entrevistas se desarrollaron siguiendo las recomendaciones de expertos (e.g., Kvale y Brinkmann, 2009). Se elaboró un guion previo diseñado por el equipo investigador con la intención de recabar la información que permitiera explorar los objetivos de estudio (Tabla II).

Para asegurar el rigor en las entrevistas, se llevó a cabo una entrevista piloto para ajustar el guion y familiarizar al entrevistador. La duración de las diez entrevistas osciló entre 17 y 36 minutos y fueron grabadas en audio.

TABLA II. Diseño del guion en relación con los objetivos de estudios: ejemplos de preguntas

Objetivo de investigación	Cuestiones del guion
1. Analizar los cambios en las actividades e interacciones surgidas en el ocio durante el recreo tras una intervención sobre un patio escolar desde una perspectiva de género	¿Podría describirnos cómo era el patio antes de introducir los nuevos cambios: sus juegos, actividades, interacciones...? ¿Actualmente aprecia alguna diferencia entre los juegos o actividades más frecuentes en los chicos y en las chicas? En caso afirmativo ¿cuáles?
2. Indagar sobre la satisfacción con la oferta y organización lúdica del recreo tras la intervención y las posibles diferencias en función del género del alumnado	¿Cómo valora el alumnado en la actualidad el patio de recreo?

Los dibujos, cuyo propósito fue que el alumnado representara libremente su recreo, son instrumentos útiles que fueron utilizados en investigaciones previas sobre este problema de investigación (Alonso-Sanz, 2017). Este instrumento fue diseñado por el equipo investigador, dejando un espacio blanco para el propio dibujo y recogiendo datos sobre el género, la edad, el nivel educativo y unas siglas para identificar al alumnado. La escala numérica 1 a 3 se incluyó en este instrumento y se acompañó de una representación gráfica con caras, siendo el nivel 3 el máximo nivel de satisfacción de la escala e identificado por una cara sonriente y el 1 el mínimo nivel simbolizado por una cara triste. Con la aplicación de los dibujos y la escala se buscó indagar sobre las creencias del alumnado de 1º y 2º de Educación Primaria. La encuesta fue diseñada *ad hoc* para valorar la propia intervención. Se aplicó al alumnado de 3º a 6º de Educación Primaria. Se recogieron, entre otras cuestiones, algunas relativas al género, edad, nivel educativo, así como una cuestión de elección simple y cuatro cuestiones de elección múltiple relacionadas con el ocio en el patio (Tabla III).

TABLA III. Ejemplos de preguntas realizadas en la encuesta

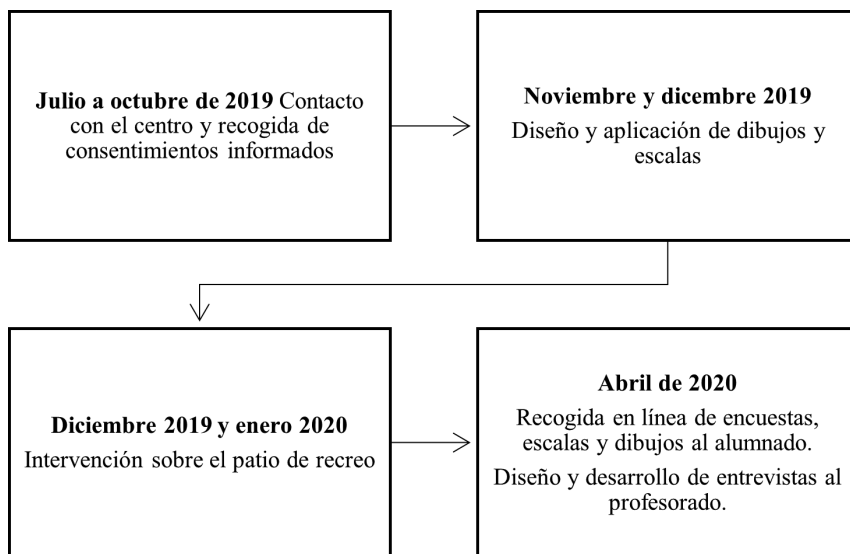
Tipo de cuestión	Cuestiones
Elección simple	Mi zona preferida del patio es... • Amarilla o de ocio alternativo • Azul o deportiva • Blanca o de descanso
Elección múltiple	En el patio de recreo suelo... (puedes marcar dos opciones) • Pasear y charlar • Descansar • Jugar sin materiales (juegos como <i>zombie</i>, escondite...) • Jugar con materiales (combas, juegos de mesa, tapones...) • Practicar deportes (baloncesto, balonmano, balón prisionero, datchball...) • Otra

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

Al inicio del curso 2019/2020, se planteó el proyecto al equipo directivo y al Claustro del centro educativo, quienes manifestaron su interés y consintieron participar en el proyecto. Tras esto, se entregó y recogió un consentimiento informado a todas las familias, asegurando el tratamiento anónimo y confidencial y la participación voluntaria del alumnado en la investigación. Durante los meses de noviembre y diciembre de 2019, se diseñaron y aplicaron los instrumentos para recoger los dibujos y las escalas de los escolares, los cuales fueron entregados por los tutores y tutoras en sus aulas (previa explicación y formación a estos). La intervención se desarrolló a finales del mes de diciembre de 2019 y principios de enero de 2020. La recogida de datos tras la intervención se llevó a cabo en el mes de abril de 2020, durante el periodo de confinamiento, aplicando todos los instrumentos (encuesta, escalas, dibujos y entrevistas al profesorado) con herramientas telemáticas. Las encuestas, escalas y dibujos fueron recogidas utilizando *Google Forms* mediante correos enviados a las familias del alumnado. Las entrevistas al profesorado se desarrollaron con videollamadas, usando la aplicación *Zoom* (Figura III).

FIGURA III. Cronología del procedimiento de investigación



Fuente: Elaboración propia.

Análisis y tratamiento de la información

Los datos recabados del profesorado y el alumnado fueron analizados en un proceso de triangulación de fuentes. La información proveniente de las entrevistas al profesorado se trató con Atlas.ti, versión 8. Se procedió con un análisis inductivo profundo y simultáneo (Saldaña, 2015), con tres ciclos de codificación: abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2016). La codificación abierta fue inductiva y condujo a identificar categorías sobre los juegos del patio y los cambios surgidos en torno a estos tras la intervención. La codificación axial estableció relaciones entre categorías y favoreció su ordenación en grupos de categorías. Para ello, se utilizó una clave numérica (2., 2.1., 2.1.1...) para jerarquizar las relaciones entre categorías. Por último, la codificación selectiva refinó las categorías y profundizó en algunas de ellas de forma inductiva, apareciendo nuevas categorías, que fueron identificadas con la sigla X en la clave numérica previa (por ejemplo, 2.X. o 2.4.X) para mantener el orden jerárquico y relacional del análisis. Las categorías y sus relaciones

son presentadas en los resultados (Figuras IV, V y VI). La codificación de los dibujos del alumnado fue inductiva y las categorías se exponen en los resultados (Tabla IV). Además, en todos los procesos de codificación cualitativa se emplearon las herramientas de Atlas.ti para generar redes y explorar la co-ocurrencia código-código y código-documentos. Los datos provenientes de las escalas y la encuesta al alumnado se trataron con SPSS, versión 28. Se desarrollaron análisis descriptivos de frecuencias, porcentajes y medias. Se aplicaron las pruebas de X^2 de Pearson para analizar las diferencias entre la zona preferida del alumnado y el género y la prueba de t de student para analizar las diferencias en la escala gráfico-numérica antes y después de la intervención, calculando el tamaño del efecto con la fórmula de Cohen.

Resultados

Análisis de los cambios en las actividades e interacciones surgidas en el ocio durante el recreo tras la intervención desde una perspectiva de género

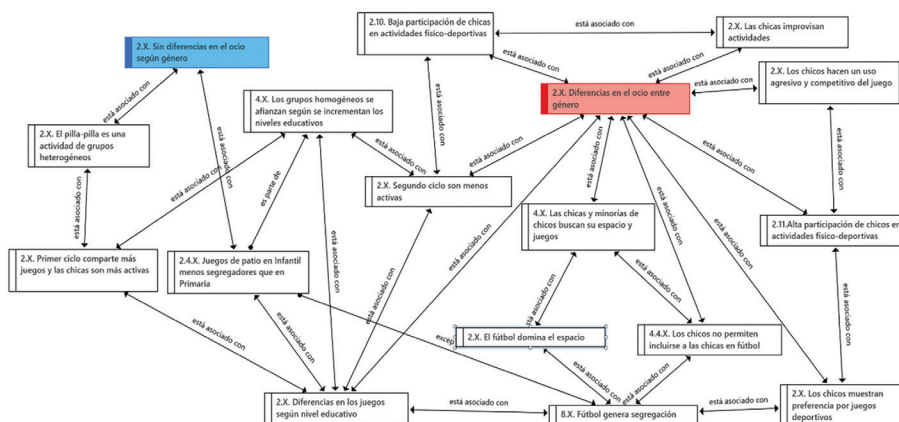
En las entrevistas al profesorado se reflejaron diferencias en el tipo de ocio escogido por chicas y chicos, siendo la práctica físico-deportiva menos habitual en las chicas. Sin embargo, a pesar de esta diferencia, el profesorado manifestó que el ocio femenino tras la intervención fue más activo, vinculando esto a la participación en juegos de la zona de ocio alternativo y algunas modalidades deportivas, como se justifica a continuación (Figuras IV y V):

“-Antes del cambio- ...las niñas, generalmente, lo que hacían anteriormente era estar en las escaleras hablando, desayunando y como mucho paseando...” (Profesora Pedagogía Terapéutica).

“Yo sí que he observado una mayor actividad y participación en otro tipo de actividad que las niñas anteriormente no tenían ni existían, si es que lo único que hacían era o bien caminar o estar sentadas” (Profesora Pedagogía Terapéutica).

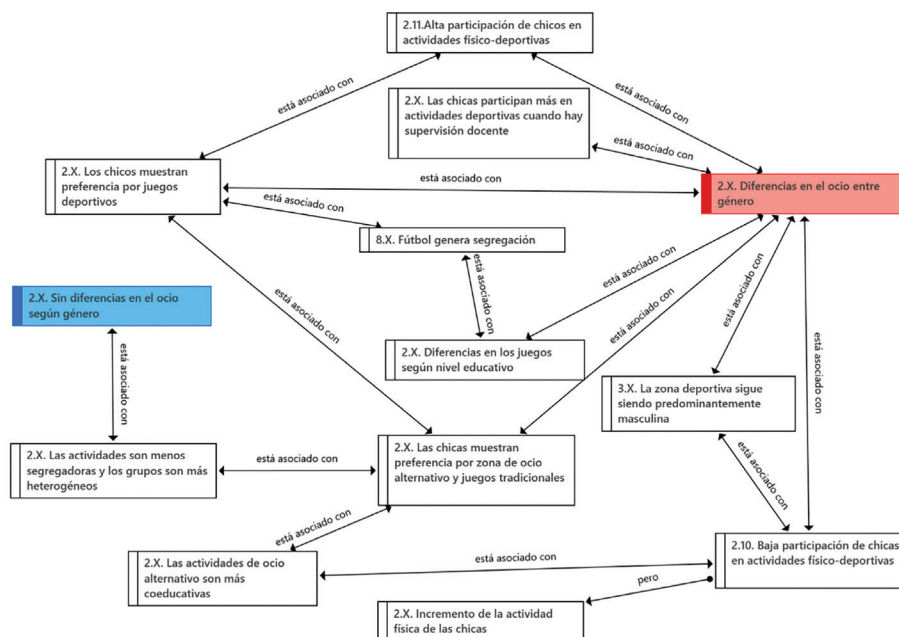
“Con la puesta en marcha del programa de patio he visto que todo eso se ha igualado muchísimo y es fantástico ver cómo tanto niños y niñas juegan a deportes de equipo en los que antes era como terreno exclusivamente para el género masculino” (Profesor 6º).

FIGURA IV. Ocio antes de la intervención en el patio desde la perspectiva de género



Fuente: Elaboración propia.

FIGURA V. Ocio después de la intervención en el patio desde la perspectiva de género



Fuente: Elaboración propia.

No obstante, las actividades deportivas fueron identificadas como las más segregadoras, incluso después de la transformación. La zona amarilla o de ocio alternativo impulsó la formación de grupos heterogéneos y una participación mixta, aunque las chicas mostraron una preferencia mayor por esta zona. De este modo lo expresa el profesorado:

Antes del cambio- “los chicos más deporte y las chicas más otro tipo de juegos, pero no había mucha diferencia tampoco” (Profesor 3º).

Antes del cambio- “Espacios que se dejaban para el fútbol, siempre chicos, y eso sí que me ha llamado la atención porque en otros colegios donde he estado hay más equilibrio, pero aquí la verdad es que no he visto ninguna” (Profesora 1º).

Después del cambio- “La otra zona donde está la cuerda, la goma, los neumáticos, las actividades de juegos tradicionales... pues he visto que hay más equilibrio entre la participación de chicos y chicas” (Profesora 1º).

Profundizando sobre la zona de ocio alternativo, existió cierta discrepancia sobre los juegos de comba, que fueron percibidos como una actividad segregadora desarrollada mayoritariamente por las chicas:

“Los juegos de comba normalmente son más las niñas” (Profesora de Pedagogía Terapéutica).

Asimismo, existió una temática preocupante para el profesorado antes y después de la intervención: la segregación del alumnado que generó el fútbol. No obstante, el profesorado reconoció que esta preocupación fue superior antes de la intervención. De hecho, tras el cambio del patio, el día que se podía jugar al fútbol, en el espacio de deporte libre, perdió relevancia para el alumnado. Los siguientes extractos justifican estos resultados:

“El fútbol se sigue considerando o siguen jugando más niños, pero a lo mejor es un poco inevitable, pero evidentemente los niños tienen más posibilidades de hacer otro tipo de juegos y las niñas también –tras cambiar el patio–” (Equipo directivo).

“Balones para todas las clases, esos balones solamente se adjudicaban a los chicos, que eran los que querían jugar al fútbol, algunas chicas, pero muy pocas muy pocas, eran admitidas dentro de esos grupos, pero

no la mayoría. Si alguna chica quería jugar no era bien recibida, porque decían que no jugaba bien o que ellos jugaban mejor y el resto de los espacios, donde no se jugaba al fútbol, era el espacio que utilizaba el resto del alumnado, (...) y andaban en zonas como pidiendo un poco permiso para poder estar por ahí sin molestar a la actividad del fútbol” (Profesora 4º).

“Además tenían un día puntual donde podían utilizar un espacio, que yo creo que al principio se utilizaba más para fútbol, pero que luego tampoco le dan tanta importancia a ese día en concreto, sino que prefieren a jugar otro día al datchball... no es algo tan preocupante para ellos ahora” (Profesora 4º).

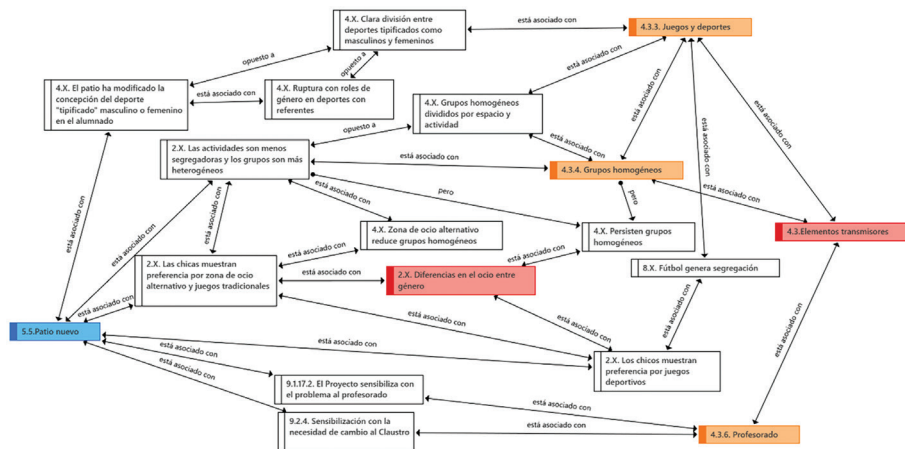
Analizando los estereotipos de género manifestados en el recreo, las entrevistas con el profesorado mostraron que la intervención repercutió sobre estos (Figura VI), incidiendo sobre tres elementos: los propios juegos y deportes (con una mayor participación femenina en juegos activos); los agrupamientos de alumnado (apareciendo grupos heterogéneos con más frecuencia); y el propio profesorado (más sensibilizado con la problemática e implicado en el recreo). A pesar de las diferencias entre las preferencias lúdicas de alumnas y de alumnos, los tipos de juegos y actividades ofrecidas garantizaron la formación de grupos más homogéneos, lo cual fue resaltado por el profesorado:

“La zona de descanso (...) todavía sigue un mayor número de niñas que se baja para dibujar, colorear... pero es verdad que en la otra zona donde había bancos y cojines, es verdad que ya hay muchos niños (...) juegos como la comba han entrado muchos niños de mi clase, la zona de las ruedas ha hecho que muchos grupos mixtos se pongan ahí a hablar tranquilamente o a jugar...” (Profesora 5º).

Asimismo, la reivindicación de deportistas femeninas o masculinos en deportes estereotipados, ubicada en la zona de descanso, fue valorada positivamente por el profesorado, como expresa la siguiente docente:

“A mí lo que me ha sorprendido más es lo de los carteles de la entrada, de mujeres deportistas, ... me ha parecido genial que ese tema que es un poco teórico se haya puesto en práctica y me he dado cuenta de que el deporte puede ayudar un montón a romper estas barreras” (Profesora 2º).

FIGURA VI. Influencia de la intervención en los elementos transmisores de estereotipos de género



Además, la intervención sobre el patio también incidió sobre el profesorado y su sistema de creencias, sensibilizándolo con el problema y comprometiéndolo con la necesidad de cambio, lo cual supuso un apoyo para que el ocio se desarrollara en el patio en igualdad de oportunidades para alumnas y alumnos. Así se justifica en las siguientes citas:

“Me hizo recapacitar y reflexionar sobre cómo influimos en los estereotipos de género de una manera involuntaria y en momentos en donde pensamos que no pasa” (Profesora 4º).

“Al final es cierto que estás acostumbrado a unos patios muy similares (...) y le das la normalidad que ves, (...) entonces no te pones a pensar en profundidad pues es verdad que allí están siempre estos en aquel rincón, o están estos siempre jugando al fútbol en el centro y como que se hacen los dueños” (Profesor 3º).

La perspectiva del profesorado en relación con los tipos de juegos en el recreo fue coherente con los resultados de las encuestas y los dibujos del alumnado (Tabla IV). Concretamente en relación con los dibujos, se pudo apreciar cómo las poses estáticas fueron representadas con más frecuencia por las chicas (seis dibujos), aunque su representación se redujo en los dibujos posteriores a la transformación del patio (un dibujo).

TABLA IV. Ocio representado por el alumnado antes y después de la intervención desde la perspectiva de género

Actividades	Número de citas			
	Antes de la intervención		Después de la intervención	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
Actividad: neumáticos	0	0	7	3
Escalada	0	0	5	3
Dibujos de suelo	0	0	6	2
Gomas entre árboles	0	0	4	1
Actividad de salto	2	0	3	0
Zona de descanso	0	0	1	2
Expresión Corporal	0	0	2	1
Baloncesto	1	0	1	1
Futbol	2	3	2	0
Tenis de mesa	0	0	1	1
Balón prisionero	0	0	0	1
Balonmano	0	0	0	1
Columpios	0	0	1	0
Datchball	0	0	0	1
Deporte libre	0	0	0	1
Actividades locomotoras: pill-a-pilla, correr...	9	1	1	0
Presencia (personajes estáticos)	6	0	1	0
Zona de combas	0	0	1	0
Tomar el desayuno	0	1	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, dos alumnos también mostraron preferencia por actividades pasivas, representaron la zona de descanso en sus dibujos o se reflejaron tomando el desayuno en el recreo. Las alumnas dibujaron con mayor frecuencia actividades lúdicas alternativas, como los neumáticos (siete representaciones), los juegos de carrera (especialmente antes del cambio, nueve representaciones), actividades de salto (antes y después del cambio, con dos y tres representaciones, respectivamente), los dibujos de suelo

(seis dibujos) o las gomas entre árboles (cuatro dibujos), entre otras actividades. Por el contrario, los chicos mostraron mayor preferencia por actividades deportivas, representando en sus dibujos una amplia variedad de deportes, como el fútbol (cuatro dibujos), el balonmano, balón prisionero o el deporte libre (un dibujo de cada uno). Este y otros deportes, como el baloncesto o el tenis, fueron representados por las alumnas y los alumnos, así como los chicos también representaron actividades alternativas, como los neumáticos (3 dibujos), los dibujos en suelos (dos representaciones) o la escalada (3 dibujos).

De acuerdo con estos resultados, las encuestas evidenciaron que la actividad favorita de las chicas fue más pasiva, concretamente, pasear y hablar (42.5%, Tabla V). En el caso de los chicos, las actividades favoritas fueron las deportivas (32.3%). En el marco de la actividad físico-deportiva parece relevante que los juegos, con o sin materiales, no deportivos mostraron cantidades más equilibradas de alumnas (12.6% y 29.9%, respectivamente) y alumnos (14% y 25.8%, respectivamente).

TABLA V. Actividades más frecuentes en el patio de recreo, respuestas a la cuestión de elección múltiple: “En el patio de recreo suelo... (puedes marcar dos opciones)”

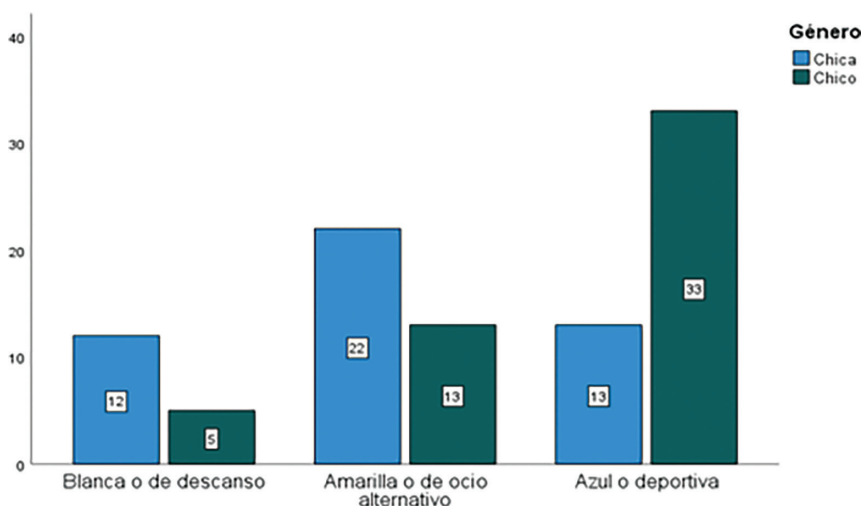
Actividades	Género			
	Chica		Chico	
	n	%	n	%
Pasear y charlar	37	42.5	24	25.8
Descansar	2	2.3	2	2.2
Jugar sin materiales (zombie, escondite...)	26	29.9	24	25.8
Jugar con materiales (combas, juegos de mesa, tapones...)	11	12.6	13	14
Practicar deportes (baloncesto, balón prisionero, datchball...)	8	9.2	30	32.3
Otro	3	3.4	0	0
Totales	87	100	93	100

Nota: n=número; %=porcentaje.
Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los hallazgos de las entrevistas al profesorado, en las encuestas se obtuvo que el género influyó en la elección de la zona

preferida del patio, $\chi^2(2)=13.75$, $p<.001$. Las zonas preferidas por las chicas fueron la de ocio alternativo (n=22) y de descanso (n=12), mientras que los chicos eligieron la zona deportiva como la favorita con mayor frecuencia (n=33, Figura VII).

FIGURA VII. Zonas favoritas del patio en función del género del alumnado, respuestas a la cuestión de elección simple: "Mi zona preferida del patio es..."



El análisis de las zonas por tipo de actividad y género fue congruente con las evidencias de los dibujos y las entrevistas. Los chicos prefirieron el rincón de chapas (n=9), los desafíos físicos cooperativos (n=15, Tabla VI) y casi todos los juegos de la zona deportiva (Tabla VII). Las alumnas mostraron más atracción que los alumnos por el resto de los rincones de la zona de descanso (Tabla VIII), a excepción del rincón *chilling zone* (21 chicas y 19 chicos), así como por otros juegos como: las combas (n=16), los dibujos en el suelo (n=10) y la escalada (n=24). Los juegos que presentaron una mayor similitud entre el número de chicas y de chicos que los frecuentaron fueron: (a) el rincón *chilling zone* de la zona azul; (b) los nudos, las ruedas y equilibrio, las gomas elásticas y tela de araña de la zona amarilla; (c) el datchball y las dianas en la zona deportiva.

TABLA VI. Rincones y juegos favoritos en la zona de ocio alternativo en función del género del alumnado, respuestas a la cuestión: “En la zona amarilla o de ocio alternativo, los juegos y actividades del patio las que más me gustan son... (puedes marcar dos)”

Rincón/Juego	Género			
	Chica		Chico	
	n	%	n	%
Dibujos en los suelos	10	13.3	5	6.3
Rincón de chapas	0	0	9	11.3
Rincón de gomas elásticas y tela de araña	5	6.7	5	6.3
Rincón de nudos	2	2.7	3	3.8
Rincón de combas	16	21,3	5	6.3
Rincón de equilibrio y ruedas	36	48.0	37	46.3
Desafío físico cooperativo	3	4	15	18.8
Ninguno	3	4	1	1.3
Totales	75	100	80	100

Nota: n=número; %=porcentaje; 28 alumnas y 29 alumnos marcaron dos rincones como los favoritos.
Fuente: Elaboración propia.

TABLA VII. Rincones y juegos favoritos en la zona deportiva en función del género del alumnado, respuestas a la cuestión: “En la zona azul o deportiva, los juegos y actividades del patio las que más me gustan son... (puedes marcar dos)”

Rincón/Juego	Género			
	Chica		Chico	
	n	%	n	%
Datchball	23	31.1	21	23.1
Deporte libre	14	18.9	28	30.8
Colpbol o balonmano	4	5.4	9	9.9
Baloncesto	4	5.4	8	8.8
Pimpón	1	1.4	9	9.9
Rocódromo o escalada	24	32.4	15	16.5
Dianas	1	1.4	1	1.1
Ninguno	3	4.1	0	0
Totales	74	100	91	100

Nota: n=número; %=porcentaje; 27 alumnas y 40 alumnos marcaron dos rincones como los favoritos.
Fuente: Elaboración propia.

TABLA VIII. Rincones y juegos favoritos en la zona blanca en función del género del alumnado, respuestas a la cuestión: “En la zona blanca o de descanso, los juegos y actividades del patio que más me gustan son... (puedes marcar dos)”

Rincón/Juego	Género			
	Chica		Chico	
	n	%	n	%
Chilling zone	21	36.2	19	30.6
Rincón de pintar	13	22.4	8	12.9
Rincón de juegos de mesa	22	37.9	19	30.6
Ninguno	2	3.4	16	25.8
Totales	58	100	62	100

Nota: n=número; %=porcentaje; 11 alumnas y 11 alumnos marcaron dos rincones como los favoritos.
Fuente: Elaboración propia.

Satisfacción con la oferta y organización lúdica del recreo tras la intervención en función del género del alumnado

Los cambios influyeron de forma significativa en la satisfacción con el patio, siendo superior después del cambio (M=2.65, DT=0.59) que antes de este (M=2.8, DT=0.40), como confirmó la prueba de t, $t(65)=-2.09$, $p=.04$. Aplicada la fórmula de Cohen, el tamaño del efecto fue mediano, $d=.58$. La prueba de t no informó de ninguna diferencia significativa en el incremento de la satisfacción en función del género del alumnado. Asimismo, los hallazgos de las entrevistas confirmaron estos resultados y el profesorado declaró percibir a su alumnado feliz e interesado disfrutando en la nueva dinámica del patio (14 citas):

“Pues lo valora de 1 a 10, un 10, es que me lo han dicho personalmente, me han dicho que estaban supercontentos y que estaban deseando pues que se terminaran algunas actividades que les quedaban para participar en todas” (Profesora 1º).

Discusión

El primer objetivo de este trabajo fue analizar los cambios en las actividades e interacciones surgidas en el ocio durante el recreo tras la intervención

desde una perspectiva de género. Independientemente de la fuente de información (profesorado o alumnado) y del instrumento (dibujos o encuestas), los resultados evidenciaron cómo las chicas mostraron una mayor preferencia por la zona de descanso y las actividades lúdicas más pasivas, como pasear y hablar; mientras que los chicos presentaron una mayor inclinación por los juegos activos, especialmente los incluidos en la zona deportiva y algunos de la zona de ocio alternativo, como las chapas o los desafíos físicos cooperativos. Esta percepción dual del ocio fue encontrada antes y después del cambio del patio. Estos resultados contribuyen a reforzar la tendencia hallada en múltiples estudios que reflejaron que durante el recreo las chicas muestran menores niveles de actividad física (Méndez-Giménez, 2020; Ridgers et al., 2011; Suga et al., 2021), incluso tras intervenir en el patio (Baquet et al., 2018). En esta misma línea, los hallazgos son coherentes con los obtenidos en otros estudios (Massey et al., 2018; Graham et al., 2021), mostrando cómo el tipo de juego actúa como elemento divisor de grupos de alumnado, siendo las chicas más propensas a desarrollar comportamientos más sedentarios y preferir áreas más sociales y los chicos más propensos a juegos activos y áreas más deportivas.

No obstante, los resultados hallaron cómo el ocio activo de las alumnas y algunos hábitos de ocio pasivo en el alumnado fueron modificados tras la intervención. De acuerdo con lo reflejado en los dibujos del alumnado y lo declarado por el profesorado, la bipolaridad de un recreo en el que los chicos, mayoritariamente, practicaban deportes de equipo y de pelota y las chicas realizaban, con mayor frecuencia, actividades más pasivas o juegos locomotrices de salto o carrera fue menos acusada después de intervenir en el patio. A pesar de esa preferencia por juegos más pasivos en las chicas, justificada en las entrevistas, los dibujos y las encuestas, los resultados evidenciaron que la intervención consiguió incrementar la participación en juegos activos por parte de las alumnas, así como se encontró cómo el número de juegos en los que participaron tanto chicos como chicas fue más amplio. Estos hallazgos contrastan con lo obtenido por Castillo-Rodríguez et al. (2018), cuya intervención, relacionada con la redistribución del espacio y la oferta de actividades en dichos espacios, propició una ampliación y diversificación del ocio activo escogido por chicas; pero, sin embargo, generó una reducción del número de juegos escogidos por los chicos, siendo el fútbol la actividad más practicada (alrededor del 60% de los chicos). Por el

contrario, los resultados son coherentes con el estudio de Graham et al. (2021), en el que una intervención con una orientación socio-ecológica, que atendió al ocio activo y pasivo, diversificó el número de actividades jugadas por las alumnas y los alumnos. Sobre esta temática, los dibujos y encuestas al alumnado y las entrevistas al profesorado encontraron que la aparición de ciertos juegos deportivos, como el *datchball* o la escalada, y algunos juegos incluidos en la zona de ocio alternativo, como los dibujos en suelo, los juegos de combas o los juegos de equilibrio en los neumáticos, fueron responsables del incremento del ocio activo entre las chicas. Además, las encuestas mostraron cómo la *chilling zone* o los juegos de mesa contribuyeron a que los chicos encontraran espacios para el ocio pasivo en las dinámicas del recreo. El incremento de la participación en las chicas en dinámicas lúdicas más activas fue recogido en otras intervenciones como las de Castillo-Rodríguez et al. (2018), Graham et al. (2021) o Massey et al. (2018). En línea con el trabajo de Graham et al. (2021), los hallazgos de esta investigación reforzaron que las áreas de trepa, como los rocódromos o áreas con cuerdas o neumáticos, contribuyeron a incrementar los niveles de actividad física en chicas, pudiendo minimizar las consecuencias de la masculinidad hegemónica en un espacio dominado por pistas deportivas mayoritariamente masculinas (Amholt et al., 2022; Salas y Vidal-Conti, 2020; Spears, 2020).

De acuerdo con esta reorganización y oferta compartida de juegos en los patios, los resultados encontraron como ciertas actividades deportivas, como el *datchball*, y varios de los juegos de ocio alternativo albergaron una cantidad más equilibrada de chicas y chicos, más concretamente la zona de equilibrio con neumáticos y el rincón de nudos. Asimismo, los juegos de mesa y la *chilling zone* generaron espacios de juego compartido entre alumnas y alumnos en la zona de descanso. Si bien los resultados de las encuestas y los dibujos reflejaron que tanto las alumnas como los alumnos utilizaron estos espacios, no es posible aseverar que dichos juegos se desarrollaran con grupos mixtos. Sin embargo, los resultados de las entrevistas al profesorado complementaron esta información, identificando una mayor cantidad de juegos desarrollados con grupos heterogéneos tras el cambio del patio. Los hallazgos están en línea con lo obtenido por Gil-Madróna et al. (2014), quienes demostraron que en el recreo las chicas y los chicos solo a veces compartieron el juego, así como se vinculan con argumentos discutidos previamente, como la separación

por género que pueden ocasionar los propios juegos (e.g., Massey et al., 2018; Graham et al., 2021; Luis et al., 2020). Este hecho refuerza la idea de que los tipos de agrupamientos y juegos generados, y ambos elementos puestos en relación, pueden contribuir a la transmisión de estereotipos de género en el recreo (Boyle et al., 2003), al mismo tiempo que pueden favorecer relaciones no igualitarias (Bobby y Yoyok, 2023; Gil-Madrona et al., 2014). Por tanto, considerando que el recreo y el juego son espacios sociales en el que el alumnado expresa con libertad su identidad y valores, construyendo, de ese modo, género a través de sus relaciones (Spears, 2020), crece el interés en potenciar interacciones positivas y un juego compartido en el recreo, para enseñar y aprender a convivir en igualdad de oportunidades de género (Salas y Vidal-Conti, 2020).

En la perspectiva contraria, los hallazgos sugieren que existen ciertos juegos segregadores que pueden favorecer la reproducción de modelos hegemónicos, como los dibujos de suelo, el rincón de pintar o, los ya analizados, juegos deportivos. Concretamente, merecen especial atención los juegos tradicionales de la zona de ocio alternativo, que de acuerdo con los resultados de este estudio pueden actuar de forma segregadora. Las encuestas y los dibujos del alumnado evidenciaron que las chapas o tapones fueron practicados únicamente por chicos y las combas fueron una actividad predominantemente femenina. A pesar de los avances coeducativos en las dinámicas de juegos tradicionales, la herencia cultural sexista y la práctica tipificada por género se mantuvo durante el recreo en el contexto de estudio, por lo que surge el debate sobre una posible utilización de estos juegos en el patio como estrategias de discriminación positivas para la promoción de ocio entre chicas o chicos (Trigueros, 2009).

Asimismo, el hecho de que algunos de estos juegos continúen reflejando creencias vinculadas al género tras la intervención enfatiza la necesidad de actuar sobre el ocio de niñas y niños en el patio desde perspectivas sistémicas, considerando factores intrapersonales, interpersonales, ambientales y político-organizacionales, con intervenciones multinivel que modifiquen las conductas del alumnado a largo plazo (Graham et al., 2022; Salas, 2022). Futuros desarrollos de esta u otras intervenciones en Educación Primaria deben hacer énfasis en una arquitectura del espacio y una provisión de recursos más coeducativa sustentada, entre otros componentes, en los apoyos y programas gubernamentales existentes, como los reflejados por Saldaña (2020) en Barcelona, Bilbao o Madrid

que han impulsado múltiples transformaciones; pero también deben atender a la ideología de género de la comunidad educativa (familias, profesorado y alumnado), cuya transformación puede ser otro apoyo para la consecución de cambios más duraderos en los recreos, que repercutan en la salud física, psicológica y social del alumnado (Méndez-Giménez, 2020; Salas, 2022), proporcionando oportunidades de juego conjunto y más saludable a niñas y niños (Bobby y Yoyok, 2023). En esta línea, la inclusión formativa y sensibilizadora del alumnado en el diseño de patios escolares, para la aplicación de aprendizajes sobre las situaciones del recreo y el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas, es una estrategia coeducativa recomendada (Salas y Vidal-Conti, 2020) que puede contribuir a minimizar los estereotipos de género que atraviesan las situaciones lúdicas (activas y pasivas) que albergan los patios. De hecho, algunas intervenciones previas que han incluido al alumnado obtuvieron resultados positivos sobre la convivencia y la promoción de actividad física en otros contextos (Castillo-Rodríguez et al., 2018; Méndez-Giménez y Pasallá-Manteca, 2018; Saldaña, 2020).

En relación con el segundo objetivo de estudio, indagar sobre la satisfacción con la oferta y organización lúdica del recreo tras la intervención en función del género del alumnado, se halló que la transformación del patio incrementó significativamente la satisfacción del alumnado, tal como se registró en las escalas gráfico-numéricas y fue refrendado por el profesorado. Además, el hecho de que no se hallaran diferencias significativas en función del género pone de manifiesto que los cambios contribuyeron al bienestar global del alumnado y que la atención y regulación del ocio (tanto activo como pasivo) pudo ser una respuesta positiva a los gustos e intereses de todo el alumnado. Estos resultados fueron coherentes con lo encontrado en estudios como el de Méndez-Giménez y Pasallá-Manteca (2018) o Castillo-Rodríguez et al. (2018), quienes evidenciaron una valoración positiva de las intervenciones en el patio, sin diferencias en función del género.

Este estudio contó con la limitación de la situación del confinamiento acontecida a partir de marzo de 2020, lo cual dificultó realizar un seguimiento longitudinal de los cambios implementados en el patio, así como imposibilitó recabar la información de forma presencial, generando una pérdida de participantes en el estudio. Estas limitaciones esbozan futuras líneas de investigación como realizar un control a largo plazo del ocio en este contexto para conocer la evolución de las prácticas lúdicas de las alumnas y los alumnos durante los recreos. Asimismo, y de acuerdo

con una concepción sistémica, sería de interés conocer las percepciones de otros agentes, considerando la formación y sensibilización de familias hacia la perspectiva de género como un factor determinante de un macrosistema con implicaciones directas en las conductas del alumnado de Educación Primaria durante el recreo (Salas, 2022).

Conclusiones

Con respecto al primer objetivo de estudio, analizar los cambios surgidos en el ocio durante el recreo tras una intervención sobre un patio escolar desde una perspectiva de género, se encontró que la intervención sobre el patio modificó los hábitos de ocio de las alumnas y los alumnos. De acuerdo con las entrevistas al profesorado, se redujeron las diferencias de género, aumentado las oportunidades de ocio de chicas y minorías de chicos. No obstante, todas las fuentes y técnicas hallaron diferencias en el ocio de chicas y de chicos, tanto antes como después de intervenir en el patio, mostrándose los chicos más activos y tendentes al uso de zonas deportivas y las chicas más pasivas con una mayor inclinación hacia las zonas de descanso o de ocio alternativo. Las encuestas y los dibujos informaron de juegos que reproducen el modelo tradicional segregador como: (a) la mayoría de los juegos deportivos, más practicados por chicos, a excepción de la escalada con una mayor presencia de chicas; (b) la mayoría de los juegos de la zona de descanso y alternativa, más frecuentados por chicas, a excepción de los desafíos físicos cooperativos y las chapas que presentaron una mayor presencia de chicos. No obstante, este estudio presentó datos de interés para equipos docentes y administraciones educativas en el futuro diseño de espacios de recreo más coeducativos, como la identificación de ciertas actividades lúdicas más compartidas activas, como el deporte del *datchball* o las zonas de equilibrio con neumáticos, y pasivas, como el *chilling zone* o los juegos de mesa.

En relación con el segundo objetivo de estudio, indagar sobre la satisfacción con la intervención sobre el patio y las posibles diferencias en función del género del alumnado, los resultados de las entrevistas y las escalas gráfico-numéricas demostraron que se produjo un incremento significativo del gusto por el patio independientemente del género del alumnado. De acuerdo con esto, se puede sostener que, a pesar de modificar las dinámicas en el uso del patio del alumnado, el desarrollo

de esta intervención, además de generar mayores oportunidades de ocio para todas y todos, fue percibida con un sentido positivo por los participantes en este trabajo. De acuerdo con estas conclusiones, los resultados apoyan el desarrollo de futuras intervenciones en este contexto e incentivan la atención al recreo para impulsar el bienestar de las alumnas y los alumnos en otros contextos.

Financiación

Este proyecto fue parcialmente financiado por el Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid: Proyecto de Innovación Docente N° 219 de la convocatoria 2019/2020.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Sanz, A. (2017). Escuelas: espacios equivocados frente a los deseados por escolares. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas En Educación"*, 17(3), 1–33. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29824>
- Amholt, T.T., Pawlowski, C.S., Jespersen, J.F., & Schipperijn, J. (2022). Investigating the use of playgrounds by tweens: a systematic observation study. *International Journal of Play*, 11(4), 363-381. <https://doi.org/10.1080/21594937.2022.2136468>
- Baquet, G., Aucouturier, J., Gamelin, F.X., & Berthoin, S. (2018). Longitudinal Follow-Up of Physical activity During School Recess: Impact of Playground Markings. *Frontiers in Public Health*, 6, 283. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00283>
- Bobby, J.F., & Yoyok, T. (2023). Child-friendly school: female students' strategies for equality in accessibility of school playground. *Journal of Asian Architecture and Building Engineering*, 22(4), 2047-2057. <https://doi.org/10.1080/13467581.2022.2153061>
- Boyle, D.E., Marshall, N.L., & Robeson, W.W. (2003). Fourth-grade girls and boys on the playground. *American Behavioral Scientist*, 46(10), 1326–1345. <https://doi.org/10.1177/0002764203046010004>
- Castillo-Rodríguez, G., Picazo, C.C., & Gil-Madrona, P. (2018). Dinamización del recreo como resolución de conflictos y participación en actividades

- físico-deportivas. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.14>
- Gil-Madrona, P., Cachón-Zagalaz, J., Díaz-Suárez, A., & Valdivia-Moral, P. (2014). Las niñas también quieren jugar: la participación conjunta de niños y niñas en actividades físicas no organizadas en el contexto escolar. *Movimento*, 20(1), 103-124. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.38070>
- Graham, M., Dixon, K., Azevedo, L.B., Wright, M.D., & Innerd, A. (2022). A socio-ecological examination of the primary school playground: Primary school pupil and staff perceived barriers and facilitators to a physically active playground during break and lunch-times. *PLoS ONE*, 17(2), e0261812. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261812>
- Graham, M., Wright, M., Azevedo, L.B., Macpherson, T., Jones, D., & Innerd, A. (2021). The school playground environment as a driver of primary school children's physical activity behaviour: A direct observation case study. *Journal of Sports Sciences*, 39(20), 2266-2278. <https://doi.org/10.1080/02640414.2021.1928423>
- Kvale, S. y Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. SAGE.
- Luis, M.I., Torre, T., Escolar-Llamazares, M.C., Ruiz, E., Huelmo, J., Palmero, C., & Jiménez, A. (2020). Influencia del género en la aceptación o rechazo entre iguales en el recreo. *Revista de Educación*, 387, 89-115. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-440>
- Massey, W., Ku, B., & Stellino, M.B. (2018). Observations of playground play during elementary school recess. *BMC Research Notes*, 11, 755. <https://doi.org/10.1186/s13104-018-3861-0>
- Méndez-Giménez, A. (2020). Beneficios físicos, intrapersonales e interpersonales de las intervenciones en el patio de recreo en educación primaria. *SPORT TK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 9(2), 47-58. <https://doi.org/10.6018/sportk.431111>
- Méndez-Giménez, A. & Pasallá-Manteca, M. (2018). Disfrute y motivación en un programa de recreos activos. *Apunts: Educación física y deportes*, 134(4), 55-68. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/4\).134.04](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/4).134.04)
- Pawlowski, C.S., Ergler, C., Tjørnhøj-thomsen, T., Schipperijn, J., & Troelsen, J. (2014). 'Like a soccer camp for boys.' A qualitative exploration of gendered activity patterns in children's self-organized play during school recess. *European Physical Education Review*, 21(3), 275-291. <https://doi.org/10.1177/1356336X14561533>

- Ridgers, N.D., Carter, L.M., Stratton, G., & McKenzie, T.L. (2011). Examining children's physical activity and play behaviors during school playtime over time. *Health Education Research*, 26(4), 586-595. <https://doi.org/10.1093/her/cyr014>
- Salas, M.I. (2022). *El patio una oportunidad para incrementar la actividad física y mejorar la convivencia* (Tesis Doctoral). Universitat de les Illes Balears. <https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/159804>
- Salas, M.I. & Vidal-Conti, J. (2020). Orientaciones para crear patios activos en los centros escolares. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación física, Deportes y Recreación*, 38, 745-753. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73038>
- Saldaña, D. (2020). *El espacio como agente coeducador. Participación y transformación feminista de patios escolares en Santa Coloma de Gramenet* (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/243496>
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative research*. SAGE.
- Spears, G. (2020). Breaking the gender binary: using fairytales to transform playground possibilities for year 3 girls. *Education*, 49(6), 674-687. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1767673>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Suga, A.C., Silva, A.A., Brey, J.R., Henrique, P., & Rodríguez-Añez, C.R. (2021). Effects of interventions for promoting physical activity during recess in elementary schools: a systematic review. *Jornal de Pediatria*, 97(6), 585-594. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2021.02.005>
- Trigueros, C. (2009). El juego tradicional en la escuela del siglo XXI. En F. Navarro y C. Trigueros. *Investigación y juego motor en España* (pp.243-272). Edicions de la Universitat de Lleida.
- Velázquez-Callado, C. (2016). Desafíos físicos cooperativos: relato de una experiencia. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 53, 54-59.

Información de contacto: Jorge Agustín Zapatero Ayuso. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación, Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física. C/ Rector Royo Villanova 1, 28040, Madrid, España. E-mail: jzapater@ucm.es

Estudio bibliométrico sobre la Educación de Calidad

Bibliometric study on Quality Education

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-404-622>

Odiel Estrada-Molina

<https://orcid.org/0000-0002-0918-418X>

Universidad de Valladolid

Rafael Repiso

<https://orcid.org/0000-0002-2803-7505>

Universidad de Málaga

Ignacio Aguaded

<https://orcid.org/0000-0002-0229-1118>

Universidad de Huelva

Resumen

El cumplimiento de los 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS) declarados en la Agenda 2030 es de vital importancia para nuestra supervivencia. Su cumplimiento es incompleto sin lograr una educación para el desarrollo sostenible. Estudios bibliométricos previos analizan parcialmente la producción científica relacionado con la *Educación de Calidad* lo cual no permite conocer totalmente su comportamiento bibliométrico. Por tal motivo, los objetivos de este estudio son analizar la producción científica relacionada con el ODS 04 durante el periodo 2017-2021 y comprobar su nivel de integración con los restantes ODS. Se utilizó la herramienta Incite de Clarivate Analytics para la obtención de la información y, para la búsqueda de los documentos y sus métricas, la *Web of Science Core Collection*. Se identificaron 189.364 documentos. De ellos, se analizaron 141.372 distribuidos de la siguiente manera: artículos (135.476) y revisiones (5.896). Para el análisis y representación de los datos se utilizó la herramienta VOSViewer así como diagramas de tipo Tornado y de Sankey. Los

resultados muestran que los términos de mayor co-ocurrencia fueron: COVID-19 (7.366), Mental health (5.903), Higher Education (5.659), Education (5.547), Gender (5.152), Sustainability (4.689), Food insecurity (4.394), Depression (3.444), y Health (3.338). Los objetivos de desarrollo sostenible de mayor influencia son los objetivos 03 (Salud y Bienestar), 05 (Igualdad de Géneros) y 10 (Reducción de las Desigualdades). En relación a los países con más de 1.000 documentos publicados, se destacan: Estados Unidos (46.937), Reino Unido (14.611), Australia (11.659) y República Popular China (10.307). El análisis de la producción científica justifica que aún son insuficientes los esfuerzos hacia la sostenibilidad curricular y la integración explícita de los objetivos de desarrollo sostenible.

Palabras clave: bibliometría, educación, educación de calidad, sostenibilidad, estudios estadísticos.

Abstract

Meeting the 17 sustainable development goals (SDG) declared in the 2030 Agenda is vital for our survival. Its fulfillment is incomplete without achieving an education for sustainable development. Previous bibliometric studies partially analyze the scientific production related to Quality Education, which does not allow full knowledge of its bibliometric behavior. For this reason, the objectives of this study are to analyze the scientific production related to SDG 04 during the 2017-2021 period and verify its level of integration with the other SDGs. The Clarivate Analytics Incite tool was used to obtain the information and, to search for the documents and their metrics, the Web of Science Core Collection. 189,364 documents were identified from them, 141,372 were analyzed, distributed as follows: articles (135,476) and reviews (5,896). For the analysis and representation of the data, the VOSViewer tool was used, as well as Tornado and Sankey type diagrams. The results show that the terms with the highest co-occurrence were: COVID-19 (7,366), Mental health (5,903), Higher Education (5,659), Education (5,547), Gender (5,152), Sustainability (4,689), Food insecurity (4,394), Depression (3,444), and Health (3,338). The most influential sustainable development goals with Quality Education were 03 (Good Health and Well-being), 05 (Gender Equality) and 10 (Reduced Inequality). In relation to the countries with more than 1,000 published documents, the following stand out: the United States (46,937), the United Kingdom (14,611), Australia (11,659) and the People's Republic of China (10,307). The analysis of the scientific production justifies those efforts toward curricular sustainability and the integration of the sustainable development goals are still insufficient.

Keywords: bibliometrics, education, quality education, sustainability, statistical studies.

Introducción

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son una mirada actual y futura de la construcción de un mundo sostenible, de amplia colaboración entre lo económico, social, medioambiental, el desarrollo y la sustentabilidad (Sinakou et al., 2017). Para ello, es fundamental la concepción de un pensamiento sistémico, complejo y global de lo social, lo ecológico y lo económico o desde la perspectiva del «planeta», la sociedad y la «prosperidad» (McKenzie & Abdulkadri, 2018) mediante la acción, la participación y el empoderamiento ciudadano.

Para lograr lo anterior, se establecieron 17 ODS (Figura I) y 169 metas interrelacionados entre sí, al menos teóricamente, a los cuales deben contribuir todos países según sus políticas y leyes para cumplir con lo estipulado en la Agenda 2030 (Armitage et al., 2020).

FIGURA I. Objetivos de desarrollo sostenible



Fuente: United Nations (2018a).

Es reiterado en la comunidad científica que las estrategias políticas están marcadas por un carácter aislado y particular por lo cual aún es un

reto el logro de los ODS (García et al., 2020). Uno de estos objetivos es el 04 (Educación de Calidad), el cual se concibió en estrecha relación con los demás ODS, promoviendo la formación y desarrollo de competencias, actitudes, capacidades, valores y formas de comprender y actuar en coherencia con el desarrollo sostenible.

En los informes oficiales de las Naciones Unidas se declara que más de 250 millones de niños son analfabetos o no tienen formas de acceder a una institución educativa (United Nations, 2019), destacándose la necesidad de erradicar o disminuir las brechas sociales, económicas y de desarrollo existente en los países.

La educación es uno de los pilares fundamentales de la humanidad pues, como proceso social y cultural, acerca a la comprensión, reflexión, conocimiento y transformación sostenible del ser para el aprendizaje permanente en coherencia con la sociedad y la naturaleza (Estrada-Molina et al., 2022). El cumplimiento parcial de este objetivo en ocasiones es visualizado desde una perspectiva general y cuantitativa en los informes de la Comisión Europea *“Education and Training 2020”*, y en el informe anual de la *“Organisation for Economic Co-operation and Development”* (OECD), los cuales pueden ser consultados (informes del último año) en la European Commission (2021) y la Organisation for Economic Co-Operation and Development (2021), respectivamente.

La Educación de Calidad (ODS 04) a menudo es estudiado desde la perspectiva micro (familia, amistades, relaciones sociales -presencial o virtual-), meso (sociedad, grupos sociales, la escuela, instituciones educativas, organizaciones, etc.) y macro (a nivel de país y sus políticas). Por ello se establece la necesidad de la coherencia y cohesión social entre los diversos agentes de socialización y la responsabilidad sustentable, además de la sensibilidad ciudadana, la responsabilidad política, el acceso y las oportunidades de una educación de calidad (Boeren, 2019; Estrada-Molina & Fuentes-Cancell, 2022). Si bien diversos países de la Unión Europea (Pleśniarska, 2019), América (Corbett & Guilherme, 2021), Asia (Jermsittiparsert & Sriyakul, 2020), y de África (Nafukho & Muyia, 2021) han logrado grandes avances en la implementación del ODS 04, aun es insuficiente para cumplir con los indicadores y metas establecidas en este objetivo.

Los estudios realizados muestran el interés de la comunidad científica para contribuir, desde el accionar social y científico, a alcanzar las metas de ODS 04. Pero, ¿cómo se ha comportado la producción académica del

ODS 04 en el último quinquenio? ¿Las investigaciones publicadas para el ODS 04 logran la integración con los demás ODS? Estas, entre otros interrogantes iniciales motivaron la realización de esta investigación bibliométrica.

Estudios bibliométricos y revisiones sistemáticas acerca del ODS 04

En la búsqueda realizada (2017-2021) en la *Web of Science* (WoS) y Scopus, se reportan pocos estudios bibliométricos y revisiones sistemáticas en relación al ODS 04. De ellos, (Tabla I) cinco son estudios bibliométricos, seis revisiones sistemáticas y uno de tipo metaanálisis.

En su mayoría (Ferrer-Estévez & Chalmeta, 2021; Meschede, 2020; Prieto-Jiménez et al., 2021; Yeh et al., 2022) se caracterizan por realizar un análisis bibliométrico de todos los ODS lo cual, en cierto sentido, no permite profundizar en un objetivo determinado, aunque establece algunas aproximaciones de calidad en cuanto a sus relaciones. Otros estudios similares (Diksha & Chakravarty, 2022; Sweileh, 2020) analizan estos objetivos, pero desde la perspectiva del 03, enmarcando las fuertes relaciones entre este objetivo con el de Educación de Calidad.

Solo cinco estudios (Crawford & Cifuentes-Faura, 2022; Palomino et al., 2022; Acosta-Castellanos et al., 2021; Avelar et al., 2019; García et al., 2020) centran su atención en el ODS 04. Los autores García et al (2020) efectúan un metaanálisis analizando 240 documentos presentes en Scopus y la WoS realizando una exploración inicial de la producción académica, sin lograr efectuar el coanálisis de palabras claves ni el análisis de coautoría. Mientras que Avelar et al. (2019) efectúan una revisión sistemática de 193 artículos destacando a partir de ellos, redes de coautoría, publicaciones periódicas, instituciones de educación superior (IES) y países más influyentes. Sin embargo, al solo seleccionar una pequeña muestra, sus resultados no permiten ver una perspectiva integral del ODS 04.

Palomino et al. (2022), en su revisión sistemática con corte cualitativo (18 documentos), analizan las actitudes y competencias de los docentes para lograr una educación para el desarrollo sostenible, aunque no analizan los indicadores de la producción académica. Acosta-Castellanos et al. (2021) realizan una revisión sistemática desde 1987-2021 relacionada con educación para el desarrollo sostenible asociándolo con el ODS 04, pero sin identificar los indicadores de producción académica. Por último,

Crawford & Cifuentes-Faura (2022) analizan inicialmente el impacto de la COVID-19 en el ODS 04, pero no provee un análisis de la producción académica.

TABLA I. Estudios bibliométricos y de revisión sistemática sobre el ODS 04

Estudios	Tipo de estudio	Objetivos de desarrollo sostenible	Fuente de datos	Periodo
Yeh et al (2022)	Revisión sistemática	Todos los ODS	WoS	2013-2022
Crawford & Cifuentes-Faura (2022)	Revisión sistemática	ODS 04	PsycInfo, ERIC y Academic Search Ultimate	2020-2021
Diksha & Chakravarty (2022)	Estudio bibliométrico	Todos los ODS centrado en el ODS 03	Scopus	2015-2019
Palomino et al (2022)	Revisión sistemática	ODS 04	Scopus y WoS	
Ferrer-Estévez & Chalmeta (2021)	Revisión sistemática	Todos los ODS	Scopus y WoS	2015-2020
Prieto-Jiménez et al (2021)	Estudio bibliométrico	Todos los ODS	WoS	2015-2020
Acosta-Castellanos et al (2021)	Revisión sistemática	ODS 04 y education for sustainable development	Science Direct, Scopus y ERIC	1987-2021
Sweileh (2020)	Estudio bibliométrico	Todos los ODS centrado en el ODS 03	Scopus	2015-2019
Meschede (2020)	Estudio bibliométrico	Todos los ODS	Scopus y Web of Science (WoS) Core Collection	2015-2019
García et al (2020)	Metaanálisis	ODS 04	Scopus y WoS	2015-2020
Avelar et al (2019)	Revisión sistemática	ODS 04	WoS (Social Sciences Citation Index (SSCI) y el Emerging Sources Citation Index (ESCI))	2015-2018
Körfggen et al (2018)	Estudio bibliométrico	Todos los ODS centrado en la producción científica de Austria	Publicaciones en los repositorios oficiales de las universidades	2013-2017

Fuente: Elaboración propia.

Los estudios referenciados muestran el interés de la comunidad académica en relación al ODS 04, su impacto, tendencias, líneas de investigación y producción académica. Los estudios publicados no logran profundizar en la caracterización de la producción académica de este ODS.

Por tal motivo, este estudio bibliométrico (1) identifica las principales fuentes de publicación relacionadas con el ODS 04; (2) representa y analiza las principales fuentes de colaboración científica desde la perspectiva de la red de coautoría y el mapa de red de coautoría por países; (3) identifica los términos más empleados; (4) determina el flujo existente entre el ODS 04 y los demás ODS; (5) determina las palabras claves de mayor frecuencia, y (6) muestra desde la producción científica relacionada con el ODS 04, las universidades con mayor producción científica.

Método

Los objetivos de este estudio son analizar la producción científica relacionada con el ODS 04 durante el periodo 2017-2021 y comprobar su nivel de integración con los restantes ODS. Para cumplir con el objetivo, se realizó un estudio bibliométrico pues este tipo de investigación ofrece estrategias, herramientas, métodos y técnicas para indagar y analizar la producción científica desde diferentes perspectivas y fines (Mukherjee et al., 2022; Narin et al., 2016).

Para responder a los objetivos se determinaron las siguientes preguntas de la investigación

- Pregunta 1. ¿Cuáles son las principales fuentes de publicación relacionadas con Educación de Calidad?
- Pregunta 2. ¿Cuáles son las principales fuentes de colaboración científica?
- Pregunta 3. ¿Cuáles son los términos más empleados en las publicaciones asociadas al ODS 04?
- Pregunta 4. ¿Cómo se comporta la proporción de la cantidad de flujo que se evidencian entre los ODS?
- Pregunta 5. Desde la perspectiva del ODS 4, ¿cuáles son las 20 universidades con mayor producción científica? ¿Con qué otros ODS se relaciona la investigación en Educación de estas universidades?

Fuentes de información y estrategia de búsqueda

Para seleccionar las publicaciones relacionadas con el ODS 04, se emplean los filtros que provee *Clarivate Analytics* en la plataforma InCites. Se escoge esta plataforma pues determina si una publicación indexada en la *Web of Science* (WoS) se relaciona con uno o varios ODS (García, 2022).

El trabajo se acota a las publicaciones relacionadas con el ODS 04 presentes en la *Web of Science Core Collection* en el periodo 2017-2021. El sistema ofrece un resultado de 189.364 publicaciones, veinte veces más que las aproximaciones realizadas en los estudios similares de Momete y Momete (2021); Prieto-Jiménez et al. (2021) y Salvia et al. (2019).

El documento obtenido fue filtrado para seleccionar los UT (*Accession Number*) de las publicaciones para, posteriormente descargar desde la *Web of Science Core Collection* las informaciones de *author, title, source, abstract, keywords, reference cited and use, affiliations y, document type*. De todos los documentos (189.364), se escogieron 141.372 clasificados como: artículos (135.476) y revisiones (5.896).

Para la búsqueda de los 141.372 documentos en la *Web of Science Core Collection*, se emplearon varios ciclos con un máximo de 36.000 manuscritos empleando para ello las expresiones de UT y OR. La investigación se realizó durante los meses junio y julio de 2022.

Selección y representación de la información

Se utilizaron las funcionalidades del VOSViewer para (1) analizar la colaboración científica mediante el análisis de la coautoría y, (2) para determinar los términos más utilizados desde las palabras claves de autores, para ello, se analizó la coocurrencia de palabras clave y, las redes que conformaban (Pregunta 2). Se utiliza este *software* pues permite construir y visualizar redes académicas para su posterior análisis e interpretación de la información ofrecida (Orduña-Malea & Costas, 2021) además emplea técnicas de agrupamiento comprobadas y útiles para los bibliometristas (van Eck & Waltman, 2017).

Para identificar los autores de mayor producción científica, se seleccionaron aquellos con más de 30 publicaciones. En relación a la colaboración entre países, se seleccionaron los que ponderan más de 1.000 documentos. Por último, asociado a la determinación de las principales palabras claves, se seleccionaron también aquellas que

sobrepasaban las 100 ocurrencias (Pregunta 3). De forma general, para la construcción de redes bibliométricas se utilizaron unidades de análisis y unidades de medida y, para la identificación de clústeres se aprovechó la visualización de similitudes y la técnica de agrupación del VOSViewer.

Se empleó el complemento Power-User del Microsoft Excel para generar un diagrama de tipo «tornado» para representar las 141.372 publicaciones según las principales categorías de indexación de la WoS (Pregunta 4). Se utiliza este tipo de gráfico, ya que es una alternativa de visualización para representar similitudes y diferencias asociados a la producción científica (Mitteer et al., 2018) lo cual permitió asociarlas con las categorías de indexación permitiendo así comparar la serie de datos obtenidas.

Se utilizó el diagrama de flujo de tipo «diagrama de Sankey» para representar la proporción de la cantidad de flujo que se evidencia entre los propios ODS, claro está, desde la perspectiva del ODS 04. Para lograr esto, se elaboró una matriz de 1x15 según los ODS (exceptuando el ODS 04 y el 17 pues ningún documento estuvo asociado a este último objetivo). Se utiliza este diagrama pues permite representar y analizar las relaciones (flujos) entre diferentes nodos de partida y de llegada (Lupton & Allwood, 2017) convirtiéndose en unos de los enfoques de visualización más utilizados para explorar relaciones de asociación (Chen et al., 2019).

Para determinar la producción científica de las 20 primeras universidades (Pregunta 5), se filtraron los UT de cada publicación asociado a los ODS y posteriormente, se exploró en la *Web of Science Core Collection* para así consultar las métricas que ofrece.

Por último, para determinar cuáles son las 20 palabras claves de mayor frecuencia desde la perspectiva del ODS 04 y su valor por cada ODS se (1) filtraron los UT de cada publicación asociado a los ODS, (2) se exploró en la *Web of Science Core Collection* y, (3) se exportó la información necesaria y suficiente para analizarla con el VOSViewer.

Es importante destacar que, la visualización de la información en los diferentes diagramas y redes, así como las palabras clave, categorías de la WoS y nombres de universidades o países, se muestran en idioma inglés, respetando así la información unificada que provee la *Clarivate Analytics*.

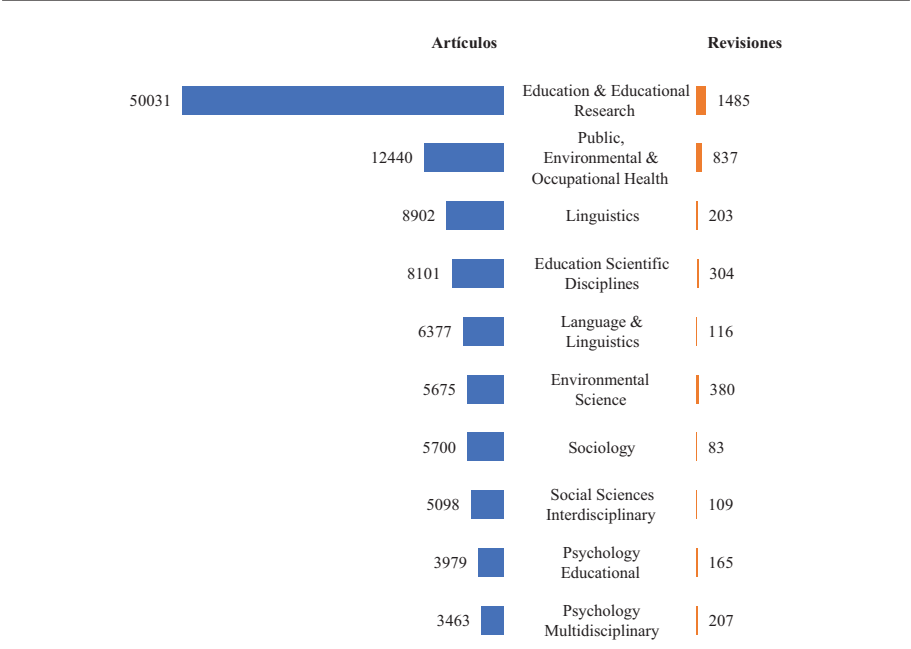
Verificación y estrategia de calidad

Para el filtrado de los UT por cada ODS se utilizó la función CONTAR.SI del Microsoft Excel, lo cual permitió identificar y contabilizar dichos estudios. El proceso fue verificado en tres ocasiones por los autores.

Resultados

En la búsqueda en Incites (WoS), se obtuvo un registro con 189.364 publicaciones para el periodo 2017-2021. Los principales tipos de documentos publicados son: *Article* (135.476), *Proceedings Paper* (28.915), *Editorial Material* (10.150), *Review* (5.896), *Letter* (2.467), *Book Review* (2.315) y, *Book Chapter* (1.446). En un análisis (Figura II) que incluye solo artículos y revisiones (141.372), se destacan diez categorías temáticas de la WoS siendo la distribución general la siguiente: 2017 (23.581), 2018 (22.853), 2019 (26.768), 2020 (26.321) y 2021 (41.849).

FIGURA II. Distribución de la producción científica según el top 10 de las categorías de indexación de la WoS



Fuente: Elaboración propia mediante el completo Power-User del Microsoft Excel.

Las principales categorías son: *Education & Educational Research*, *Education, Scientific Disciplines*, *Public, Environmental & Occupational Health* y, *Linguistics*.

Pregunta 1. ¿Cuáles son las principales fuentes de publicación relacionadas con Educación de Calidad?

En el análisis de los datos, se destacan 16 revistas que agrupan más de 500 artículos (Tabla II). De ellas solo siete son revistas indexadas en la categoría de *Education & Educational Research* o *Education*.

TABLA II. Principales fuentes con mayor cantidad de publicaciones

Revistas	Documentos
Sustainability	2.302
International Journal of Environmental Research and Public Health	1.743
Plos One	1.400
Frontiers in Psychology	1.219
Journal of Chemical Education	1.086
Teaching and Teacher Education	922
Computers & Education	686
BMC Public Health	680
Ciencia & Saude Coletiva	677
Education and Information Technologies	661
BMJ Open	608
International Journal of Science Education	602
Interactive Learning Environments	541
International Journal of Inclusive Education	535
Social Science & Medicine	503
Studies in Higher Education	503

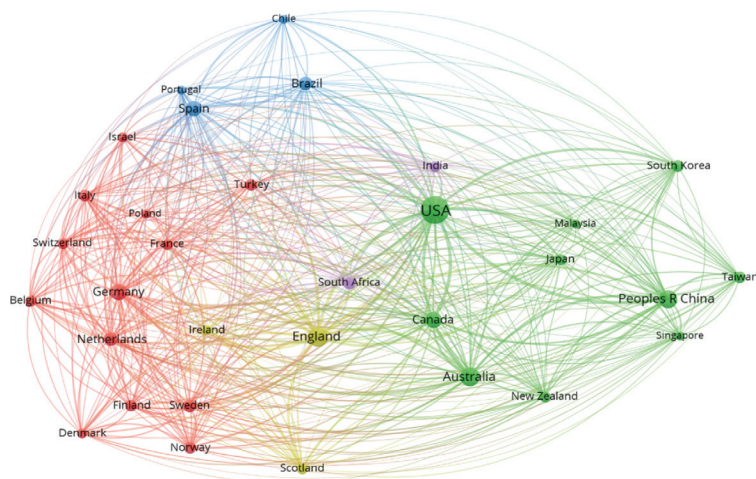
Pregunta 2. ¿Cuáles son las principales fuentes de colaboración científica? Los autores de mayor producción científica (más de 70 documentos) son: Gwo-Jen Hwang (103) de la *National Taiwan University of Science and Technology*; Shervin Assari (93) de la *Charles R. Drew University of Medicine and Science*, Los Angeles; Karrie A. Shogren (80) de la *University of Kansas*; Chin-Chung Tsai (77) de la *National Taiwan Normal University*, y Tahmeed Ahmed (74) de la *University of Whashington*.

En la identificación de redes de colaboración desde clústeres de coautoría se identifican 279.155 autores. De ellos, 106 con más de 30 documentos y solo 26 establecen interrelaciones, destacándose dos clusters de autores: (1) Wilfried Admiraal, Richard Mayer, Fred Paas, Katharina

Scheiter, Tamara Van gog y Jeroen Van Merrienboer y, (2) Ching Sing Chai, Ronnel King, Yan Li, Jing Wang, Shanyong Wang y, Hongbiao Yin.

En los 141.372 documentos analizados se identifican 199 países. En relación a la posible colaboración entre países procedentes de los autores (Figura III) se destacan 32 países con más de 1.000 documentos publicados, sobresaliendo Estados Unidos (46.937), Reino Unido (14.611), Australia (11.659) y República Popular China (10.307) mientras que, por el total de vínculos fuertes, se destacan igualmente estos países adicionándose Alemania y, Canadá. Se escoge esta medida de 1.000 documentos pues es la menor medida que sugería el VoSViewer asociada a la relación entre los nodos.

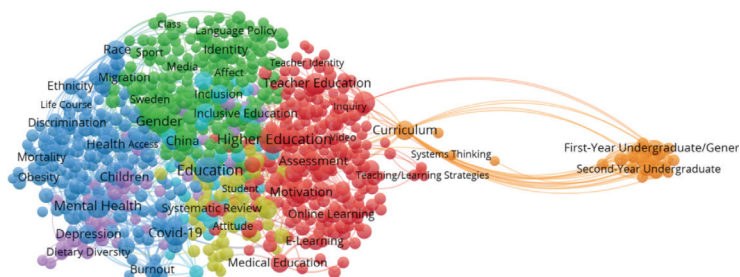
FIGURA III. Mapa de coautoría por países



Fuente: Elaboración propia.

Pregunta 3. ¿Cuáles son los términos más empleados en las publicaciones asociadas al ODS 4? Se identificaron 149.381 palabras claves de autores, de ellas 671 al menos aparecen en 100 documentos (Figura IV). Los términos de mayor co-ocurrencia ($X \geq 1000$) fueron: *Higher Education* (3.283), *Education* (2.569), *COVID-19* (2.257), *Gender* (2.025), *Mental Health* (1.692), *Motivation* (1.445), *Teacher Education* (1.373), *Professional Development* (1.336) y, *Disability* (1.244). Se escoge esta medida ($X \geq 1000$) pues reflejan según los metadatos obtenidos de la WoS, fuertes relaciones entre los nodos.

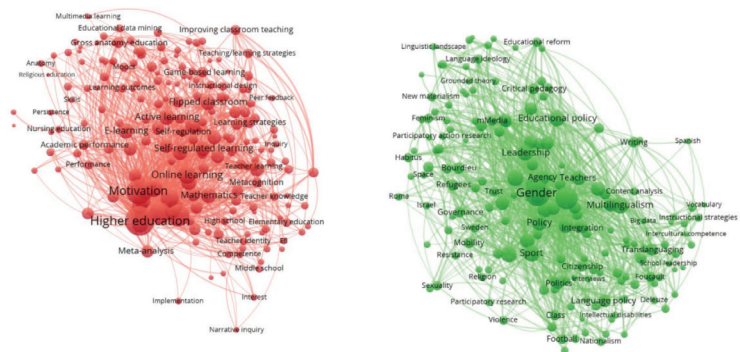
FIGURA IV. Red de principales palabras claves de autor



Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de las palabras claves de autor se identifican siete subredes. En la primera (Figura V) se destacan las relaciones/enlaces de los términos *Higher Education* (2.208), *Motivation* (1.609), *Professional Development* (1.247) y *Teacher Education* (1.149), es decir, es la red donde se estudia el fenómeno educativo en su dimensión de formación estructural, mientras que, en la segunda subred son los términos de *Gender* (1.076), *Identity* (888) y *Sport* (462), elementos concretos de la educación transversales y relacionados con las políticas educativas.

FIGURA V. Primera y Segunda subred (izquierda a derecha)

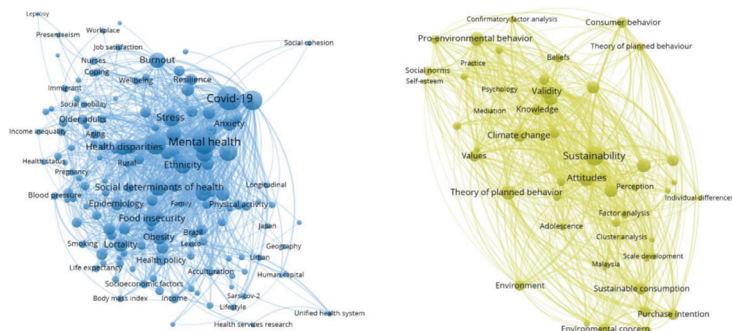


Fuente: Elaboración propia.

En la tercera subred (Figura VI) se destacan: *Mental Health* (2.124), *COVID-19* (2.036), *Depression* (1.536), *Education* (1.442), *Race* (1.152)

y *Stress* (1084), una aproximación sanitaria y psicológica al fenómeno educativo mientras que en la cuarta son: *Sustainability* (323) y *Attitudes* (188) que recogen los trabajos relacionados con los valores educativos.

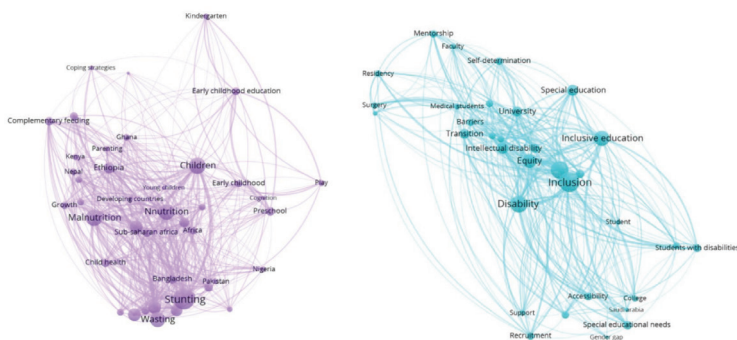
FIGURA VI. Tercera y Cuarta subred (izquierda a derecha)



Fuente: Elaboración propia.

En la quinta subred (Figura VII) se destacan las palabras claves: *Stunting* (769), *Children* (477), *Malnutrition* (453) y *Nutrition* (459) lo que muestra la importancia de la pediatría y la nutrición, dedicando un campo a la dimensión educativa, mientras que, en la sexta subred son: *Inclusion* (586), *Diversity* (461), *Disability* (441) e *Inclusive Education* (339), donde se concentrarían los artículos de Educación Especial.

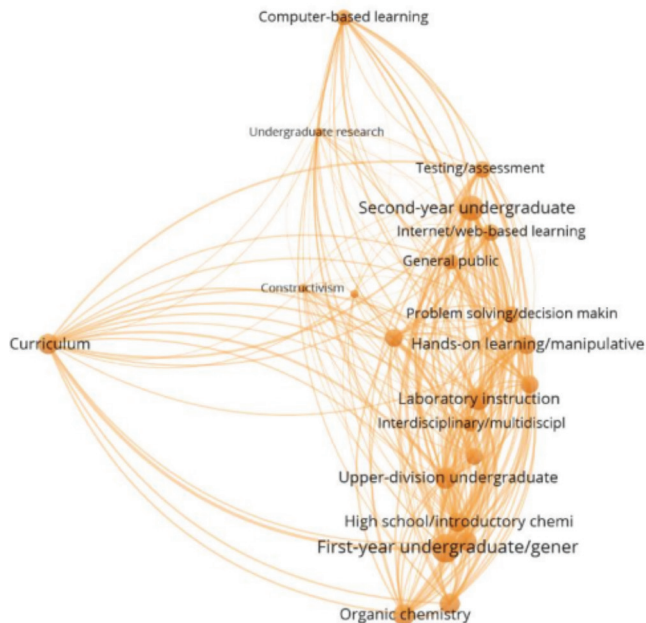
FIGURA VII. Quinta y Sexta subred (izquierda a derecha)



Fuente: Elaboración propia.

Por último, en la séptima subred (Figura VIII) se destacan las siguientes palabras claves: *First-year Undergraduate-general* (1375), *Second-year Undergraduated* (1060) y *Laboratory Education* (887), es decir, los trabajos altamente aplicados.

FIGURA VIII. Séptima subred



Fuente: Elaboración propia.

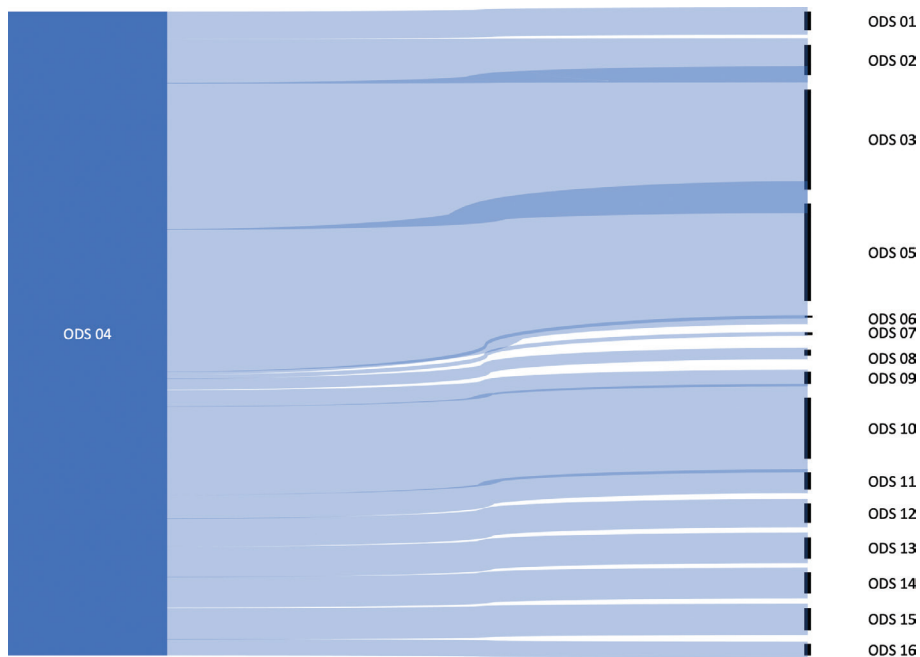
Al analizar co-ocurrencia de palabras claves de autor por cada ODS (Tabla III) se reafirma que, los ODS 03 y 05 son los de mayor relación con la Educación de Calidad. Es interesante (Tabla III) destacar que las palabras claves que coinciden en los 16 ODS son: *COVID-19*, *Motivation*, *Children*, *Assessment*, *Sustainability* y, *Food insecurity* mientras que, los de mayor valor de presencia son: *COVID-19* (7.366), *Mental Health* (5.903), *Higher Education* (5.659), *Education* (5547), *Gender* (5152), *Sustainability* (4.689) y, *Food insecurity* (4.394).

TABLA III. Top 20 de las palabras clave de autor según el ODS 04

Palabras clave	ODS 01	ODS 02	ODS 03	ODS 04	ODS 05	ODS 06	ODS 07	ODS 08	ODS 09	ODS 10	ODS 11	ODS 12	ODS 13	ODS 14	ODS 15	ODS 16
COVID-19	219	255	1.387	2.257	1369	31	31	94	153	596	221	218	175	175	184	1
Higher Education	10	53	332	3.283	403	0	0	18	118	687	116	153	153	153	153	27
Education	41	91	767	2.569	742	7	7	20	70	687	92	104	106	106	107	31
Gender	95	128	824	2.025	1073	9	0	57	38	534	63	72	59	59	59	57
Mental health	92	85	1.535	1.690	1540	0	2	33	48	787	91	0	0	0	0	0
Motivation	7	202	152	1.445	186	20	20	4	20	24	13	71	55	55	55	4
Teacher education	0	51	0	1.373	254	0	0	1	13	72	12	28	29	29	29	2
Professional development	0	5	126	1.336	91	0	0	0	9	42	1	13	13	13	13	2
Disability	39	31	194	1.244	191	0	0	1	10	116	17	2	3	3	7	15
Children	316	347	740	996	553	5	5	11	3	96	30	42	43	43	45	14
Assessment	11	21	73	948	79	1	1	1	26	43	20	31	31	31	31	9
Depression	79	62	896	945	921	0	3	8	5	461	27	3	4	4	1	22
Race	18	17	424	924	583	0	0	2	8	495	33	12	12	12	12	28
Curriculum	2	14	119	921	162	0	0	1	24	69	29	34	35	35	35	3
Sustainability	50	504	125	895	102	20	20	31	184	60	163	622	622	632	632	27
Food insecurity	864	864	870	868	898	1	1	1	2	18	2	1	1	1	1	1
Diversity	5	12	403	965	462	0	4	5	12	168	13	16	17	16	17	9
Health	94	122	680	851	743	19	19	0	34	479	44	56	58	58	58	23
Inclusion	11	6	151	828	184	0	0	7	14	69	14	3	7	7	7	15
Social Capital	10	24	304	822	320	0	0	6	3	670	6	17	18	18	18	6

Pregunta 4. ¿Cómo se comporta la proporción de la cantidad de flujo que se evidencia entre los ODS? El análisis de los datos permitió identificar que a ninguna publicación se asoció con el ODS 17 (Figura IX). Las publicaciones relacionadas con los ODS 03 (Salud y Bienestar), 05 (Igualdad de Géneros) y 10 (Reducción de las Desigualdades) son los que mayor relación tuvieron con el ODS 04.

FIGURA IX. Distribución de la producción científica entre los ODS



Fuente: Elaboración propia.

Pregunta 5. Desde la perspectiva del ODS 4, ¿cuáles son las 20 universidades con mayor producción científica? ¿Con qué otros ODS se relaciona la investigación en Educación de estas universidades?

Las principales universidades (Tabla IV) proceden de Estados Unidos y Reino Unido. En el análisis top 20 de las universidades, se destacan cuatro (*University of California System*, *University of London*, *University of Michigan* y *la Harvard University*) en relación a la producción científica en todos los ODS.

TABLA IV. Top 20 de las universidades de mayor cantidad de publicaciones en el ODS 04

Universidades	ODS 01	ODS 02	ODS 03	ODS 04	ODS 05	ODS 06	ODS 07	ODS 08	ODS 09	ODS 10	ODS 11	ODS 12	ODS 13	ODS 14	ODS 15	ODS 16
University of California System (10 campus)	382	421	1.981	3.781	1.979	28	29	148	85	1311	218	113	130	131	133	159
University of London	452	481	1.580	3.468	1.431	19	20	138	150	999	254	103	124	125	137	231
University of Michigan	194	226	1.637	2.843	1.593	16	18	50	58	1064	112	90	98	100	104	54
Harvard University	368	368	1.576	2.175	1.534	12	12	46	63	694	117	34	40	40	43	77
University of North Carolina	144	185	778	2.098	792	13	13	35	45	523	73	71	75	75	75	45
State University System of Florida	85	147	609	2.086	629	9	10	28	65	408	84	110	118	119	118	49
Pennsylvania Commonwealth System of Higher Education PCSHE	98	128	562	1.864	605	0	0	20	32	363	70	55	60	60	60	34
University of Texas System	96	98	769	1.693	791	8	9	39	42	472	100	36	38	39	39	63
University College London	152	170	609	1.614	551	10	10	25	54	463	71	41	45	45	48	53
University System of Georgia	57	94	329	1.525	341	11	12	20	45	285	48	72	76	77	76	20

University of Toronto	181	181	826	1.495	812	0	0	30	60	397	90	0	23	23	23	83
Monash university	55	86	420	1.348	440	10	10	26	47	204	67	56	60	60	60	50
University of Melbourne	40	73	562	1.248	505	7	10	20	48	292	66	53	57	60	61	45
California State University System	34	80	271	1.241	322	0	0	22	26	257	40	69	73	73	73	29
University of Sydney	87	102	600	1.159	565	0	5	9	43	178	56	28	29	31	29	42
Johns Hopkins University	319	319	911	1.087	889	25	25	36	40	348	56	34	39	39	40	24
Michigan State University	28	48	157	1.035	158	0	0	0	0	126	0	30	32	32	32	0
University of Oxford	122	136	407	1.020	0	8	8	54	45	196	83	41	49	77	51	72
University of Illinois System	78	98	331	992	350	7	7	21	23	193	35	36	40	40	40	25
University of California Los Angeles	44	51	529	857	534	4	0	46	0	403	61	22	22	24	27	49

Discusión y Conclusiones

La búsqueda arrojó un total de 189.364 publicaciones, comprendidas en el periodo 2017-2021, siendo analizadas 141.372 publicaciones relacionadas con artículos y revisiones. Los resultados confirman que las regiones con mayor cantidad de publicaciones y de mayor impacto (según las citas de los documentos) son Estados Unidos de América y países europeos, coincidiendo con lo expresado por Salvia et al (2019). Y en general con la producción a escala global de la base de datos *Web of Science*.

La producción científica tuvo mayores valores en los años 2021, 2019 y 2020, lo cual coincide parcialmente con el estudio bibliométrico de García et al (2020), en el que analizaron 98 documentos de la WoS y 142 de Scopus siendo – en su investigación– los años de mayor producción el 2018 y 2019. Sin embargo, se coincide en cuanto a las fuentes de colaboración, la distribución general de las publicaciones (Chin & Jacobsson, 2016) y que, la mayor cantidad de publicaciones pertenecen a las categorías de indexación de *Education & Educational Research* y, *Education*.

La producción de documentos publicados según los ODS mostró que la mayor relación con el ODS 04 son los ODS 03, 05, 10 y 02, coincidiendo parcialmente con el estudio genérico de los ODS de Fonseca et al. (2020). Estos investigadores realizan un análisis global de todos los ODS expuestos en el *Index and Dashboards Report 2018*, mientras que, la presente investigación analiza los documentos que generó el Incites de la WoS en relación al ODS 04. No obstante, ello se debe a la procedencia de la información a analizar siendo importante constatar que, en ambas investigaciones, los ODS 03 y 02 presentan fuertes relaciones con el ODS 04. En esta línea, los resultados coinciden en que, las relaciones entre los ODS están asociados con las temáticas de Educación Superior, Género, Calidad y Educación, Salud Mental y, Desarrollo Profesional, coincidiendo con estudios bibliométricos que analizaron la relación específica de Sostenibilidad y Educación en diversos contextos regionales (Momete & Momete, 2021; Prieto-Jiménez et al., 2021).

El análisis de las palabras claves reafirma la relación entre la calidad de la educación y la COVID-19 (Agarwal et al., 2022). Otros aspectos coincidentes con investigaciones e informes oficiales que analizan temas puntuales del ODS 04 muestran la fuerte relación de este objetivo de

desarrollo sostenible con las temáticas de género (Unterhalter, 2019), la educación para el desarrollo sostenible (Ferguson & Roofe, 2020), desarrollo profesional y crecimiento económico (Cervelló-Royo et al., 2020), pobreza, migración y educación (United Nations, 2018b), desigualdad, áreas rurales y urbanas (United Nations, 2017), la educación jurídica y desarrollo sostenible (Tejani, 2021), escolarización y desarrollo económico (Hanushek, 2020), la cohesión social y la economía social de mercado sostenible (Camilleri & Camilleri, 2020), la salud mental, burnout, los desórdenes mentales y la educación (Lund et al., 2018) y, por último, la educación y cambio del comportamiento proambiental (Kanowski et al., 2019). Un aspecto relevante es que, en las cinco principales palabras claves de autores, en relación a su co-ocurrencia, no se destaca la presencia de los términos *sustainability* ni *sustainable development*, lo cual ratifica los continuos errores metodológicos y de integración sistemática de los ODS que presentan algunos estudios (Alonso-Sainz, 2021).

Las principales fuentes de publicación muestran que los artículos y revisiones proceden fundamentalmente de revistas del área de la medicina (énfasis en la psicología y la psiquiatría), las ciencias computacionales y, en tercer lugar, las ciencias de la educación; debido fundamentalmente a la cantidad de revistas indexadas en la WoS de estas ciencias y, a las frecuentes conferencias *anuales* de Ciencias Médicas y de Ciencias Técnicas. Lo cual, por supuesto, al analizar estas fuentes desde la perspectiva de las publicaciones de mayor impacto y, de las fuentes con mayor cantidad de documentos publicados en relación al ODS 04, la mayoría no se encuentran indexados en las categorías de *Education* o *Education & Educational Research*. En este sentido, un aspecto a destacar es la presencia de revistas multidisciplinarias como las de mayor índice de publicación: (1) *Sustainability*, (2) *International Journal of Environmental Research and Public Health* y, (3) *Plos One*.

Si bien la coautoría no obligatoriamente implica colaboración científica (Ponomariov & Boardman, 2016), se aprecia que, los países Estados Unidos, Reino Unido, la República Popular China y, Australia, ponderan la mayor cantidad de documentos publicados y muestran una alta colaboración (fortaleza de las relaciones). En este sentido, al analizar los países con más de 1000 documentos publicados, se identifican claramente cinco clústeres:

- Clúster 1: *Belgium, Denmark, Finland, France, Germany, Israel, Italy, Netherlands, Norway, Poland, Sweden, Switzerland y Turkey.*

- Clúster 2: USA, *Australia, Canada, Japan, Malasya, New Zealand, China, Singapore, South Korea y Taiwan.*
- Clúster 3: *Brazil*, Chile, Portugal y Spain.
- Clúster 4: *England, Ireland y Scotland.*
- Clúster 5: India y *South Africa.*

Al analizar el top 20 de las palabras claves del ODS 04, se puede apreciar su relación clara con los otros ODS, destacándose las siguientes relaciones:

- ODS 01,02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14 y 15 (COVID-19 y Education)
- ODS 10, 11, 12, 13, 14 y 15 (COVID-19, *Higher Education y, Education*)
- ODS 12, 13, 14 y 15 (COVID-19, *Higher Education y, Education y, Sustainability*).
- ODS 03, 04, 05 y 10 (COVID-19, *Education y, Mental Health*)
- ODS 03, 05 y 04 (COVID-19, *Gender, Depression y, Mental Health*)
- ODS 06, 07 y 08 (COVID-19 *y, Sustainability*)
- ODS 01, 02 y 05 (*Food insecurity*)
- ODS 06 y 07 (COVID-19, *Motivation, Sustainability y, Health*).
- ODS 01 y 02 (COVID-19, *Childen y, Food Insecurity*)

Es indiscutible que, el fenómeno de la COVID-19 tiene una alta influencia en la producción científica asociadas a la Educación. El análisis de las palabras claves de autor, muestra que, este término se relaciona fuertemente con las palabras: *Higher Education, Education, Gender, Mental Health, Teacher Education, Children, Sustainability, Medical Education, Medical Students, Social Determinants of Health, Depression, Burnout y Food Insecurity*. Permeando diferentes disciplinas tales como: la psicología, sociología, economía, la tecnología educativa y la política. Se coincide con Crawford & Cifuentes-Faura (2022) en que escasean los estudios que analicen el impacto de la COVID-19 en la Educación y su relación con los demás ODS y, con Faura-Martínez et al (2021) en la necesidad de analizar la influencia de la COVID-19 en la Educación desde la perspectiva de la brecha digital (Estrada-Molina & Fuentes-Cancell, 2021).

Por último, en relación a las universidades y su producción científica asociada a los ODS desde la perspectiva del 04, se destacan las siguientes coincidencias:

- Las universidades: *University of California System* (10 campus) y *University of London* se destacan en la producción científica de todos los ODS mientras que, la *University of Michigan* en los primeros 15 ODS.
- Las universidades: *Harvard University* y *Johns Hopkins University* se destacan en la producción científica de los ODS 01, 02, 03 y 05.
- En los ODS 12, 13 y 14 se destacan las universidades: *University of California System*, *University of London*, *University of Michigan*, *State University System of Florida* y *University System of Georgia*.

En todos los casos de las universidades con mayor cantidad de publicaciones, se reafirma la presencia de Estados Unidos y Reino Unido como los países de mayor productividad e influencia en el ODS 04.

Concluyendo, este estudio provee las siguientes implicaciones y futuras líneas de investigación a las Ciencias de la Educación: (1) al identificar las palabras claves de mayor ocurrencia, se muestra una reiterada producción académica relacionada con los niveles de enseñanza, la formación del profesorado y su desarrollo profesional ante las consecuencias de la COVID-19 asociado a la salud mental, la motivación, la discapacidad y la educación inclusiva; (2) se observa el creciente interés de la comunidad científica de influir desde sus investigaciones (directamente o indirectamente) al ODS 04, sin embargo, el análisis de las palabras clave muestra que aún son insuficientes los esfuerzos que logren una sostenibilidad curricular y la integración explícita de los ODS (Torres, 2021) y, (3) se visualiza en los datos analizados provenientes de *Clarivate Analytics* la necesidad de sistematizar estudios empíricos que muestren la repercusión educativa y pedagógica que impuso la COVID-19 a las instituciones educativas, docentes y al estudiantado.

El estudio realizado tiene dos propósitos fundamentales: analizar la producción científica relacionada con el ODS 04 durante el periodo 2017-2021 y comprobar su nivel de integración con los restantes ODS. Para ello se identifican las principales fuentes, autores, instituciones, países y palabras claves más utilizadas. Debido a las carencias de estudios bibliométricos relacionados con el ODS 04, este estudio ofrece panorámica exploratoria de la producción académica a la luz de las publicaciones indexadas en la *Web of Science Core Collection* con énfasis en los documentos tipo artículos y revisiones.

La investigación presenta como limitación que, al solo centrarse en información publicada en la WoS, se obviaron otras publicaciones

procedentes de diversas bases de datos tales como: Scopus y ERIC. Por tanto, se abre una oportunidad para ampliar la estrategia de búsqueda incluyendo otras bases de datos, para posteriormente realizar comparaciones y generalizaciones.

Referencias bibliográficas

- Acosta-Castellanos, P., Queiruga-Dios, A., & González-Álvarez, L. (2021). Inclusion of Education for Sustainable Development in Environmental Engineering. A Systematic Review. *Sustainability*, 13(18). <https://doi.org/10.3390/SU131810180>
- Agarwal, N., Gupta, R., & Kumar, P. (2022). Role of ICT in Imparting Quality Education and Curbing Cyber Security Risks During COVID-19 Pandemic. In *Studies in Computational Intelligence* (Vol. 1007, pp. 337–353). Springer Science and Business Media Deutschland GmbH. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8012-0_26
- Alonso-Sainz, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 249–259. <https://doi.org/10.5209/RCED.68338>
- Armitage, C. S., Lorenz, M., & Mikki, S. (2020). Mapping scholarly publications related to the Sustainable Development Goals: Do independent bibliometric approaches get the same results? *Quantitative Science Studies*, 1(3), 1092–1108. https://doi.org/10.1162/QSS_A_00071
- Avelar, A. B. A., Silva-Oliveira, K. D. da, & Pereira, R. da S. (2019). Education for advancing the implementation of the Sustainable Development Goals: A systematic approach. *International Journal of Management Education*, 17(3), 100322. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100322>
- Boeren, E. (2019). Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on “quality education” from micro, meso and macro perspectives. *International Review of Education*, 65(2), 277–294. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09772-7>
- Camilleri, M. A., & Camilleri, A. C. (2020). The Sustainable Development Goal on Quality Education. In S. Idowu, R. Schmidpeter, & L. Zu (Eds.), *The Future of the UN Sustainable Development Goals. CSR, Sustainability, Ethics & Governance* (pp. 261–277). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-21154-7_13

- Cervelló-Royo, R., Moya-Clemente, I., Perelló-Marín, M. R., & Ribes-Giner, G. (2020). Sustainable development, economic and financial factors, that influence the opportunity-driven entrepreneurship. An fsQCA approach. *Journal of Business Research*, 115, 393–402. <https://doi.org/10.1016/J.JBUSRES.2019.10.031>
- Chen, Y., Guan, Z., Zhang, R., Du, X., & Wang, Y. (2019). A survey on visualization approaches for exploring association relationships in graph data. *Journal of Visualization*, 22(3), 625–639. <https://doi.org/10.1007/S12650-019-00551-Y/FIGURES/6>
- Chin, A., & Jacobsson, T. (2016). TheGoals.org: mobile global education on the Sustainable Development Goals. *Journal of Cleaner Production*, 123, 227–229. <https://doi.org/10.1016/J.JCLEPRO.2015.08.061>
- Corbett, J., & Guilherme, M. (2021). Critical pedagogy and quality education (UNESCO SDG-4): the legacy of Paulo Freire for language and intercultural communication. *Language and Intercultural Communication*, 21(4), 447–454. <https://doi.org/10.1080/14708477.2021.1962900>
- Crawford, J., & Cifuentes-Faura, J. (2022). Sustainability in Higher Education during the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review. *Sustainability*, 14(3), 1879. <https://doi.org/10.3390/su14031879>
- Diksha, D., & Chakravarty, R. (2022). Global Trends in the Research Output on Sustainable Development Goals: A Bibliometric Analysis Using Bibliometrix R-Tool. In F. Ortiz-Rodriguez & S. Tiwari (Eds.), *Futuristic Trends for Sustainable Development and Sustainable Ecosystems* (pp. 27–47). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-4225-8.CH002>
- Estrada-Molina, O., & Fuentes-Cancell, D.-R. (2021). Is it possible to predict academic performance? An analysis from educational technology [¿Se logra predecir el rendimiento académico? Un análisis desde la tecnología educativa]. *Revista Fuentes*, 23(3), 363–375. <https://doi.org/10.12795/REVISTAFUENTES.2021.14278>
- Estrada-Molina, O., & Fuentes-Cancell, D.-R. (2022). Engagement and desertion in MOOCs: Systematic review. *Comunicar*, 30(70). <https://doi.org/10.3916/C70-2022-09>
- Estrada-Molina, O., Fuentes-Cancell, D.-R., & Simón-Grass, W. (2022). La formación de habilidades investigativas en estudiantes de ingeniería en ciencias informáticas desde la asignatura de gestión de software: Un estudio de caso en la universidad de las ciencias informáticas, Cuba. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 30(1), 109–123. <https://doi.org/10.4067/S0718-33052022000100109>

- European Commission. (2021). *Education and Training Monitor 2021*. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2021/en/>
- Faura-Martínez, U., Lafuente-Lechuga, M., & Cifuentes-Faura, J. (2021). Sustainability of the Spanish university system during the pandemic caused by COVID-19. *Educational Review*, 74(3), 645–663. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1978399>
- Ferguson, T., & Rooft, C. G. (2020). SDG 4 in higher education: challenges and opportunities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(5), 959–975. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-12-2019-0353/FULL/PDF>
- Ferrer-Estévez, M., & Chalmers, R. (2021). Integrating Sustainable Development Goals in educational institutions. *The International Journal of Management Education*, 19(2), 100494. <https://doi.org/10.1016/J.IJME.2021.100494>
- Fonseca, L., Domingues, P., & Dima, A. M. (2020). Mapping the Sustainable Development Goals Relationships. *Sustainability*, 12(8), 3359. <https://doi.org/10.3390/su12083359>
- García, E., Magaña, E., & Ariza, A. C. (2020). Quality education as a sustainable development goal in the context of 2030 agenda: Bibliometric approach. *Sustainability*, 12(15), 5884. <https://doi.org/10.3390/SU12155884>
- García, M. (2022). *A more sustainable future for all: Introducing the UN Sustainable Development Goals in InCites*. Blog Clarivate. <https://clarivate.com/blog/a-more-sustainable-future-for-all-introducing-the-un-sustainable-development-goals-in-incites/>
- Hanushek, E. (2020). Quality Education and Economic Development. In *Education in the Asia-Pacific Region* (Vol. 55, pp. 25–32). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7018-6_4
- Jermstittiparsert, K., & Sriyakul, T. (2020). Determinants of quality education in Asian countries: impact of social globalization, happiness and research and development. *Journal of Security and Sustainability Issues*, 9(J), 202–214. [https://doi.org/10.9770/JSSI.2020.9.J\(15\)](https://doi.org/10.9770/JSSI.2020.9.J(15))
- Kanowski, P., Yao, D., & Wyatt, S. (2019). SDG 4: Quality Education and Forests – ‘The Golden Thread.’ In P. Katila, C. Pierce, W. De Jong, G. Galloway, P. Pacheco, & G. Winkel (Eds.), *Sustainable Development Goals: Their Impacts on Forests and People* (Vol. 12, pp. 1–16). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1079/pavsnr201712004>

- Körffgen, A., Förster, K., Glatz, I., Maier, S., Becsi, B., Meyer, A., Kromp-Kolb, H., & Stötter, J. (2018). It's a Hit! Mapping Austrian research contributions to the sustainable development goals. *Sustainability*, 10(9). <https://doi.org/10.3390/su10093295>
- Lund, C., Brooke-Sumner, C., Baingana, F., Baron, E. C., Breuer, E., Chandra, P., Haushofer, J., Herrman, H., Jordans, M., Kieling, C., Medina-Mora, M. E., Morgan, E., Omigbodun, O., Tol, W., Patel, V., & Saxena, S. (2018). Social determinants of mental disorders and the Sustainable Development Goals: a systematic review of reviews. *The Lancet Psychiatry*, 5(4), 357–369. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(18\)30060-9](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(18)30060-9)
- Lupton, R. C., & Allwood, J. M. (2017). Hybrid Sankey diagrams: Visual analysis of multidimensional data for understanding resource use. *Resources, Conservation and Recycling*, 124, 141–151. <https://doi.org/10.1016/J.RESCONREC.2017.05.002>
- McKenzie, S., & Abdulkadri, A. (2018). *Mechanisms to accelerate the implementation of the Sustainable Development Goals in the Caribbean | Publicación | Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. <https://www.cepal.org/es/node/45900>
- Meschede, C. (2020). The Sustainable Development Goals in Scientific Literature: A Bibliometric Overview at the Meta-Level. *Sustainability*, 12(11), 4461. <https://doi.org/10.3390/SU12114461>
- Mitteer, D. R., Greer, B. D., Fisher, W. W., & Cohrs, V. L. (2018). Teaching behavior technicians to create publication-quality, single-case design graphs in graphpad prism 7. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(4), 998–1010. <https://doi.org/10.1002/JABA.483>
- Momete, D. C., & Momete, M. M. (2021). Map and track the performance in education for sustainable development across the european union. *Sustainability*, 13(23), 13185. <https://doi.org/10.3390/su132313185>
- Mukherjee, D., Lim, W. M., Kumar, S., & Donthu, N. (2022). Guidelines for advancing theory and practice through bibliometric research. *Journal of Business Research*, 148, 101–115. <https://doi.org/10.1016/J.JBUSRES.2022.04.042>
- Nafukho, F., & Muyia, M. (2021). Handbook of Research on Nurturing Industrial Economy for Africa's Development. In *Handbook of Research on Nurturing Industrial Economy for Africa's Development*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6471-4.CH002>

- Narin, F., Olivastro, D., & Stevens, K. A. (2016). Bibliometrics/Theory, Practice and Problems: *Evaluation Review*, 18(1), 65–76. <https://doi.org/10.1177/0193841X9401800107>
- OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development). (2021). *Education at a Glance 2021* (Education at a Glance). OECD. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- Orduña-Malea, E., & Costas, R. (2021). Link-based approach to study scientific software usage: the case of VOSviewer. *Scientometrics*, 126(9), 8153–8186. <https://doi.org/10.1007/s11192-021-04082-y>
- Palomino, M. del C. P., García, A. B., & Valdivida, E. M. (2022). Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 421–437. <https://doi.org/10.6018/RIE.458301>
- Pleśniarska, A. (2019). Monitoring progress in “quality education” in the European Union – strategic framework and goals. In *International Journal of Sustainability in Higher Education* (Vol. 20, Issue 7, pp. 1125–1142). Emerald Group Holdings Ltd. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2018-0171>
- Ponomariov, B., & Boardman, C. (2016). What is co-authorship? *Scientometrics*, 109(3), 1939–1963. <https://doi.org/10.1007/S11192-016-2127-7/TABLES/3>
- Prieto-Jiménez, E., López-Catalán, L., López-Catalán, B., & Domínguez-Fernández, G. (2021). Sustainable development goals and education: A bibliometric mapping analysis. *Sustainability*, 13(4), 1–20. <https://doi.org/10.3390/su13042126>
- Salvia, A. L., Leal Filho, W., Brandli, L. L., & Griebeler, J. S. (2019). Assessing research trends related to Sustainable Development Goals: local and global issues. *Journal of Cleaner Production*, 208, 841–849. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.09.242>
- Sinakou, E., Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2017). Exploring the concept of sustainable development within education for sustainable development: implications for ESD research and practice. *Environment, Development and Sustainability*, 21(1), 1–10. <https://doi.org/10.1007/S10668-017-0032-8>
- Sweileh, W. M. (2020). Bibliometric analysis of scientific publications on “sustainable development goals” with emphasis on “good health and well-being” goal (2015-2019). *Globalization and Health*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/S12992-020-00602-2/FIGURES/5>

- Tejani, R. (2021). Legal Education for Profit and the United Nations Call for “Quality Education” and “Strong Institutions” in the 2030 Sustainable Development Agenda. In *Crime Prevention and Justice in 2030* (pp. 465–485). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56227-4_22
- Torres, D. I. R. (2021). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 89–110. <https://doi.org/10.5944/REEC.37.2021.27763>
- United Nations. (2017, March). *United Nations Sustainable Development Goals*. SAGE Publications, Inc. https://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/2017/03/3_Why-It-Matters-2020.pdf
- United Nations. (2018a). *Communications materials - Sustainable Development*. United Nations. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/news/communications-material/>
- United Nations. (2018b, September). *Quality Education: Why It Matters*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/2018/09/Goal-4.pdf>
- United Nations. (2019, September 13). *Doce millones de niños no pisarán jamás un aula escolar | Noticias ONU*. United Nations Blog. <https://news.un.org/es/story/2019/09/1462072>
- Unterhalter, E. (2019). The Many Meanings of Quality Education: Politics of Targets and Indicators in SDG4. *Global Policy*, 10, 39–51. <https://doi.org/10.1111/1758-5899.12591>
- van Eck, N. J., & Waltman, L. (2017). Citation-based clustering of publications using CitNetExplorer and VOSviewer. *Scientometrics*, 111(2), 1053–1070. <https://doi.org/10.1007/S11192-017-2300-7/TABLES/4>
- Yeh, S.-C., Hsieh, Y.-L., Yu, H.-C., & Tseng, Y.-H. (2022). The Trends and Content of Research Related to the Sustainable Development Goals: A Systemic Review. *Applied Sciences*, 12(13), 6820. <https://doi.org/10.3390/APP12136820>

Información de contacto: Odiel Estrada-Molina. Universidad de Valladolid. Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación de Soria. C/ Castilla la Mancha, 12D, 42004, Soria, España. E-mail: odiel.estrada@uva.es

¿Están sesgadas las evaluaciones de la docencia universitaria realizadas por los estudiantes?

Are student evaluations of university teaching biased?

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-404-621>

María Castro Morera

<https://orcid.org/0000-0002-2597-3621>

Universidad Complutense de Madrid

Enrique Navarro-Asencio

<https://orcid.org/0000-0002-3052-146X>

Universidad Complutense de Madrid

Coral González Barbera

<https://orcid.org/0000-0002-0016-4828>

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Los cuestionarios que utilizan a los estudiantes como fuente de información para valorar la docencia universitaria son una herramienta habitual en los sistemas de evaluación de las universidades. Los docentes universitarios suelen cuestionarlas aludiendo a la posibilidad de que los estudiantes emitan valoraciones sesgadas, vinculadas a rasgos o acontecimientos docentes que no están relacionados con la valoración, ecuaníme, de la actividad docente. El objetivo principal de este trabajo es examinar las relaciones entre las características de los estudiantes y de los profesores y las puntuaciones en el cuestionario de evaluación de la docencia aplicado a los estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid, para detectar posibles patrones sesgados con relación a la valoración que éstos ofrecen de sus profesores. Se ha realizado un modelo jerárquico lineal de clasificación cruzada, con dos niveles, siendo el primer nivel los estudiantes y el segundo los profesores.

La muestra de este trabajo está compuesta 143.377 encuestas, respondidas por 33.071 estudiantes que supuso la evaluación de 7.885 actividades docentes y 3922 profesores en el curso 2016-17. Los resultados indican que las valoraciones que los estudiantes emiten sobre los profesores están influidas sobre todo por el interés que manifiestan por la asignatura, la edad de estudiantes y docentes y, en menor medida, la asistencia, horas de estudio y calidad investigadora. Hay que destacar que no tiene relación alguna con las valoraciones sobre la docencia el tipo de estudios de grado o máster que cursan, el rendimiento académico del estudiante, ni la categoría laboral del profesor.

Tras este análisis de los resultados, no se puede afirmar la existencia de sesgos invalidantes derivados del uso de los cuestionarios para la evaluación de la docencia universitaria respondidos por los estudiantes.

Palabras clave: evaluación del profesorado, educación superior, evaluación de la docencia por los estudiantes, calidad de la docencia, cuestionarios, modelos jerárquicos lineales, sesgos.

Abstract

Questionnaires that use students as a source of information to evaluate university teaching are a common tool in university evaluation systems. The lecturers often question their value by alluding to the possibility that students may make biased judgments, linked to teaching traits or events not related to a fair assessment of the teaching activity. The main objective of this work is to examine the relationships between the characteristics of students and lecturers and the scores on the teaching evaluation questionnaire applied to students at the Complutense University of Madrid, in order to detect possible biased patterns in the evaluation they offer of their teachers. A hierarchical linear cross-classification model was used, with two levels, taking students as the first level and the lecturers as the second. The sample of this work is composed of 143,377 surveys, completed by 33,071 students, which involved the evaluation of 7,885 teaching activities and 3,922 university teachers in the academic year of 2016-17. The results show that the students' evaluations of their lecturers are mainly influenced by their interest in the subject, the age of the students and their lecturers and, to a lesser extent, attendance, hours of study and research quality. It should be noted that the type of undergraduate or master's degree studies, student's academic performance, and the lecturer's job category are not related to the teaching evaluations. After this analysis of the results, we cannot deduce the existence of invalidating biases derived from the evaluation of university teaching by questionnaires answered by the students

Keywords: teacher evaluation, higher education, student evaluation of teaching, quality of teaching, questionnaires, hierarchical linear modeling, bias.

Introducción

La adecuación y pertinencia de las valoraciones de los estudiantes sobre la actividad docente del profesorado para evaluar una parte la labor docente en la universidad es una discusión antigua y cotidiana. En cada universidad, tanto nacional como internacional, los docentes universitarios expresan dudas razonables sobre el uso de la percepción de los estudiantes para la evaluación de la docencia universitaria (Cox et al, 2021).

Los cuestionarios que utilizan a los estudiantes como fuente de información para valorar la docencia universitaria, denominados *Student Evaluation of Teaching* (SET a partir de ahora), son una herramienta habitual y generalizada en los sistemas de evaluación y de rendición de cuentas de las universidades. Estas valoraciones de la docencia comienzan formalmente en los años 20 del siglo pasado, en la Universidad de Washington (Guthrie, 1954; Kulik, 2001). El primer informe sobre SET se hizo público en 1927 por Remmers y Brandenburg. El uso de estos cuestionarios ha ido evolucionando con el paso del tiempo y con el cambio de necesidades de las universidades. En la actualidad, los SET participan en procesos de evaluación tanto formativa como sumativa (Johnson, 2000; Spooren et al., 2013).

En España, la inclusión de la evaluación de la actividad docente en los procesos de selección, promoción y estabilización del profesorado universitario (ANECA, 2017) ha aumentado enormemente el uso y demanda de los cuestionarios de evaluación de los estudiantes, siendo en algunos momentos la parte central de la evaluación de los docentes.

Los trabajos empíricos desarrollados en nuestro país se han centrado mayoritariamente en el diseño y el análisis psicométrico de instrumentos de evaluación más o menos estándar (véase Castro et al. 2020; Casero, 2008; Mayorga et al. 2016, López-Cámara et al. 2016; Molero y Ruíz, 2005, Muñoz et al. 2002) o en el análisis descriptivo de los resultados de los cuestionarios del alumnado en contextos específicos (p.e. De Juanas y Beltrán, 2014; Ordoñez y Rodríguez, 2015).

Un conjunto importante de las objeciones frecuentemente planteadas se refiere a la emisión de valoraciones sesgadas por parte de los estudiantes, vinculadas a la atribución de cierta maleabilidad en el juicio vinculada a rasgos o acontecimientos docentes que no están relacionados con la valoración, ecuaníme, de la actividad docente. El

‘sesgo’ puede definirse como la situación en la que “una característica de un estudiante, profesor o curso afecta a las evaluaciones realizadas, ya sea positiva o negativamente, pero no está relacionada con ningún criterio de buena enseñanza, como la mejora de los aprendizajes de los estudiantes” (Centra y Gaubatz, 2000, p. 17). En el ámbito anglosajón, se encuentran hallazgos consolidados sobre los posibles sesgos en las valoraciones de los estudiantes a la docencia universitaria (Esarey y Valdés, 2020; Marsh, 1987; Spencer y Schmelkin, 2002; Spooren, 2010; Sulis et al., 2019; Wachtel, 1998). En el ámbito español, destacan los trabajos de García et al. (2011) y Gómez et al. (2013); o el trabajo de revisión de Casero (2010).

La literatura consultada muestra consenso en la idea de que las valoraciones de los estudiantes se asocian positivamente (correlaciones superiores a 0,40) con las de otras fuentes como supervisores, colegas y observadores externos (Beran y Violato, 2005; Marsh, 1987). Se puede afirmar que los estudiantes ofrecen puntuaciones similares a las que ofrecen otros evaluadores.

Además, se ha demostrado que los SET son instrumentos sólidos técnicamente hablando. Son instrumentos fiables, estables y consistentes (Marsh, 1984; Clayson, 2018). Se reconoce una estructura multidimensional del constructo (Spooren et al 2013; Spooren et al. 2014 y Lizasoain-Hernández, et al., 2017). No obstante, algunos autores apuntan la presencia de un único factor general de calidad docente percibida en los cuestionarios analizados (Castro et al. 2020). Asimismo, Spooren et al. (2017) destacan que los factores que influyen en las valoraciones de los estudiantes son cinco: calidad de la enseñanza, rigor del curso, nivel de interés, curso y capacidad de ayuda del profesor. Por tanto, la literatura apunta a que son instrumentos relativamente válidos con relación a indicadores de enseñanza efectiva y poco sensibles a sesgos.

Otro grupo de resultados de investigación sobre SET muestran que algunas características de docentes, estudiantes y asignaturas suelen estar asociadas a posibles valoraciones sesgadas de los estudiantes. Los factores estudiados son variados, por ejemplo, de los estudiantes se considera tanto el rendimiento, su interés por las materias, el tipo o rama de estudios, así como características como su edad o sexo. De los docentes, su experiencia docente o investigadora y también su edad o sexo. Y de las materias, aunque también pueden asociarse a los docentes, el curso en el que se imparte o la rama de conocimiento.

El rendimiento de los estudiantes es una de las características más estudiadas en la literatura sobre SET, en tanto que indicador de las consecuencias de una enseñanza eficaz (Penny, 2003) y como procedimiento para el estudio de la validez convergente (Spooren et al., 2013). Los resultados de las investigaciones consultadas no son coincidentes. Los meta-análisis de Cohen (1980, 1981) muestran una relación positiva entre moderada y grande entre el rendimiento de los estudiantes y las valoraciones que otorgan a sus docentes en estos instrumentos, también el trabajo de Clayson (2009) encuentra hallazgos a favor de esa relación. Sin embargo, el meta-análisis de Uttl et al. (2017), muestra una clara ausencia de relación. Y también hay evidencias en contra, como los de Mohanty et al. (2005), el Stark-Woblewski et al. (2007) o el de Braga et al. (2014) y más recientemente el de Berezvai et al. (2021). Es necesario señalar también que no está clara su relación con la eficacia docente en sentido estricto, es decir, cuando ésta se mide en términos de rendimiento del alumnado. En consecuencia, autores como Hornstein (2017) y Carpenter et al. (2020) no recomiendan su uso para evaluar la capacidad docente, sobre todo para tomar decisiones sobre contratación o promoción.

El uso de las calificaciones académicas como prueba de la validez de las percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza es objeto de debate desde los años 70 (Marsh, 1987; Griffin, 2004; Gump, 2007; Marsh y Roche, 2000). Como sintetiza Spooren (2010), la primera interpretación es que las calificaciones pueden reflejar una buena enseñanza y los SET reconocen esa calidad y, en consecuencia, los estudiantes con mejores notas valoran mejor a sus profesores. Una segunda interpretación es que los docentes pueden poner mejores notas para recibir mejores valoraciones en los SET, esto sería un caso claro de sesgo. En los datos de este trabajo, la evaluación de los docentes se lleva a cabo antes de que los estudiantes conozcan sus calificaciones, así se evita este posible sesgo. Una tercera tendencia apunta a la asociación de actitudes o percepción que un estudiante tiene sobre su aprendizaje (tales como interés en la materia o aspectos motivacionales) con la valoración que otorgan al profesor. En este sentido, Greimel-Fuhrmann y Geyer (2003) muestran que el comportamiento del docente determina en gran medida el interés del estudiante y Paswan y Young (2002) también demuestra que la interacción entre docente y estudiantes afecta a su nivel de interés. Más recientemente, Carpenter et al. (2020) argumentan que la impresión que tiene un estudiante sobre su capacidad para aprender y sobre cómo

debe ser el proceso de enseñanza determinan su valoración del docente. Los mismos autores apuntan que esa visión puede ser errónea y, por tanto, su opinión sobre la eficacia del docente también lo será.

Fjortoft (2005) relaciona la asistencia regular a las clases con un mayor interés y motivación por el aprendizaje. Los resultados de investigación que incluyen la asistencia como factor relacionado con las puntuaciones en los SET no son homogéneos, puesto que mientras unos muestran la importancia de esta relación entre asistencia a clase y valoración del profesor (Beran y Violato, 2005; Davidovitch y Soen, 2006) otros destacan su irrelevancia (Guinn y Vincent, 2006).

Se justifica, por tanto, que el rendimiento y variables que reflejen la motivación hacia el aprendizaje tengan efecto en los SET porque, en parte, están determinadas por la calidad de la docencia. Spooren et al. (2013) señalan que el estudio y esfuerzo del estudiante son indicadores de su interés y motivación, siendo estos dependientes parcialmente de la organización didáctica de la asignatura.

Si ponemos la atención en características de los estudiantes que no están vinculadas a esa calidad del proceso de aprendizaje, como el sexo o la edad, los resultados de investigación tampoco son concluyentes. Por ejemplo, el trabajo de Centra y Gaubatz (2000) o el de Spooren (2010), concluyen que la relación entre el sexo del estudiante y el SET no es determinante. Sin embargo, otras investigaciones muestran que podría haber un efecto de interacción entre el sexo de los estudiantes y el de los docentes con respecto al SET. La tendencia general en los resultados es que las profesoras reciben menores puntuaciones (Basow et al., 2006; Boring, 2017; Boring et al., 2016; Mitchell Martin, 2018 y Rivera y Tilcsik, 2019).

El trabajo de Sprinkle (2008) estudió esta interacción y también otras características del docente (edad, el sexo, el estilo de enseñanza) y concluye que la edad, el sexo y la interacción entre sexo de estudiantes y de docentes son factores relacionados con las valoraciones de los estudiantes. Sus resultados mostraron que las alumnas tienden a valorar mejor a profesoras y los alumnos a los profesores. Respecto al efecto de la edad, Spooren (2010) también halla un efecto significativo, donde estudiantes de mayor edad tienden a otorgar mejores puntuaciones a sus docentes. Aunque el tamaño del efecto, tanto del sexo como la edad, es pequeño. Wachtel (1998) apuntó que las valoraciones más elevadas que los estudiantes de más edad proporcionan puede deberse a una mayor madurez o por una mayor especialización de las materias evaluadas y que, por tanto, pueden suscitar un mayor interés.

En una revisión de la literatura sobre este tema, el trabajo de Griffin (2004) muestra correlación, aunque muy débil, entre el sexo del docente y las valoraciones de sus estudiantes, siendo las profesoras las que tienen valoraciones más altas que sus colegas varones.

Otros estudios no encuentran correlaciones entre la edad y el género de los docentes y los resultados en los SET (Ting, 2000). Tampoco Spooren (2010) halló un efecto significativo de estas variables, aunque en el estudio de McPherson et al. (2009) los resultados mostraron mejores valoraciones de los profesores más jóvenes. Y en la revisión de Wachtel (1998) se observa una relación inversa entre la edad del docente y las valoraciones de los estudiantes. Los profesores de mayor edad reciben calificaciones menos favorables. Y, tal y como señalan Spooren et al (2013), la antigüedad, la productividad científica y la categoría del profesor son indicadores indirectos de las habilidades didácticas del profesor y del dominio de la materia. Por ejemplo, la experiencia docente es un factor relacionado con mejores puntuaciones en los SET (McPherson y Jewell, 2007 y McPherson et al., 2009), en cambio el número de publicaciones no tiene efecto significativo (Ting, 2000).

Finalmente, con respecto al análisis del ámbito de estudio en el que imparte docencia el profesor, Theall y Franklin (2001) indican que en el ámbito de las ciencias se reciben puntuaciones de SET más bajas que en el ámbito de humanidades. Resultados similares a los de Basow y Montgomery (2005). Asimismo, Kember y Leung (2011), mediante un modelo de ecuaciones estructurales multigrupo, concluyen que, aunque la estructura explicativa de las puntuaciones SET es equivalente entre áreas (invarianza de la configuración), los docentes de humanidades reciben puntuaciones más altas que los que imparten en ciencias exactas o en las carreras de negocio y empresa (invarianza métrica).

En síntesis, la investigación sobre los posibles sesgos de los estudiantes cuando valoran la calidad de sus docentes no proporciona evidencias concluyentes. Los resultados muestran que las características de los estudiantes, asociadas al aprendizaje, pueden tener impacto en esas valoraciones, como el rendimiento, el interés por la materia, el tempo de estudio o la asistencia. Incluso el impacto de la edad en las valoraciones puede estar asociada a un mayor interés por la materia o madurez, sobre todo si son cursos especializados, como las titulaciones de Máster. Un efecto significativo de estos factores no es, por tanto, un indicador de valoraciones sesgadas por parte de los estudiantes. Solo si el estudiante conoce su nota previamente a la valoración de la calidad

del docente se podría considerar un factor de sesgo. En cambio, los resultados de estos estudios han encontrado un efecto cruzado entre el sexo del estudiante que emite la valoración y el de los docentes, aunque el tamaño del efecto es bajo puede indicar cierto sesgo. En el mismo sentido, las características del docente que determinan su dominio de la materia, como la experiencia docente o la producción científica, son factores que pueden tener impacto en las puntuaciones SET, sin que suponga un factor de sesgo.

El objetivo principal de este trabajo es examinar las relaciones entre las características de los estudiantes y de los profesores y las puntuaciones en el cuestionario de evaluación de la docencia aplicado a los estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) para detectar posibles patrones sesgados con relación a la valoración que éstos ofrecen de sus profesores. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el impacto de características de los estudiantes vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje (notas, interés, dificultad, asistencia y horas de estudio).
- Analizar el impacto de características demográficas del estudiante (sexo y edad).
- Analizar el impacto de características de los docentes vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje (categoría laboral, producción científica, experiencia docente).
- Analizar el impacto de características demográficas del docente (sexo y edad).
- Analizar el efecto cruzado del sexo de estudiantes y de los docentes.

Método

Esta investigación es un análisis secundario de la encuesta aplicada a los estudiantes de la UCM en el marco del programa Docentia implantado en esta universidad. El diseño utilizado es de carácter no experimental con propósito correlacional y exploratorio. Se ha probado de forma empírica el efecto de características de estudiantes y docentes en los resultados de los SET, pero considerando la falta de consenso en la teoría consultada es complejo probar modelos confirmatorios.

Muestra

La muestra de este trabajo está compuesta por estudiantes que valoraron la actuación docente del profesor en las distintas actividades docentes en las que están matriculados. Así, 33.071 estudiantes (65,1 % mujeres y una edad media de 22 años (D.T.=5,281)) respondieron un total de 143.377 encuestas que evaluaron 7.885 actividades docentes en las que están implicados un total de 3922 profesores (48 % mujeres y una edad promedio de 49 años (D.T.=7,739)) y un total de 7885 asignaturas que impartieron en grado y máster en el curso 2016-17. Es importante recordar que el marco del programa Docencia de ANECA exige evaluar al profesor en el conjunto de su actividad docente. En términos promedio, cada profesor fue evaluado por 31 estudiantes.

Los profesores que formaron parte de la muestra tenían un historial comprometido con la evaluación de su actividad docente (al menos dos evaluaciones docentes en dos cursos consecutivos) y de su excelencia en el mismo (con evaluaciones positivas). Con relación a la distribución del profesorado, el 25% de los docentes eran del área de salud, el 21,9% de ciencias experimentales, el 35,1% de ciencias sociales, el 18% de arte y humanidades.

Instrumentos y variables

El cuestionario del estudiante consta de 17 preguntas, con una escala de valoración de 0 a 10 puntos, a la que se añade la posibilidad de contestar No Sabe. Los formularios de evaluación de los estudiantes se administraron *on line* durante los dos periodos en los que se aplicaron las encuestas (diciembre y mayo) del curso académico 2016-2017.

La variable de respuesta es el promedio de las valoraciones de los estudiantes a las 17 cuestiones, expresada en una escala global de 0 a 10 (media= 7,95; D.T = 2,188) y la fiabilidad estimada a través del coeficiente α de Cronbach es de 0,98 (Castro et al. 2020). La unidimensionalidad se probó de nuevo en esta investigación mediante un análisis factorial confirmatorio, logrando valores aceptables (CFI=0,93; TLI:0,915; RMSEA=0,066 y SRMR=0,038).

En el estudio se utilizan las siguientes variables vinculadas a la emisión de valoraciones sesgadas expresadas en la literatura (ver Tabla I).

TABLA I. Relación de variables de estudiantado y profesorado

Variables del estudiante	Escala de medida
Sexo del estudiante	0 = Varón 1= Mujer
Edad del estudiante	Variable continua. Centrada por la media del grupo
Asistencia declarada a clase	4 =Menos 20% 3 =20%-39% 2 =40%-59% 1 =60%-79% 0=80% o más
Horas de estudio semanal	4=Menos de 1h 3 =De 1 a 4 2=De 5 a 7 1=De 8 a 10 0=Más de 10
Interés declarado por la asignatura	Escala de 0 a 10.
Dificultad percibida de la asignatura	Escala de 0 a 10.
Rendimiento promedio a lo largo de toda la trayectoria universitaria del estudiante	Escala de 0 a 10.
Tipo de estudios (Grado o Máster)	0= Grados 1= Máster Oficial
Variables del profesorado	
Sexo del profesor	0 = Varón 1= Mujer
Edad del profesor	Variable continua. Centrada por la media del grupo
Nº de sexenios	0 a 6
Años de experiencia docente (nº de quinquenios)	0 a 8
Categoría laboral con la universidad	PDI Funcionario PDI Laboral
Rama de estudios en las que enseña	0 = Salud 1 = CC. Experimentales 2 = CC. Sociales 3 = Artes y Humanidades
Variables entre niveles	
Sexo	0=Estudiante (Mujer) - Docente (Mujer) 1=Estudiante (Varón) - Docente(Varón) 2=Estudiante (Mujer) - Docente(Varón) 3=Estudiante (Varón) - Docente (Mujer)

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de datos

Los SET son el resultado de las percepciones de los estudiantes sobre la actividad docente, pero estas percepciones pueden estar influenciadas tanto por las características de los estudiantes como por las de los docentes, diferenciándose claramente dos niveles de variabilidad, que además comparten contexto.

En esta evaluación los estudiantes completan varias encuestas correspondientes a distintos profesores y esto conlleva que los datos no tengan una estructura completamente anidada. Si ocurriera así, cada docente sería evaluado por un alumnado diferente. En los datos utilizados, un mismo estudiante puede valorar a varios docentes y, por tanto, no son totalmente independientes. Fue necesario, por tanto, estimar los resultados empleando un modelo de regresión multinivel de clasificación cruzada (Rasbash y Goldstein, 1994). Esto implica que la identificación del estudiante está asociada al docente evaluado. Otra consideración es que los estudiantes pueden evaluar al mismo docente, pero en asignaturas distintas. Además, un docente puede tener la valoración en una o más asignaturas. Por tanto, el primer nivel, incluye la variabilidad entre estudiantes (cruzado con el docente y la asignatura). El segundo nivel, representa la variabilidad entre la combinación del docente y la asignatura. Los modelos estiman el impacto de las características de estudiantes y docentes sobre puntuaciones totales del cuestionario Docencia (efectos fijos) y las varianzas residuales asociadas a los dos niveles de agregación de los datos (efectos aleatorios).

Para dar respuesta a los diferentes objetivos planteados se estimaron un total de 9 modelos (ver Tabla II), el primero no incluye predictores y está destinado a probar que existe suficiente varianza residual entre profesores para determinar si se debe continuar con el plan de análisis (Modelo 0). Además, sirve como referente para la comparación del resto de modelos que incluyen predictores. El resto de los modelos incorporan diferentes grupos de predictores con el propósito de recoger evidencias empíricas de su impacto sobre las evaluaciones de la calidad del docente. En la siguiente tabla se describe que características de los estudiantes y los docentes incluye cada uno:

El Modelo 1 incorporó el efecto de los predictores relacionados con el aprendizaje de los estudiantes (notas, interés, dificultad y asistencia

TABLA II. Modelos estimados y predictores incluidos en cada uno

Modelo	Predictores
0	Nulo. Sin predictores.
1	Estudiantes: Aprendizaje (notas, interés, dificultad, asistencia, horas de estudio y tipo de titulación)
1b	Estudiantes: Rendimiento (notas)
2	Estudiantes: Aprendizaje (interés, dificultad, asistencia y horas de estudio) + factores demográficos (sexo y edad)
2b	Estudiantes: factores demográficos (sexo y edad)
3	Estudiantes: Aprendizaje (interés, dificultad, asistencia y horas de estudio) + factores demográficos (sexo y edad); + Varianza aleatoria de los predictores en el nivel 2
4	Estudiantes: Aprendizaje (interés, dificultad, asistencia y horas de estudio) + factores demográficos (sexo y edad); + Varianza aleatoria de los predictores en el nivel 2; + Docentes: factores demográficos (sexo y edad)
4b	Estudiantes: Aprendizaje (interés, dificultad, asistencia y horas de estudio) + factores demográficos (edad); + Varianza aleatoria de los predictores en el nivel 2; + Docentes: factores demográficos (edad); + sexo cruzado entre niveles
5	Estudiantes: Aprendizaje (interés, dificultad, asistencia y horas de estudio) + factores demográficos (sexo y edad); + Varianza aleatoria de los predictores en el nivel 2; + Docentes: factores demográficos (sexo y edad) + factores académicos (categoría laboral, n° de sexenios y n° de quinquenios)
5b	Docentes: factores demográficos (sexo y edad) + factores académicos (categoría laboral, n° de sexenios y n° de quinquenios)

y tipo de titulación) en la parte en la parte fija del modelo. De forma complementaria, se estimó otro modelo para comprobar el efecto del rendimiento de forma separada (Modelo 1b). El Modelo 2 añadió las variables de sexo y edad. También se probó el efecto por separado de estos predictores en el Modelo 2b. El modelo 3 incluye los efectos de esos predictores en el segundo nivel, incluyendo parámetros de varianza aleatoria. El modelo 4, comienza con la introducción de características de los docentes, primero se incluyó el sexo de los docentes y la edad. En un modelo complementario al anterior, el 4b, se sustituyó la variable sexo de estudiantes y docentes por el efecto cruzado. Finalmente, en el modelo 5 (Final) se incorporó categoría laboral, producción científica y experiencia docente. También, a modo de complemento, se estimó

un modelo con las características solo de los docentes (Modelo 5b) y coeficientes aleatorios de estos predictores en el nivel 2.

Para comparar los modelos se utilizaron los estadísticos de ajuste global de verosimilitud restringida (-2 log-likelihood), y los criterios de información AIC y BIC. Un menor valor de estos índices señala mejor ajuste del modelo. Además, para comprobar si la varianza explicada por los modelos con predictores era significativa se calculó la diferencia entre los índices de verosimilitud (con distribución Chi-² y con grados de libertad igual a la diferencia entre el número de parámetros de los modelos comparados). Valores significativos indican que la inclusión de los predictores explica de forma significativa una parte de la variabilidad de las puntuaciones del docente.

Para estimar la importancia de los predictores se siguieron las recomendaciones de Lorah (2018). Se estimó R^2 (Snijders y Bosker, 2012) para comprobar la cantidad de varianza de error que se ha reducido en el primer nivel.

$$R^2 = 1 - \frac{\sigma_{nivel\ 1\ Final}^2 + \sigma_{nivel\ 2\ Final}^2}{\sigma_{nivel\ 1\ Inicial}^2 + \sigma_{nivel\ 2\ Inicial}^2} \quad (1)$$

σ^2 es la varianza entre los niveles de anidamiento de los datos. Se compararon los resultados de dos modelos. El numerador incluye los resultados del modelo completo o final y en el denominador el modelo sin predictores. También se calculó f^2 (Cohen, 1992) para estimar el tamaño del efecto completo, considerando nivel 1 y nivel 2.

$$f^2 = \frac{R^2}{1 - R^2} \quad (2)$$

Los valores de 0,02 en adelante se consideran efectos con importancia baja, a partir de 0,15 medios y de 0,35 o superior efectos grandes. Se añadió, además, el Coeficiente de Correlación Intraclass (CCI) como una estimación de la proporción de variabilidad de los resultados en el segundo nivel del modelo, es decir, el efecto de los docentes.

Todos los análisis se realizaron con el programa estadístico IBM-SPSS 27, utilizando el módulo MIXED (Modelos lineales Mixtos).

Resultados

La Tabla III presenta los resultados de los diferentes modelos estimados, mostrando los coeficientes de la parte fija, las varianzas aleatorias de los dos niveles y, entre paréntesis, los errores típicos asociados. Con el propósito de facilitar su lectura se incluyen los modelos principales, los complementarios se destacan en la descripción de estos resultados. En la Tabla IV se incluyen los distintos índices de ajuste global, la estimación de la proporción de varianza explicada por los modelos que incluyen predictores y la correlación intraclase. La valoración del ajuste se lleva a cabo sobre los 9 modelos presentados en la sección de metodología.

Como se puede observar, el estudio de los efectos aleatorios de este modelo nulo indica que existe variación residual en el nivel de estudiantes, considerando que es un efecto que incluye una asociación entre estudiantes, docentes y cursos valorados (3,21, E.T.=0,013, $p<0,005$) y aleatoria en el nivel 2, que incluye la variación entre los docentes (1,58, E.T.= 0,040, $p<0,005$). Queda comprobado, por tanto, que existe varianza en los dos niveles. El punto de corte en este modelo (la puntuación media esperada en el SET profesorado para todos los alumnos en todos los cursos) es de 7,916 (E.T. = 0,028, $p<0,005$), sobre 10 puntos.

Como se muestra en la Tabla III, en el modelo final (Modelo 5), el punto de corte es 4,501 (E.T = 0,041, $p<0,005$). Este valor promedio representa la puntuación de calidad docente cuando los predictores que incluye el modelo son iguales a cero. También conviene recordar, con fines interpretativos, que las variables edad están centradas respecto a la media y, por tanto, el valor 0 es de 22 años para los estudiantes y 49 para los docentes.

El modelo explica el 36% ($R^2=0,363$) de la variabilidad de las respuestas de los estudiantes. Y, el efecto global del conjunto de predictores tiene un tamaño del efecto grande ($f^2=0,571$). Este modelo ajusta notablemente mejor a los datos que el modelo nulo inicial, con una diferencia muy importante de parámetros en la estimación (3 vs 23 parámetros) y una considerable reducción de los índices de ajuste Global (-2 log-likelihood, AIC y BIC). Las variables del docente (experiencia investigadora, experiencia docente, edad y sexo), por su parte, aportan el 3,5% a la explicación de la variabilidad (diferencia entre los tamaños del efecto del Modelo 5 y el Modelo 3), considerándose un tamaño del efecto pequeño. Además, como se observa en los valores de la CCI, el

TABLA III. Modelos de efectos cruzados estimados

Efectos	Modelo 0	Modelo 1	Modelo2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
Intercepto	7,916 (0,022)***	4,635 (0,034)***	4,574 (0,038)***	4,57 (0,035)***	6,061 (0,081)***	4,501 (0,041)***
Sexo estudiante (Mujer)			0,052 (0,009)***	0,049 (0,010)***	0,051 (0,010)***	0,053 (0,010)***
Edad estudiante			0,14 (0,01)***	0,014 (0,001)***	0,14 (0,001)***	0,14 (0,001)***
Nota						
[Asistencia=Menos 20%]		-0,54 (0,028)***	-0,558 (0,028)***	-0,57 (0,031)***	-0,57 (0,031)***	-0,566 (0,031)***
[Asistencia=20%-39%]		-0,452 (0,026)***	-0,465 (0,026)***	-0,459 (0,028)***	-0,457 (0,028)***	-0,456 (0,028)***
[Asistencia=40%-59%]		-0,301 (0,019)***	-0,303 (0,018)***	-0,312 (0,021)***	-0,312 (0,021)***	-0,313 (0,021)***
[Asistencia=60%-79%]		-0,194 (0,013)***	-0,195 (0,013)***	-0,198 (0,016)***	-0,1987(0,015)***	-0,197 (0,015)***
[Asistencia=80% o más]		-	-	-	-	-
[Horas de estudio=Menos de 1h]		0,122 (0,026)***	0,144 (0,026)***	0,138 (0,027)***	0,138 (0,027)***	0,139 (0,027)***
[Horas de estudio=De 1 a 4]		0,217 (0,024)***	0,227 (0,026)***	0,226 (0,024)***	0,225 (0,024)***	0,225 (0,024)***
[Horas de estudio=De 5 a 7]		0,159 (0,024)***	0,170 (0,024)***	0,169 (0,024)***	0,169 (0,024)***	0,17 (0,024)***
[Horas de estudio=De 8 a 10]		0,1 (0,026)***	0,106 (0,026)***	0,106 (0,027)***	0,106 (0,027)***	0,105 (0,027)***
[Horas de estudio=Más de 10]		-	-	-	-	-
Interés		0,44 (0,002)***	0,434 (0,002)***	0,437 (0,002)***	0,437 (0,002)***	0,437 (0,002)***
Dificultad		-0,015 (0,002)***	-0,015 (0,002)***	-0,016 (0,002)***	-0,016 (0,002)***	-0,017 (0,002)***
Titulación (Máster)						
Sexo docente (Mujer)					-0,07 (0,025)**	-0,066 (0,024)**
Edad profesor					-0,028 (0,001)***	-0,04 (0,002)***
Nº sexenios						0,025 (0,1)*
Nº quinquenios						0,027 (0,1)*

(continúa)

TABLA III. Modelos de efectos cruzados estimados (continuación)

Efectos	Modelo 0	Modelo 1	Modelo2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
Varianza aleatoria						
σ^2_e (nivel1)	3,21 (0,013)***	2,248 (0,009)***	2,243 (0,008)***	2,097 (0,010)***	2,01 (0,010)***	2,01 (0,010)***
σ^2 (nivel2)	1,58 (0,040)***	0,932 (0,025)***	0,931 (0,024)***	0,721 (0,046)***	0,663 (0,021)***	0,663 (0,021)***
σ^2 (sexo estudiante)				0,094 (0,01)***	0,093 (0,01)***	0,091 (0,01)***
σ^2 (asistencia)				0,168(0,1)***	0,166 (0,1)***	0,166 (0,1)***
σ^2 (horas estudio)				0,034 (0,006)***	0,034 (0,006)***	0,034 (0,006)***
σ^2 (interés)				0,002 (0,000)***	0,002 (0,000)***	0,002 (0,000)***
σ^2 (dificultad)				0,003 (0,000)***	0,004 (0,000)***	0,0043(0,000)***

*p<0,05; **p<0,01;***p<0,005

TABLA IV. Modelos de efectos cruzados estimados

	M0	M1	M1b	M2	M2b	M3	M4	M4b	M5	M5b
-2 log.likelihood	553034,556	505163,436	552533,12	504916,456	552231,034	504019,01	503635,197	503634,437	503615,197	552630,194
AIC	553038,556	505167,436	552537,12	504920,456	552235,034	504033,01	503649,197	503648,437	503629,197	552634,194
BIC	553058,171	505187,051	552556,736	504940,071	552254,65	504101,662	503717,849	503717,09	503697,849	552653,809
N° de parámetros	3	13	4	15	5	20	22	23	24	6
R² (nivel1)		0,337	0,013	0,338	0,007	0,349	0,362	0,362	0,363	0,028
f² (Total)		0,507	0,013	0,510	0,007	0,536	0,567	0,567	0,571	0,029
CCI	0,330	0,293	0,329	0,293	0,330	0,231	0,217	0,217	0,215	0,316

21,5% aproximadamente de la varianza de los resultados se mantiene en el 2º nivel de anidamiento.

También conviene resaltar que, del conjunto de factores, el interés del estudiante por la materia es la característica con mayor poder explicativo en los resultados. En el lado opuesto, el sexo de docentes y profesores o las variables de experiencia docente e investigadora, aunque significativas, son las que menos aportan. Las puntuaciones que emite el estudiante mejoran en 0,437 (0,002; $p < 0,005$) por cada punto de aumento en el nivel de interés.

También las valoraciones de los SET mejoran si los estudiantes se sitúan por encima de la edad media (0,14 puntos por cada año). Así un estudiante que finalice sus estudios de grado o comience máster valorará mejor a sus docentes. De forma opuesta, las valoraciones de los estudiantes disminuyen a medida que el docente supera la edad media, unos 49 años, (-0,04 puntos por cada año).

Y con relación al sexo, las mujeres tienden a valorar 0,053 puntos más altos a (todos/as) sus docentes. Y, en términos promedios, se valora 0,04 puntos peor a las profesoras. El modelo 4b probó el efecto cruzado entre docentes y estudiantes de la variable sexo y se observó un efecto diferencial cuando los estudiantes varones evalúan a sus profesoras, con una puntuación de 0,079 puntos por debajo que las estudiantes valorando al mismo colectivo.

En cualquier caso, el impacto de estas variables, aunque significativo, como indican los tamaños del efecto de los modelos que incluyen únicamente características demográficas del estudiante (Modelo 2b) o solo características de los docentes (Modelo 5b), tienen una importancia prácticamente nula.

La asistencia a clase declarada por el estudiante es una variable ordinal con 5 categorías que expresada en porcentaje. Se ha realizado una codificación de contraste, situando el nivel máximo de asistencia (más del 80%) en el punto de corte. La relación entre la puntuación otorgada al profesor y la asistencia es lineal y positiva. Los estudiantes que dicen asistir a clase “casi siempre”, proporcionan calificaciones más altas de sus profesores en comparación con aquellos que dicen asistir “casi nunca” (menos del 20%), -0,56 de diferencia entre los dos grupos.

Las horas declaradas de estudio y trabajo semanal también es una variable ordinal con 5 categorías. Se ha realizado una codificación de contraste, situando el máximo en más de 10 horas de trabajo a la semana

por asignatura como punto de corte. La relación entre la puntuación otorgada al profesor y la asistencia es no lineal, alcanza un máximo en la valoración del profesor cuando el estudiante dedica entre 1 y 4 horas semanales de estudio. Estos estudiantes valoran 0,225 puntos más alto a sus docentes que el grupo que estudia más de 10 horas.

La dificultad percibida por el estudiante es una variable valorada en una escala de 0 a 10. También ha resultado ser una característica significativa con impacto negativo en la valoración de la actividad docente del profesor (-0,017).

La experiencia investigadora certificada a través de sexenios tiene un impacto significativo y positivo en la valoración que recibe el profesor (0,031, E.T.= 0,012, $p<0,05$), también la experiencia docente medida a través del número de quinquenios afecta positivamente (0,027, E.T.= 0,01, $p<0,05$).

El modelo que incluye únicamente los factores del docente (Modelo 5b) tiene una mayor capacidad explicativa que el incorpora solo las características demográficas del estudiante (Modelo 2b), un tamaño del efecto de 0,029 (bajo) frente a 0,007 (nulo).

Si comparamos la capacidad explicativa de variables del estudiante vinculadas al aprendizaje (Modelo1) con el efecto de sus factores demográficos (Modelo 2b), observamos una gran diferencia en el tamaño de sus efectos. Mientras que los primeros tienen un efecto grande (0,507), los segundos, como ya hemos indicado arriba no consiguen un tamaño suficiente para valorarlos como un efecto bajo (0,007).

Finalmente, resulta interesante observar cuáles son las características de los estudiantes y profesores que no han tenido impacto estadístico en la valoración de sus profesores. No se observan diferencias debidas a la especialización de los estudios (grado o máster). Aunque es importante señalar que esta variable está relacionada con la edad del estudiante. Aunque con precaución, se puede afirmar que el comportamiento valorativo de un estudiante es independiente del tipo de estudios que cursa.

La nota promedio obtenida a lo largo de sus estudios universitarios (entendida como una variable de calificación general de la trayectoria universitaria) no es significativa estadísticamente, lo que sugiere que los estudiantes con calificaciones más altas no proporcionan sistemáticamente calificaciones mayores a sus profesores. Tampoco resultan significativas si se incluyen con el conjunto de características del estudiante (Modelo

2). En cambio, si se analizan por separado (Modelo 1b), su tamaño del efecto es de 0,013. Una importancia mayor que las características demográficas (Modelo 2b). Asimismo, la rama de estudios y la categoría laboral del profesor tampoco muestran tener efectos.

Conclusiones

Los resultados de este trabajo de investigación, con una muestra ciertamente amplia de estudiantes, profesores y actividades docentes, han permitido probar empíricamente el efecto de diferentes factores que la literatura señala como indicadores de un posible sesgo en las valoraciones que los estudiantes emiten sobre la calidad de sus docentes. Además de establecer la relación con otras características que sí pueden estar determinadas por los procesos de enseñanza.

Considerando los resultados del modelo final, las valoraciones que los estudiantes emiten sobre los profesores están influenciadas, sobre todo, y por este orden, por el interés que manifiestan los estudiantes por la asignatura, las edades de los estudiantes y los docentes, la asistencia declarada a clase, la dificultad percibida, las horas de estudio. y por la capacidad investigadora del docente (medida como sexenios).

Si consideramos las características relacionadas con el proceso de aprendizaje del estudiante, que son un reflejo del compromiso con el estudio (interés, asistencia y horas de estudio), valoran mejor a los docentes aquellos estudiantes con más interés por las asignaturas y mayor tasa de asistencia. De hecho, precisamente el impacto del interés fue uno de los cinco factores que Spooren et al (2017) identificaron como factor de calidad docente. También Greimel-Fuhrmann y Geyer (2003) y Paswan y Young (2002) apuntaron en sus trabajos que el comportamiento del docente y sus interacciones con el estudiante determinan su nivel de interés. Y, por tanto, no puede clasificarse como un factor de sesgo.

La asistencia es otro factor que determina los resultados. Es una relación directa entre asistencia y puntuación del docente. Los estudiantes que asisten a menos del 40% y también del 20% valoran con aproximadamente medio punto menos a sus docentes que los que asisten el 80% o más. Estos resultados están en la línea de Beran y Violato (2005) y Davidovitch y Soen (2006), que destacaron su importancia y contradicen, por tanto, los de Guinn y Vincent (2006). Fjortoft (2005) relaciona la asistencia

regular a las clases con un mayor interés y motivación por el aprendizaje. La pregunta que se plantea aquí es si esos estudiantes que acuden a menos del 50% de las clases emiten valoraciones sin sesgo. Es una ausencia provocada por el tipo de enseñanza del docente o por falta de interés.

También influye en las evaluaciones, pero con menos fuerza, las horas de estudio declaradas, siendo una relación no lineal, en la que hay un máximo, digamos que es un tiempo de estudio razonable, pues la dedicación más allá de un determinado número de horas puede expresar otro tipo de dificultades (del estudiante, del curso, del profesor...) que se alejan del marco de la normalidad del estudio y del trabajo autónomo del estudiante. En este sentido, Spooren et al. (2013) señala que estudio y esfuerzo también son indicadores de su interés y motivación y también dependen, en parte, de la calidad de la enseñanza. Para finalizar con los factores de aprendizaje del estudiante, la dificultad percibida es un cierto inhibidor de sus valoraciones. Aunque el efecto es muy bajo ($-0,016$ por cada nivel de aumento de esa percepción). Esta característica, aunque significativa, tiene poca aportación a la variabilidad explicada por el modelo.

Si continuamos con aspectos del docente que pueden determinar la calidad de su enseñanza, se ha encontrado un efecto positivo de la experiencia investigadora (nº de sexenios) y la experiencia (nº de quinquenios). Con un mayor impacto del primero. Este resultado que muestra el reconocimiento específico del perfil del profesor universitario que conjuga experiencia docente y experiencia investigadora. Resultados similares se han encontrado en los trabajos de Spooren et al. (2013), que asoció estas variables a las habilidades didácticas del profesor y el dominio de la materia. Los resultados coinciden con McPherson y Jewell (2007) y McPherson et al. (2009), que demostraron que la experiencia docente es un factor relacionado con mejores puntuaciones en los SET (McPherson y Jewell, 2007 y McPherson et al., 2009), y coinciden con los de Ting (2000), que halló un efecto de la calidad de la producción científica, aunque medida con el número de citas de las publicaciones. Estos factores, aunque significativos, tienen un tamaño del efecto prácticamente nulo.

Si nos centramos en las características demográficas de estudiantes y docentes (sexo y edad), confirmamos un efecto significativo. La edad es la de mayor poder explicativo, algo mayor que factores como las horas de estudio, la dificultad y las experiencia investigadora y docente de

los profesores. De los factores docentes, su edad es la que aporta más a la explicación de la variabilidad de resultados. Los estudiantes que tienen un año más que la media, 23 años, otorgan 0,14 puntos más en promedio a sus docentes. Por tanto, emiten una mejor valoración de la calidad de la docencia al final de su formación. Este resultado coincide con Sprinkle (2008) y Spooren (2010), donde estudiantes de mayor edad tienen a otorgar mejores puntuaciones a sus docentes. Esto tampoco puede considerarse un factor de sesgo porque, como apuntó Wachtel (1998), las valoraciones más elevadas pueden estar provocadas por un mayor nivel de madurez o una mayor especialización de las materias. Aspectos que indican un mayor interés del estudiante.

También la edad del docente ha resultado significativa. Resultados similares a los encontrados por McPherson et al. (2009), donde las mejores valoraciones las obtuvieron los profesores más jóvenes. Por tanto, evidencia que apoya los resultados de la revisión de Wachtel (1998), que observó una relación inversa entre la edad del docente y las valoraciones de los estudiantes. De sus características es la que tiene mayor poder explicativo, aunque el tamaño del efecto es bajo.

El sexo también resultó significativo, las estudiantes valoran más generosamente a sus docentes y a las docentes se las juzga más severamente. Esto último coincide con gran parte de los resultados de investigación (Basow et al., 2006; Boring, 2017; Boring et al., 2016; Mitchell Martin, 2018 y Rivera Tilcsik, 2019). También se probó el efecto cruzado de esta variable entre estudiantes y docentes. Se encontró un efecto significativo y se observó que los estudiantes varones valoran peor a sus profesoras que a sus profesores, como Sprinkle (2008). Sin embargo, en este estudio las estudiantes valoran igual a sus profesoras que a sus profesores, algo que no ocurría en el trabajo de ese mismo autor. Aun así, los tamaños de los efectos de estas variables no pueden ni siquiera considerarse bajos. Además, el modelo que incluye el sexo cruzado (Modelo 4b) no aportó varianza significativa respecto al modelo que los incluyó por separado (Modelo 4). Por tanto, no puede considerarse un factor que sesgue las valoraciones de los estudiantes. No es determinante, como argumentaron Centra y Gaubatz (2000) y Spooren (2010). La relación con las puntuaciones del SET tendría que considerarse extremadamente débil, como la encontrada en la revisión de Griffin (2004).

De las comparaciones entre modelos principales y complementarios se concluye que las características del estudiante son las que más importan

en la explicación de la puntuación de los SET, con un tamaño del efecto grande. Las variables del docente, en conjunto, tienen un tamaño del efecto bajo, siendo la edad la que tiene mayor contribución.

El sexo, tanto de docentes como estudiantes, no tienen a penas contribución a la explicación de los resultados. Tampoco el sexo cruzado. Aunque se han hallado valores significativos, los tamaños del efecto no permiten concluir que importen.

Hay que destacar que no tiene relación alguna con las valoraciones sobre la docencia el tipo de estudios de grado o máster que cursan. No obstante, la edad puede incorporar ya este efecto porque los estudiantes de máster están por encima de la media. Tampoco el tipo de plaza que ocupa el docente (funcionario o laboral). No se ha confirmado que el profesorado con vinculación permanente obtenga valoraciones más altas que el que no lo es. Tampoco el efecto significativo del área de conocimiento, resultados que difieren de los trabajos de Theall y Franklin (2001), Basow y Montgomery (2005) y Kember y Leung (2011).

Es especialmente importante destacar la ausencia de relación con el rendimiento durante la trayectoria universitaria, pues incluso los estudiantes con peores expedientes emiten similares valoraciones sobre sus profesores que los estudiantes con buenos historiales académicos. A la luz de estos resultados, opuestos a los meta-análisis de Cohen (1980, 1981), que muestran una relación positiva entre moderada y grande, y también con el trabajo de Clayson (2009). No se puede interpretar como un factor de sesgo porque los estudiantes no conocen su calificación de forma previa. Ni tampoco se puede asociar a un premio por la buena enseñanza, como indicó Spooren (2010).

De acuerdo con nuestros datos (coincidentes con los de autores como, Mohanty, et al., 2005; Stark-Wroblewski et al., 2007; Braga et al., 2014; Uttl et al., 2017; Berezvai et al., 2021) el impacto de variables como las calificaciones son insignificantes, no contribuyendo en absoluto a la explicación de la variación existente entre las valoraciones de los profesores. Y, como apuntan Hornstein (2017) y Carpenter et al. (2020), no es recomendable el uso de esas notas para valorar la capacidad docente.

Tras este análisis de los resultados, no se observa la presencia de sesgos invalidantes derivados del uso de los SET para la valoración de la docencia. Los estudiantes universitarios juzgan en función de la experiencia universitaria que tienen, de sus intereses y de sus

necesidades para estudiar y aprender en el entorno universitario. A la vista de los resultados descriptivos, las valoraciones promedio de los docentes alcanzan el notable. Es cierto que en las aulas universitarias hay estudiantes diversos, con mucho y poco interés, con asistencia frecuente y nula asistencia, que son los perfiles de estudiantes que más diferencias producen en las evaluaciones de los docentes. Quizá estos resultados podrían orientar la inclusión en los sistemas de evaluación de la docencia universitaria de diversas ponderaciones en función de alguna de las variables que han resultado tener un peso específico alto. Aunque en términos generales, los estudiantes universitarios no parecen evaluar a los docentes desde posibles prejuicios o falta de conocimiento sobre lo que es una enseñanza universitaria de calidad.

Obviamente, no se puede concluir que las percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza son imparciales, pero en el marco de este estudio, con esta muestra importante de estudiantes y profesores y en términos promedios, hay una tendencia empírica más próxima a la ausencia de sesgos en estas valoraciones que a lo contrario. Hay razones, apoyadas en los resultados, para creer que las percepciones de los estudiantes sobre la calidad de la enseñanza son esencialmente no sesgadas.

Como prospectiva, considerando el gran efecto que el interés del estudiante tiene en las puntuaciones de los SET, es necesario profundizar en qué factores lo producen y/o lo median. La edad del estudiante, la asistencia, las horas de estudio y la dificultad son factores que pueden estar relacionados con el interés. Es necesario definir un modelo explicativo de estas características y probarlo empíricamente mediante un análisis causal.

Una limitación importante de este estudio es el efecto de selección entre los encuestados. Los cuestionarios de evaluación se distribuyeron durante el curso (previo a la calificación del estudiante) a todo el estudiantado y no existe mayor control sobre las características del sujeto que responde voluntariamente. Si bien la muestra es tan amplia que resulta razonable pensar que los resultados de este trabajo están suficientemente avalados, o al menos, no cuestionados por sesgos en la muestra. También están seleccionados los profesores de la muestra, que tienen un historial previo de evaluación constante en el tiempo y con resultados positivos.

Los resultados de este trabajo avalan la calidad técnica de los cuestionarios destinados a evaluar la calidad de la docencia a través de

las valoraciones de los estudiantes. Consideramos que las valoraciones emitidas por los estudiantes, si bien no deben constituir el único elemento para la valoración de la docencia universitaria, tienen la virtud de facilitar la cobertura de la evaluación de la actividad docente del profesorado, incorporando diversidad de valoraciones que no sería posible utilizando otros instrumentos o procedimientos, siempre que se produzcan en un marco de comportamiento esencialmente no sesgado.

Desde el punto de vista de los autores, resulta de suma importancia que los responsables de los programas de evaluación de la docencia universitaria comuniquen al profesorado los indicadores de buen funcionamiento de las herramientas que se utilizan, facilitando la confianza en los sistemas a partir de la cualificación técnica de los mismos y tratando de evitar las “sospechas” de valoraciones sistemáticamente sesgadas de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- ANECA (2017). *Orientaciones generales para la aplicación de los criterios acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios*. Recuperado el 22/10/2022 de: <https://acortar.link/SMjqus>
- Basow, S. A. & Montgomery, S. (2005). Student ratings and professor self-ratings of college teaching: Effects of gender and divisional affiliation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18, 91-106.
- Basow, S. A., Phelan, J. E., & Capotosto, L. (2006). Gender patterns in college students' choices of their best and worst professors. *Psychology of Women Quarterly*, 30(1), 25-35. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2006.00259.x>
- Beran, T., & Violato, C. (2005). Ratings of university teacher instruction: How much do student and course characteristics really matter? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(6), 593-601. <https://doi.org/10.1080/02602930500260688>
- Berezvai, Z., Lukáts, G. D. & Molontay, R. (2021) Can professors buy better evaluation with lenient grading? The effect of grade inflation on student evaluation of teaching. *Assessment Evaluation in Higher Education*, 46(5), 793-808. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1821866>

- Boring, A. (2017). Gender biases in student evaluations of teaching. *Journal of public economics*, 145, 27-41. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2016.11.006>
- Boring, A., Ottoboni, K & Stark, P.B. (2016). Student evaluations of teaching (mostly) do not measure teaching effectiveness. *ScienceOpen Research*, 1-11. <https://doi.org/10.14293/S2199-1006.1.SOR-EDU.AETBZC.v1>
- Braga, M., Paccagnella, M., & Pellizzari, M. (2014). Evaluating students' evaluations of professors. *Economics of Education Review*, 41, 71-88. <https://doi.org/10.1016/J.ECONEDUREV.2014.04.002>
- Carpenter, S. K., Witherby, A. E., & Tauber, S. K. (2020). On Students' (Mis)judgments of Learning and Teaching Effectiveness. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9(2), 137-151. <https://doi.org/10.1016/J.JARMAC.2019.12.009>
- Casero, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuada entre alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 25-44.
- Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 246, 223-242.
- Castro, M., Navarro, E. & Blanco, A. (2020). La calidad de la docencia percibida por el alumnado y el profesorado universitarios: análisis de la dimensionalidad de un cuestionario de evaluación docente. *Educación XX1*, 23(2), 41-65. <https://doi.org/10.5944/educXX1.25711>
- Centra, J. A., & Gaubatz, N. B. (2000). Is there gender bias in student evaluations of teaching? *The Journal of Higher Education*, 71, 17-33. <https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11780814>
- Clayson, D. E. (2009). Student evaluations of teaching: Are they related to what students learn? A meta-analysis and review of the literature. *Journal of Marketing Education*, 31(1), 16-30. <https://doi.org/10.1177/0273475308324086>
- Clayson, D. E. (2018). Student evaluation of teaching and matters of reliability. *Assessment Evaluation in Higher Education*, 43(4), 666-681. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1393495>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Cohen, P. A. (1980). Effectiveness of student-rating feedback for improving college instruction: a meta-analysis of findings. *Research in Higher Education*, 13(4), 321-341.

- Cohen, P. A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement: a meta-analysis of multisection validity studies. *Review of Educational Research*, 51(3), 281-309. <https://doi.org/10.3102/00346543051003281>
- Cox, S. R., Rickard, M. K., & Lowery, C. M. (2021). The student evaluation of teaching: let's be honest – who is telling the truth? *Marketing Education Review*, 32(1), 82-93. <https://doi.org/10.1080/10528008.2021.1922924>
- Davidovitch, N., & Soen, D. (2006). Class attendance and students' evaluation of their college instructors. *College Student Journal*, 40(3), 691–703.
- De Juanas, A. & Beltrán, J.A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XXI*, 17(1), 59-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10705>
- Esarey, J. & Valdes, N. (2020). Unbiased, reliable, and valid student evaluations can still be unfair. *Assessment Evaluation in Higher Education*, 45(8), 1106-1120. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1724875>
- Fjortoft, N. (2005). Students' motivation for class attendance. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 69(1), 107–112.
- García, E., Colom, X., Martínez, E., Sallarés, J. & Roca, S. (2011). La encuesta al alumnado en la evaluación de la actividad docente del profesorado. *Aula abierta*, 39(3), 3-14.
- Gómez, J. C., Gómez, M., Pérez, M. C., Palazón, A. & Gómez, J. (2013). Interacción entre las expectativas académicas del alumno y la evaluación del profesor. *Aula abierta*, 41(2), 35-44.
- Greimel-Fuhrmann, B., & Geyer, A. (2003). Students' evaluation of teachers and instructional quality-Analysis of relevant factors based on empirical evaluation research. *Assessment Evaluation in Higher Education*, 28(3), 229-238. <https://doi.org/10.1080/0260293032000059595>
- Griffin, B. W. (2004). Grading leniency, grade discrepancy, and student ratings of instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 410–425. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2003.11.001>
- Guinn, B., & Vincent, V. (2006). The influence of grades on teaching effectiveness ratings at a Hispanic-serving institution. *Journal of Hispanic Higher Education*, 5(4), 313–321. <https://doi.org/10.1177/1538192706291138>

- Gump, S. E. (2007). Student evaluation of teaching effectiveness and the leniency hypothesis: A literature review. *Educational Research Quarterly*, 30(3), 55–68.
- Guthrie, E. R. (1954). *The evaluation of teaching: a progress report*. University of Washington.
- Hornstein, H. A. (2017). Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. *Cogent Education*, 4(1), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1304016>
- Johnson, R. (2000). The authority of the student evaluation questionnaire. *Teaching in Higher Education*, 5(4), 419–434. <https://doi.org/10.1080/713699176>
- Kember, D. & Leung, D. Y. P. (2011). Disciplinary Differences in Student Ratings of Teaching Quality. *Research in Higher Education*, 52, 278–299. <https://doi.org/10.1007/s11162-010-9194-z>
- Kulik, J. A. (2001). Student ratings: validity, utility and controversy. *New Directions for Institutional Research*, 109, 9-25. <https://doi.org/10.1002/ir.1>
- Lizasoain-Hernández, L., Etxeberria-Murgiondo, J., & Lukas-Mujika, J. F. (2017). A proposal for a new questionnaire for the evaluation of teachers at the University of the Basque Country. Dimensional, differential and psychometric study. *RELIEVE*, 23(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.23.2.10436>
- López-Cámara, A. B., González-López, I. & de León-Huertas, C. (2016). Un análisis factorial exploratorio para la construcción de un modelo de indicadores de evaluación docente universitaria. *Cultura y Educación*, 27(2), 337-371.
- Lorah, J. (2018). Effect size measures for multilevel models: Definition, interpretation, and TIMSS example. *Large-Scale Assessments in Education*, 6(1), 1-11.
- Marsh, H. W. (1984). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 707-754. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.5.707>
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 253-388. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(87\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0883-0355(87)90001-2)

- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (2000). Effects of grading leniency and low workload on students' evaluation of teaching: Popular myth, bias, validity or innocent bystanders? *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 202–228. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.202>
- Mayorga, M. J., Gallardo, M. & Madrid, D. (2016). Cómo construir un cuestionario para evaluar la docencia universitaria. *Revista de Ciències de l'educació*, 2, 6-22. <https://doi.org/10.17345/ute.2016.2.974>
- McPherson, M. A. & Jewell, R. T. (2007). Leveling the playing field: Should student evaluation scores be adjusted?. *Social Science Quarterly*, 88(3), 868–881. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2007.00487.x>
- McPherson, M. A., Jewell, R. T., & Kim, M. (2009). What determines student evaluation scores? A random effects analysis of undergraduate economics classes. *Eastern economic journal*, 35(1), 37-51. <https://www.jstor.org/stable/20642462>
- Mitchell, K., & Martin, J. (2018). Gender Bias in Student Evaluations. *PS: Political Science & Politics*, 51(3), 648-652. <https://doi.org/10.1017/S104909651800001X>
- Mohanty, G., Gretes, J., Flowers, C., Algozzine, B., & Spooner, F. (2005). Multi- method evaluation of instruction in engineering classes. *Journal of Personnel Evaluation in Higher Education*, 18, 139-151. <http://doi.org/10.1007/s11092-006-9006-3>
- Molero, D. & Ruíz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 57-84.
- Muñoz, J. M., Ríos de Deus, M. P. & Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad. *RELIEVE*, 8(2).
- Ordoñez, R. & Rodríguez, M. R. (2015). Docencia en la universidad: valoraciones de los estudiantes de la universidad de Sevilla. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(3), 85-101. <http://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67305>
- Paswan, A. K., & Young, J. A. (2002). Student evaluation of instructor: A nomological investigation using structural equation modeling. *Journal of Marketing Education*, 24(3), 193-202. <https://doi.org/10.1177/0273475302238042>
- Penny, A. R. (2003). Changing the agenda for research into students views about university teaching: four shortcomings of SRT research. *Teaching in Higher Education*, 8(3), 399-411. <https://doi.org/10.1080/13562510309396>

- Rasbash, J., & Goldstein, H. (1994). Efficient analysis of mixed hierarchical and cross- classified random structures using a multilevel model. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 19(4), 337–350. <https://doi.org/10.2307/1165397>
- Rivera, L. A., & Tilcsik, A. (2019). Scaling down inequality: Rating scales, gender bias, and the architecture of evaluation. *American Sociological Review*, 84(2), 248-274. <https://doi.org/10.1177/0003122419833601>
- Snijders, T.A. B., & Bosker, R.J. (2012). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. Sage.
- Spencer, K. J., & Schmelkin, L. P. (2002). Student perspectives on teaching and its evaluation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(5), 397-409. <https://doi.org/10.1080/0260293022000009285>
- Spooren, P. (2010). On the credibility of the judge. A cross-classified multilevel analysis on student evaluations of teaching. *Studies in Educational Evaluation*, 36(4), 121-131. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.02.001>
- Spooren, P.; Brockx, B. & Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching: the state of the art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598-642. <https://doi.org/10.3102/0034654313496870>
- Spooren, P.; Mortelmans, D. & Christiaens, W. (2014). Assessing the validity and reliability of a quick scan for student's evaluation of teaching. Results from confirmatory factor analysis and G Theory. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 88-94. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.03.001>
- Spooren, P.; Vandermoere, F.; Vanderstraeten & Peppersmans, K. (2017). Exploring high impact scholarship in research on students evaluation of teaching (SET). *Educational Research Review*, 22, 129-141. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.001>
- Sprinkle, J. E. (2008). Student Perceptions of Effectiveness: An Examination of the Influence of Student Biases. *College Student Journal*, 42(2), 276–293.
- Stark-Wroblewski, K., Ahlering, R. F., & Brill, F. M. (2007). Toward a more comprehensive approach to evaluating teaching effectiveness: Supplementing student evaluations of teaching with pre-post learning measures. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(4), 403–415. <https://doi.org/10.1080/02602930600898536>

- Sulis, I., Porcu, M. & Capursi, V. (2019). On the use of the Student Evaluation of Teaching: A longitudinal analysis combining measurement issues and implications of the exercise. *Social Indicators Research*, 142, 1305-1331. <https://doi.org/10.1007/s11205-018-1946-8>
- Ting, K. (2000). A multilevel perspective on student ratings of instruction: Lessons from the Chinese experience. *Research in Higher Education*, 41, 637-661. <https://doi.org/10.1023/A:1007075516271>
- Theall, M., & Franklin, J. (2001). Looking for bias in all the wrong places: A search for truth or a witch hunt in student ratings of instruction? *New Directions for Institutional Research*, 109, 45-56. <https://doi.org/10.1002/ir.3>
- Uttl, B., White, C. A., & Gonzalez, D. W. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 22-42. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.007>
- Wachtel, H. K. (1998). Student evaluation of college teaching effectiveness: A brief review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(2), 191-210. <https://doi.org/10.1080/0260293980230207>

Información de contacto: Enrique Navarro Asencio. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación, departamento de Investigación y Psicología en Educación. C/ Rector Royo Villanova 1, 28040, Madrid, España. E-mail: enriquen@ucm.es

Indicadores específicos para la detección de simulación de la dislexia

Specific indicators for detection of dyslexia simulation

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-404-623>

José Francisco Cervera-Mérida

<https://orcid.org/0000-0002-9345-0929>

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

Ana Pellicer-Magraner

<https://orcid.org/0000-0002-9664-7858>

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

Amparo Ygual-Fernández

<https://orcid.org/0000-0002-9785-7689>

Universitat de València

Resumen

El fingimiento de la discapacidad aumenta cuando los sistemas educativos y sanitarios proporcionan ayudas compensatorias. Aunque contamos con pruebas para evaluar la dislexia, la observación directa no es suficiente para detectar conductas de engaño. Para proteger a las personas que padecen esta dificultad de aprendizaje es necesario usar estrategias específicas de detección de la simulación en caso de duda. Esta investigación busca indicadores fiables que permitan asegurar que la persona tiene dislexia o la finge. **METODOLOGÍA:** Participaron 30 personas con dislexia, 30 simuladores y 30 controles. Se aplicó un conjunto de tareas experimentales emparejadas: en una de ellas, las personas con dislexia tenían dificultades y en la otra no. **RESULTADOS:** Los simuladores tienden a generalizar un patrón de exageración en todas las pruebas, mientras que las personas con dislexia responden de forma diferencial ante tareas que

se relacionan con las características neuropsicológicas de su trastorno y otras tareas libres de esa influencia. **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES:** un conjunto de cinco indicadores -lectura de textos, copia de pseudopalabras, y los efectos de la frecuencia, la supresión articulatoria y el indicador fonémico- permiten la detección del fraude con índices de sensibilidad y especificidad superiores al 90%.

Palabras clave: dislexia, educación superior, simulación de síntomas, detección de engaño, puntos de corte.

Abstract

Disability faking increases when health and education systems provide compensatory aids to pupils or patients. Although tests are available to assess dyslexia, direct observation is not sufficient to detect cheating behaviour. In order to protect people with this learning disability, it is necessary to use specific strategies to detect deception in case of doubt. This research looks for reliable indicators to ensure that the person has dyslexia or is faking it. **METHOD** 30 people with dyslexia, 30 simulators and 30 controls participated. A set of paired experimental tasks were applied: in one of each pair, people with dyslexia have difficulties and in the other they do not. **RESULTS:** Simulators tend to generalise a pattern of exaggeration on all tests, whereas dyslexics respond differentially to tasks that relate to the neuropsychological characteristics of their disorder and other tasks free of that influence. **DISCUSSION AND CONCLUSION:** A set of five indicators - text reading, pseudoword copying, and the effects of frequency, articulatory suppression and phonemic cueing - allow the detection of fraud with sensitivity and specificity rates above 90%.

Keywords: dyslexia, higher education, symptom validity, malingering/symptom diagnosis, cutting scores.

Introducción

Existe constancia histórica de que la simulación de los síntomas de discapacidad se acrecienta cuando los sistemas sanitarios y educativos proporcionan protección y medidas compensatorias (Harrison et al., 2010; Hurtubise et al., 2017; Loser, 2013). Muchos sistemas educativos conceden privilegios a las personas con dislexia para el acceso y el desarrollo de los estudios universitarios. Tenemos evidencia de que el número de estos estudiantes que alcanzan la educación superior es cada vez mayor y entre ellos la heterogeneidad es muy grande (Rice & Brooks, 2004), y que el profesorado que recibe indicaciones para proporcionar las

ayudas estipuladas no siempre sabe cómo hacerlo y en ocasiones tiene dudas sobre si son justas, proporcionales y eficaces (Ryder & Norwich, 2019). El diagnóstico de dislexia se hace principalmente en base a la ejecución en test estandarizados de lectura y escritura ya que, aunque es cierto que se han encontrado algunos marcadores que se relacionan con su origen neurobiológico (Doust et al., 2022; Formoso et al., 2021; Gertsovski & Ahissar, 2022), estos no se han incorporado todavía en el diagnóstico clínico que se sigue haciendo en base a los criterios establecidos en el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013). Estas condiciones son un terreno propicio para que se produzca el fraude, aunque sean pocos los trabajos que lo hayan estimado (Harrison et al., 2008; Morgan & Sweet, 2009; Sullivan et al., 2007; Van den Boer et al., 2018). Su detección no es automática con los procedimientos habituales de evaluación (González Ordi et al., 2012) y la observación directa no es suficiente para revelar a los simuladores (Sweet, 1999).

En general, para descubrir conductas de fingimiento es necesario hacer converger instrumentos de tipo clínico, psicológico, neuropsicológico y pruebas específicas que permitan detectar el fraude. La aplicación de test que detectan la simulación basados en autoinformes, como el Victoria Symptom Validity Test, o el Validity Symptom Test, han demostrado sensibilidad y especificidad en adultos con dificultades específicas de aprendizaje (Frazier et al., 2008; Giménez et al., 2015), pero plantean varios inconvenientes: pueden ser demasiado obvios, son fácilmente localizables en internet y no incluyen los síntomas específicos de las personas que padecen realmente esas dificultades. Otra alternativa es usar indicadores específicos y sensibles a la simulación de dislexia en los test de lectura y escritura, que revelen el fingimiento sin que la persona sea consciente. Han sido menos estudiados, pero plantean varias ventajas: las personas que buscan información para fingir los síntomas no suelen entender cómo funcionan y han demostrado ser resistentes al entrenamiento (Lindstrom et al., 2011). El estudio de Lindstrom et al. (2011) se hizo a partir del análisis de la actuación de un grupo de participantes con dislexia y otro grupo con personas que intentaban simular los síntomas en test ordinarios de competencia en lenguaje escrito. Se concluyó que los simuladores fueron capaces de engañar en la mayoría de las medidas de rendimiento de lectura y escritura, pero no lo fueron en las medidas que tenían que ver con el procesamiento neuro-lingüístico, la velocidad y la cantidad de errores en la lectura de textos. Harrison et al. (2008) desarrollaron dos instrumentos llamados

Dyslexia Assesment of Simulation or Honesty (DASH) y Feingning Index (FI) basados en la capacidad de las personas con dislexia para leer correctamente palabras a las que se les altera el orden de algunas letras. Estos instrumentos tienen alta sensibilidad y especificidad (Harrison et al., 2010).

En general sabemos que el simulador tiende a la exageración de los síntomas, incluso los de otras capacidades no relacionadas con su trastorno (González Ordi et al., 2012). En uno de los escasos estudios para detectar a falsos participantes con dislexia se pudo observar que fingían una mala ejecución en todas las tareas de lectura y escritura, y también lo hacían en tareas de medición de la inteligencia (Harrison et al., 2008).

La principal característica en los adultos con dislexia es la lentitud de lectura (Bønnerup et al., 2019; Nergård-Nilssen & Hulme, 2014; Rouweler et al., 2020), que persiste junto con un mayor número de errores ortográficos (Afonso et al., 2015), incluso en aquellos que aparentemente llegan a compensar sus dificultades (Hatcher et al., 2002). También muestran dificultad al leer pseudopalabras largas y palabras poco frecuentes, lo que se interpreta como falta de automatización de las reglas de conversión grafema-fonema y poca eficacia de la ruta léxica, respectivamente (Bruck, 1990; Nergård-Nilssen & Hulme, 2014; Suárez-Coalla & Cuetos, 2015). Por otra parte, no parecen beneficiarse del contexto, porque también son lentos en la lectura de textos (Szenkovitz & Ramus, 2005; Tops et al., 2012) y son más sensibles a la frecuencia de las palabras (Yael et al., 2015). El nivel de transparencia de los idiomas puede influir de forma importante en la fluidez lectora. En los más transparentes las personas con dislexia alcanzan buenos niveles de precisión, aunque la lentitud siempre persiste, incluso en los universitarios (Suárez-Coalla & Cuetos, 2015). En un estudio italiano, otra lengua con alto grado de transparencia ortográfica, se confirma el poder de discriminación de la velocidad lectora como marcador de la dislexia en adultos, aunque el nivel de comprensión sea normal (Re et al., 2011).

Al igual que en ortografías más opacas, los adultos con dislexia españoles continúan teniendo dificultades en tareas que implican el manejo de sus habilidades fonológicas. Algunos estudios en ortografías transparentes sugieren que las habilidades fonológicas están relacionadas con la lectura, pero que su efecto disminuye después de primer o segundo curso de educación primaria (de Jong & van der Leij, 2003; Holopainen et al., 2000; Landerl & Wimmer, 2000).

Este trabajo se centra en la búsqueda de las diferencias entre simuladores y personas con dislexia al ejecutar tareas de lectura y escritura. Buscamos tareas que revelen la simulación, con el fin de proporcionar estrategias específicas que completen los métodos generales de evaluación clínica (Rogers & Correa, 2008). La hipótesis de la que parte este trabajo es que los defraudadores tenderán a generalizar su patrón de conducta en todas las pruebas que se les apliquen, mientras que las personas con dislexia responderán de forma diferente ante tareas que se relacionan con las características neuropsicológicas de su trastorno y tareas que están libres de esa influencia o, al menos, que los adultos con dislexia consiguen superar. Para ello hemos diseñado un conjunto de pruebas emparejadas dos a dos. Aparentemente ambas pruebas son muy similares, por lo que esperamos que los simuladores se comporten de la misma manera, mientras que las personas con dislexia mostrarán una ejecución diferencial.

Método

Participantes

Participaron un total de 90 personas adultas que hablaban español (73 mujeres y 17 hombres) agrupadas en tres grupos de 30 cada uno: simulador, dislexia y control. Los tres grupos fueron emparejados en sexo χ^2 (2, 90)=3,62, $p=0,16$. El grupo dislexia fue reclutado entre familiares y conocidos de niños que recibían tratamiento específico. Todos manifestaron tener un diagnóstico o historial claro de dificultad específica para la lectura y la escritura y haber recibido atención compensatoria. Su edad media fue de $32,5 \pm 9,33$ años (intervalo 20 a 47). La inteligencia del grupo dislexia fue controlada mediante la prueba TONI-2 (Brown et al., 2000), (CI, $M=109$, $SD=11,4$). Los grupos simulador y control fueron reclutados entre estudiantes voluntarios de los grados de psicología, logopedia y terapia ocupacional de dos universidades de la ciudad de Valencia (España). Todos ellos manifestaron no tener historial neurológico, trastornos del lenguaje ni dificultades de aprendizaje; cursaban sus estudios en español y fueron asignados aleatoriamente al grupo control o grupo simulador. La edad media fue $23,13 \pm 5,89$ años (intervalo 18 a 42), la del grupo simulador $23,07 \pm 4,20$ años (intervalo 17 a 34). Para establecer un

criterio de inclusión en el grupo simulador y control se definió un Índice Global de Eficacia Lectora en Palabras (IGELp), ponderando el tiempo empleado y los errores cometidos en la prueba de lectura de 30 palabras infrecuentes aisladas, mediante la expresión $IGELp = (30 - n^{\circ} \text{ errores}) / \text{segundos} \times 100$, que seguía una distribución normal ($K = .572$, $p = .90$). Se excluyó de la muestra a cinco participantes de los grupos control y simuladores con $IGELp \leq 93$ que corresponde a primer decil y cuya eficacia lectora era muy baja. Se administró el cuestionario CSC-S RF (Barkley & Murphy, 2006) con el fin de detectar a posibles participantes con TDAH. Seis personas fueron excluidas por este motivo, por lo que podemos asegurar que la muestra está libre de la comorbilidad dislexia/TDAH.

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (Declaración de Helsinki en el Acuerdo del Consejo Europeo, 1964-2013), se ajustó a la ley de protección de datos y los participantes dieron su consentimiento por escrito.

Instrumentos

Dada la escasez de pruebas estandarizadas en español, decidimos usar tareas experimentales creadas ex profeso.

■ Pruebas de lectura

Para evaluar la lectura de los participantes utilizamos tres tareas clásicas que miden el acceso al léxico (Suárez-Coalla & Cuetos, 2015): lectura de texto y lectura de palabras de alta y baja frecuencia.

Lectura de Texto: se evaluó la velocidad (ppm) y la precisión (aciertos) con la subprueba Signos de Puntuación del test PROLEC-SE (Ramos & Cuetos, 2005), cuyo ámbito de aplicación alcanza hasta 4º de Educación Secundaria Obligatoria, ya que consideramos que en ese último curso educativo se alcanzan niveles de precisión y velocidad similares a los de los adultos.

Lectura de Palabras Aisladas: incluye dos listas, la primera de 30 palabras frecuentes (tramo de frecuencia 50-100) y la segunda de 30 palabras no frecuentes (frecuencia 1), de acuerdo con el Diccionario de Frecuencias de las Unidades Lingüísticas del Castellano (Alameda & Cuetos, 1995), equiparadas en longitud y complejidad silábica. Se valoró el tiempo y los errores cometidos. Para comparar el efecto de la

frecuencia se creó la variable compuesta Efecto Frecuencia en Velocidad Lectura de Palabras Aisladas (EFVLPA), restando la puntuación obtenida al leer las palabras poco frecuentes de las frecuentes (EFVLPA = ppm alta frecuencia - ppm baja frecuencia).

■ Pruebas de escritura

Dictado de palabras con supresión articulatoria y sin supresión articulatoria: los participantes escribieron al dictado 20 palabras de baja frecuencia de uso, tramo de frecuencia 11-19 (Alameda & Cuetos, 1995). La mitad de las palabras fueron escritas bajo la condición de supresión articulatoria, consistente en escribir al mismo tiempo que se pronuncia la sílaba <<la>> ininterrumpidamente (Re et al., 2011). El dictado se realizó mediante una grabación digital con escucha confortable a través de auriculares. Para comparar el efecto de la supresión articulatoria se calculó la variable ESAED (Efecto de la Supresión Articulatoria en la Escritura al Dictado), siguiendo el mismo procedimiento de sustracción de las mediciones sin y con supresión articulatoria (ESAED = aciertos sin supresión - aciertos con supresión).

Copia de pseudopalabras con limitación de tiempo: copia diferida de pseudopalabras tras una exposición de 4 segundos en pantalla. Se presentaron diez pseudopalabras pronunciables (siguen las reglas fonotácticas del español) de once caracteres cada una, con predominio de sílabas de complejidad moderada-alta.

■ Tareas de fluencia verbal

Fluencia verbal semántica y fonémica: se propuso a los participantes una tarea similar a la del subtest de Fluencia Verbal de la NEPSY-II (Korkman et al., 2014), en la que se pide evocar en un minuto tantas palabras como sea posible con las características que se especifican, primero con un inductor semántico y luego otro fonémico. La fluencia verbal semántica se determinó pidiendo al participante que evocara cualquier animal y la fonémica con palabras que contuvieran el grupo consonántico [pr] en cualquier posición.

El efecto del inductor semántico frente al fonémico fue apreciado mediante la variable compuesta EFISF (Efecto Fluencia Inductor Semántico o Fonémico), calculado como aciertos en Fluencia Semántica menos aciertos en Fluencia Fonémica.

Procedimiento

El grupo de simuladores recibió verbalmente las siguientes instrucciones tres días antes de realizar las pruebas: <<Tu objetivo es demostrar que se puede simular la dislexia. Tómatelo como un reto. Queremos que imagines que eres un estudiante que necesita obtener los privilegios que se conceden en la universidad a las personas con dislexia. Para obtenerlos te harán pruebas para determinar si tienes dislexia. Tu objetivo es engañar al examinador>>. Estas condiciones hacían posible que las personas buscaran cualquier tipo de información de forma similar a como lo haría un defraudador. Tanto el grupo de controles como el de personas con dislexia recibió la indicación de realizar las pruebas de la mejor manera posible, cometiendo el menor número de fallos y realizándolas en el menor tiempo posible. Todos los participantes realizaron individualmente las mismas tareas de lectura, escritura y procesamiento fonológico. El tiempo aproximado para completar el total de las pruebas fue de 1 hora y 30 minutos.

Se realizó un ANOVA unifactorial y las correspondientes pruebas post hoc HSD Tukey para cada una de las tareas aplicadas, tras comprobar las condiciones de homocedasticidad y normalidad. Se usó la prueba T para analizar los efectos intragrupo de las variables compuestas que reflejan los efectos de la frecuencia de uso de palabras, de la supresión articulatoria y de la fluencia semántica frente a fonológica. Con el objetivo de proporcionar estrategias e indicadores para la detección de la simulación, se realizaron análisis de curvas COR para determinar un punto de corte de las pruebas como indicador de simulación.

Resultados

El grupo simulador obtuvo los peores resultados en todas las tareas, manifestando la tendencia general a la exageración. Las diferencias entre los tres grupos siempre fueron significativas y con tamaño del efecto alto, mayor al apreciar la velocidad y menor en la precisión. La tabla I muestra las puntuaciones obtenidas por los tres grupos en todas las pruebas administradas y en las variables compuestas, así como las correspondientes comparaciones estadísticas mediante el ANOVA unifactorial.

En la figura I se comparan las puntuaciones obtenidas por los tres grupos en las pruebas de lectura, escritura, fluencia verbal y en las

TABLA I. Medias, desviaciones estándar y ANOVA en las pruebas de lectura, escritura, fluencia verbal y variables compuestas

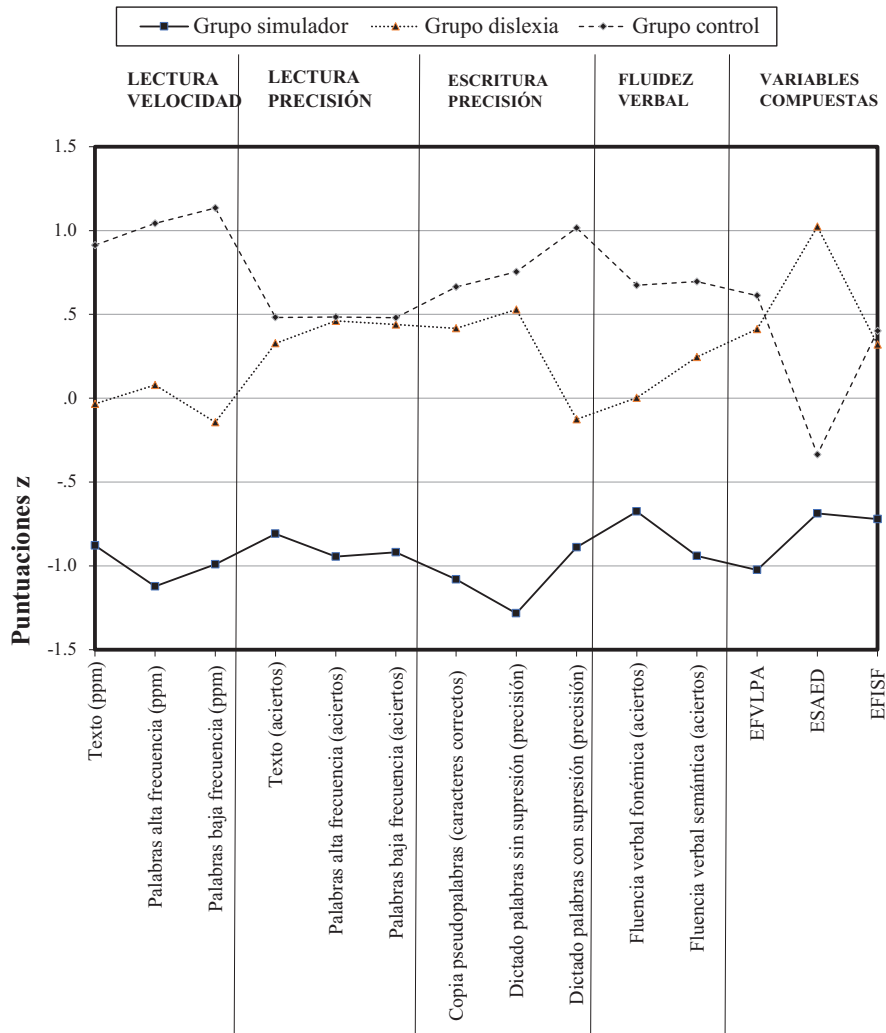
Medida	Grupos					
	Simulación	Dislexia	Control			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F (2, 89)	p	ηp^2
Lectura de texto (ppm)	73.43(38.64)	130.70 (29.99)	192.63 (22.40)	110.52	<.001***	0.71
Lectura de texto (aciertos)	268.57(25.51)	289.17 (4.06)	291.97 (1.92)	21.90	<.001***	0.33
Lectura de palabras de AF (ppm)	22.04 (13.70)	73.44 (18.03)	114.65 (25.37)	167.54	<.001***	0.60
Lectura de palabras de BF (ppm)	22.09 (13.09)	46.99 (12.46)	84.51 (16.66)	147.10	<.001***	0.60
Lectura de palabras de AF (aciertos)	23.53 (5.34)	29.57 (1.01)	29.67 (1.21)	35.88	<.001***	0.52
Lectura de palabras de BF (aciertos)	19.67 (7.88)	28.43 (1.68)	28.70 (2.89)	32.46	<.001***	0.54
Dictado de palabras sin SA (aciertos)	3.67 (3.38)	13.57 (1.70)	14.80 (0.48)	70.82	<.001***	0.62
Dictado de palabras con SA (aciertos)	3.57 (3.33)	7.53 (4.15)	13.47 (1.81)	31.13	<.001***	0.42
Copia pseudopalabras limitación tiempo (c.c.)	72.20(16.98)	96.03 (4.50)	99.97 (1.52)	65.39	<.001***	0.60
Fluencia verbal semántica (aciertos)	13.30 (5.94)	23.47 (5.69)	27.33 (7.01)	28.58	<.001***	0.40
Fluencia verbal fonémica (aciertos)	7.13(4.06)	10.50 (4.46)	13.83 (4)	14.43	<.001***	0.25
EFVLPA	-0.05(4.26)	26.45 (12.73)	30.14 (17.40)	29.70	<.001***	0.41
ESAED	0.10(1.86)	5.89 (3.47)	1.33 (1.49)	52.35	<.001***	0.55
EFISF	6.17(4.59)	12.97 (4.71)	13.50 (7.29)	29.70	<.001***	0.41

Nota. M: Media; SD: Desviación Estándar; F: ANOVA.; ηp^2 Eta parcial cuadrado, valor tamaño del efecto: 0.01 pequeño; 0.06 mediano; 0.18 grande; *** = p-valor < .001; AF: Alta frecuencia; BF: Baja frecuencia; c.c: caracteres correctos; SA: Supresión articulatoria; EFLVPA: Efecto Frecuencia Velocidad Lectura Palabras Aisladas; ESAED: Efecto Supresión Articulatoria Escritura Dictado; EFISF: Efecto Fluencia Inductor Semántico Fonológico.

Fuente: Cervera-Mérida, Pellicer-Magraner e Ygual-Fernández, elaboración propia.

variables compuestas que miden los efectos de la frecuencia, de la supresión articulatoria y del inductor semántico o fonémico. Se han usado las puntuaciones tipificadas z para compensar las diferentes escalas de medida.

FIGURA I. Comparación grupos simulador, dislexia y control en las medidas de lectura, escritura, fluencia verbal y variables compuestas



Nota: puntuaciones tipificadas (z)
Fuente: Elaboración propia.

Pruebas de lectura

Los resultados muestran algo esperable: el grupo control es más rápido que el de dislexia y éste más que el simulador. Sin embargo, el grupo dislexia lee tan preciso como el control, sin diferencias significativas entre ellos en las pruebas post hoc -por el efecto techo de las lenguas transparentes-, mientras que el simulador comete muchísimos más errores al no ser consciente de este efecto, siendo sus puntuaciones muy inferiores.

Al comparar las diferencias intra grupo para leer las palabras de alta y baja frecuencia en la prueba T, se aprecia que control y dislexia leen con mayor velocidad y precisión las palabras frecuentes, con un tamaño del efecto grande; mientras que el simulador lee prácticamente con la misma velocidad las palabras de alta y baja frecuencia e, inesperadamente, fue ligeramente más preciso al leer las de baja frecuencia (ver tabla III).

TABLA II. Pruebas de lectura (texto y palabras aisladas) y efecto de la frecuencia. Comparaciones múltiples entre grupos mediante HSD de Tukey

Grupos	Texto		Palabras alta frecuencia		Palabras baja frecuencia		EFVLPA	
	Velocidad (ppm)		Velocidad (ppm)		Velocidad (ppm)			
	DM	p	DM	p	DM	p	DM	p
Simulador vs Dislexia	-57.27	<.001***	-51.40	<.001***	-24.90	<.001***	-26.50	<.001***
Simulador vs Control	-119.20	<.001***	-92. 61	<.001***	-62.43	<.001***	-30.20	<.001***
Dislexia vs Control	-61.93	<.001***	-41.21	<.001***	-37.51	<.001***	-3.69	0.5
	Precisión (aciertos)		Precisión (aciertos)		Precisión (aciertos)			
	DM	p	DM	p	DM	p		
Simulador vs Dislexia	-20.60	<.001***	-6.03	<.001***	-8.77	<.001***		
Simulador vs Control	-23.40	<.001***	-6.13	<.001***	-9.03	<.001***		
Dislexia vs Control	-2.80	0.75	-0.10	0.992	-0.26	0.976		

Nota. EFVLPA: Efecto Frecuencia Velocidad Lectura Palabras Aisladas; ppm = palabras por minuto; DM = diferencia de medias; *** = p-valor <0.001.

Fuente: Cervera-Mérida, Pellicer-Magraner e Ygual-Fernández, elaboración propia.

TABLA III. Comparaciones intragrupo mediante la prueba T para las pruebas de lectura de palabras, fluencia verbal y escritura de palabras al dictado

Grupos	Velocidad de lectura de palabras (ppm)				
	Alta frecuencia	Baja frecuencia			
	M (SD)	M (SD)	T-test	p	d Cohen
Simulador	22 (13.7)	22.09 (13.1)	-0.066	0.95	--
Dislexia	73.44 (18)	46.99 (12.5)	11.38	<.001***	2.08 (L)
Control	114.65 (25.4)	84.51 (16.7)	9.48	<.001***	1.47 (L)
	Precisión de lectura de palabras (aciertos)				
	Alta frecuencia	Baja frecuencia			
	M (SD)	M (SD)	T-test	p	d Cohen
Simulador	23.53 (5.3)	19.67 (7.9)	4.86	<.001***	0.99 (L)
Dislexia	29.57 (1)	28.43 (1.7)	4.20	<.001***	0.77 (L)
Control	29.67 (1.2)	28.7 (2.9)	2.99	.006**	0.66 (L)
	Fluencia verbal (aciertos)				
	Inductor semántico	Inductor fonémico			
	M (SD)	M (SD)	T-test	p	d Cohen
Simulador	13.30 (6)	7.13 (4.1)	7.30	<.001	1.33 (L)
Dislexia	23.47 (5.7)	10.50 (4.5)	15.10	<.001	2.7 (L)
Control	27.30 (7)	13.83 (4)	9.70	<.001	1.76 (L)
	Precisión escritura dictado (aciertos)				
	Sin Supresión	Con Supresión			
	M (SD)	M (SD)	T-test	p	d Cohen
Simulador	3.67 (3.4)	3.57 (3.3)	0.29	0.77	--
Dislexia	13.57 (1.7)	7.53 (4.2)	9.90	<0.001***	-1.81 (L)
Control	14.80 (0.5)	13.47 (1.8)	4.50	<0.001***	-0.79 (L)

Nota: ppm= palabras por minuto; M: Media; SD: Desviación Estándar.
*** = p-valor <0.001; ** = p-valor <0.01.
Tamaño del efecto (d Cohen) – nulo, pequeño (S) <0.2, mediano (M) <0.5, grande (L) >0.8.
Fuente: Elaboración propia.

El efecto de la frecuencia fue cuantificado mediante la variable compuesta Efecto Frecuencia en Velocidad Lectura de Palabras Aisladas (EFVLPA) (tabla I). Los grupos control y dislexia muestran un fuerte

efecto positivo de la frecuencia. Ambos grupos leen a menor velocidad las palabras poco frecuentes y no se aprecian diferencias significativas entre ellos en las pruebas post hoc (tabla II). Sin embargo, el grupo simulador no sufre el efecto frecuencia, ya que llega a leer más rápido las palabras menos frecuentes y, por ese motivo tiene un efecto negativo, comportándose de forma diferente al compararlo con los grupos control y dislexia (figura I). Por tanto, podemos asumir que el efecto de la frecuencia distingue a las personas que no fingen -padezcan dislexia o no- de las personas que fingen.

Para valorar la capacidad de detección de la simulación de la variable Velocidad de Lectura de Texto entre los grupos simulador y dislexia, se realizó un análisis de curva COR (ver figura II), que resultó con valor de área bajo curva de 0,87, que debe considerarse bueno, y un punto de corte de 83 ppm (sensibilidad=90% y especificidad=73%), por lo que esta variable podría ser un indicador moderadamente relevante para discriminar la simulación.

De la misma manera, se valoró la variable compuesta Efecto de la Frecuencia en la Velocidad de Lectura de Palabras Aisladas (EFVLPA), con un valor de área bajo curva de 0,99 que debe considerarse excelente (ver figura III) y un punto de corte de 4,8 (sensibilidad=100% y especificidad=90%), por lo que esta variable que expresa la diferencia en la velocidad al leer palabras frecuentes e infrecuentes, podría ser un indicador relevante para discriminar la simulación.

Pruebas de escritura

En las tareas de escritura se mantiene la tendencia general: el grupo control las ejecuta mejor que el dislexia y éste mejor que el simulador (ver tabla I y figura I).

■ Copia de Pseudopalabras con Limitación de Tiempo

Se valoró la precisión de la copia, asignando un punto por cada letra copiada correctamente en el orden adecuado. El ANOVA permite asegurar diferencias significativas al comparar los tres grupos (tabla I) y la prueba post hoc HSD de Tuckey muestra que los grupos control y dislexia realizan la tarea de forma similar, mientras que el simulador, que comete muchísimos más errores, se diferencia significativamente de ambos (tabla IV).

FIGURA II. Curva COR velocidad Lectura de Texto (ppm)

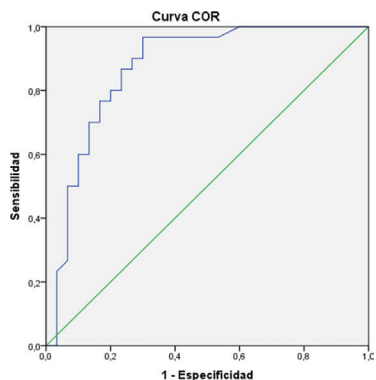


FIGURA III. Curva COR EFVLP

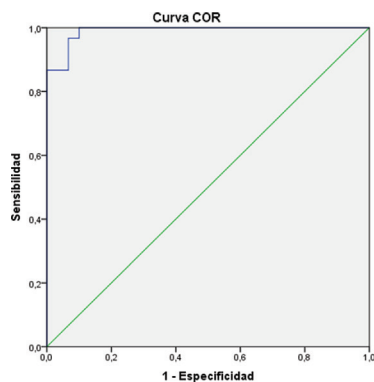


FIGURA IV. Curva COR copia pseudopalabras

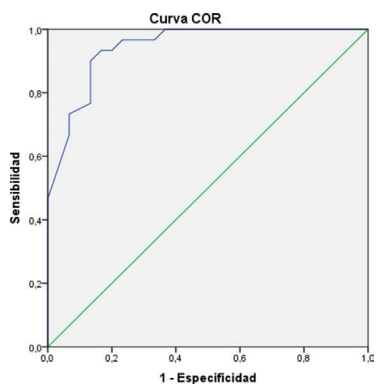


FIGURA V. Curva COR ESAED

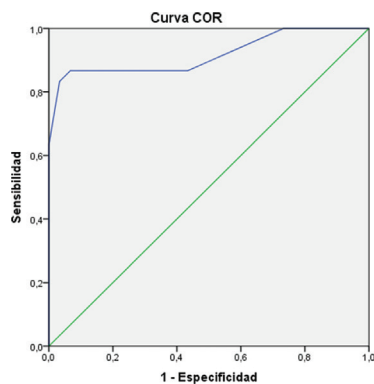
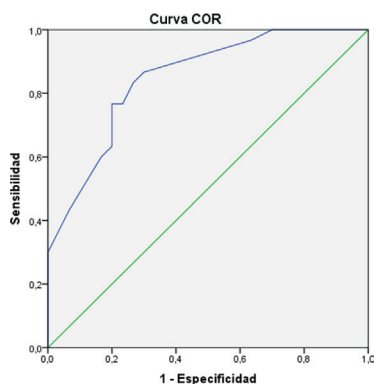


FIGURA VI. Curva COR EFISF



Fuente: Elaboración propia.

TABLA IV. Pruebas de escritura con el efecto de la supresión articulatoria, y de Fluencia Verbal con el efecto del cambio de inductor. Comparaciones múltiples mediante HSD de Tukey.

Grupos	Copia Pseudopalabras			Dictado de palabras				ESADP			Fluencia verbal (número de palabras)				EFISF	
	Sin supresión		P	Con supresión		P	DM	DM	P	P	Indicador semántico		Indicador fonémico		DM	P
Simulador vs Dislexia	-23.83	<.001***		-9.9	*.001***		-4	<.001***	-4.43	<.001***	-10.17	<.001***	-3.37	.007**	-6.80	<.001***
Simulador vs Control	-27.79	<.001***		-11.13	<.001***		-10	<.001***	-1.23	.271	-14.03	<.001***	-6.70	<.001***	-7.33	<.001***
Dislexia vs Control	-3.93	0.3		-1.23	0.08		-6	<.001***	3.20	<.001***	-3.87	.048*	-3.33	.008**	-0.53	-0.92

Nota: DM = Diferencia Medias; ESAED = Efecto Supresión Articulatoria Escritura Dictado; EFISF = Efecto Fluencia Inductor Semántico Fonémico; *** = p-valor <.001; ** = p-valor <.01; * = p-valor <.05.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de curva COR ofrece un valor de área bajo curva de 0,94 (muy bueno). Este indicador podría considerarse clínicamente importante en la detección de la simulación. El punto de corte de 90 caracteres copiados correctamente muestra sensibilidad 90% y especificidad 86,7% (ver figura IV).

■ Dictado de palabras con supresión articulatoria y sin supresión articulatoria

Se contabilizó el número de palabras correctamente escritas bajo las condiciones sin y con supresión articulatoria. Las diferencias entre los tres grupos fueron claramente significativas, tanto en la condición con supresión articulatoria como sin supresión. En ambas se alcanza un tamaño del efecto grande (tabla I). En la figura I se puede apreciar como las puntuaciones del grupo dislexia se acercan a las del grupo control bajo la condición sin supresión articulatoria, aunque sus diferencias no alcanzan la significatividad estadística (ver tabla IV). Sin embargo, la condición supresión articulatoria hace empeorar mucho la precisión del grupo con dislexia y las puntuaciones se acercan a las del simulador, aunque también mantienen diferencias significativas con este grupo.

Cuando comparamos las diferencias intra grupo mediante la prueba T (tabla III), se aprecia que la supresión articulatoria afecta al grupo dislexia con un tamaño del efecto muy grande ($d = -1,81$) y al grupo control en menor medida ($d = -0,79$). Sin embargo, no afecta de forma significativa al grupo simulador, ya que comete prácticamente la misma cantidad de errores bajo ambas condiciones.

La variable compuesta ESAED, que valora el efecto de la supresión articulatoria,

evidencia diferencias entre los grupos (tabla I) y los contrastes post hoc permiten afirmar que la supresión afecta en mayor medida al grupo dislexia, que se diferencia significativamente de los grupos control y simulador, mientras que no parece tener ningún efecto diferencial y significativo entre estos últimos grupos (ver tabla IV). La variable ESAED alcanza un valor de área bajo curva de 0,91 (muy bueno) que se podría usar como un indicador claro de simulación con un punto de corte de 3,5 con una sensibilidad del 83,3% y una especificidad del 96,7% (figura V).

■ Tarea de Fluidez verbal

En las dos pruebas de fluencia verbal emparejadas (Fluencia verbal semántica y fonémica) el grupo control obtuvo los mejores resultados, seguido del dislexia y del simulador, que mantiene claramente la conducta de exageración. Las diferencias intergrupos resultaron significativas tanto para el inductor semántico como para el fonémico (tabla I), sin que se produzca ninguna agrupación en la prueba post hoc (ver Tabla IV), ya que el grupo dislexia siempre mantiene diferencias significativas con ambos grupos. Las diferencias intragrupo resultaron estadísticamente significativas y con tamaño del efecto grande en los tres grupos (tabla III), aunque muy superior para el grupo dislexia ($d=2.7$). Para valorar el efecto de la condición inductor semántico/fonémico se usó la variable EFISF siguiendo el procedimiento de sustracción entre las puntuaciones (tabla I). Las pruebas post-hoc muestran que los grupos control y dislexia se comportan de la misma manera, y el simulador siempre difiere de ambos, lo que constata que el efecto del cambio de condición no tiene un efecto en el grupo de simuladores mientras que sí lo tiene en los otros dos (ver figura I y tabla IV). La variable EFISF alcanza un valor de área bajo curva de 0,85 (muy bueno) que se podría considerar un indicador de simulación con un punto de corte de 7,5 con una sensibilidad del 83,3% y una especificidad del 73,3% (figura VI).

Los cinco indicadores tienen un poder de detección perfecto de la conducta de engaño si se valoran las puntuaciones medias de los grupos simulador y dislexia. A la luz de los resultados, la propuesta se concreta en cinco indicadores de simulación de dislexia con sus correspondientes puntos de corte y valores de sensibilidad y especificidad que se detallan en la tabla V.

En la figura VII se ha representado de forma multidimensional los puntos de corte en cada uno de los cinco indicadores.

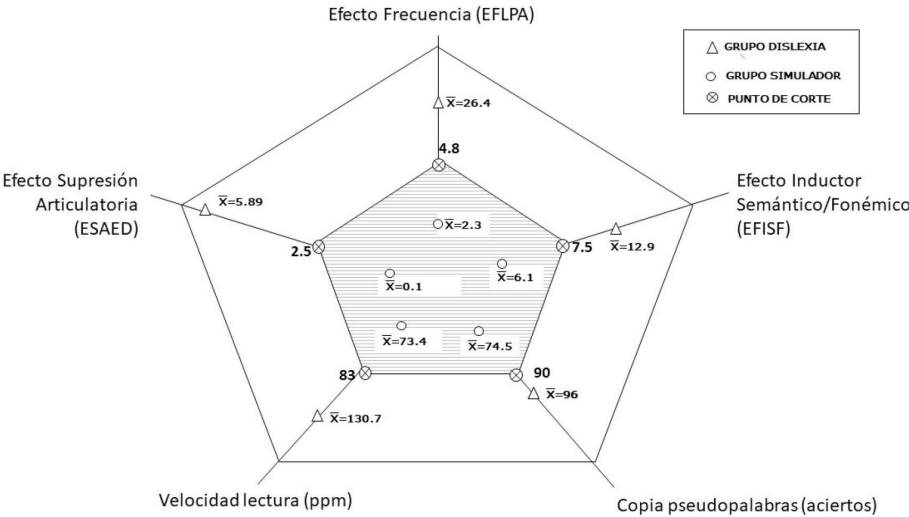
El pentágono interior representa los valores por debajo de los umbrales de detección, donde se sitúan las puntuaciones promedio del grupo simulador. La zona exterior indica ausencia de conducta de engaño y contiene las puntuaciones del grupo dislexia. Para determinar si el conjunto de los cinco indicadores y puntos de corte propuestos tiene un poder de detección del fingimiento en cada uno de los participantes del estudio, consideramos que la conducta de engaño se detecta cuando la persona puntúa por debajo del umbral en, al menos, dos de los cinco indicadores. Aplicando este criterio se puede comprobar que la

TABLA V. Sensibilidad, especificidad y puntos de corte para detectar la simulación en dislexia

Medida	U	Punto de Corte	Sensibilidad %	Especificidad %
Velocidad de lectura de texto (ppm)	0.87*	83	90	73
Copia de pseudopalabras (caracteres correctos)	0.94**	90	90	86.7
EFVLPA	0.99***	4.8	100	90
ESAED	0.92**	2.5	86.7	93.3
EFISF	0.85*	7.5	83.3	73.3

U = valor del área bajo curva; * Valores de la superficie bajo curva buenos (0.75-0.90), ** Valores de la superficie bajo curva muy buenos (0.91-0.97), ***Valores de la superficie bajo curva excelentes (0.97-1); EFLPA: Efecto Frecuencia Velocidad Lectura Palabras Aisladas; ESAED: Efecto Supresión Articulatoria Escritura Dictado; EFISF: Efecto Fluencia Inductor Semántico Fonológico. Fuente: Elaboración propia.

FIGURA VII. Representación multidimensional de los valores promedio en los cinco indicadores de los grupos simulador y dislexia.



Nota: la zona sombreada detecta la conducta de engaño por debajo de los puntos de corte establecidos.
Fuente: Elaboración propia.

sensibilidad es del 100% (todas las personas del grupo simulador son detectadas como mentirosas), y la especificidad alcanza el 94 %, ya que dos personas con dislexia serían consideradas como simuladoras. en las tareas básicas de lectura de texto o escritura al dictado que se podrían confundir con simulación.

Discusión y conclusiones

Los resultados muestran la tendencia general de exageración en las conductas de simulación. El grupo simulador siempre es más lento y comete más errores, tanto en las pruebas de lectura y escritura como en las de fluencia verbal. Anteriores trabajos habían llegado a la misma conclusión empleando cuestionarios diseñados para evidenciar la conducta de fingimiento (Lindstrom et al., 2011) o mediante pruebas de lectura y escritura (Harrison et al., 2008). Los trabajos de Harrison y colaboradores (2008 y 2010) se basan en que las personas con dislexia ejecutan bastante bien la tarea de lectura de frases, donde algunas palabras han sufrido alteraciones en el orden de las letras y los simuladores exageran los síntomas. La presente propuesta de detección de la simulación se ha realizado midiendo con pruebas emparejadas el efecto de tres factores a los que las personas con dislexia son sensibles, mientras que los simuladores no los son: la frecuencia de uso de la palabra, la supresión articulatoria y el tipo de inductor para la fluencia verbal -semántico o fonémico-. En una de esas pruebas las personas con dislexia ejecutan la tarea sensiblemente mejor que en la otra. Pensamos que este procedimiento puede ser resistente ante intentos de fraude muy sofisticados. Es muy poco probable que los defraudadores puedan detectar en cuál de las dos pruebas deben cometer más fallos o ejecutarla con más lentitud y lo hagan en una proporción adecuada. Además, se ha incluido pruebas de velocidad de lectura y escritura, donde se detecta fácilmente la conducta de exageración.

Los resultados ofrecen recursos para que educadores y orientadores puedan detectar la simulación cuando sea cuestionable la honestidad de las personas que pretenden acceder a ayudas destinadas a la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje. Estas dudas pueden surgir, por ejemplo, en el acceso a la universidad o cuando se proponen

medidas compensatorias, situaciones donde algunos educadores pueden ser escépticos.

El grupo de simuladores fue reclutado entre estudiantes de dos universidades y dos grados que proporcionan información sobre la dislexia y tuvieron tiempo para documentarse antes de ejecutar las pruebas. En nuestra opinión, estas condiciones pudieron darles una ventaja frente a otro tipo de personas que hubiesen exagerado todavía más.

La frecuencia de uso al leer palabras aisladas produjo el efecto esperado en los grupos dislexia y control: leyeron más lentamente y con menor precisión las palabras menos frecuentes. Sin embargo, el simulador no fue sensible a este efecto y leyó ambos tipos de palabras de la misma manera.

La supresión articulatoria afecta de forma muy importante a la capacidad de escribir de las personas con dislexia. Aunque todos los participantes escribieron más lentamente y cometieron más errores bajo esa condición, las personas con dislexia padecen este efecto entre dos y cuatro veces más. Es tan potente el efecto, que llegan a parecerse a los imitadores, ya que obtienen puntuaciones bajísimas cuando se ven obligados a escribir y a hablar al mismo tiempo.

En la prueba de Fluencia verbal se mantiene la conducta de exageración del grupo simulador y la tendencia del grupo dislexia a asemejarse al control. Las personas con dislexia sufren un fuerte efecto del inductor fonémico frente al semántico, es decir, son capaces de evocar muchas más palabras de un campo semántico determinado, que palabras que contienen una letra o secuencia de letras concreta. Los simuladores, que desconocen este efecto, evocaron muy pocas palabras con ambos inductores.

En la prueba de lectura de texto y en la de copia de pseudopalabras, las personas con dislexia consiguen una precisión similar a la de los controles -tal como sabemos que sucede en las lenguas de ortografía transparente-, mientras que los simuladores exageran y cometen muchos más errores. Sin embargo, los adultos con dislexia nunca leen o escriben tan rápido como los controles, aunque superan siempre a los simuladores.

La conducta general de exageración de los síntomas se aprecia en la lectura de texto y en la copia de pseudopalabras. Igualmente, la conducta de fingimiento puede revelarse mediante pruebas emparejadas en las que las personas con dislexia pueden realizar bastante bien una de las dos tareas y con mucha dificultad la otra, mientras que los simuladores

se comportan por igual en ambas. Los adultos con dislexia sufren con claridad los efectos de la frecuencia de uso al leer palabras aisladas, de la supresión articulatoria al escribir al dictado y del indicador fonológico frente al semántico en la tarea de fluidez verbal, mientras que las personas que fingen no acusan estos efectos y actúan de la misma manera en las pruebas emparejadas.

Las limitaciones que hemos observado han sido comentadas anteriormente: se alcanza el 100% de sensibilidad y el 94% de especificidad, al aplicar el criterio de puntuar por debajo en dos o más indicadores de detección de la simulación, lo que hace posible que algunas personas con dislexia que obtengan puntuaciones extraordinariamente bajas en las tareas de lectura de texto y copia de pseudopalabras pudieran ser confundidos con simuladores. En estos pocos casos de duda, se debería completar la valoración con otras pruebas e indicadores del historial educativo. Uno de los factores influyentes puede ser la baja escolarización y la limitada exposición a la lectura en personas con fracaso escolar.

Este trabajo es una propuesta de desarrollo de estrategias e indicadores para la detección del fingimiento de los signos de dislexia en contexto real. En futuros trabajos se podría estandarizar un instrumento que incorporara estos indicadores de detección del fraude en estudiantes de enseñanza post-obligatoria que pueden acceder a medidas compensatorias.

Es de esperar que los clínicos y orientadores apliquen con prudencia cualquier instrumento de evaluación y lo completen con datos de la historia y otros indicadores. Por ese motivo, opinamos que las limitaciones de la propuesta difícilmente pueden perjudicar a las personas que padecen dislexia, a las cuales se pretende proteger con esta investigación. De hecho, los indicadores que proponemos también podrían utilizarse como un complemento en los diagnósticos, reforzando los resultados obtenidos en su valoración, al considerarse que están exentos de simulación.

Referencias bibliográficas

- Afonso, O., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2015). Spelling impairments in Spanish dyslexic adults. *Frontiers in Psychology*, 6. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00466>

- Alameda, J., & Cuertos, F. (1995). *Diccionario de Frecuencias de las Unidades Lingüísticas del Castellano*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Fifth Edition). American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Barkley, R. A., & Murphy, K. R. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder. 2: A clinical workbook / Russel A. Barkley; Kevin R. Murphy* (3. ed). Guilford Press.
- Bønnerup, K. H., Pedersen, A. L., Weed, E., & Parrila, R. (2019). Differences in the literacy skills of Danish dyslexic students in two types of higher education programmes. *Dyslexia (Chichester, England)*, 25(2), 173-189. MEDLINE Complete. <https://doi.org/10.1002/dys.1617>
- Brown, L., Sherbenou, R. J., Johnsen, S. K., & Cruz, M. V. de la. (2000). *TONI-2: test de inteligencia no verbal: apreciación de la habilidad cognitiva sin influencia del lenguaje*. TEA.
- Bruck, M. (1990). Word-recognition skills of adults with childhood diagnoses of dyslexia. *Developmental Psychology*, 26(3), 439-454. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.3.439>
- de Jong, P. F., & van der Leij, A. (2003). Developmental changes in the manifestation of a phonological deficit in dyslexic children learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 22-40. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.22>
- Doust, C., Fontanillas, P., Eising, E., Gordon, S. D., Wang, Z., Alagöz, G., Molz, B., Pourcain, B. S., Francks, C., Marioni, R. E., Zhao, J., Paracchini, S., Talcott, J. B., Monaco, A. P., Stein, J. F., Gruen, J. R., Olson, R. K., Willcutt, E. G., DeFries, J. C., ... Luciano, M. (2022). Discovery of 42 genome-wide significant loci associated with dyslexia. *Nature Genetics*, 54(11), 1621-1629. <https://doi.org/10.1038/s41588-022-01192-y>
- Formoso, M. A., Ortiz, A., Martínez-Murcia, F. J., Gallego, N., & Luque, J. L. (2021). Detecting Phase-Synchrony Connectivity Anomalies in EEG Signals. Application to Dyslexia Diagnosis. *Sensors (Basel, Switzerland)*, 21(21). <https://doi.org/10.3390/s21217061>
- Frazier, T. W., Frazier, A. R., Busch, R. M., Kerwood, M. A., & Demaree, H. A. (2008). Detection of simulated ADHD and reading disorder using symptom validity measures. *Archives of clinical neuropsychology: the official journal of the National Academy of Neuropsychologists*, 23(5), Art. 5. MEDLINE Complete. <https://doi.org/10.1016/j.acn.2008.04.001>

- Gertsovski, A., & Ahissar, M. (2022). Reduced Learning of Sound Categories in Dyslexia Is Associated with Reduced Regularity-Induced Auditory Cortex Adaptation. *The Journal of Neuroscience: The Official Journal of the Society for Neuroscience*, 42(7), 1328–1342. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1533-21.2021>
- Giménez, A., Luque, J. L., López-Zamora, M., & Fernández-Navas, M. (2015). A self-report of reading disabilities for adults: ATLAS. *Anales de Psicología*, 31(1), 109-119. APA PsycInfo.
- González Ordi, H., Santamaría Fernández, P., & Capilla Ramírez, P. (2012). *Estrategias de detección de la simulación: un manual clínico multidisciplinar*. TEA.
- Harrison, A. G., Edwards, M. J., Armstrong, I., & Parker, K. C. H. (2010). An investigation of methods to detect feigned reading disabilities. *Archives of clinical neuropsychology: the official journal of the National Academy of Neuropsychologists*, 25(2), Art. 2. MEDLINE Complete. <https://doi.org/10.1093/arclin/acp104>
- Harrison, A. G., Edwards, M. J., & Parker, K. C. H. (2008). Identifying students feigning dyslexia: Preliminary findings and strategies for detection. *Dyslexia (Chichester, England)*, 14(3), Art. 3. MEDLINE Complete. <https://doi.org/10.1002/dys.366>
- Hatcher, J., Snowling, M. J., & Griffiths, Y. M. (2002). Cognitive assessment of dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 119. Psychology and Behavioral Sciences Collection.
- Holopainen, L., Ahonen, T., Tolvanen, A., & Lyytinen, H. (2000). Two alternative ways to model the relation between reading accuracy and phonological awareness at preschool age. *Scientific Studies of Reading*, 4(2), 77-100. APA PsycInfo. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0402_01
- Hurtubise, J. L., Scavone, A., Sagar, S., & Erdodi, L. A. (2017). Psychometric markers of genuine and feigned neurodevelopmental disorders in the context of applying for academic accommodations. *Psychological Injury and Law*, 10(2), Art. 2. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1007/s12207-017-9287-5>
- Korkman, M., Kirk, U., & Kemp, S. (2014). *NEPSY-II*. Pearson.
- Landerl, K., & Wimmer, H. (2000). Deficits in phoneme segmentation are not the core problem of dyslexia: Evidence from German and English children. *Applied Psycholinguistics*, 21(2), 243-262. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1017/S0142716400002058>

- Lindstrom, W., Coleman, C., Thomassin, K., Southall, C. M., & Lindstrom, J. H. (2011). Simulated dyslexia in postsecondary students: Description and detection using embedded validity indicators. *The Clinical Neuropsychologist*, 25(2), Art. 2. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1080/13854046.2010.537280>
- Loser, N. M. (2013). Malingering detection measure utility and concordance in a university accommodation-seeking student population [ProQuest Information & Learning]. In *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering* (Vol. 74, Issue 3–B(E)).
- Morgan, J. E., & Sweet, J. J. (2009). *Neuropsychology of malingering casebook* (J. E. Morgan & J. J. Sweet (Eds.)). Psychology Press.
- Nergård-Nilssen, T., & Hulme, C. (2014). Developmental dyslexia in adults: Behavioural manifestations and cognitive correlates. *Dyslexia* (10769242), 20(3), 191-207. CINAHL Complete. <https://doi.org/10.1002/dys.1477>
- Ramos, J.L. & Cuetos, F. (2005). *Evaluación de los Procesos Lectores. Prolec-Se (3ª Edición)*. TEA.
- Re, A. M., Tressoldi, P. E., Cornoldi, C., & Lucangeli, D. (2011). Which Tasks Best Discriminate between Dyslexic University Students and Controls in a Transparent Language? *Dyslexia* (10769242), 17(3), Art. 3. Psychology and Behavioral Sciences Collection.
- Rice, M., & Brooks, G. (2004). *Developmental dyslexia in adults: a research review*. National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy.
- Rogers, R., & Correa, A. A. (2008). Determinations of malingering: Evolution from case-based methods to detection strategies. *Psychiatry, Psychology and Law*, 15(2), 213-223. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1080/13218710802014501>
- Rouweler, L., Varkevisser, N., Brysbaert, M., Maassen, B., & Tops, W. (2020). The flamingo test: A new diagnostic instrument for dyslexia in Dutch higher education students. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 529-543. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1709703>
- Ryder, D., & Norwich, B. (2019). UK higher education lecturers' perspectives of dyslexia, dyslexic students and related disability provision. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 161–172. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12438>

- Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2015). Reading difficulties in Spanish adults with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 65(1), 33-51. Psychology and Behavioral Sciences Collection.
- Sullivan, B.K., May, K., & Galbally, L. (2007). Symptom Exaggeration by College Adults in Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and Learning Disorder Assessments. *Applied Neuropsychology*, 14(3), 189-207. Psychology and Behavioral Sciences Collection.
- Sweet, J. J. (1999). Malingering: Differential diagnosis. In J. J. Sweet, *Forensic neuropsychology: Fundamentals and practice* (pp. 255-285). Swets & Zeitlinger Publishers
- Szenkovitz, G., & Ramus, F. (2005). Exploring dyslexics' phonological deficit, I: lexical vs sub-lexical and input vs output processes. *Dyslexia* (10769242), 11(4), 253-268. Psychology and Behavioral Sciences Collection.
- Tops, W., Callens, M., Lammertyn, J., Hees, V., & Brysbaert, M. (2012). Identifying students with dyslexia in higher education. *Annals of Dyslexia*, 62(3), 186-203. Psychology and Behavioral Sciences Collection. <https://doi.org/10.1007/s11881-012-0072-6>
- Van den Boer, M., de Bree, E. H., & de Jong, P. F. (2018). Simulation of dyslexia. How literacy and cognitive skills can help distinguish college students with dyslexia from malingerers. *PloS one*, 13(5), e0196903. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0196903>
- Yael, W., Tami, K., & Tali, B. (2015). The effects of orthographic transparency and familiarity on reading Hebrew words in adults with and without dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 65(2), 84-102. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0100-4>

Información de contacto: José Francisco Cervera-Mérida. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, Facultad de Psicología, Departamento de Logopedia. Avenida de la Ilustración nº2, 46100, Burjassot. E-mail: josefran.cervera@ucv.es

Dimensiones socioeducativas específicas del alumnado universitario con medida administrativa de protección

Specific socio-educational dimensions of university students with administrative protection measure

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-404-624>

Deibe Fernández Simo

<https://orcid.org/0000-0001-6202-4452>

Universidad de Vigo

Joana Miguelena Torrado

<https://orcid.org/0000-0002-7467-1291>

Universidad del País Vasco

María Victoria Carrera Fernández

<https://orcid.org/0000-0002-7467-1291>

Universidad de Vigo

Nazaret Blanco Pardo

<https://orcid.org/0000-0001-9106-1818>

Universidad de Vigo

Resumen

El colectivo de niñas, niños y adolescentes que reside en recursos residenciales del sistema de protección a la infancia tiene dificultades sociales específicas que inciden negativamente en el proceso de inclusión escolar. La adolescencia tutelada presenta peores indicadores académicos que sus coetáneos. Las investigaciones previas indican que son excepcionales los casos en los que llegan a cursar estudios superiores y más aún universitarios. El presente estudio se propuso analizar que dimensiones socioeducativas afectan al itinerario universitario

del alumnado procedente de estos recursos residenciales de protección en el momento de inicio de los grados universitarios. Para ello, se diseñó una investigación cualitativa según el enfoque de la teoría fundamentada. En la fase uno, se realizaron 154 entrevistas durante cuatro seguimientos longitudinales de 36 meses de duración cada uno. En la fase dos, se realizaron 18 entrevistas para la elaboración de seis relatos de vida. Participaron 10 estudiantes, siete alumnas y tres alumnos. Las participantes estudiaron en campus pertenecientes a las universidades de Santiago de Compostela, A Coruña y Vigo. Los resultados indican que la situación de vulnerabilidad de la juventud tutelada se incrementa en el momento en el que acceden a la universidad. La cobertura del sistema de protección desaparece cuando abandonan los recursos residenciales y la ausencia de colchón social y de apoyo institucional condicionan el proceso de integración del colectivo. Asimismo, durante la etapa universitaria se incrementan los déficits socioeducativos en las dimensiones que favorecieron la superación de las metas escolares. Se concluye que las universidades y el sistema de protección deben implantar mecanismos de apoyo que favorezcan los itinerarios académicos de este colectivo. La responsabilidad corporativa universitaria tiene pendiente afrontar las necesidades del alumnado en situación de vulnerabilidad por factores sociales.

Palabras clave: universidad, exclusión social, desigualdad social, estrategias educativas, igualdad de oportunidades, estudiante universitario, sistema de protección.

Abstract

Youth living in protection system's centers have specific social difficulties that affect negatively the process of school inclusion. The adolescents protected by the protection system present worse academic indicators than their peers. The previous investigations indicate that few of this young people attend University courses. The present study aimed to analyze which socio-educational dimensions affect the University itinerary of students who, at the time of starting their degrees, come from residential protection centers. A qualitative investigation organized in two phases according to the grounded theory was designed. In phase one, 154 interviews during four longitudinal follow-ups of 36 months each one were carried out. In phase two, 18 interviews were conducted to prepare six life stories. 10 students participated in the research, seven female students and three male students. The participants studied at campus that belong to Santiago de Compostela, A Coruña and Vigo universities. The results indicate that the situation of vulnerability of youth in care increases at the time they start the University. The coverage of the protection system disappears when the youngs leave the residential protection centers. The absence of a social and institutional support hinder the process of integration of these youngs. Socio-educational

deficits, related with the dimensions that favored overcoming school goals, increase during the University time. It is concluded that Universities and the protection system must implement support mechanisms that favor the academic itineraries of these youngs. University corporate responsibility has yet to address the needs of vulnerable students due to social factors.

Keywords: universities, social exclusion, social inequality, educational strategies, inclusion, university students, foster care.

Introducción

El itinerario formativo condiciona las posibilidades de superación de la situación de exclusión social durante la transición a la vida adulta. La formación del colectivo de niñas, niños y adolescentes bajo una medida de protección debería de ser una prioridad en la actuación protectora y también una responsabilidad compartida con el departamento de Educación (Montserrat et al., 2013; Miguelena, 2019). El alumnado con expediente administrativo de tutela se encuentra en una situación de invisibilidad en la escuela, lo que hace que no sea objeto de atención especial ni haya una conciencia de problema a abordar (Montserrat et al., 2013). De hecho, hasta 2010 únicamente Reino Unido recogía los datos sobre el ámbito educativo del colectivo bajo una medida de protección y España, hasta la actualidad sigue sin recogerlos de una manera sistemática (a excepción de algunos estudios en Catalunya o País Vasco) (Montserrat & Casas, 2010; Miguelena, 2019). No obstante, la literatura científica indica que este colectivo de niñas, niños y adolescentes presentan dificultades sociales propias y mayores desafíos educativos que la población normativa (Tilbury, 2010; Gairal-Casadó et al., 2021), que se traducen en una preocupante situación de exclusión académica (Jariot et al., 2015; Martín et al., 2020; Melendro et al., 2020; Montserrat & Casas, 2010). En el marco de una ausencia de información oficial sobre los itinerarios formativos del colectivo, cobran un gran valor las estadísticas propias que ofrecen las entidades del tercer sector que acompañan a este colectivo. En Galicia, el programa de apoyo a la transición a la vida adulta (Mentor) atiende a la juventud que, teniendo expediente de protección, precisa de acompañamiento socioeducativo para su emancipación. El programa es propio de la Xunta de Galicia, lo cofinancia junto del Fondo Social Europeo, pero es gestionado por

una organización del tercer sector (IGAXES). Mentor dispone de plazas residenciales en viviendas tuteladas, situadas en las siete principales ciudades gallegas, para jóvenes con medida de protección de hasta 21 años (excepcionalmente 25 años) que tengan pendiente la consecución de las metas propias de la vida adulta. Desde este programa se facilita el proceso de inserción sociolaboral tanto a jóvenes en acogimiento residencial en otros recursos del sistema de protección como a juventud con medida de apoyo familiar. La media anual de participantes en activo en el programa Mentor, entre los años 2015 y 2020, es de 539 (tabla I). En la población atendida durante ese quinquenio, hay una media del 81,01% de jóvenes que no disponen de la formación básica obligatoria (IGAXES, 2021). Esta situación es verdaderamente preocupante si tenemos en cuenta que se accede al programa con la edad de escolarización obligatoria ya superada (16 años).

El alumnado que vivencia una trayectoria de exclusión formativa sufre impactos negativos que afectan especialmente a los grupos que están en una situación de mayor vulnerabilidad social (Tabarini et al., 2018), cuyas consecuencias se prolongan durante el itinerario vital en dimensiones tales como el bienestar subjetivo de calidad de vida (Montserrat et al., 2019). El conocimiento de las condiciones propias del alumnado en protección es relevante para poder adecuar la actuación del sistema educativo a las necesidades del colectivo. Las investigaciones previas permiten conocer cómo determinadas acciones pedagógicas de la escuela pueden incidir en la integración escolar de la adolescencia en protección. A modo de ejemplo, los resultados indican que la relación entre estudiantes y docentes tiene especial impacto cuando el alumnado procede de un contexto social vulnerable (Wanders et al., 2020). Las dinámicas relacionales son una dimensión determinante en la inclusión escolar de la adolescencia en protección (García-Molsosa et al., 2021). La adolescencia en protección percibe el ámbito académico en función del repertorio conductual que observa en el profesorado. En esta línea, la percepción que el alumnado tiene de la implicación social del cuerpo docente afecta a la mejora su propia competencia social (Sincer et al., 2022). Lo expuesto pone de relieve la importancia de las prácticas pedagógicas en los procesos de inclusión escolar.

La situación de vulnerabilidad del alumnado en protección durante el itinerario escolar, dificulta la posibilidad de que cursen estudios superiores. Diversas investigaciones indican que la adolescencia que vive

TABLA I. Participantes en el programa Mentor sin estudios básicos obligatorios

Año	Participantes	Porcentaje sin estudios básicos obligatorios
2015	513	81,48%
2016	534	81,7%
2017	519	80,40%
2018	545	80,47%
2019	560	82,37%
2020	566	79,64%

Fuente: IGAXES3 (2021). Elaboración propia.

en centros residenciales de protección tiene menos opciones de realizar itinerarios formativos post obligatorios que sus coetáneos (Day et al., 2013; García-Molosa et al., 2021). La situación de exclusión académica del colectivo es especialmente acentuada en el acceso a la universidad (Jackson & Cameron, 2012), siendo excepcionales los casos en los que consiguen cursar formación universitaria (Miguelena et al., 2018; 2022), presentando peor evolución académica cuando logran acceder (Day et al., 2013). El alumnado en protección sufre dificultades propias de la vida en exclusión social, que condicionan las expectativas con las que planifican la formación en su itinerario vital. Son los déficits de apoyos institucionales y las experiencias vividas durante el itinerario escolar, los factores que inciden en las posibilidades de acceso y estudios superiores (Fernández-Simo et al., 2021). El alumnado en protección tiene aspiraciones de cursar estudios post obligatorios al igual que sus coetáneos (Geiger et al., 2018; Miguelena et al., 2022), pero las dimensiones expuestas limitan las posibilidades de lograrlo. No debemos olvidar que los estudios universitarios comienzan a la par que comienza su tránsito a la vida adulta, muchas veces incierto y lleno de dificultades y obstáculos. La salida del sistema supone, en una gran parte, el cese de los recursos que hasta entonces contaban (habitación, terapia, refuerzos académicos, etc.) (Goyette, 2010; 2019). Es un tránsito obligado, forzoso donde estas y estos jóvenes no cuentan con la autonomía en la gestión de sus tiempos (De Juanas et al, 2020b), afecta negativamente a su itinerario académico (Hollingworth & Jackson, 2016).

La juventud con medida protectora sabe que obtener un título universitario supone una ocasión excepcional en el camino de la superación de la situación de exclusión social (Gairal-Casadó et al., 2021; Kirk et al., 2013). De hecho, los pocos datos encontrados sobre el porcentaje de jóvenes procedentes del sistema de protección llegan a la universidad indican porcentajes del 9% en Reino Unido (Montserrat et al., 2011), el 7,5% en Australia (Cashmore et al., 2007) o el 3,7% (Miguelena et al., 2022) ó 5% (Àrea de Suport als Joves Tutelats i Extutelats [ASJTET], 2008 citado en Montserrat y Casas, 2010) en España. Estos porcentajes son inferiores a los de la población normalizada que en España se sitúa en torno al 30%. Por el contrario, la población bajo tutela está sobrerrepresentada en los itinerarios formativos de ciclos profesionales básicos de corta duración que les permiten una inserción laboral rápida (Montserrat et al., 2013; Miguelena et al., 2021; Rodríguez et al., 2016).

Diferentes autoras y autores han analizado los factores que pueden facilitar u obstaculizar la realización de estudios postobligatorios. Entre dichos factores podemos señalar los siguientes: apoyo económico, práctico y emocional más allá de los 18 años (Martín y Jackson, 2002), especialmente durante los primeros meses de salida del sistema (Geiger et al., 2018; Watt et al., 2019; Ruff & Harrison, 2020). La literatura sobre la cuestión tiene centrado el análisis en los itinerarios escolares de la infancia y la adolescencia en protección. Esto se debe a la posibilidad de recoger los datos por su situación de tutela, algo que se complica cuando egresan del sistema y se pierde el rastro de estas y estos jóvenes. Resulta conveniente estudiar las condiciones en las que acceden a la universidad los escasos casos que lo consiguen. La información sobre los procesos de transición a la vida universitaria tiene gran valor para el diseño de prácticas profesionales de apoyo de políticas institucionales. Según Johnson (2019), continúa pendiente profundizar sobre los procesos de intervención con alumnado que cursa formación en la universidad y cuenta con expediente de protección. La presente investigación trató de estudiar el tránsito a la universidad de jóvenes que proceden de centros residenciales del sistema de protección. Nos hemos propuesto el siguiente objetivo: analizar que dimensiones socioeducativas inciden durante el inicio de la actividad universitaria en la integración académica del alumnado en protección.

Método

Diseño

Se diseñó una investigación cualitativa siguiendo el enfoque de la teoría fundamentada. Esta propuesta metodológica resulta especialmente indicada para incrementar la comprensión en profundidad de dinámicas sociales latentes. La metodología facilitó la explicación de los fenómenos estudiados mediante los significados otorgados a la realidad social por la juventud en protección participante (Fernández-Simo et al., 2022). La teoría fundamentada permite construir teoría en base a los datos obtenidos en la investigación, superando apriorismos teóricos sobre el tema de estudio. Se analizó la experiencia en la universidad como parte de un abordaje holístico referente a la vida en situación de exclusión social durante la transición a la vida adulta. Se pretendió la significación de la experiencia vivenciada (Martínez, 1996) mediante la imprescindible reflexión de los actos y de las prácticas. La investigación de los procesos de inclusión escolar de la juventud en acogimiento residencial precisa de análisis centradores en la experiencia subjetiva (García-Molosa et al., 2021). Las participantes identifican durante las entrevistas dimensiones que perciben como experiencias en relación a sus vivencias universitarias en situación de vulnerabilidad social. La fase uno se inició en septiembre del 2012 con el primer seguimiento longitudinal. Los seguimientos se prolongaron hasta septiembre del 2021. Los seguimientos son adecuados para el estudio de fenómenos que requieren de un análisis temporal como es el caso de los itinerarios formativos de la juventud en protección (Fernández-Simo et al., 2023). Hay que destacar las dificultades de acceso a la muestra debido al escaso número de jóvenes que inician estudios universitarios teniendo previamente abierto un expediente de protección. Cada seguimiento se realiza durante 36 meses. Se estableció una entrevista mensual, que se realizó tanto durante el curso académico como en los períodos no lectivos existentes entre cursos. El equipo de investigación consideró oportuno mantener activa la investigación durante los meses sin actividad académica. Se pretendió analizar las experiencias vivenciales como fenómenos integrales que no se paralizan durante los días no lectivos. Con todos los participantes se realizó una entrevista inicial y una final. Se realizaron 170 entrevistas, de las que 152 fueron en la fase uno y 18 en la dos. Las entrevistas de la segunda fase se

orientaron a la configuración de relatos de vida con los que se pretende analizar como la juventud participante ve su proceso de inclusión en la universidad y su itinerario académico previo. En los relatos se obtienen datos sobre la visión de los aspectos que afectaron a su trayectoria y los que observaron, durante su permanencia en el sistema de protección, en relación a iguales con los que convivieron. Todas las personas participantes fueron informadas en la primera entrevista de la intencionalidad de la investigación, así como del tratamiento de sus datos y sus derechos en relación a los aspectos éticos en la investigación. El proceso de recogida de información se inicia tras la firma de un consentimiento informado.

Participantes

Se utilizó un muestreo por conveniencia según la oportunidad de acceso a jóvenes en protección que iniciasen estudios universitarios. La duración del proceso de toma de datos está condicionada por la disponibilidad de las personas participantes. Toda la juventud participante tiene 18 años o más y ha tenido abierto expediente de protección durante un mínimo

TABLA II. Participantes y temporalización

Fase	Código	Edad	Género	Campus	Temporalización			
					Inicio		Finalización	
					Mes	Año	Mes	Año
1	SL1	19	Femenino	Ourense	09	2012	09	2015
	SL2	18	Femenino	Pontevedra	07	2013	07	2016
	SL3	18	Femenino	A Coruña	06	2015	06	2018
	SL4	19	Femenino	Ourense	09	2018	09	2021
2	RV1	21	Masculino	Santiago	10	2021	01	2022
	RV2	19	Femenino	Lugo	11	2021	12	2022
	RV3	20	Femenino	Ourense	12	2021	01	2022
	RV4	22	Femenino	Ourense	01	2022	02	2022
	RV5	19	Masculino	Ourense	01	2022	02	2022
	RV6	19	Masculino	Santiago	01	2022	02	2022

Fuente: Elaboración propia.

de 12 meses. Las participantes de la fase uno tiene una media de 81.5 meses como menores de edad con medida protectora, siendo en la fase dos de 59.8 meses. La edad media de las personas que participaron en los seguimientos longitudinales es de 18,5 años y en los relatos de vida de 20 años.

Análisis de datos

Las grabaciones de audio se transcribieron literalmente. Se realizaron análisis comparativos constantes de las transcripciones mediante la repetición de las lecturas con la intención de generar patrones y códigos (Strauss & Corbin, 1994). En la primera fase, las categorías se identificaron de forma eventual en relación a los resultados de la literatura previa sobre la cuestión. Monserrat et al. (2011) presentaron una investigación, enmarcada en el proyecto europeo “Young People from a Public Care Background: pathways to education in Europe” (YIPPEE), en la que se analizó la evolución académica de jóvenes extutelados en Cataluña. Los resultados indicaron que las dimensiones que facilitan el itinerario educativo eran las siguientes: la priorización de lo escolar durante el acogimiento, la participación en la toma de decisiones referentes al itinerario formativo; la estabilidad tanto en el centro residencial como en el educativo, la presencia de referentes adultos implicados en la cuestión escolar y la posibilidad de participar en actividades de ocio que se realicen fuera de los recursos de protección con coetáneos que no estén en acogimiento residencial. La identificación de categorías de codificación clave favoreció que el análisis de los datos se realizase en el marco establecido por los objetivos de investigación. La elaboración de sistema de categorías se estableció mediante códigos con significado referente a las situaciones vivenciadas durante la inclusión académica relativas a las redes relacionales y de apoyo; a las prácticas institucionales del sistema de protección y de las universidades; a las estrategias personales ante las dificultades sociales y a las perspectivas del colectivo de adolescentes en protección sobre las diferentes dimensiones de interés para la investigación. Los códigos se asociaron a las categorías mediante un proceso deductivo-inductivo. Los guiones iniciales nacen del marco teórico, pero son modificados por los datos, dando prioridad a las categorías emergentes que substituyen a los guiones apriorísticos

(ver tabla III). El proceso de análisis de la información se realiza según pertinencia y relevancia, cuidando la relación con el tema de estudio, proceder propio de la teoría fundamentada.

Las categorías no se limitaron a lo expuesto en la literatura previa, sino que eran abiertas como para dar cabida a los datos emergentes no

TABLA III. Evolución de las dimensiones socioeducativas durante la investigación en los guiones de las entrevistas

Dimensiones base inicio seguimientos	Dimensiones fase I	Dimensiones fase II
Priorización de lo académico durante el acogimiento residencial	Clima relacional de la unidad de convivencia propicio para el estudio	Incidencia ocasional de familia biológica no positiva para lo académico
	Las dificultades conductuales de otros residentes no afectan a las condiciones de estudio, siendo observadas como distantes	No relación con pares con repertorios conductuales no pro sociales
	Priorización de las cuestiones formativas frente a demandas contextuales	Dificultades sociales con incidencias en la priorización de lo académico Acceso a mercado laboral como medio de consecución de recursos económicos Inseguridad económica
Estabilidad personal educativo	Estabilidad de profesionales del equipo educativo	Reducción o desaparición de referentes profesionales del ámbito socioeducativo
	Valoración positiva de tiempos de atención directa individualizada del personal educativo	Dificultades de acceso a figuras profesionales de referencia
Estabilidad recurso residencial	Permanencia en el mismo centro residencial hasta la mayoría de edad	Incertidumbre habitacional durante la etapa universitaria
Referenciado pro académico	Pares de referenciado pro académico sin expediente de protección	Ausencia de referenciado
Implicación en metas académicas	Consenso con figuras profesionales de las metas en el ámbito formativo que se definen en el Proyecto educativo individualizado	Toma de decisión propia sobre el itinerario formativo
Participación en actividades de ocio con coetáneos sin expediente de protección	Posibilidad de Actividades de ocio externas al sistema de protección	Participa en actividades de ocio con pares No participación en actividades comunitarias organizadas por la universidad

Fuente: Elaboración propia.

contemplados en investigaciones anteriores. El proceso favoreció que se contemplasen todas las unidades de significado de los datos mediante comparación constante y muestreo teórico, concluyendo el análisis con la evidencia de saturación teórica (San Martín, 2014). Los códigos analíticos definitivos de esta fase se configuraron con la validación de dos expertos ajenos al equipo de investigación y con el visto bueno de las participantes en los seguimientos longitudinales. Asimismo, se realizó una entrevista final en la que las jóvenes validaron las categorías. Los resultados de esta fase fueron la base con la que se construyeron los guiones de las entrevistas de la fase 2. Los nuevos datos obtenidos permitieron retomar la codificación sustantiva evidenciando que no se obtenían nuevas dimensiones, constatando nuevamente la saturación teórica (Monge, 2015).

Resultados

Priorización de lo académico durante el acogimiento residencial

Los resultados indican que el itinerario académico ha sido prioritario durante la actuación protectora (ver tabla IV). “Las educadoras estaban pendientes de cómo iba en el instituto y me ayudaron siempre que tuve algún problema” (RV3), comenta una participante. “En mi caso siempre me animaron y me insistieron en que lo primero era quitar el bachillerato, las educadoras han sido fundamentales en que no hay tirado la toalla. Ha sido muy difícil quitar segundo” (RV5), argumenta un joven. El ámbito académico comparte protagonismo con otras necesidades propias de la vida en dificultad social cuando abandonan el centro de protección para acceder a la universidad. Conseguir un empleo durante los periodos no lectivos se convierte en una prioridad para disponer de los recursos económicos que permitan continuar estudiando. “Tengo que conseguir un trabajo en verano. Necesito el dinero para asegurarme poder seguir con la carrera”, (SL2), afirma una participante. “Las personas que no tenemos a nadie que nos ayude nos tenemos que valer por nosotras mismas. No nos podemos permitir despistarnos y quedarnos sin ingresos. Tenemos que trabajar sí o sí y compatibilizar trabajo y estudios” (RV2), argumenta un joven.

Estabilidad del personal educativo

Durante el itinerario en protección disponen de referentes profesionales estables. “Carmen ha estado siempre ahí desde que llegué a la casa de familia y ha sido quien me ha apoyado en todo” (RV3), argumenta una participante refiriéndose a una educadora. “En el centro siempre estaban muy pendientes de mí, pero al salir, la cosa cambia y tienes que ser tú quien haga frente a la vida en solitario” (SL3), comenta una joven. La reducción de la presencia de figuras profesionales según se va avanzando en la etapa universitaria es generalizada en los itinerarios analizados. “Cuando entré en la facultad me di cuenta de que estaba totalmente sola” (RV2), afirma una participante. Otro universitario asegura que “en muchos momentos me sentí sin nadie a quien llamar y eso es muy duro” (RV6). “Las educadoras hacen bien su trabajo y te apoyan en todo lo que pueden... Se preocuparon mucho por mí, pero ahora yo ya no estoy con ellas. Tienen que atender a los chicos con los que están.... Yo hablo de vez en cuando por teléfono, pero ya sé que su trabajo conmigo se acabó” (SL4), argumenta una participante.

Estabilidad en el recurso residencial

La estabilidad residencial es otro factor frecuente en la muestra (ver tabla II). “Siempre estuve en el mismo centro” (RV5), comenta un joven. “Desde que me llevaron de casa solo estuve en dos centros, aunque en el primero fue solo unas semanas. Puedo decir que realmente estuve en uno hasta que salí para venir a la universidad (RV3), explica una participante. La etapa universitaria se desarrolla con la/una incertidumbre habitacional. Las residencias universitarias públicas están diseñadas para alumnado con apoyo familiar que se va a casa durante los períodos no lectivos. La juventud sin referentes familiares precisa de improvisar soluciones para estas semanas en las que no le permiten quedarse en las residencias. “Yo he venido a la residencia porque me sale gratis, pero el problema está en Navidades, Semana Santa y agosto. En esas semanas que cierra tengo que buscarme la vida” (SL1), afirma una joven. Otra participante, que reside en un piso compartido, asegura que “hay meses en los que te ves muy mal para pagar los gastos” (RV4).

Inseguridad de recursos económicos

La salida del centro de protección está condicionada por la incertidumbre de no disponer de recursos económicos para la vida diaria. “Cuando sales te tienes que hacer cargo de todos los gastos y no sabes si tendrás el dinero” (SL4), afirma un joven. “Una de las cosas en la que notas diferencia al salir es la necesidad de pagarte todos los gastos. Cuando estás en el centro no te preocupas por eso. Te empiezas a agobiar cuando vas a salir” (RV5), comenta una participante. “Yo tengo que preocuparme de cómo voy a llegar a fin de mes. Estas cosas no les preocupan a mis compañeras de universidad” (SL3), argumenta una participante destacando la diferencia de situación con el alumnado con apoyo social.

TABLA IV. Comparativa de dimensiones con incidencia en el itinerario formativo entre la etapa residencial en protección y la universitaria

Itinerario académico acogimiento residencial	Frecuencias	Itinerario académico en la universidad	Frecuencias
Presencia de referentes profesionales estables	8	Las figuras profesionales referentes reducen notablemente su presencia	6
Priorización de lo académico en la actividad diaria	8	Compatibilización de la actividad académica con la laboral	7
Permanencia en un mismo recurso residencial	9	Incertidumbre habitacional condicionada por las dificultades económicas	8
Cobertura de los gastos propios de la vida diaria desde los recursos de protección	10	Ausencia de apoyo económico para la cobertura de los gastos propios de la vida diaria	9
Amistades sin expediente en el sistema de protección que actúan como reforzadores de lo escolar	9	Déficits de apoyo social con ausencia de referentes a los que acudir en caso de problema personal	7
Participación en actividades con coetáneos en contextos comunitarios	6	No participa en las actividades comunitarias organizadas desde la universidad	7

Fuente: Elaboración propia.

Referenciado pro académico

“A mí me ayudó mucho el conocer a chicas que jugaban al fútbol conmigo. Con ellas pasaba muchas horas y eso hizo que me motivaran para estudiar... Yo veía que ellas estudiaban y yo quería ser como ellas, pero ninguna era del centro” (SL2), argumenta una joven. La participación en actividades comunitarias es valorada como positiva para la implicación en las dinámicas escolares. Los resultados indican que las participantes en la investigación no acuden a actividades en la comunidad organizadas desde el ámbito universitario. Se recogen argumentaciones que señalan que los condicionantes de la vida en vulnerabilidad social obligan a priorizar cuestiones como la laboral. “Entre estudiar y trabajar te queda poco tiempo para meterte en otras actividades. El poco tiempo libre que te queda lo quieres dedicar simplemente a salir de fiesta y a desconectar” (RV6), afirma un joven. “Me parecen buenas algunas actividades que hacen en el campus, pero no tengo tiempo ni me siento cómoda. Una vez fui a una que era gratis. Las de pago no me lo planteo... Son muchos los gastos que tengo y lo poco que me queda para ocio lo quiero gastar en otras cosas” (SL3), comenta una participante.

La red de apoyo social no se ve reforzada durante la etapa universitaria. “Tengo buena relación con las compañeras de clase, pero no es una relación muy intensa. Nos llevamos bien, pero no las considero amigas íntimas. Tenemos problemas de vida diferentes” (SL4), manifiesta una joven. “Las personas de nuestra edad no tienen tantos problemas como los que tenemos las chicas que venimos de centros..., yo tengo otras cosas de las que preocuparme” (SL1), argumenta una participante. Las participantes destacan la diferencia entre la etapa en protección y la universitaria en lo referente a disponer de un espacio de seguridad desde el que poder tratar los problemas personales. “Con las educadoras podías hablar cuando lo necesitabas. En la universidad te relacionas con las compañeras de clase, pero es algo superficial y verdaderamente te sientes sola” (RV3), asegura una joven.

Discusión

Los resultados obtenidos nos presentan un escenario interesante para empezar a abordar cómo el sistema de protección debe promover y blindar

los estudios universitarios entre el colectivo bajo tutela. el alumnado que accede a la universidad desde un centro residencial de protección asume el proceso de tránsito con incertidumbre personal y déficit de apoyos, algo que va en la línea de lo expuesto por Goyette (2010; 2019).

El inicio del curso supone un salto al vacío en el que compaginan los retos académicos con los propios de la vida en dificultad social. El sistema de protección no facilita un proceso de adaptabilidad gradual. En los casos analizados, la ruptura con los apoyos de los recursos residenciales ha sido abrupta, y en la línea de lo que comentan de Juanas et al., 2020 y Hollingworth & Jackson, 2016, esta obligatoriedad de egreso del sistema y falta de autonomía en la gestión de sus tiempos ha afectado a su itinerario educativo. Por otra parte, nuestros resultados evidencian que la organización burocrática de los recursos residenciales no contempla mecanismos para que el soporte de los equipos educativos se vaya regulando en función de la adaptabilidad a la vida universitaria. El alumnado en protección presenta déficits en el conocimiento de las dinámicas académicas y en habilidades para el desempeño autónomo en la universidad, algo que ya expusieron en su estudio Gairal-Casadó et al., 2021. Los resultados de nuestro estudio indicaron que el inicio de curso fue vivenciado con elevado estrés, no solo por los cambios derivados de la nueva etapa formativa, sino especialmente por las dificultades propias de la situación de exclusión social, que inciden negativamente en la inclusión en estudios postobligatorios. Estos datos son concordantes con extraídos por Randolph & Thompson, 2017 en la revisión sistemática sobre los programas de acceso a estudios postobligatorios de jóvenes que egresan del sistema de protección.

La muestra participante en la investigación vivió el inicio de la etapa universitaria con escepticismo. Sus experiencias vitales previas están marcadas por el recelo ante determinadas actuaciones administrativas y por la desconfianza en las relaciones con su propio contexto personal (De-Juanas et al., 2020a). Los datos indicaron que, en el primer contacto con su grupo de aula, observaron con cierto temor las desconocidas dinámicas académicas. No afianzaron una relación de referenciado con el profesorado del primer curso. En casos concretos, se registró la asistencia a tutorías en las que recibieron una atención individualizada, aspecto que destacaron positivamente frente a la heterogeneidad del aula (Martínez et al., 2019). Los contenidos de las tutorías se limitan a cuestiones curriculares, no estando en los temas tratados asuntos

referentes a la dimensión social y personal. El alumnado procedente de centros residenciales está acostumbrado a contar con figuras profesionales que supla los déficits de referenciado de su contexto natural, algo que la acción tutorial universitaria no consiguió cubrir.

Los resultados de nuestra investigación dejan patente la necesidad del acompañamiento socioeducativo profesional que necesita el colectivo procedente del sistema de protección, especialmente durante los primeros meses de vida fuera de los recursos residenciales. Esto va en la línea de lo indicado por distintos autores (Jackson y Martin, 2002; Montserrat et al., 2011; Geiger et al., 2018; Watt et al., 2019; Ruff & Harrison, 2020). Asimismo, los resultados indicaron que la muestra pretendió mantener la relación con alguna figura educativa que le había acompañado durante su itinerario previo, algo ya evidenciado por otras investigaciones Gairal-Casadó et al., 2021. En todos los casos, el apoyo de las educadoras sociales de los centros de protección ha sido puntual. El alumnado disculpa la poca disponibilidad de las educadoras reconociendo que tienen que ocuparse de los nuevos residentes. La búsqueda de ese apoyo obedece a la ausencia de figuras de referencia presentes en esta nueva etapa. El proceso de transición se realiza sin contar con los recursos precisos para la emancipación (Fernández-Simo et al., 2021). Los resultados indicaron que la planificación del acceso a la universidad se realizó teniendo en cuenta las circunstancias de precariedad de apoyos. Por lo tanto, no se trata de que las dificultades vividas durante el proceso hayan sido fruto de una mala praxis profesional, sino que la ausencia de mecanismos de apoyo obligó a que las transiciones se realizasen en un contexto de vulnerabilidad social.

Las participantes en el estudio disponían de oportunidades de relación con la comunidad, durante su estancia en acogimiento residencial, aunque éstas fuesen limitadas. La estrategia de los equipos educativos había contemplado la dimensión comunitaria como recurso educativo, algo imprescindible dada su escasa red social (Trull et al., 2022). Es frecuente en este colectivo que la red relacional esté compuesta por pares que conocen en el sistema de protección, presentando dificultades para establecer nuevas redes (Díaz-Esterri et al., 2021). No es este el caso de la muestra, que se relacionaban con coetáneos ajenos a los recursos residenciales, siendo esta una dimensión que favorece la implicación en la actividad escolar (Häggman-Laitila et al., 2018). Durante el proceso de transición a la universidad, la red relacional se debilitó,

observándose dificultades para establecer nuevos vínculos con otro alumnado universitario. Se constataron buenas dinámicas relacionales con el grupo aula, pero no se establecieron relaciones profundas. Sería positivo contar con apoyo profesional que configurase escenarios de seguridad desde los que apoyarse para establecer nuevas dinámicas de relación. La acción socioeducativa puede mejorar las posibilidades de la adolescencia en protección de configurar redes de apoyo y vínculos con referentes personales (De Juanas et al., 2022), que no son solo decisivas durante el itinerario académico, sino que son determinantes en el éxito del itinerario vital posterior a la universidad (Salazar & Schelbe, 2021).

El alumnado en protección no dispone de apoyo económico para la cobertura de los gastos propios de la vida diaria durante sus estudios post obligatorios (Gairal-Casadó et al., 2021; Jackson & Cameron, 2012; Rosenberg & Kim, 2018). Esta situación obliga a la necesidad de compatibilizar la actividad académica con la laboral. Se detectaron casos en los que no solo tenían que hacer frente a sus propios gastos, sino que se veían en la obligación de ayudar a su familia biológica, inmersa en una situación de vulnerabilidad social como ya constataron otros autores (Rodríguez et al., 2016). Se constatan dificultades de acceso y mantenimiento de una opción habitacional estable durante los estudios (Salazar et al., 2016), ya que éstas no disponen de opciones adaptadas a las necesidades del alumnado sin apoyo familiar y que, aunque son gratuitas, pero no les permiten quedarse en los períodos no lectivos.

Conclusiones

Se concluye que los sistemas de protección y universitario presentan déficits de apoyos específicos para el alumnado procedente de centros residenciales de protección. La precariedad de medios disponibles durante las etapas formativas previas (García-Molosa et al., 2021), se incrementa en la Universidad al suprimirse el acompañamiento del sistema de atención a la infancia y a la adolescencia. Sería positivo generalizar, a todo el sistema universitario español, programas con perspectiva social que promocionen acciones de acompañamiento socioeducativo para la inclusión del alumnado en protección, tales como el programa para el Éxito Académico Universitario Arrakasta o Ikaslagun, realizado entre la

Universidad del País Vasco y las Diputaciones Forales Vascas (Miguelena et al., 2020), que intenta crear las condiciones necesarias para que este colectivo culmine con éxito sus estudios universitarios, así como acciones afirmativas como la reserva de plazas para jóvenes extutelados que se ha puesto en marcha en todas las universidades catalanas. Sería imprescindible que, los programas orientados al alumnado universitario en protección, dispongan de recursos y de medios económicos con los que suplir las carencias expuestas (Geiger et al., 2018). La responsabilidad corporativa universitaria tiene pendiente afrontar las necesidades del alumnado vulnerable por factor social. El sistema de protección y las universidades tienen pendiente establecer mecanismos de colaboración que favorezcan la realización de itinerarios académicos. La formación es el principal factor que posibilitará al alumnado en protección romper la cadena de la exclusión social.

Agradecimientos

El equipo de investigación quiere agradecer la implicación de las y los jóvenes que han participado en este estudio, así como de las dos figuras especializadas que han colaborado en la parte metodológica.

Referencias bibliográficas

- Cashmore, J., Paxman, M., & Townsend, M. (2007). The educational outcomes of young people 4–5 years after leaving care: An Australian perspective. *Adoption & Fostering*, 31(1), 50-61. <https://doi.org/10.1177/030857590703100109>
- Day, A., Dworsky, A., & Feng, W. (2013). An analysis of foster care placement history and postsecondary graduation rates. *Research in Higher Education Journal*, 19, 1–17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1064665.pdf>
- De-Juanas, A., García-Castilla, F. J., Galán-Casado, D. y Díaz-Esterri, J. (2020a). Time management of young people in social difficulties: proposals for improvement in their life trajectories. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 9070. <https://doi.org/10.3390/ijerph17239070>

- De-Juanas, A., García-Castilla, F.J., & Ponce de León, A. (2020b). El tiempo de los jóvenes en dificultad social: utilización, gestión y acciones socioeducativas. *Revista Española de Pedagogía*, 277, 477-495. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-05>
- De-Juanas, A., Díaz-Esterri, J., García-Castilla, J. & Goig-Martínez, R. (2022). La influencia de la preparación para las relaciones socioafectivas en el bienestar psicológico y la autonomía de los jóvenes en el sistema de protección. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 51-68. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.03
- Díaz-Esterri, J., Goig-Martínez, R., & De-Juanas, A. (2021). Espacios intergeneracionales de ocio y redes de apoyo social en jóvenes egresados del sistema de protección. *Psychology, Society & Education*, 13(3), 39-53. <https://doi.org/10.25115/psy.v13i3.4820>
- Fernández-Simo, D., Carrera-Fernández, M.V., Cid-Fernández, X.M., & Correira-Campos, E. (2023). Buenas prácticas y oportunidades de mejora en el acompañamiento socioeducativo con juventud en protección durante la transición a la vida adulta. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 583-592. <https://doi.org/10.5209/rced.79700>
- Fernández-Simo, D., Cid, X. M., & Carrera, M. V. (2021). Socio-educational support deficits in the emancipation of protected youth in Spain. *Child & Youth Care Forum*, 51(2), 329-346. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09631-3>.
- Fernández-Simo, D., Cid-Fernández, X.M., & Carrera-Fernández, M.V. (2022). Estrategias socioeducativas para la inclusión en estudios post obligatorios con alumnado tutelado por el Sistema de Protección en Galicia (España). *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.32>
- Gairal-Casadó, R., Garcia-Yeste, C., Munté, A., & Padrós, M. (2021). Study to Change Destiny. Elements That Promote Successful Trajectories in Young People who Have Been in Residential Care. *The British Journal of Social Work*, 52(4), 2253-2270. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab087>
- García-Molsosa M, Collet-Sabé J., & Montserrat C. (2021). The school experience of children in residential care: A multiple case study. *Child & Family Social Work*, 26, 1-10. <https://doi.org/10.1111/cfs.12784>
- Geiger, J. M., Hayes, M., Day, A., & Schelbe, L. (2018). A descriptive analysis of programs serving foster care alumni in higher education: Challenges and opportunities. *Children and Youth Services Review*, 85, 287-294. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.01.001>

- Goyette, M. (2010). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos desde los servicios sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 43-56. https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.04
- Goyette, M. (2019). Leaving care and the transition to adulthood. En V. R. Mann-Feder, and M. Goyette (Eds.), *Leaving Care and the Transition to Adulthood: International Contributions to Theory, Research, and Practice* (pp. 329-345). Oxford University Press.
- Häggman-Laitila, A., Salohekkilä, P., & Karki, S. (2018). Transition to adult life of young people leaving foster care: A qualitative systematic review. *Children and Youth Services Review*, 95, 134-143. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.08.017>.
- Hollingworth, K., & Jackson, S. (2016). Falling off the ladder: Using focal theory to understand and improve the educational experiences of young people in transition from public care. *Journal of Adolescence*, 52, 146-53. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.08.004>.
- IGAXES3 (2021). *Memoria anual Programa Mentor*. IGAXES
- Jackson, S., & Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1107-1114. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.041>.
- Jariot, M., Sala, J., & Arnau, L. (2015). Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: indicadores de éxito. *REOP - Revista Española de orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 90-103. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15218>
- Johnson, R. M. (2019). The state of research on undergraduate youth formerly in foster care: A systematic review of the literature. *Journal of Diversity in Higher Education*, 14(1), 147-160. <https://doi.org/10.1037/dhe0000150>
- Kirk, C. M., Lewis, R. K., Nilsen, C., & Colvin, D. Q. (2013). Foster care and college: The educational aspirations and expectations of youth in the foster care system. *Youth and Society*, 45(3), 307-23. <https://doi.org/10.1177/0044118X11417734>
- Martín, E., González P., Chirino E., & Castro J.J. (2020). Inclusión social y satisfacción vital de los jóvenes extutelados. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 101-111. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.35.08
- Martin P. Y., & Jackson S. (2002). Educational success for children in public care: Advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work*, 7(2), 121-130. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x>

- Martínez, M. (1996). *Investigación cualitativa. El comportamiento humano* (2ª ed.). Trillas.
- Martínez, P., Pérez, F. J., & González Morga, N. (2019). ¿Qué necesita el alumnado de la tutoría universitaria? Validación de un instrumento de medida a través de un análisis multivariante. *Educación XX1*, 22(1), 189-213. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21302>
- Melendro, M., Campos, G., Rodríguez-Bravo, A. E., & Resino, D. A. (2020). Young people's autonomy and psychological well-being in the transition to adulthood: A Pathway Analysis. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01946>
- Miguelena, J. (2019). Los derechos de las niñas, niños y adolescentes atendidos en recursos residenciales de acogida de programas básicos de Gipuzkoa: representaciones sociales y propuestas de mejora. (Tesis doctoral). UPV/EHU. <http://hdl.handle.net/10810/42533>
- Miguelena, J., Dávila, P., & Naya, L. M. (2018). Éxito universitario en el País Vasco: el programa Arrakasta. In I. González & A.F. Canales (Coord.), *XVI Congreso Nacional Educación Comparada Tenerife Educación e Inclusión: Aportes y perspectivas de la Educación Comparada para la Equidad* (pp. 433-442). Universidad de La Laguna.
- Miguelena, J., Dávila, P., Naya, L., & Garmendia, J. (2021). ARRAKASTA programa: babes-sistematik ateratzen diren gazteek unibertsitate-ikasketak aukera-berdintasunean egiteko giltza. *EKAIA EHUko Zientzia eta Teknologia aldizkaria*.
- Miguelena, J., Dávila, P. D., Naya, L. M., & Villar, S. (2022). El ámbito educativo de jóvenes que egresan de recursos residenciales de protección en el estado español. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (40), 67-80. <http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/> DOI: 10.7179/PSRI_2022.40.04
- Miguelena, J., Garmendia, J., Naya, L. M., & Dávila, P. (2020). IkasLagun Posta. Una iniciativa de refuerzo académico en los recursos residenciales de Gipuzkoa tras el COVID-19. *Sociedad e infancias*, 4, 185-268. <https://doi.org/10.5209/soci.69291>
- Montserrat, C., & Casas, F. (2010). Educación de jóvenes extutelados: Revisión de la literatura científica española. *Educatio Siglo XX1*, 13(2), 117-138. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.2.240>
- Montserrat, C., Casas, F., & Bertrán, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y aprendizaje*, 36(4), 443-453.

- Montserrat, C., Casas, F., & Llosada-Gistau, J. (2019). The Importance of School from an International Perspective: What Do Children in General and Children in Vulnerable Situations Say?. In P. McNamara C. Montserrat & S. Wise (Eds.). *Education in Out-of-Home Care. Children's Well-Being: Indicators and Research*, 22. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26372-0_2
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S., & Beltran, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes ex tutelados. Informes, estudios e investigación 2011*. Ministerio de sanidad, política social e igualdad. <https://www.observatoriodelainfancia.es>
- Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones Educativas*, 17(22), 77-84. <https://doi.org/10.22458/ie.v17i22.1100>
- Randolph, K. A., & Thompson, H. (2017). A systematic review of interventions to improve post-secondary educational outcomes among foster care alumni. *Children and Youth Services Review*, 79, 602-611. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.07.013>
- Rodríguez, A. E., De-Juanas, A., & González, A. L. (2016). Atribuciones de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social sobre los beneficios del estudio y la inserción laboral. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 109-126. <https://revistadepedagogia.org>
- Rosenberg, R. and Kim, Y. (2018). Aging out of foster care: Homelessness, post-secondary education, and employment. *Journal of Public Child Welfare*, 12(1), 99-115. <https://doi.org/10.1080/15548732.2017.1347551>
- Ruff, D., & Harrison, K. (2020). "Ask Me What I Want": Community-based participatory research to explore transition-age foster Youth's use of support services. *Children and Youth Services Review*, 108, 104608. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104608>
- Salazar, A. M., Jones, K. R., Emerson, J. C., & Mucha, L. (2016). Postsecondary strengths, challenges, and supports experienced by foster care alumni college graduates. *Journal of College Student Development*, 57(3), 263-279.
- Salazar, A.M., & Schelbe, L. (2021). Factors associated with post-college success for foster care alumni college graduates. *Children and Youth Services Review*, 126. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106031>

- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y ATLAS.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122. shorturl.at/jlqxm
- Sincer, I., Volman, M., Van der Veen, I., & Severiens, S. (2022). Students' citizenship competencies: The role of ethnic school composition and perceived teacher support. *Theory & Research in Social Education*. <https://doi.org/10.1080/00933104.2021.2014375>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 158-183). SAGE.
- Tarabini, A., Jacovkis, J., & Montes, A. (2018). Factors in educational exclusion: Including the voice of the youth. *Journal of Youth Studies*, 21(6), 836-851. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1420765>
- Tilbury, C. (2010). Educational status of children and young people in care. *Children Australia*, 35, 7-13. <https://doi.org/10.1017/S1035077200001231>
- Trull-Oliva, C., Hidalgo, J. Á., Corbella, L., Soler-Masó, P., & González-Martínez, J. (2022). Sobre las estrategias metodológicas de los/as educadores/as para contribuir al empoderamiento juvenil. *Educación XX1*, 25(1), 459-483. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30014>
- Wanders, F. H. K., Van der Veen, I., Bert, A., & Maslowski, R. (2020). The influence of teacher-student and student-student relationships on societal involvement in Dutch primary and secondary schools. *Theory & Research in Social Education*, 48(1), 101-119. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1651682>
- Watt, T., Faulkner, M., Bustillos, S. & Madden, E. (2019). Foster Care Alumni and Higher Education: A Descriptive Study of Post-secondary Achievements of Foster Youth in Texas. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 36, 399-408. <https://doi.org/10.1007/s10560-018-0569-x>

Información de contacto: Deibe Fernández Simo. Universidad de Vigo, Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa. Facultade de Educación e Traballo Social. 32004 Campus de As Lagoas, Ourense. E-mail: jesfernandez@uvigo.es

Mismos rendimientos, diferentes trayectorias. Estatus social, desempeño escolar y decisiones tras la educación obligatoria

Same performance, different paths. Social status, school performance and choices after compulsory education

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-404-625>

Ildefonso Marqués-Perales

<https://orcid.org/0000-0002-3145-0480>

Universidad de Sevilla

Manuel Herrera-Usagre

<https://orcid.org/0000-0002-9538-1875>

Universidad de Sevilla

Resumen

La literatura sociológica ha desplegado grandes esfuerzos para esclarecer el efecto que tiene origen social en las trayectorias educativas. Esta influencia se ha analizado tanto de forma directa, a partir del impacto que tiene el origen social en las decisiones escolares, como indirecta, tomando en consideración el rendimiento escolar (Boudon, 1974). No obstante, hasta la fecha en España, el estudio de efectos primarios y secundarios se ha realizado tomando en consideración un escenario dual (bachillerato versus formación profesional). En consecuencia, no han sido considerados aquellos que, habiendo terminado la educación obligatoria, no alcanzan ningún título de educación postobligatoria. Esto supone dejar de analizar una parte importante de la población estudiantil pudiéndose generar un sesgo estadístico. El presente trabajo trata de dar cuenta del papel del origen social considerando el rendimiento educativo del alumnado en un contexto de elección múltiple (Abandono, Formación Profesional o

Bachillerato). Nuestro propósito radica en saber en qué medida el origen social actúa sobre las decisiones escolares cuando medimos a individuos que tienen el mismo rendimiento, medido a través de las puntuaciones en Lengua del último curso. Empleando un modelo de mediación (de probabilidad no lineal anidado, modelo KHB) con la encuesta longitudinal del *Panel de Educación y Transiciones al Mercado Laboral de Andalucía* (IECA, 2010 y 2018, n=1.502), nuestros resultados indican que el efecto directo del estatus socioeconómico explica hasta dos tercios en la variabilidad de las decisiones educativas tras la educación postobligatoria. Por otro lado, el efecto indirecto del origen social, es decir, su influencia en el rendimiento académico logra explicar hasta un tercio de la variabilidad de las decisiones educativas. Lejos de desaparecer, el estatus socioeconómico sigue condicionando las decisiones educativas incluso cuando se controla por rendimiento. Por último, estos resultados corroboran la existencia de un *efecto de compensación* en los estudiantes de alto estatus socioeconómico y bajo rendimiento.

Palabras clave: desigualdades educativas, origen social, desempeño escolar, decisiones educativas, estatus social, clases sociales, abandono escolar, efectos primarios y secundarios.

Abstract

The sociological literature has deployed great empirical effort in trying to clarify both the direct and indirect effects of social origin on educational and labor paths. So far, the measurement of these primary and secondary effects (Boudon, 1974) has offered sometimes contradictory results for Spain.

This paper attempts to account for the role of social origin by considering students' educational performance in a multiple-choice context (dropout, vocational training, or baccalaureate). Our purpose is to find out to what extent social origin plays a role when we measure individuals with the same performance. Using a nested nonlinear probability model (KHB model) with the Panel on Education and Transitions to the Labor Market in Andalusia (2010 & 2018; n=1,502), the results show that social origins act on educational choices when we jointly consider the role of academic performance, measured through the record of grades in Spanish Language in the last course. More specifically, they indicate that as the social status of families increases the probability of students to pursue baccalaureate rather than vocational training or to drop out increases even when controlling for performance.

Keywords: educational inequalities, social origin, school performance, educational decisions, social status, social classes, school drop-out, primary and secondary effects.

Introducción

Hace ya algunas décadas, diversos científicos sociales señalaron que el origen social, entendido como la posición más alta alcanzada por alguno de los padres en términos tanto de ingresos como de educación, tomaba dos cauces distintos cuando ejercía su influencia sobre las decisiones educativas (Boalt, 1947; Boudon, 1974; Girard & Bastide, 1963). Estas decisiones dirimían sobre si continuar o no los estudios tras finalizar una determinada etapa escolar.

El primero de estos cauces – denominado como *efectos primarios*– se centraba en la repercusión que los orígenes sociales tienen en las decisiones escolares. Es sabido que los y las estudiantes que provienen de clases populares obtienen peores resultados que aquellos y aquellas que provienen de las clases medias y altas (OECD, 2016). También obtienen un peor logro escolar (Erikson et al., 2005; Martínez-García, 2014; Treiman & Yip, 1989). Esta evidencia se encuentra en la mayor parte de países analizados hasta la fecha, aunque existen profundas brechas según se pasa de un conjunto de países a otros. Para examinar esta relación, las evaluaciones del *Programa internacional de evaluación de estudiantes* (PISA) crearon el *Estatus socioeconómico y cultural*, una medida que resumía los recursos económicos, sociales y culturales de las familias (Willms, 2006). La persistencia de este género de desigualdades educativas constituye la base sobre la que se ideó una de las corrientes sociológicas más populares de la segunda mitad del siglo XX: *la teoría de la reproducción social* (Baudelot & Establet, 1992; Bourdieu & Passeron, 2001; Bowles & Gintis, 2011).

La segunda manera en la que los orígenes sociales influyen en las decisiones educativas surge cuando se controla por el rendimiento del alumnado. Cuando bloqueamos su impacto y comparamos las decisiones escolares de aquellos alumnos y alumnas que tienen un mismo rendimiento escolar pero distinto origen social. Cuando se considera este último factor, lejos de desaparecer la influencia del origen social, éste continúa impactando en las decisiones educativas. Dicho de otra forma, a igual resultados educativos, alumnos con similares resultados escolares toman diferentes opciones educativas que varían de acuerdo a su origen social. Raymond Boudon (1974) llamó a este género de consecuencias como *efectos secundarios*. No cabe duda de que cuando teorizó sobre

estos, el sociólogo francés tenía una idea en mente. En primer lugar, intentaba explicar la desigualdad educativa a partir de constreñimientos materiales que fueran más allá de las influencias de tipo cultural. En segundo lugar, en lo tocante al plano de la justicia social, su análisis venía a demostrar que el papel de la escuela en la tarea de reparto de las posiciones sociales más deseadas está limitado por el potencial económico de las familias.

En este artículo, vamos a analizar el rol de los efectos secundarios en la educación postobligatoria en Andalucía. Los analizamos bajo un diseño multinomial que acoge las tres elecciones que alumnos y alumnas toman cuando terminan la educación obligatoria (elegir bachillerato, formación profesional o abandonar). Al menos en España, los estudios dedicados a esta temática se restringen al estudio de dos opciones (Bernardi & Cebolla, 2014; Valdés, 2020). Pensamos que restringir la población que termina secundaria a sólo dos opciones puede conducir a una infraestimación del impacto que tiene el origen social en las decisiones escolares ya que aquellos jóvenes que abandonan la trayectoria educativa y se incorporan, o no, al mercado laboral, son aquellos que provienen de los estatus socioeconómicos más bajos. Esta atrición de la muestra puede conducir a sesgos cuando se desea saber si existe un efecto de compensación social por el que las familias más aventajadas toman vías académicas con mayor probabilidad que las familias que lo son menos, aunque sus estudiantes obtengan notas medias más bajas o incluso mediocres.

Nuestro propósito radica en saber en qué medida el origen social actúa cuando comparamos a individuos que tienen un mismo rendimiento. Los resultados mostraron que los orígenes sociales actúan en las decisiones educativas incluso cuando consideramos el papel del rendimiento académico. Más concretamente, indicaron que a medida que se incrementa el estatus social de las familias la probabilidad de los estudiantes de realizar bachillerato en lugar de realizar estudios profesionales o de abandonar los estudios aumenta incluso cuando se controla por rendimiento. De hecho, en cada una de las opciones que hemos contemplado, el estatus socioeconómico representa entre un 60 y un 70% de la variabilidad en la decisión. Encontramos asimismo un claro efecto de compensación cuando se calculan las probabilidades de optar por bachillerato frente al abandono.

En términos de mecanismos sociales, retomamos la idea de Gambetta (2019) de la *sobreadaptación*. Según esta, las decisiones que toman los y las estudiantes se hallan fuertemente condicionadas por los contextos en los que se generan. Nos servimos de esta idea, pero la actualizamos en un escenario contemporáneo de mayor expansión educativa. Por último, indicamos cómo podría esta investigación aprovecharse en términos de políticas públicas.

Teoría y Revisión Bibliográfica

Efectos Primarios y Secundarios

La conceptualización sobre los efectos primarios y secundarios se la debemos al sociólogo francés Raymond Boudon (1974) si bien había sido previamente esbozada por otros autores (Boalt, 1947; Girard & Bastide, 1963). Esta distinción teórica se produjo en la década de los setenta, en un contexto epistemológico dominado por las explicaciones de carácter culturalista. En su famosa obra *La Reproduction* [1972], Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2001) arguyeron que el grueso de la explicación sobre las desigualdades escolares residía en las diferencias de tipo cultural. Los y las estudiantes provenientes de distintas clases sociales accedían a la escuela con un bagaje cultural inicial muy desigual. Sin embargo, la escuela, en lugar de comportarse como una institución neutral -valorando de la misma forma todas las manifestaciones culturales- apreciaba de forma positiva la cultura de aquellos alumnos y alumnas que provenían de las clases medias y altas e infravaloraba aquellas otras expresiones culturales que provenían de las clases populares. O, dicho de otra forma, empleando la terminología de Bourdieu y Passeron (2001 [1972]): la escuela recompensaba aquellos *habitus* que habían sido forjados en contacto con la alta cultura -o *haute culture*- ya sea esta literaria, musical o/y artística y tildada de ordinarios, vulgares y/o corrientes aquellos otros que eran consecuencia del roce con la cultura popular. Así lo que el profesorado entiende que es una muestra de la brillantez del alumno o alumna, no es más que el resultado de una exposición temprana a unos estímulos intelectuales y artísticos determinados por parte de sus congéneres. Era,

entonces, bajo esta lógica institucional como las expresiones simbólicas de las clases medias se convertían en un bien o, más concretamente, en materia de lo que pasó a denominarse *capital cultural*. Así, la escuela hacía legítimas las diferencias sociales transformando éstas en diferencias personales resultado del talento individual.

Al contrario que Bourdieu y Passeron, Boudon (1974) va a considerar las decisiones que toman los y las estudiantes y sus familias como actos racionales sometidos a constreñimientos conocidos, en gran medida, por los actores. Su trabajo tomaba como referencia el trabajo previo de Keller y Zavalloni (1964) sobre clase social y ambición. En este trabajo, se postulaba que la distancia relativa a un bien generaba diferencias en la probabilidad de ambicionarlo. O, dicho de otra forma, a medida que podemos satisfacer un bien, aumenta también su deseo. Boudon intentaba así explicar la mecánica de las desigualdades escolares atendiendo a la decisión que tomaban a nivel *micro* los individuos y sus familias prescindiendo de cualquier lógica funcional atribuida al funcionamiento latente de las instituciones sociales. Lo primordial eran los recursos económicos diferenciales que tenían los y las estudiantes de las distintas clases sociales y no la cultura que traían a clase.

El impacto de la clase social en las decisiones escolares se dejaba, entonces, sentir de dos formas diferentes. Por un lado, los *efectos primarios* se refieren, al impacto indirecto que la clase social de origen ejerce sobre el rendimiento educativo de su descendencia. Es decir, cómo los recursos, enseñanzas, habilidades y estímulos labrados en el entorno familiar pueden tener un rédito en el mejoramiento de las habilidades cognitivas y en las habilidades específicas que se requieren para un buen desempeño escolar. Y esto, a su vez, tendrá como resultado optar por una de las elecciones educativas más deseadas, aquellas para las que se requiere una mayor ambición: el bachillerato. Tres mecanismos principales, según Jackson (2013), – más allá de los estrictamente congénitos¹– explican el impacto indirecto del entorno familiar en las desigualdades de oportunidades educativas:

¹ Numerosos estudios llevan abordando la compleja investigación sobre el efecto combinado entre los aspectos genéticos heredados y los puramente ambientales. Tras el famoso estudio de la Campana de Bell que inició estas aproximaciones, la sociología abandonó esta vía de investigación por considerarla no sociológica sin tener en cuenta que los factores ambientales pueden afectar también a los genéticos. Para más detalles sobre los modelos de “*genetics endowments*” o el estudio de los “*polygenic scores*” y su relación con las desigualdades educativas véase (Barth et al., 2020; Papageorge & Thom, 2020).

En primer lugar, se hallarían el ambiente familiar y los recursos económicos, culturales y sociales que las familias proveen a su descendencia. Multitud de investigaciones han mostrado de qué forma una mayor disponibilidad de recursos económicos ayuda a una mejora del aprendizaje. Estos pueden traducirse en la matriculación en academias de idiomas, la contratación de un profesor particular o la compra de material didáctico (Luo & Ka Yuk Chan, 2022; Runte-Geidel & Marzo, 2015; Sikora et al., 2018). En segundo lugar, se halla el capital cultural que puede tener un efecto positivo directo e indirecto sobre el logro y el rendimiento educativo (De Graaf et al., 2000; Jæger, 2011; Silva et al., 2009). Finalmente, otros estudios ofrecen luz sobre cómo el capital social puede tener un efecto tanto en el logro educativo como de clase (Chetty et al., 2022; Coleman, 1988).

Boudon planteó su modelo como un modelo diacrónico de procesos de decisión en el que el alumnado y sus familias realizaban una estimación de cuáles eran las opciones que les reportarían mayores beneficios futuros dados unos costes específicos, tanto directos como indirectos (Barone et al., 2018). Más concretamente, aquello que se pretendía explicar era por qué mientras los alumnos y alumnas de clase obrera abandonaban en cuanto el fracaso llamaba a sus puertas, sus compañeros y compañeras provenientes de las clases medias persistían una y otra vez en la continuación de sus estudios, pese a su escaso rendimiento. Este procedimiento se conceptualizaba en *efectos secundarios*.

Boudon (1974) desarrolló estos argumentos basándose en datos simulados, no reales. Será el sociólogo norteamericano Robert Mare (1980, 1981) quién realice un análisis de las transiciones educativas como un conjunto sucesivo y discreto de eventos a la manera en la que lo hizo Boudon pero con datos reales. A medida que se va progresando en cada uno de estos años, la proporción de alumnos y alumnas con estatus social medio y alto va creciendo dado que aquellos y aquellas con menor estatus van abandonando. Así, los alumnos y alumnas con menos recursos tienen menos probabilidades de tomar la decisión de continuar hasta las etapas más avanzadas. Para llevar a buen puerto esta idea, Mare empleó un conjunto de regresiones logísticas binomiales. Posteriormente, estos modelos fueron reelaborados teniendo en cuenta la falta de representatividad de las muestras conforme los alumnos de estatus socioeconómico dejaban de estar incluidos en las etapas escolares

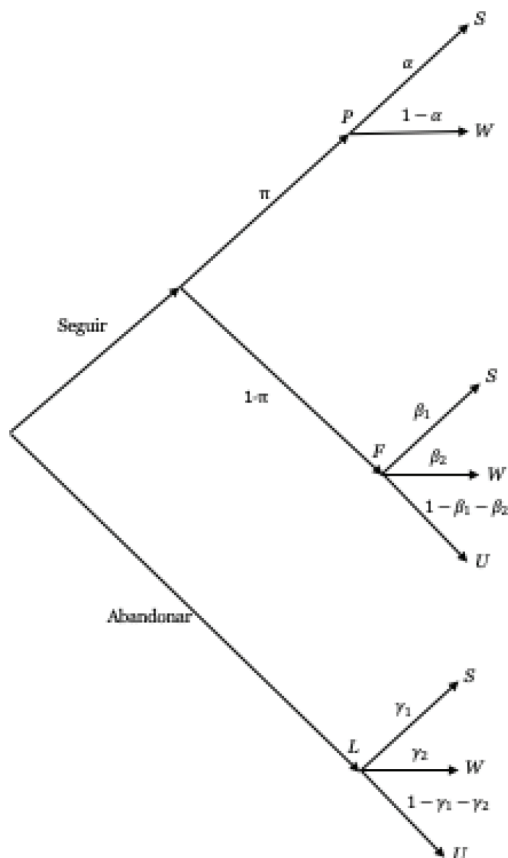
superiores. Es lo que se conoce como sesgo por atricción de la muestra (*sample attricction bias*) (Winship & Mare, 1992).

A este respecto no debe olvidarse mencionar el trabajo iniciado por Gambetta quien en 1983 publicará una obra en sintonía con las anteriormente mencionadas (Gambetta, 2019). En su búsqueda de los mecanismos implicados en las sucesivas decisiones educativas, el sociólogo italiano encontró, más que una adaptación a las circunstancias del entorno vivido, una *sobreadaptación* a éste. Los alumnos y alumnas de estatus bajo tendían a infraestimar sus probabilidades de éxito con cierta independencia de su rendimiento. Por el contrario, los y las estudiantes provenientes de los estatus de mayor privilegio tendían a sobreestimar sus probabilidades de éxito tomando incluso las decisiones más arriesgadas aún con un pobre rendimiento escolar.

Más adelante, el esquema propuesto por Robert Mare adquirirá su plasmación micro-económica en el trabajo de modelización matemática emprendido por Richard Breen y John H. Goldthorpe (1997). Estos propusieron un modelo de ordenación de probabilidades en la cual los efectos secundarios se derivaban de la cantidad de aversión relativa al riesgo mostrada por los alumnos y sus familias. En la Figura I, se expone la construcción del árbol de decisión creado por ambos autores. Estos asumían que todas las familias evitaban que sus hijos cayeran más debajo de su posición social evitando siempre la movilidad de tipo descendente (Goldthorpe & Breen, 2010). Su teoría se basaba en una función de utilidad en la se computaban costes, beneficios y probabilidades subjetivas de éxito. Según estos autores, todos los estudiantes y sus familias aspiraban a llegar lo más lejos posible en el sistema educativo ya que con ello aumentaba las probabilidades de evitar la movilidad descendente y, en consecuencia, no difieren en sus actitudes hacia la escuela. Ahora bien, sí difieren en sus recursos y su rendimiento, de ahí, que sus elecciones en el terreno educativo fueran distintas. Los alumnos y alumnas que poseían escasos recursos consideraban más arriesgada la vía universitaria mostrando así una mayor aversión relativa al riesgo que las clases más privilegiadas.

Las asunciones de este modelo fueron posteriormente relajadas por diversos autores sustituyendo la aversión al riesgo por la aversión a la pérdida. Según, Breen y Yaish (2006), como advierte la *teoría prospectiva* (Kahneman & Tversky, 1979) las pérdidas pesan mucho más que las

FIGURA I. Árbol de decisión simple



Fuente: Adaptación de Goldthorpe y Breen (2010, p. 210).

ganancias. Trasadándonos al campo de la educación esto significa que el estudiantado y sus familias encuentran una mayor utilidad en la evitación de la movilidad descendente que en el logro de la movilidad ascendente. Dicho de otro modo, las clases menos aventajadas tomarán los estudios vocacionales con mayor propensión que la vía académica dado que garantiza el mantenimiento de clase y minimiza los costes y riesgos que la otra vía -bachillerato- conlleva.

Investigación Previa en España

Uno de los primeros estudios que en España se propusieron desentrañar la influencia de los efectos primarios y secundarios de clases sobre las decisiones educativas fue el llevado a cabo por Bernardi y Cebolla (2014). Este trabajo es de interés especial dado que evalúa el llamado *efecto de compensación*. Según este, los efectos secundarios no tendrían una forma aditiva sino interactiva ya que las calificaciones y la clase social no aumentan al mismo ritmo. Cuando las notas son bajas, los padres de mayor posición social empujan a sus hijos hacia el bachillerato en mayor medida que los padres de menor posición social. Sin embargo, dos trabajos posteriores llevados a cabo por Troiano, Torrents and Daza (2019) y Merino-Pareja, Martínez-García y Valls (2020) no encontraron evidencias que apuntaran, al menos, en la etapa secundaria, a una presencia del efecto de compensación.

Bernardi y Cebolla (2014) estimaron que los efectos secundarios suponían tres cuartas partes de la desigualdad educativa total. Valdés (2020), por su parte, consideró que estos efectos no son tan altos. Esto puede deberse a que la variable escogida para dar cuenta del rendimiento, el recuerdo de notas, apenas presenta variabilidad. Un indicador de rendimiento continuo debería hacer aflorar diferencias más marcadas entre clases sociales que permitan una mayor importancia relativa de los efectos primarios (Valdés, 2020). En su investigación, basada en expectativas de elección con el estudio PISA en su oleada de 2003, Valdés apunta a un menor efecto de los efectos secundarios en la desigualdad total.

Al contrario de cada una de las investigaciones que se han realizado previamente en nuestro país, nosotros vamos a analizar cada una de las opciones que los y las jóvenes pueden tomar tras completar la educación secundaria obligatoria, a saber, el bachillerato, la formación profesional o el abandono escolar. Concentrar en dos vías (Bachillerato, Formación Profesional) el análisis de los efectos secundarios implica omitir del análisis a la población sujeta a mayor abandono escolar². Quizás por esta razón no se observe el efecto de compensación en los estudios arriba bosquejados (Merino-Pareja et al., 2020; Troiano et al., 2019). De hecho, se excluyen sujetos provenientes de estratos socioeconómicos

² No pasa lo mismo con las tasas de fracaso escolar ya que la población afectada es mucho menor en número.

inferiores de una elección que, si bien no han tomado, puesto que han abandonado, sí han podido tomar al menos eventualmente (puesto que han terminado la educación obligatoria pero han decidido no continuar estudiando). Además, dado el amplio efecto del abandono, en el peor de los casos, esta exclusión puede conducir a un sesgo de selección ya que la muestra seleccionada va perdiendo representatividad a medida que se suceden las etapas educativas (*panel attrition*). En términos teóricos, nuestra investigación se diferencia de las anteriores en que analizamos la transición educativa que toma el alumnado al terminar secundaria *per se*, tomando como objeto de análisis toda la muestra (salvo aquellos que no tienen educación obligatoria). El resto de las investigaciones toman la misma transición educativa siempre con vistas a los estudios más avanzados. Lo que se conoce como población de riesgo no está, en nuestro caso, compuesta por aquellos que pueden pasar a los estudios universitarios o la formación profesional de Grado Superior sino, exclusivamente, a aquellos y aquellas que han tenido las oportunidades de terminar el bachillerato o la formación profesional de grado medio.

Método

Muestra

Los datos de este artículo proceden de *El Panel de Educación y Transiciones al Mercado Laboral en Andalucía* (2010 y 2018, n=1.502). Esta encuesta de carácter longitudinal interroga las trayectorias de una misma muestra representativa de individuos residentes en Andalucía cuando tenían 16 y 24 años. Fue realizada por el *Instituto Andaluz de Estadística y Cartografía* (IECA).

Variables

Las variables que fueron seleccionadas son las siguientes: el estatus socioeconómico más alto del hogar - ya sea este del padre o de la madre-, las notas obtenidas de lengua justo antes que el alumno/a terminara la ESO (no fue posible recoger otro tipo de asignatura dada la alta tasa de no respuesta), y el género. Nuestra variable dependiente es la elección tras

la educación obligatoria: bachillerato, formación profesional o abandono de la vía educativa.

El estatus socioeconómico fue codificado de acuerdo al esquema *International Socio-Economic Index* (ISEI) creado por Ganzeboom et al. (1992). Expresa una puntuación por ocupación que es una función de una media ponderada de ingresos y años de educación. Ese índice sintético codificaba mejor la posición social que la educación en exclusiva. Al incorporar los ingresos (pero junto con la educación) obtenemos una medida que nos permite analizar los constreñimientos que son resultado de la escasez de recursos, tanto materiales y económicos como culturales. Las notas obtenidas en lengua fueron recogidas con puntuaciones de 1 a 10 y re-escaladas en 4 cuartiles (sólo para el análisis de la compensación) (Tabla I).

TABLA I. Estadísticos descriptivos de la muestra

	FRECUENCIA	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	VALOR MÍNIMO	VALOR MÁXIMO
Estatus Socioeconómico (ISEI)	1.501	41,17	12,92	20	70
Calificación Lengua último curso	1.502	6,52	2,12	0	10
Cuartil de Calificación en Lengua	1.502	2,21	1,04	1	4
	FRECUENCIA	PORCENTAJE			
Género					
Hombres	720	47,94%			
Mujeres	782	52,06%			
DECISIONES EDUCATIVAS					
Abandono	298	21,55%			
Formación Profesional	464	33,55%			
Bachillerato	621	44,90%			

Fuente: Panel de Educación y Transiciones al Mercado Laboral en Andalucía (2010 y 2018).

Procedimiento

La sociología ha empleado diferentes aproximaciones metodológicas a la hora de indagar la importancia de los efectos primarios y secundarios del origen social en las decisiones educativas. Todas ellas parten del siguiente modelo: se ha de tener en cuenta que el origen social (O) puede afectar a las decisiones educativas (E) tanto indirectamente, a través de los efectos primarios que inciden de un modo u otro en el rendimiento académico de los estudiantes (A), como directamente, a través de su influencia en las decisiones educativas (efectos secundarios) (Erikson et al., 1996, 2005; Hu, 2017).

En el presente estudio, empleamos el modelo de mediación denominado KHB (Karlson et al., 2012). Esta es una técnica similar al producto de los coeficientes en las ecuaciones estructurales pero que tiene como virtud separar los cambios en los coeficientes debido al re-escalamiento de aquellos otros cambios verdaderos que resultan de añadir más valores. Para su ejecución, se realizan dos modelos lineales latentes cuya única diferencia se halla en que, el primero contiene un mediador (rendimiento en nuestro caso) y el segundo no lo contiene. A este modelo se le denomina Completo y al otro Reducido.

$$Y^* = \beta_0 + \beta_{1x} + \beta_{2z} + \varepsilon \text{ (Modelo Completo)} \quad (1)$$

$$Y^* = \gamma_0 + \gamma_{1x} + v \text{ (Modelo Reducido)} \quad (2)$$

Y^* se corresponde con una variable continua no observada, x es el origen social y z la variable mediadora. ε es el error independiente de x y z , en cambio, se asume que v es sólo dependiente de x . Para poder comparar los coeficientes de los dos modelos, se transforma en su expresión binaria la variable dependiente que representa la propensión de pasar a la transición estudiada.

El modelo Completo (βx) se resta, entonces, al Reducido ($\beta x \mid z$) para captar el valor verdadero del confusor.

Este modelo emplea los residuos (R) del rendimiento y/o motivación sobre el rendimiento académico (x)

$$R = z - (a + bx)$$

Empleamos R en lugar de z en el modelo reducido.

$$Y^* = \tilde{\alpha} + \tilde{\beta}X + \tilde{\delta}_R C + \varepsilon \quad (4)$$

Puesto que lo que distingue a los residuos (no explica el rendimiento sobre el origen social) del mediador (rendimiento) es solamente el componente relacionado con el origen social, el modelo completo es más predictivo que el modelo reducido. O, dicho de otra forma, los residuos están constituidos por aquello que no explica el rendimiento en el origen social. Además, los residuos tienen la misma desviación estándar ($\sigma_R = \sigma_F$). Estos dos parámetros de escala dependen a su vez de la variable residual de las regresiones lineales del modelo Reducido y Completo. Cada modelo se escala de acuerdo con la varianza residual del modelo subyacente (Valdés, 2020).

Además, ya que $\tilde{\beta}_R = \beta_R$, la diferencia que se obtiene de la regresión estimada entre (β_R) y (β_F) se escribe:

$$\frac{\tilde{\beta}_R}{\beta_F} = \frac{\frac{\beta_R}{\sigma_R}}{\frac{\beta_F}{\sigma_F}} = \frac{\beta_R}{\beta_F} \quad (5)$$

Asimismo, para comprobar si existe un efecto de compensación, lo que hacemos simplemente es modelar una regresión log-aditiva y log-multiplicativa. La primera de estas regresiones se compone del intercepto, el estatus socioeconómico ($\beta_1 X_1$), las calificaciones académicas ($\beta_2 X_2$), el género ($\beta_3 X_3$) y el error (ε). La segunda añade la interacción de estatus socioeconómico con las calificaciones ($\beta_4 X_1 X_2$):

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \varepsilon \quad (6)$$

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_1 X_2 + \varepsilon \quad (7)$$

Como estadístico de contraste, empleamos el χ^2 y el *Bayesian Information Criterion* (BIC) pero dándole una mayor preponderancia al primero de estos dado que el modelo que tratamos de estimar es un modelo parsimonioso con escasos parámetros. También, presentamos,

como suele ser frecuente en estos casos, el *Akaike Information Criterion* (AIC).

Hipótesis

Nuestras hipótesis amplían los estudios precedentes (Bernardi & Cebolla, 2014; Merino-Pareja et al., 2020; Troiano et al., 2019; Valdés, 2020) extendiendo todos nuestros análisis a tres opciones.

En la primera de nuestras hipótesis comprobamos el alcance de los efectos secundarios preguntándonos cuál es la influencia que ejerce el estatus socioeconómico en cada una de las decisiones educativas que se pueden tomar cuando se acaba la educación obligatoria, independientemente del rendimiento.

- **H1.** *El estatus social controlado por el rendimiento tiene un fuerte impacto sobre todo el conjunto de las decisiones educativas (incluso a la hora de escoger formación profesional versus abandono escolar).*

Nuestra segunda hipótesis postula que existe un efecto de compensación (Bernardi & Cebolla, 2014) que se deja sentir también en cada una de las opciones contrastadas. Cuando las calificaciones son altas o media-altas, la diferencia entre estatus se estrecha y cuando son bajas o medias-bajas, la misma diferencia se ensancha.

- **H2.** *La influencia que ejerce el estatus en las elecciones educativas varía de forma interactiva de acuerdo con el rendimiento.*

Resultados

En esta sección, se presentan los resultados de los modelos que hemos empleado para analizar los efectos primarios y secundarios. No obstante, antes de profundizar, con el propósito de ilustrar la enorme fuerza que tienen los efectos secundarios, hemos agrupado el estatus social en dos categorías: alto y bajo. Hemos dejando a un lado el rendimiento educativo en sus valores medios (tertil central que se corresponde con los valores 7 y 8 de las notas en lengua). Los resultados se muestran en la Tabla II.

TABLA II. Estatus social y decisión tras la educación obligatoria (Valores Centrales)

	Bachillerato	Abandono	F. Profesional
Estatus Altos	61,5%	9,9%	28,4%
Estatus Bajo	45,8%	16,6%	37,5%

Fuente: Panel de Educación y Transiciones al Mercado Laboral en Andalucía (2010 y 2018).

Como se podrá apreciar, con un rendimiento medio, un 61,5% de los y las estudiantes provenientes de estatus alto realizan los estudios de bachillerato, mientras que sólo un 45,8% de aquellos y aquellas de estatus bajo lo hacen. Las cifras se invierten cuando contemplamos el abandono: sólo un 9,9% abandona entre aquellos y aquellas de estatus alto frente a un 16,6% por parte de los y las estudiantes provenientes de estatus bajo. En lo que respecta a la formación profesional, son los y las estudiantes provenientes de estatus bajo los más propensos a optar por esta vía (37,5% versus 28,4%).

Mediante una simple tabla de contingencia comprobamos de qué forma, a igual resultado, las decisiones que se toman en función del estatus del que se proviene, son muy distintas, incluso cuando los estudiantes demuestran un nivel de desempeño escolar similar. Las opciones de aquellos y aquellas alumnas que provienen de un estatus más bajo son mucho más conservadoras. De hecho, como hemos visto, más de un 50% de los estudiantes opta por la suma de Formación Profesional y abandono mientras que, con la misma calificación, esta cifra misma cifra baja a menos de un 40% para aquellos y aquellas de estatus más altos.

Veamos los resultados de los modelos de descomposición KHB integrando ya toda la muestra. Como hemos visto más arriba, este modelo analiza el efecto del estatus social en la decisión de continuar los estudios tras la educación obligatoria controlado por género y mediando por el rendimiento. En la Tabla III, se aprecian sus resultados. El primero de los modelos, el total, retiene el impacto del estatus socioeconómico conjuntamente con el rendimiento. Se comprueba que por cada aumento en la escala de estatus social se incrementa en un 0,055 la log-odds de realizar bachillerato en lugar de abandonar. Dicho con un ejemplo, la hija de una profesora de educación primaria (69) tiene un 20% más de probabilidades de ir a bachillerato que la hija de un mecánico de coches (31) y una camarera (30). Asimismo, el estatus incrementa la

probabilidad de realizar formación profesional en lugar de abandonar en la mitad (0,022). Hay que recordar que esta elección (Abandono vs Formación Profesional) apenas ha sido analizada en investigaciones previas. Cuando contemplamos la opción Bachillerato vs Formación Profesional, el estatus social ahora aumenta un 0,033 la log-odds de la primera de estas opciones. Estos resultados del modelo total recogen una evidencia muy conocida por la comunidad educativa y científica: el estatus social y el rendimiento predicen con acierto la finalización y el tipo de estudios elegido tras la educación secundaria.

TABLA III. El efectos primarios y secundarios de la educación del padre en transición obligatoria

	Bachillerato vs Abandono	Formación Profesional vs Abandono	Bachillerato vs Formación Profesional
Total	0,055*** (0,006)	0,022*** (0,006)	0,033*** (0,005)
Directo	0,043*** (0,006)	0,017*** (0,006)	0,025*** (0,005)
Indirecto	0,012*** (0,002)	0,04*** (0,001)	0,07*** (0,001)
Rendimiento	36,80%	21,94%	22,39%
R-Cuadrado	0,13	0,13	0,13
Casos	1383	1383	1383

Control: Género * <0.05 ** <0.01 *** <0.001 (nivel de significación estadística)

Fuente: Panel de Educación y Transiciones al Mercado Laboral en Andalucía (2010 y 2018).

Cuando se controla por el rendimiento (modelo directo), estos mismos log-odds bajan a un 0,043; 0,017 y 0,025 (pero alcanzando todos, la máxima significación estadística). Explicado con el ejemplo anterior: Teniendo las mismas notas en Lengua, la hija de la profesora de primaria tiene un 16,7% más que la hija del mecánico, pero tendría un solo un 6,5% más de probabilidades de decidirse por formación profesional frente a abandonar toda formación reglada. Cuando comparamos alumnos y alumnas con el mismo rendimiento, el estatus socioeconómico tiene un efecto menor. ¿Pero cuánto, entonces, explica el rendimiento por sí sólo en la decisión de realizar el bachillerato, la formación profesional o abandonar los estudios secundarios?

Como refleja el modelo indirecto, este alcanza a explicar un 36,8% de toda la variabilidad. Cae a un 22% en la segunda comparación (Formación

Profesional vs Abandono) y a casi la misma cantidad en la tercera (Bachillerato vs Formación Profesional). Como era de esperar, tiene un menor efecto cuando se contrastan la opción más académica con la que menos.

Una vez realizada la descomposición mediante el modelo KHB, podríamos preguntarnos si existe un efecto de compensación bosquejado ya en la literatura previa. Dos modelos son aquí contrastados: un modelo log-aditivo y un modelo log-multiplicativo. Este último contiene la interacción estatus socioeconómico rendimiento ($\beta_4 X_1 X_2$). Un mejor ajuste del primero justificaría el rechazo al efecto de compensación mientras que un peor ajuste implicaría la necesidad de incluir dicha interacción.

En la Tabla IV, se exponen los resultados obtenidos por en cada uno de los modelos. El primero de ellos es el modelo de aditivo en el que se permite que el estatus social y las calificaciones varíen conjuntamente de forma monótona. El segundo de ellos admite que estas dos dimensiones varíen libremente en su impacto en las decisiones educativas. En la columna final aparece la diferencia entre ambos modelos.

TABLA IV. Contrastes de los modelos aditivos e interactivos para cada una de las decisiones educativas tomadas tras la educación obligatoria

DECISIONES EDUCATIVAS	ADITIVO	INTERACTIVO	DIFERENCIA
Bachillerato vs Abandono			
BIC	890,8	1018,12	127,31
AIC	871,5	872,13	0,62
Chi-Cuadrado	863,5	810,13	53,37 (0,00)*
Grados de libertad	4	32	28
Bachillerato vs Formación Profesional			
BIC	1361,86	1563,12	201,26
AIC	1237	1279	0,04
Chi-Cuadrado	1333,9	1311,61	22,29 (0,89)*
Grados de libertad	4	32	28
Abandono vs Formación Profesional			
BIC	970,07	987,08	17
AIC	1273	1334	0,06
Chi-Cuadrado	962,07	923,08	38,99 (0,008)*
Grados de libertad	4	32	28

Fuente: Panel de Educación y Transiciones al Mercado Laboral en Andalucía (2010 y 2018).

* (nivel de significación estadística)

Los resultados obtenidos nos permiten observar empíricamente la existencia del efecto de compensación. Este es claro cuando analizamos la decisión de realizar Bachillerato vs Abandono. Cuando las calificaciones son altas o media-altas, la diferencia entre estatus se estrecha y cuando son bajas o medias-bajas, la misma diferencia se ensancha. Es probable que este efecto también se produzca entre la disyuntiva Formación Profesional vs Abandono. Sin embargo, no se produce cuando la decisión que toman los y las estudiantes y sus familias se halla en la decisión de escoger entre el Bachillerato versus la Formación Profesional, como les sucede tanto a Troiano, Torrents y Daza (2019) como a Merino-Pareja, Martínez-García y Valls (2020). Resumiendo, cuando los alumnos y alumnas que abandonan –aquellos/as que suelen tener un origen social más bajo– son considerados en cada una de las opciones, sí parece existir un efecto de compensación. No obstante, cuando estos son excluidos de alguna elección (no son población de riesgo en términos estadísticos) encontramos que el efecto del estatus socioeconómico y las calificaciones varían conjuntamente de una misma forma. Por población de riesgo entiéndase la población que abandona y es excluida cuando se analiza el efecto del origen social en los alumnos y alumnas de Bachillerato vs Formación Profesional.

Conclusiones

Las evidencias recogidas en este estudio respaldan las conclusiones obtenidas en otros anteriores: los efectos secundarios refuerzan el impacto de los efectos primarios (Jackson, 2013). O, dicho de otro modo, el estatus socioeconómico se deja sentir en la toma de decisiones educativas a través de los dos cauces establecidos en la literatura previa: de forma directa y de forma indirecta mediando por la habilidad académica.

Hemos empleado *El Panel de Educación y Transiciones al Mercado Laboral en Andalucía* (2010 y 2018). Esta encuesta de carácter longitudinal recoge las trayectorias de una misma muestra representativa de individuos residentes en Andalucía cuando tenían 16 y 24 años. Hemos recogido las notas en lengua como *proxy* de la habilidad académica.

Nuestros resultados muestran que a medida que se incrementa el estatus social la probabilidad de realizar bachillerato en lugar de abandonar los estudios post-obligatorios aumenta incluso cuando se controla por rendimiento (H1). En cada una de las opciones que hemos

contemplado, el estatus socioeconómico representa un tercio del total. El papel del rendimiento es menor y alcanza un 36,8% de toda la variabilidad en la primera de las opciones. Cae a un 22% en la segunda y a casi la misma cantidad en la tercera. Como era de esperar, el rendimiento tiene un menor efecto cuando se contrastan la opción más académica con la que menos. La intensidad de los efectos secundarios aumenta según nos deslicemos desde las opciones más académicas a las que menos, es decir, es más fuerte en las elecciones Bachillerato vs Abandono y Bachillerato vs Formación Profesional que en Formación Profesional vs Abandono.

Del mismo modelo, como se contemplaba en la H2, se deduce que *la influencia que ejerce el estatus en las elecciones educativas varía de forma interactiva de acuerdo con el rendimiento.*

Hay que señalar que los estudios precedentes no han empleado a las personas que abandonaron. Hasta donde sabemos, éste es el primer estudio que lo incluye en España. No incluirlo en sus muestras como población de riesgo –todos aquellos sujetos que pueden optar eventualmente por alguna vía postobligatoria dado que tienen el título de secundaria– tiene como consecuencia la infra-estimación de los efectos, en especial, el efecto de compensación.

Discusión Pública

Cuando el sociólogo italiano Diego Gambetta escribió su obra *Were They Pushed or Did They Jump?: Individual Decision Mechanisms in Education* (2019)[1987], la magnitud y alcance de la expansión educativa era mucho menor que la de nuestros días. Desde que se publicó esta obra, los años medios de formación de la población italiana han aumentado cuatro años. Según las estimaciones Barro y Lee (2013), estos pasaron de seis a diez años. Una cifra muy similar fue la recorrida por la población española.

Si comparáramos el tipo de decisiones que tomaban los alumnos en la época de la publicación del libro de Gambetta, casi cuarenta años atrás, con aquellas otras decisiones que se toman hoy en día, descubriremos un cambio fundamental. En la actualidad, el alumnado de estatus bajo y medio-bajo que alcanzan altas calificaciones no parece presentar ningún género de sobreadaptación. A medida que sus calificaciones suben, menos se diferencian de aquellos otros alumnos y alumnas que

tienen un estatus más alto. O, dicho de otra forma, una vez que se dan buenos resultados escolares, los alumnos y alumnas de bajo status socioeconómico no infraestiman sus probabilidades, tomando así la decisión más arriesgada y costosa. Esto es así porque confían que sus probabilidades de éxito, π , superen a sus probabilidades de fracaso, $1-\pi$, dado su buen rendimiento hasta ahora (Figura I). Si extraemos de la literatura previa las causas de semejante cambio encontramos dos causas fundamentales: las reformas educativas que tuvieron un carácter más inclusivo y las mejoras económicas, que redujeron considerablemente los costes de oportunidad de las familias (Breen et al., 2009). No hay que olvidar tampoco el empuje creciente del cambio tecnológico. La educación se ha constituido en un bien posicional (Hirsch, 2005; Salata, 2019). Todo parece indicar que a nivel de mecanismos sociales, este cambio de circunstancias condujo a una menor aversión al riesgo pues las ganancias pesaron más que las pérdidas (Breen & Yaish, 2006).

Por el contrario, sus homólogos con malas notas abandonan cuando las malas calificaciones emergen. En cambio, sí que parece que las familias con estatus medios y altos intentan promocionar por las vías más deseadas del sistema educativo a su descendencia. Este efecto de compensación emerge empíricamente siempre que no se reduzcan las muestras representativas de las encuestas analizadas.

En todo caso, hay que estar de acuerdo con Michelle Jackson cuando señala que, el hecho de que los efectos secundarios sean más fuertes que los primarios no es una mala noticia (2013). En efecto, es mucho más fácil influir e intentar generar algún cambio sobre los efectos secundarios que sobre los efectos primarios. Es menos complicado tratar de mostrarles a los padres y madres por medio de la orientación escolar que la mejor decisión que puede tomar su hijo/a es realizar bachillerato, que tratar de inculcarles prácticas culturales que les resultan ajenas. Más difícil es aún transformar la calidad, estabilidad y dotación de sus empleos.

Referencias bibliográficas

- Barone, C., Assirelli, G., Abbiati, G., Argentin, G., & De Luca, D. (2018). Social origins, relative risk aversion and track choice: A field experiment on the role of information biases. *Acta Sociologica*, 61(4), 441-459. <https://doi.org/10.1177/0001699317729872>

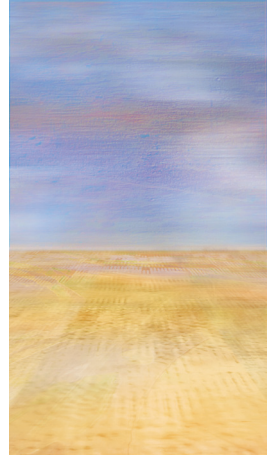
- Barro, R. J., & Lee, J. W. (2013). A new data set of educational attainment in the world, 1950–2010. *Journal of Development Economics*, 104, 184–198. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.10.001>
- Barth, D., Papageorge, N. W., & Thom, K. (2020). Genetic Endowments and Wealth Inequality. *The Journal of Political Economy*, 128(4), 1474–1522. <https://doi.org/10.1086/705415>
- Baudelot, C., & Establet, R. (1992). *Allez les filles! L'Épreuve des Faits*.
- Bernardi, F., & Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas / Social Class and School Performance as Predictors of Educational Paths in Spain. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>
- Boalt, G. (1947). *Skolutbildning och skolresultat för barn ur olika samhällsgrupper i Stockholm* [Stockholm College]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-74426>
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. Wiley.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Haymarket Books.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Breen, R., Luijkx, R., Müller, W., & Pollak, R. (2009). Nonpersistent inequality in educational attainment: Evidence from eight European countries. *AJS; American Journal of Sociology*, 114(5), 1475–1521. <https://doi.org/10.1086/595951>
- Breen, R., & Yaish, M. (2006). Testing the Breen-Goldthorpe model of educational decision making. En S. L. Morgan, D. B. Grusky, & G. S. Fields (Eds.), *Mobility and inequality: Frontiers of research from sociology and economics*. Stanford University Press.
- Chetty, R., Jackson, M. O., Kuchler, T., Stroebel, J., Hendren, N., Fluegge, R. B., Gong, S., Gonzalez, F., Grondin, A., Jacob, M., Johnston, D., Koenen, M., Laguna-Muggenburg, E., Mudekereza, F., Rutter, T., Thor, N., Townsend, W., Zhang, R., Bailey, M., ... Wernerfelt, N. (2022). Social capital I: Measurement and associations with economic mobility. *Nature*, 608(7921), Article 7921. <https://doi.org/10.1038/s41586-022-04996-4>

- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120. <https://www.jstor.org/stable/2780243>
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, 73(2), 92-111. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/2673239>
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., Jackson, M., Yaish, M., & Cox, D. R. (2005). On class differentials in educational attainment. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102(27), 9730-9733. <https://doi.org/10.1073/pnas.0502433102>
- Erikson, R., Jonsson, J., & others. (1996). *Can education be equalized?: The Swedish case in comparative perspective*. Westview Press.
- Gambetta, D. (2019). *Were they pushed or did they jump?: Individual decision mechanisms in education*. Routledge.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1-56. [https://doi.org/10.1016/0049-089X\(92\)90017-B](https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B)
- Girard, A., & Bastide, H. (1963). La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement. *Population (French Edition)*, 18(3), 435-472. <https://doi.org/10.2307/1526719>
- Goldthorpe, J. H., & Breen, R. (2010). Explicación de los diferenciales educativos. Hacia una teoría formal de la acción racional. En J. H. Goldthorpe (Ed.), *De la sociología: Números, narrativas e integración de la investigación y la teoría*. Centro de Investigaciones Sociológicas: Boletín Oficial del Estado.
- Hirsch, F. (2005). *Social Limits to Growth*. Routledge.
- Hu, A. (2017). Using a discretized measure of academic performance to approximate primary and secondary effects in inequality of educational opportunity. *Quality & Quantity*, 51(4), 1627-1643. <https://doi.org/10.1007/s11135-016-0356-8>
- Jackson, M. (2013). Introduction How Is Inequality of Educational Opportunity Generated? The Case for Primary and Secondary Effects. En M. Jackson, *Determined to Succeed?: Performance versus Choice in Educational Attainment*. Stanford University Press.
- Jæger, M. M. (2011). Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data. *Sociology of Education*, 84(4), 281-298. <https://doi.org/10/czkjhw>

- Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. *Econometrica*, 47(2), 263-291. <https://doi.org/10.2307/1914185>
- Karlson, K. B., Holm, A., & Breen, R. (2012). Comparing Regression Coefficients Between Same-sample Nested Models Using Logit and Probit: A New Method. *Sociological Methodology*, 42(1), 286-313. <https://doi.org/10.1177/0081175012444861>
- Keller, S., & Zavalloni, M. (1964). Ambition and Social Class: A Respecification*. *Social Forces*, 43(1), 58-70. <https://doi.org/10.1093/sf/43.1.58>
- Luo, J., & Ka Yuk Chan, C. (2022). Influences of shadow education on the ecology of education – A review of the literature. *Educational Research Review*, 36, 100450. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100450>
- Mare, R. D. (1980). Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75(370), 295-305. <https://doi.org/10.1080/01621459.1980.10477466>
- Mare, R. D. (1981). Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*, 46(1), 72-87. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/2095027>
- Martínez-García, J. S. M. (2014). Clase obrera, género y éxito educativo: Inteligencia, expectativas y didáctica. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 7(2), 449-467. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5144529>
- Merino-Pareja, R., Martínez-García, J. S., & Valls, O. (2020). Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional. *Papers. Revista de Sociologia*, 105(2), Article 2. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2776>
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Papageorge, N. W., & Thom, K. (2020). Genes, Education, and Labor Market Outcomes: Evidence from the Health and Retirement Study. *Journal of the European Economic Association*, 18(3), 1351-1399. <https://doi.org/10.1093/jeea/jvz072>
- Runte-Geidel, A., & Marzo, P. F. (2015). Shadow Education in Spain: Examining Social Inequalities Through the Analysis of PISA Results. *European Education*, 47(2), 117-136. <https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1033667>

- Salata, A. (2019). Schooling as a positional good: The Brazilian metropolitan regions in recent decades. *British Journal of Sociology of Education*, 40(3), 410-429. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1552846>
- Sikora, J., Evans, M. D. R., & Kelley, J. (2018). Scholarly culture: How books in adolescence enhance adult literacy, numeracy and technology skills in 31 societies. *Social Science Research*, 77, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.10.003>
- Silva, E., Warde, A., & Wright, D. (2009). Using Mixed Methods for Analysing Culture: The Cultural Capital and Social Exclusion Project. *Cultural Sociology*, 3(2), 299-316. <https://doi.org/10.1177/1749975509105536>
- Treiman, D. J., & Yip, K. (1989). Educational and occupational attainment in 21 countries. En M. Kohn (Ed.), *Cross National Research in Sociology* (pp. 373-394). SAGE Publications, Inc.
- Troiano, H., Torrents, D., & Daza, L. (2019). Compensation for poor performance through social background in tertiary education choices. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1225-1240. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1666262>
- Valdés, M. T. (2020). Principales procedimientos metodológicos para el análisis de la composición de la desigualdad educativa. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 48, Article 48. <https://doi.org/10.5944/empiria.48.2020.28073>
- Willms, J. D. (2006). *Learning Divides: Ten Policy Questions About the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems*. UNESCO Institute of Statistics. <http://www.uis.unesco.org>.
- Winship, C., & Mare, R. D. (1992). Models for Sample Selection Bias. *Annual Review of Sociology*, 18(1), 327-350. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.18.080192.001551>

Información de contacto: Manuel Herrera-Usagre. Facultad de Ciencias de la Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología. C/ Pirotecnia s/n. 41013. Sevilla. E-mail: mherrera3@us.es



Reseñas

Medina Rivilla, A. y De la Herrán, A. (Coords.) (2023). *Futuro de la Didáctica General*. Barcelona: Octaedro. 224 pp. ISBN: 9788419506511

Actualizar el concepto de Didáctica General en función del cambio que conlleva el desarrollo de nuestra sociedad, y preguntarse por las consecuencias y efectos que puede tener el modelo de referencia que le da sentido, es algo necesario e imprescindible si se quiere mantener una Didáctica General útil y adaptada a nuestro tiempo. El libro *Futuro de la Didáctica General* reflexiona sobre estas cuestiones y se pregunta por los fundamentos tradicionales que le dan sustento. La sociedad cambia, las escuelas cambian, y las formas de pensar la Didáctica General también deben cambiar y ajustar sus modelos en función de las necesidades y evidencias que se van descubriendo. Nuevas alternativas que amplíen la mirada para concebir la Didáctica General deben surgir para superar el inmovilismo en que se encuentra y vislumbrar un futuro más prometedor.

En el libro *Futuro de la Didáctica* el grupo de investigación de Antonio Medina y el grupo de investigación de Agustín de la Herrán, aportan dos visiones diferentes para superar los desafíos que enfrenta la Didáctica General en la actualidad, e incluso, para reiniciar la Didáctica General, como dice el grupo de investigación de la Herrán, desde sus raíces.

En primer lugar, desde el grupo de investigación de Antonio Medina, encontramos una visión y comprensión científico-artística de la Didáctica General. Desde esta aproximación se entiende que se debe superar la complejidad que conlleva la transformación de la base científica del conocimiento didáctico, teniendo presente la idea de que la Didáctica General tiene una conexión directa con el “arte de enseñar”. Desde esta perspectiva, la Didáctica General se entiende como ciencia y como arte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se valora la profundidad del acto didáctico, el cual se sostiene mediante un diálogo y un encuentro integral entre los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (docentes, discentes, familias, comunidad de aprendizaje, y nuevos escenarios digitales).

El grupo de Agustín de la Herrán, desde una aproximación radical e inclusiva para entender la Didáctica General, parte de la base de que los fundamentos que dan sustento a la Didáctica General están radicalmente incompletos, desnaturalizados, egocéntricos, miopes, o escorados. Considera que la Didáctica General se queda en la superficie de la realidad educativa imposibilitando su análisis y comprensión. Desde esta

superficie difícilmente se puede llegar a alcanzar su propósito final que consiste en la educación y formación integral de los seres humanos. Para superar las malas prácticas asociadas a la Didáctica General proponen trabajar la conciencia como antídoto para progresar hacia un futuro mejor. Una Didáctica General basada en la conciencia avanza desde el hacer hacia el darse, abrirse, liberarse, ampliarse, indagarse e interiorizarse. El ego acumulativo del alumnado, que se forma a partir de un modelo de tradicional de enseñanza, es sustituido por un ego que se autocritica, se rectifica, cede y se da. La Didáctica General de la mediocridad y el aborregamiento se destruye al ser comprendida desde el paradigma radical e inclusivo.

La lectura de estas dos posturas para aproximarse, entender y reflexionar sobre la Didáctica General nos dirige a pensar en nuevas alternativas para concebirla. Nos lleva a concluir en que no podemos seguir manteniendo modelos para fundamentar la Didáctica General tradicionales, obsoletos, que se quedan en la superficie y no permiten avanzar en una formación dirigida a la conciencia. Existen otros caminos para progresar hacia una formación más integral, humana y consciente del alumnado. En concreto, hay otras formas para concebir la Didáctica General, como las que se proponen en el Futuro de la Didáctica General, que abren nuevas posibilidades para ensanchar el horizonte de la Didáctica General hacia un futuro más humano, más artístico, más profundo y más consciente.

La lectura del libro Futuro de la Didáctica es, por tanto, un requisito esencial para los que estén interesados en conocer y comprender nuevas alternativas para plantear los fundamentos de la Didáctica General. Por ello, es un libro especialmente recomendado para todos aquellos que están desilusionados con los modelos que se mantiene en la actualidad, y buscan un cambio radical que de fundamento y sentido a su quehacer en Didáctica General.

Cristina Moral Santaella

Bautista García-Vera, A. (2021). *Audiovisuales, desigualdades socioculturales y educación*. Educatio Siglo XXI, 41(1), 149-154. Ediciones de la Universidad de Murcia. ISBN: 978-84-18936-27-2

“Audiovisuales, desigualdades socioculturales y educación” es un ensayo basado en una investigación de paradigma interpretativo que muestra cómo las tecnologías audiovisuales y la brecha digital influyen en el aumento de las desigualdades socioculturales en el sistema educativo. Antonio Bautista García-Vera, catedrático de Didáctica y Organización Escolar, expresa entre líneas su sensibilidad y preocupación por la mejora de la educación escolar a través de las posibilidades de las tecnologías audiovisuales. El libro sigue un discurso y estructura propios de un trabajo de investigación, distribuyendo el contenido en ocho capítulos, anexos y bibliografía.

El autor nos adentra en la investigación con la narración en primera persona de la toma de contacto inicial con los centros educativos. En el primer capítulo, el lector se sumerge en la cotidianidad de los dos centros de educación primaria de la Comunidad de Madrid, protagonistas del que iba a devenir un nuevo escenario para la generación de conocimiento compartido. Se cuenta con la colaboración entre la comunidad educativa – profesorado, madres, padres y alumnado- y el equipo investigador.

El segundo y tercer capítulo del libro se destinan a guiar al lector en la comprensión de los propósitos concretos de la investigación. Los antecedentes señalan, primeramente, la importancia de diferenciar aquellos usos más técnicos y funcionales que presenta una herramienta digital, del papel o función que adquiere en la sociedad y en la educación o de su significado. Los marcos conceptuales interrelacionados guían a comprender cómo el significado que les otorgamos a las tecnologías se vinculan en las desigualdades socioculturales y educativas. Se citan autores reconocidos e investigaciones emergentes en referencia a brecha digital, la alfabetización tecnológica, el arte en la sensibilización estética y la competencia digital.

Desde este estado del arte, surge el origen del estudio bajo tres curiosidades a resolver acerca de las herramientas tecnológicas y audiovisuales en la educación formal: comprender el significado que adquieren en los centros educativos; conocer cómo se favorece el desarrollo personal, social y académico del alumnado; e identificar las implicaciones en el desarrollo profesional y personal docente. Para

responder a ellos, el cuarto capítulo se destina a describir los principios de recogida de datos, el análisis del discurso y las fases del estudio. Los métodos de la investigación se concretan de forma minuciosa y detallada, considerando aspectos éticos, de coherencia y de validez. La recogida de datos mediante entrevistas se dio durante y después de la implementación de procesos de alfabetización digital para profesorado y alumnado. El estudio denota rigurosidad y pertinencia metodológica en la forma en que se interpretan y se describen las sensaciones, percepciones, análisis y reflexiones del alumnado y profesorado.

Las tres curiosidades se resuelven en los capítulos 5, 6 y 7, respectivamente. Los resultados demuestran cómo las funciones que se asignaban a los medios se habían ampliado durante el estudio: de significados sobre la transmisión de información y actividades de diversión, hacia significados vinculados con la expresión, la creatividad y la resolución de problemas. Este es un gran hallazgo del proyecto, ya que se muestra cómo promover el logro de las Competencias Digitales en contextos educativos multiculturales para la inclusión social. Otro hallazgo significativo es el impacto que ha generado la alfabetización audiovisual en el rendimiento académico, el desarrollo personal y social, y la proyección profesional del alumnado. Las producciones audiovisuales han causado una mejora en la sensibilidad por lo bello y el arte en vinculación a experiencias cotidianas y propios intereses. Los resultados también reflejan el rol de los medios en el desarrollo personal y el desarrollo profesional del profesorado. Éstos adquieren protagonismo cuando el profesorado trata de conectar con los intereses y motivaciones del alumnado. Para lectores del libro de Bautista, resulta de especial interés detenerse a revisar en detalle las citas de las entrevistas de los participantes.

La esencia de los resultados se presentan en el octavo y último capítulo en forma de conclusiones. Bautista reflexiona con profundidad acerca de las contribuciones del estudio para la disminución de la brecha digital y la mejora de vínculos sociales a través el desarrollo tecnológico en comunidades educativas. La transparencia en la descripción de la investigación, la sensibilidad por el mundo audiovisual y la preocupación por la mejora de la educación guían los motivos por adentrarse en este libro.

Laura Fernández-Rodrigo

Motos, T y Méndez E. (2023). *Teatro en educación sin memorizar textos*. Barcelona: Octaedro. 308 pp. ISBN:978-84-19132-33-4

Este libro pretende ser un manual sobre teatro y drama en educación para docentes de educación formal y no formal. Como se indica en el subtítulo “Teatro en educación sin memorizar textos. 77 + 1 técnicas dramáticas y teatrales” ofrece 78 maneras de hacer teatro en las aulas sin necesidad de que el alumnado memorice textos para romper así con el prejuicio de que solo de este modo se puede practicar teatro en las aulas.

El presente libro está dirigido a profesionales de la educación que tratan de enseñar de una manera diferente, pero no tienen formación en la didáctica teatral. Suele suceder la mayoría de las veces que el profesorado está solamente interesado en conocer el proceso práctico que conlleva la representación de una obra, pero ignora que se puede “hacer teatro” sin recurrir a que el alumnado memorice textos ajenos.

El libro está estructurado en dos partes. Una primera que contiene los siguientes apartados:

- Para comenzar se aclaran los principios del teatro/drama en la educación y se entiende con este constructo tanto la actividad que conlleva un trabajo espontáneo e improvisado (drama) y la actuación sobre un escenario (teatro).
- A continuación se concretan cuáles son los objetivos de esta metodología teatral centrados en el llamado *círculo virtuoso* del teatro/drama en la educación, cuyos principios son: expresión, presencia, socialización y valoración crítica.
- Seguidamente se presentan las orientaciones metodológicas para llevar a cabo las actividades dramáticas y teatrales basadas en: técnica de la mezcla, hipótesis N+1, la constricción o consigna, el “como si...”, la 5 “C” de la expresión, la pedagogía lúdica, el trabajo grupal y las reglas de la improvisación.
- Por último se centra en la evaluación de las actividades dramáticas y teatrales.

La segunda parte concreta cuáles son las técnicas dramáticas y teatrales. Las primeras son aquellas que se realizan en el aula y las teatrales las que se inician en las clases para terminar con una representación pública. Así pues, en las estrategias dramáticas el alumnado es el último receptor de lo implementado didácticamente, mientras que en las teatrales es el público.

No obstante, las finalidades de ambas, defienden los autores, deben ser pedagógicas, aspecto con el que no se puede negociar en pro de fines diferentes, como el meramente artístico. Desde esta conceptualización se reúnen las estrategias didácticas en dos bloques completados con un tercero: técnicas de valoración.

- a. Las técnicas dramáticas están agrupadas en cuatro apartados: 1. Acciones de reflexión que incluyen: grupo experto, iceberg, el callejón de la conciencia, la silla caliente, etc.). 2. Habilidades comunicativas: dramaturgia de textos no teatrales, coros, grafonías, matrices (utilizando el azar), sonorizar textos, constricciones, etc.). 3. Producción psicodramática: pares antagonicos, dobles, intercambio de papeles, soliloquio, etc. 4. Improvisación: imagen congelada, técnicas de imaginación, clown, *Flashmob*, etc.). 5. Movimiento: *Lip-dub*, iconografías, etc.
- b. Entre las técnicas teatrales se presentan: teatro imagen, teatro documento, teatro playback, teatro del lector, sociodrama, teatro foro, etc.
- c. Técnicas de valoración: mesa dialógica, fotovoz, sociograma en acción, método IAN.

El libro contiene, asimismo, más de 400 propuestas creativas adaptadas a las asignaturas curriculares de las distintas etapas educativas. Además, cuenta con 234 sugerencias audiovisuales, por medio de códigos QR, que completan el acercamiento a cada técnica, garantizando así la efectividad de este manual como instrumento didáctico.

Con esta idea los autores postulan el valor pedagógico de esta manera de enfocar el teatro en la educación al considerar que la repetición de un texto escrito de antemano enfrenta al alumnado con un texto inerte. Este tratamiento del teatro en el aula es el que se ha venido realizando desde la literatura y desde las lecturas dramatizadas. Por su parte, los autores pretenden ofrecer herramientas para dar la voz al alumnado: sus temas, su lenguaje, sus inquietudes, etc.

Como decía Sajarov, físico nuclear y Premio Nobel de la Paz: “Quien no haya visto nunca una naranja, no pedirá una naranja. Nuestra tarea es dar a conocer la naranja y despertar el deseo”. Eso es lo que pretenden los autores, provocar el deseo de utilizar herramientas didácticas inspiradas por el drama/teatro en la educación. Las personas que os acerquéis a esta metodología comprobaréis que cuando tengáis el libro en vuestras

manos, ya no hay marcha atrás: habréis comenzado la aventura de que vuestro alumnado explore para conocer, crear y tener voz propia.

Antoni Navarro Amorós

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.