

# EDUCAR

57/2

Construir una educació inclusiva

Construir una educación inclusiva



---

**Director / Editor**

Dra. José Tejada Fernández (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

**Secretària / Assistant Editor**

Dra. Anna Díaz-Vicario (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

**Col·laboradores / Collaborators**

Dra. Cristina Mercader Juan  
(Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)  
Dra. Cecília Inés Suarez Rivarola  
(Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

**Consell assessor / Editorial Advisory Board**

Ema Arellano (Universidad San Sebastián, Xile)  
Robert F. Arnove (Indiana University, Estats Units d'Amèrica)  
Heinz Bachmann (Pädagogische Hochschule Zürich, Suïssa)  
Claire Beaumont (Université Laval, Canadà)  
Nieves Blanco (Universidad de Màlaga, Espanya)  
Alberto Cabrera (University of Maryland, Estats Units d'Amèrica)  
Alejandro Castro (Universidad Católica Argentina, Argentina)  
Enrique Correa-Molina (Université de Sherbrooke, Canadà)  
J. Manuel Escudero (Universidad de Murcia, Espanya)  
Ulisses Ferreira de Araújo (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)  
Joaquín Gairín (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)  
Ana Gil-García (Northeastern Illinois University, Estats Units d'Amèrica)  
Günter Huber (University of Tübingen, Alemanya)

**Consell de redacció / Editorial Board**

José Ignacio Aguaded (Universidad de Huelva, Espanya)  
Serafin Antúnez (Universitat de Barcelona, Espanya)  
Georges-Louis Baron (Université Paris V René Descartes-Sorbonne, França)  
Mària Alejandra Bosco Paniagua  
(Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)  
Carlos da Fonseca Brandão (Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil)  
Elena Cano (Universitat de Barcelona, Espanya)  
Sébastien Donoso Díaz (Universidad de Talca, Xile)  
Fabio Dovigo (Universita degli studi di Bergamo, Itàlia)  
Slavko Gaber (University of Ljubljana, Ljubljana)  
Susana Gonçalves (Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal)  
Romita Iucu (Universitatea din Bucuresti, Romania)  
Fernando Marhuenda Fluxá (Universitat de València, Espanya)  
Mario Martín Bris (Universidad de Alcalá de Henares, Espanya)

**Intercanvi**

Universitat Autònoma de Barcelona  
Servei de Biblioteques  
Secció d'Intercanvi de Publicacions  
08193 Bellaterra (Barcelona), Spain  
Tel. 93 581 11 93. Fax 93 581 32 19  
sb.intercanvi@uab.cat

**Coberta**

Loni Geest & Tone Høverstad

**Composició**

Mercè Roig

**Coordinació monogràfic / Special Issue Coordination**

Eva M. Barreira Cerqueiras (Universidad de Santiago de Compostela, Espanya)  
Julia Crespo Comesaña (Universidad de Santiago de Compostela, Espanya)  
Carmen Sarceda Gorgoso (Universidad de Santiago de Compostela, Espanya)

**Redacció**

Universitat Autònoma de Barcelona  
Departament de Pedagogia Aplicada  
08193 Bellaterra (Barcelona), Spain  
Tel. 93 581 16 20. Fax 93 581 30 52  
educar@uab.cat https://educar.uab.cat

Pedro Jurado (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)  
Danielle Leclerc (Université du Québec à Trois-Rivières, Canadà)  
Mariana Maggio (Universidad de Buenos Aires, Argentina)  
Carlos Marcelo (Universidad de Sevilla, Espanya)  
Beatriz Pont (Organisation for Economic Co-operation and Development, França)  
Primitivo Sánchez Delgado (Universidad Complutense de Madrid, Espanya)  
Jaume Sarramona i López (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)  
Dirk Schneckenberg (Ecole Supérieure de Commerce, Rennes, França)  
Núria Silvestre (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)  
Alejandro Tiana (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Espanya)  
Denise Elena Vaillant (Universidad ORT, Uruguai)  
Aurelio Villa Sánchez (Universidad de Deusto, Espanya)

Juan Antonio Morales (Universidad de Sevilla, Espanya)  
Antoni Navío Gámez (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)  
Donatella Persico (Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche, Itàlia)  
Montserrat Rodríguez (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)  
David Rodríguez Gómez (Universitat Autònoma Barcelona, Espanya)  
Josep Maria Sanahuja (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)  
José Manuel Silva (Instituto Politécnico de Leiria, Portugal)  
Charles L. Slater  
(California State University Long Beach, Estats Units d'Amèrica)  
Rosa Tafur (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú)  
Luís Tinoca (Universidade de Lisboa, Portugal)  
Verónica Violant Holz (Universitat de Barcelona, Espanya)  
Duncan Waite (Texas State University, Estats Units d'Amèrica)

**Subscripció, administració, edició i impressió**

Universitat Autònoma de Barcelona  
Servei de Publicacions  
08193 Bellaterra (Barcelona), Spain  
Tel. 93 581 1022  
sp@uab.cat  
http://publicacions.uab.cat  
ISSN 0211-819X (paper)  
ISSN 2014-8801 (digital)  
Dipòsit legal: B. 2840-1982  
Imprès a Espanya  
Imprès en paper ecològic

---

EDUCAR és una revista universitària d'investigació, editada pel Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB. S'adreça als universitaris i administradors educatius, així com al públic especialitzat en temes de caràcter educatiu. Els textos publicats són inèdits i provenen de la recerca o de la reflexió especialitzada dels seus autors. EDUCAR té una periodicitat semestral, en gener i juliol.

Les opinions expressades en articles, notes, informacions, ressenyes i treballs publicats a EDUCAR són d'exclusiva responsabilitat dels seus autors.

Aquesta revista es regeix pel sistema de censors.

**Bases de dades en què EDUCAR està referenciada**

— AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur)  
— CARHUS<sup>+</sup>  
— CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas)  
— CiteFactor (Academic Scientific Journals)  
— Dialnet (Unirioja)  
— DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Jurídicas)  
— DOAJ (Directory of Open Access Journals)  
— DULCINEA  
— Educ@ment  
— ERA (Educational Research Abstracts Online)  
— ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences)  
— ESCI (Emerging Sources Citation Index)  
— EZ3 (Elektronische Zeitschriftenbibliothek)

— FECYT  
— FRANCIS  
— INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL  
— IN-RECS (Índice de Impacto de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales)  
— IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa)  
— Latindex  
— MIAR (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes)  
— PSICODOC (Base de datos bibliográfica de Psicología)  
— RACO (Revistes Catalanes amb Accés Obert)  
— REBUN (Red de Bibliotecas Universitarias)  
— REDALYC  
— RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas)  
— SCOPUS  
— ZDB (Zeitschriftendatenbank)

---

EDUCAR es publica sota el sistema de llicències Creative Commons segons la modalitat:



**Reconeixement (by):** heu de reconèixer l'autoria de manera apropiada, proporcionar un enllaç a la llicència i indicar si heu fet algun canvi. Podeu fer-ho de qualsevol manera raonable, però no d'una manera que suggereixi que el llicenciadador us dona suport o patrocina l'ús que en feu.

# Índex

Educar

Juliol-desembre 2021, vol. 57, núm. 2, p. 275-543

ISSN 0211-819X (paper), ISSN 2014-8801 (digital)

Les paraules clau són en llenguatge lliure

<https://educar.uab.cat>

## **Construir una educació inclusiva** **Construir una educación inclusiva**

281-287 **Presentació / Presentación** (Eva M. Barreira Cerqueiras; Julia Crespo Comesaña; Carmen Sarceda Gorgoso)

289-304 **García-Prieto, Francisco J.; Delgado-García, Manuel; Gómez-Hurtado, Inmaculada; Moya Maya, Asunción** (Universidad de Huelva. España)

Prácticas de aula de los profesionales de pedagogía terapéutica para atender a la diversidad: hacia un enfoque inclusivo.

*Classroom practices of therapeutic pedagogy professionals to attend to diversity: Toward an inclusive approach.*

305-318 **Muntaner Guasp, Juan Jorge; Forteza Forteza, Dolors** (Universitat de les Illes Balears. España)

Impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión del alumnado en la educación secundaria.

*Impact of cooperative learning on the inclusion of students in secondary education.*

319-332 **Sarceda-Gorgoso, M. Carmen; Barreira-Cerqueiras, Eva M.** (Universidad de Santiago de Compostela. España)

La Formación Profesional Básica y su contribución al desarrollo de competencias para el reenganche educativo y la inserción laboral: percepción del alumnado.

*Basic vocational training and its contribution to the development of competences for educational re-engagement and labor insertion: Student perception.*

- 333-346 **Fernández-Larragueta, Susana; Rodorigo, Monia; Lázaro, Marie-Noëlle** (Universidad de Almería. España)  
Entre lo curricular y lo personal: la importancia de las transiciones educativas en la vida del alumnado inmigrante para una educación inclusiva real.  
*Immigrant students' school transitions for a truly inclusive education: Between the personal and the academic.*
- 347-361 **Jiménez, Felipe** (Universidad de Las Américas. Chile); **Valdés, René** (Universidad Andrés Bello. Chile)  
Políticas y prácticas inclusivas para estudiantes extranjeros en contextos de neoliberalismo avanzado: paradojas y contrasentidos del caso emblemático chileno.  
*Inclusive Policies and Practices for Foreign Students in Contexts of Advanced Neoliberalism: Paradoxes and Contradictions of the Chilean Emblematic Case.*
- 363-377 **Mella-Núñez, Ígor; Quiroga-Carrillo, Anaïs; Crespo Comesaña, Julia** (Universidad de Santiago de Compostela. España)  
Aprendizaje-servicio y desarrollo cívico-social en titulaciones universitarias del ámbito educativo: preparando al alumnado para la práctica de una educación inclusiva.  
*Service-learning and civic and social development in education degrees: Preparing students for inclusive educational practice.*

### Temas de recerca / Temas de investigación

- 381-396 **Grande-de-Prado, Mario; Cañón-Rodríguez, Ruth; García-Martín, Sheila; Cantón-Mayo, Isabel** (Universidad de León. España)  
Competencia digital: docentes en formación y resolución de problemas.  
*Digital competence: teachers in training and troubleshooting.*
- 397-411 **Álvarez-Álvarez, Carmen** (Universidad de Cantabria. España); **García-Prieto, Francisco Javier** (Universidad de Huelva. España)  
Brecha digital y nuevas formas académicas en la escuela rural española durante el confinamiento.  
*The Digital Gap and New Academic Forms in Rural Schools of Spain During Lockdown.*

- 413-429 **Cuñat Giménez, Rubén J.** (Universitat de València. España)  
La innovación en los centros de enseñanza de Bachillerato: análisis realizado en la Comunidad Valenciana.  
*Innovation in high schools: Analysis in the Valencian Community.*
- 431-446 **Saavedra Vallejos, Esteban** (Universidad Católica de Temuco. Chile)  
Relación entre el rendimiento académico y la condición indígena de los estudiantes chilenos en pruebas estandarizadas.  
*Relationship between academic performance and the indigenous status of Chilean students in standardized tests.*
- 447-463 **Rivera-Vargas, Pablo** (Universitat de Barcelona. España. Universidad Andrés Bello. Chile); **Climent Sanjuan, Víctor** (Universitat de Barcelona. España); **Rivera Bilbao, René** (Universidad de las Artes y las Ciencias de la Comunicación. Chile)  
Acceso a la educación superior en Chile desde la financiación privada: entre la inequidad estructural y la oportunidad individual.  
*Access to higher education in Chile through private financing: Between structural inequality and individual opportunity.*
- 465-479 **Donato, Donatella; Pardo Baldoví, M. Isabel; San Martín Alonso, Ángel** (Universitat de València. España)  
La producción narrativa en el encuentro con la otredad.  
*Narrative production in the meeting with otherness.*
- 481-499 **Álvarez-Pérez, Pedro Ricardo; López-Aguilar, David; Garcés-Delgado, Yaritza** (Universidad de La Laguna. España)  
Estudio sobre compromiso y expectativas de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de grado.  
*Study on Commitment and Expectations of Academic Self-Efficacy in Undergraduate Students.*
- 501-518 **Clemente-Vázquez, Sandra; Torres-Gordillo, Juan-Jesús** (Universidad de Sevilla. España)  
Percepción del alumnado de máster sobre la formación en competencias emprendedoras a través de redes sociales.  
*Master's Students' Perception of Training in Entrepreneurial Skills Through Social Networks.*

519-536 **Torres-Coronas, Teresa; Vidal-Blasco, María-Arántzazu** (Universitat Rovira i Virgili. Spain)

Predicting global entrepreneurship: An exploratory study.

*Predicció d'una empremadoria global. Un estudi exploratori.*

**Punts de vista / Puntos de vista**

539-543 **Sarramona, Jaume** (Universitat Autònoma de Barcelona. Espanya)

La política és pedagogia en Josep Pallach (1920-1977). In memòria.

---

CONSTRUIR UNA EDUCACIÓ INCLUSIVA  
CONSTRUIR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA



## Presentació

# Construir una educació inclusiva

Des de finals del segle xx i durant els anys que han transcorregut del segle xxi hem assistit a un canvi de model educatiu, més centrat ara en el subjecte que aprèn i en la manera com realitza aquest aprenentatge. D'acord amb això, els factors i els processos individuals, així com les necessitats educatives pròpies de cada individu, esdevenen un factor essencial en el panorama acadèmic actual. D'aquí sorgeix el que coneixem com a *educació inclusiva*.

Arribar a aquest paradigma —un dels principis essencials del nostre sistema educatiu— ha suposat transitar per unes altres idees i per uns altres conceptes previs, i fins i tot contraposats, dins d'un contínuum que s'estén des de l'exclusió fins a la qüestió que ens ocupa.

Inicialment entesa aquesta educació des de posicions excloents i segregadores —com la que es dirigeix a l'alumnat que necessita algun suport especialitzat i que es desenvolupa en centres especials—, s'avança cap a un plantejament integracionista, en un esdevenir històric de canvis i concepcions socials, culturals i educatives del subjecte amb necessitats educatives especials. És a dir, passem d'un model de dèficit —centrat en les deficiències, les síndromes i els trastorns de l'individu (el que li falta a l'alumne) i en les mesures educatives altament especialitzades (currículum específic, suports externs, centres especialitzats, etc.)— a un model de capacitat —basat en els principis de normalització de condicions de vida, d'integració a l'escola ordinària, de sectorització de l'atenció educativa i d'individualització de l'ensenyament— iniciat a partir de la segona meitat del segle xx.

No obstant això, han sorgit veus crítiques al plantejament integracionista, atès que al començament només tenia en compte l'alumnat amb discapacitat o trastorns, oblidant aquell que patia mancances en l'àmbit acadèmic, familiar, social o cultural (immigració, retard escolar, contextos desfavorits, etc.) o la diversitat entesa globalment, és a dir, considerar que tot l'alumnat és divers, ja que cada subjecte posseïx particularitats i característiques que el diferencien dels altres. Per això la integració educativa només va suposar el desplaçament de l'enfocament de l'educació especial a l'escola regular amb adaptacions i ajustos, la qual cosa ha provocat que seguim observant dues vies d'ensenyament

ment: l'especial (per a alumnat amb necessitats educatives especials) i el regular (per a la resta de l'alumnat), sense tenir en compte la diversitat del conjunt dels subjectes.

Així doncs, l'educació inclusiva intenta superar aquests plantejaments prenent millorar l'accés a una educació de qualitat en el sistema escolar ordinari per a tothom. Es fonamenta en la consideració i el respecte a la diversitat i en les diferències de tots els subjectes (habilitats, característiques, interessos, etc.), en un currículum comú i en el foment de contextos d'aprenentatge inclusius. En definitiva, es tracta de respondre a tot l'alumnat en igualtat de condicions, sigui quina sigui la necessitat plantejada, de manera que tothom obtingui l'èxit educatiu esperat.

Les propostes recollides en aquest monogràfic ens apropen una mica més a aquest paradigma inclusiu a través de diferents realitats, formes i maneres d'actuar en l'àmbit de l'educació.

Així, el primer article, titulat «Pràctiques d'aula dels professionals de Pedagogia Terapèutica per atendre la diversitat: cap a un enfocament inclusiu», de Francisco J. García-Prieto, Manuel Delgado-García, Inmaculada Gómez-Hurtado i Asunción Moya Maya (Universitat de Huelva), ens remet immediatament a les pràctiques inclusives que s'estan desenvolupant en centres d'educació infantil i primària, que revelen millores en l'atenció a la diversitat de l'alumnat gràcies a la implicació directa de la comunitat educativa.

En una segona aportació podrem accedir a una experiència d'aprenentatge cooperatiu en l'ensenyament secundari, de la mà de l'article «Impacte de l'aprenentatge cooperatiu en la inclusió de l'alumnat en l'educació secundària», de Juan Jorge Muntaner i Dolors Forteza (Universitat de les Illes Balears). S'hi pot constatar que, gràcies al fort component relacional, és possible generar contextos d'aprenentatge inclusius de gran rellevància per a l'alumnat.

Trobarem també la referència a mesures específiques per a l'atenció a l'alumnat en risc de fracàs escolar en l'article de M. Carmen Sarceda-Gorgoso i Eva M. Barreira Cerqueiras (Universitat de Santiago de Compostel·la), titulat «La formació professional bàsica i la seva contribució al desenvolupament de competències per al reenganxament educatiu i la inserció laboral: percepció de l'alumnat». Així, veurem com l'FP bàsica contribueix a millorar la situació dels estudiants des d'una doble perspectiva: d'ajuda a romandre i a continuar en el sistema educatiu i com a mecanisme de millora de la inserció laboral d'aquests subjectes.

D'altra banda, el treball de Susana Fernández-Larragueta, Monia Rodorigo i Marie-Noëlle Lázaro (Universitat d'Almeria), «Entre la part curricular i la part personal: la importància de les transicions educatives en la vida de l'alumnat immigrant per a una educació inclusiva real», ens permetrà comprendre les situacions que ha d'afrontar l'alumnat immigrant en els processos de trànsit en el sistema educatiu espanyol, per així intentar millorar els factors i les variables presents en aquests processos. Per la seva proximitat en referència al tipus d'estudiants que s'aborden en un treball i en l'altre, hem volgut continuar aquest monogràfic amb l'article de Felipe Jiménez (Universidad de

Las Américas) i René Valdés (Universitat Andrés Bello), titulat «Polítiques i pràctiques inclusives per a estudiants estrangers en contextos de neoliberalisme avançat: paradoxes i contrasentits del cas emblemàtic xilè». Aquest estudi ens presenta les accions inclusives que s'estan desenvolupant en una sèrie d'escoles xilenes amb estudiants estrangers, en un context marcat pel neoliberalisme. De les conclusions no només se n'extreuen aquests factors limitadors i facilitadors de les accions inclusives desenvolupades, sinó també quins desafiaments queden encara per afrontar en les polítiques educatives inclusives.

Com a experiència conclusiva d'aquest monogràfic, Ígor Mella-Núñez, Anaïs Quiroga-Carrillo i Julia Crespo (Universitat de Santiago de Compostel·la) aborden la formació dels futurs professionals de l'àmbit educatiu en el seu article «Aprentatge servei i desenvolupament civicosocial en titulacions universitàries de l'àmbit educatiu: preparant l'alumnat per practicar una educació inclusiva». Més concretament, ens endinsarem en un estudi que confronta la utilitat de l'aprenentatge servei davant d'altres metodologies més convencionals en la formació de professionals més compromesos amb el paradigma inclusiu.

Com veiem, els articles presentats ens ofereixen perspectives diferents pel que fa a etapes educatives, subjectes i processos de millora que ens permetran seguir construint l'educació inclusiva que volem per a aquest nou segle.

*Eva M. Barreira Cerqueiras*

*Julia Crespo Comesaña*

*Carmen Sarceda Gorgoso*

Universitat de Santiago de Compostel·la

Coordinadores del monogràfic





## Presentación

# Construir una educación inclusiva

Desde finales del siglo xx y en lo que va del siglo xxi hemos asistido a un cambio de modelo educativo, que ahora está más centrado en el sujeto que aprende y en el modo como realiza este aprendizaje. De acuerdo con esa premisa, los factores y los procesos individuales, así como las necesidades educativas propias de cada individuo, se convierten en un factor esencial en el panorama educativo actual. De aquí surge lo que conocemos como *educación inclusiva*.

Llegar a este paradigma —uno de los principios esenciales de nuestro sistema educativo— ha supuesto transitar por otros conceptos e ideas previos, e incluso contrapuestos, dentro de un continuo que se extiende desde la exclusión hasta la cuestión que nos ocupa.

Inicialmente entendida esta educación desde posiciones excluyentes y segregadoras —como aquella que se dirige al alumnado que necesita algún apoyo especializado y que se desarrolla en centros especiales—, se avanza hacia un planteamiento integracionista, en un devenir histórico de cambios y concepciones sociales, culturales y educativas del sujeto con necesidades educativas especiales. Esto es, pasamos de un modelo de déficit —centrado en las deficiencias, los síndromes y los trastornos del individuo (lo que le falta al alumno) y las medidas educativas altamente especializadas (currículo específico, apoyos externos, centros especializados, etc.)— a un modelo de capacidad —basado en los principios de normalización de condiciones de vida, de integración escolar en la escuela ordinaria, de sectorización de la atención educativa y de individualización de la enseñanza— iniciado a partir de la segunda mitad del siglo xx.

No obstante, han surgido voces críticas al planteamiento integracionista, pues inicialmente solo tenía en cuenta al alumnado con discapacidad o trastornos, olvidándose de aquel con carencias en el ámbito escolar, familiar, social o cultural (inmigración, retraso escolar, contextos desfavorecidos, etc.) o de la *diversidad* entendida en su globalidad, esto es, considerar que todo el alumnado es diverso, ya que cada sujeto posee particularidades y características que lo diferencian de los demás. Por ello, la integración educativa solamente supu-

so el desplazamiento del enfoque de la educación especial a la escuela regular con adaptaciones y ajustes, lo que ha provocado que sigamos observando dos vías de enseñanza: la especial (para alumnado con necesidades educativas especiales) y la regular (para el resto del alumnado), sin tener en cuenta la diversidad del conjunto de los sujetos.

Así pues, la educación inclusiva trata de superar estos planteamientos pretendiendo mejorar el acceso a una educación de calidad en el sistema escolar ordinario para todo el mundo. Se fundamenta en la consideración y el respeto a la diversidad y en las diferencias de todos los sujetos (habilidades, características, intereses, etc.), en un currículo común y en el fomento de contextos de aprendizaje inclusivos. En definitiva, se trata de responder a todo el alumnado en igualdad de condiciones, sea cual sea la necesidad planteada, de manera que todos los individuos obtengan el éxito educativo esperado.

Las propuestas recogidas en este monográfico tratan de acercarnos un poco más a este paradigma inclusivo a través de distintas realidades, formas y maneras de hacer en el ámbito de la educación.

Así, el primer artículo, titulado «Prácticas de aula de los profesionales de pedagogía terapéutica para atender a la diversidad: hacia un enfoque inclusivo», de Francisco J. García-Prieto, Manuel Delgado-García, Inmaculada Gómez-Hurtado y Asunción Moya Maya (Universidad de Huelva), nos remite de inmediato a las prácticas inclusivas que se están desarrollando en centros de educación infantil y primaria, lo que revela mejoras en la atención a la diversidad del alumnado gracias a la implicación directa de la comunidad educativa.

En una segunda aportación vamos a poder acceder a una experiencia de aprendizaje cooperativo en la enseñanza secundaria de la mano del artículo «Impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión del alumnado en la educación secundaria», de Juan Jorge Muntaner y Dolors Forteza (Universidad de las Islas Baleares). En él se puede constatar que, gracias al fuerte componente relacional, es posible generar contextos de aprendizaje inclusivos de gran relevancia para el alumnado.

Encontraremos también la referencia a medidas específicas para la atención del alumnado en riesgo de fracaso escolar en el artículo de M. Carmen Sarceda-Gorgoso y Eva M. Barreira Cerqueiras (Universidad de Santiago de Compostela) titulado «La Formación Profesional Básica y su contribución al desarrollo de competencias para el reenganche educativo y la inserción laboral: percepción del alumnado». Así, veremos como la FP Básica contribuye a la mejora de la situación de los estudiantes desde una doble perspectiva: de ayuda a la permanencia y a la continuidad en el sistema educativo y como mecanismo de mejora de la inserción laboral de estos sujetos.

Por otro lado, el trabajo de Susana Fernández-Larragueta, Monia Rodorigo y Marie-Noëlle Lázaro (Universidad de Almería), «Entre lo curricular y lo personal: la importancia de las transiciones escolares en la vida del alumnado inmigrante para una educación inclusiva real», nos permitirá comprender las situaciones que debe afrontar el alumnado inmigrante en los procesos de trán-

sito en el sistema educativo español, para así tratar de mejorar los factores y las variables presentes en dichos procesos. Por su proximidad en cuanto al tipo de estudiantes que se abordan en uno y otro trabajo, hemos querido continuar este monográfico con el artículo de Felipe Jiménez (Universidad de Las Américas) y René Valdés (Universidad Andrés Bello), titulado «Políticas y prácticas inclusivas para estudiantes extranjeros en contextos de neoliberalismo avanzado: paradojas y contrasentidos del caso emblemático chileno». Este estudio nos presenta las acciones inclusivas que se están desarrollando en una serie de escuelas chilenas con estudiantes extranjeros, en un contexto marcado por el neoliberalismo. De sus conclusiones no solo se extraen esos factores limitadores y facilitadores de las acciones inclusivas desarrolladas, sino también qué desafíos quedan aún por afrontar en las políticas educativas inclusivas.

Como experiencia conclusiva a este monográfico, Ígor Mella-Núñez, Anaïs Quiroga-Carrillo y Julia Crespo (Universidad de Santiago de Compostela) abordan la formación de los futuros profesionales del ámbito educativo en su artículo «Aprendizaje-servicio y desarrollo cívico-social en titulaciones universitarias del ámbito educativo: preparando al alumnado para la práctica de una educación inclusiva». Más concretamente, nos adentraremos en un estudio que confronta la utilidad del aprendizaje-servicio frente a otras metodologías más convencionales en la formación de profesionales más comprometidos con el paradigma inclusivo.

Como vemos, los artículos presentados nos ofrecen distintas perspectivas en cuanto a etapas educativas, sujetos y procesos de mejora que nos van a permitir seguir construyendo la educación inclusiva que queremos para este nuevo siglo.

*Eva M. Barreira Cerqueiras*  
*Julia Crespo Comesaña*  
*Carmen Sarceda Gorgoso*  
Universidad de Santiago de Compostela  
Coordinadoras del monográfico





# Prácticas de aula de los profesionales de pedagogía terapéutica para atender a la diversidad: hacia un enfoque inclusivo

Francisco J. García-Prieto  
Manuel Delgado-García  
Inmaculada Gómez-Hurtado  
Asunción Moya Maya

Universidad de Huelva. España.  
fjavier.garcia@dedu.uhu.es  
manuel.delgado@dedu.uhu.es  
inmaculada.gomez@dedu.uhu.es  
asuncion@dedu.uhu.es



Recibido: 29/9/2020

Aceptado: 5/2/2021

Publicado: 5/7/2021

## Resumen

En el presente estudio se analizan las prácticas de aula del especialista de atención a la diversidad en los centros de educación infantil y primaria (CEIP) de Andalucía. Mediante un diseño de naturaleza cualitativa de carácter transversal, se obtienen los datos con dos fuentes principales de información (entrevista semiestructurada diseñada ad hoc y observación directa y no participante) sobre una muestra de 142 especialistas. Los resultados revelan el desarrollo de prácticas inclusivas respecto al uso de estrategias didácticas y metodologías activas; la importancia de recursos plurales y funcionales; la puesta en práctica de un apoyo pedagógico coordinado o colaborativo, y la flexibilización en la dinámica y la organización de aula. También se identifican posibilidades, dificultades y limitaciones. Las conclusiones apuntan que las prácticas que están desarrollando los especialistas pretenden contribuir a la mejora de las escuelas en relación con la atención a la diversidad, siendo el apoyo colaborativo a la comunidad educativa la función principal para la promoción de una escuela inclusiva que atienda a todo el alumnado.

**Palabras clave:** atención a la diversidad; inclusión escolar; práctica pedagógica; apoyo y metodologías activas

**Resum.** *Pràctiques d'aula dels professionals de Pedagogia Terapèutica per atendre la diversitat: cap a un enfocament inclusiu*

En el present estudi s'hi analitzen les pràctiques d'aula de l'especialista d'atenció a la diversitat als centres d'educació infantil i primària (CEIP) d'Andalusia. Mitjançant un disseny de naturalesa qualitativa de caràcter transversal, s'obtenen les dades a partir de dues fonts principals d'informació (entrevista semiestructurada dissenyada ad hoc i observació directa i no participant) sobre una mostra de 142 especialistes. Els resultats revelen el desenvolupament de pràctiques inclusives respecte a l'ús d'estratègies didàctiques i metodologies actives; la importància de recursos plurals i funcionals; la posada en pràctica d'un suport pedagògic coordinat o col·laboratiu, i la flexibilització en la dinàmica i

l'organització d'aula. També s'hi identifiquen possibilitats, dificultats i limitacions. Les conclusions apunten al fet que les pràctiques que estan desenvolupant els especialistes pretenen contribuir a millorar les escoles en relació amb l'atenció a la diversitat, de manera que el suport col·laboratiu a la comunitat educativa esdevé la funció principal per promoure una escola inclusiva que atengui tot l'alumnat.

**Paraules clau:** atenció a la diversitat; inclusió escolar; pràctica pedagògica; suport educatiu i metodologies didàctiques actives

**Abstract.** *Classroom practices of therapeutic pedagogy professionals to attend to diversity: Toward an inclusive approach*

This research analyzes the classroom practices of diversity care specialists in early childhood and primary education schools of Andalusia. A cross-sectional qualitative design was used to obtain data from two main sources: a semi-structured interview designed ad hoc and direct and non-participant observation with a sample of 142 participants. The results reveal the development of inclusive practices regarding the use of didactic strategies and active methodologies, the importance of plural and functional resources, the implementation of coordinated or collaborative pedagogical support, and flexibility in the dynamics and organization of the classroom. Opportunities, difficulties, and limitations are also identified. The conclusions indicate that the practices being developed by these specialists aim to contribute to improving schools in relation to attention to diversity, with collaborative support for the educational community being the main function for the promotion of an inclusive school that attends to all students.

**Keywords:** attention to diversity; inclusive education; pedagogical practice; educational support; active teaching methodologies

### Sumario

- |                 |                             |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método       | Referencias bibliográficas  |
| 3. Resultados   |                             |

## 1. Introducción

Las investigaciones realizadas sobre atención a la diversidad sugieren un modelo educativo fijado en los principios de la inclusión escolar, teniendo como objetivo la eliminación de la exclusión social y considerando que la educación es un derecho básico y la base fundamental de una sociedad más justa y equitativa (Ainscow, 2020). La educación inclusiva conlleva un proceso de identificación y eliminación de barreras para la presencia, participación y consecución de logros de todos los estudiantes, poniendo especial atención en aquellos estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento (Muntaner, Roselló y De la Iglesia, 2016). Sus principios son la igualdad, la accesibilidad, la individualidad y la democracia, persiguiendo el derecho a la educación de todos los niños y las niñas.

En España, los cambios políticos y sociales han ido elaborando una respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales desde una perspectiva más inclusiva, relacionando la inclusión con este alumnado (Echeita, 2017), no dejando de tener en cuenta una perspectiva centrada en el modelo del déficit, existiendo un profesional concreto para la atención a la diversidad y grupos homogéneos para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Liasidou y Antoniou, 2013) y destacando una falta de formación considerable en el ámbito de la atención a la diversidad por parte de los tutores (Brownell et al., 2005). De acuerdo con Noguera y Hernández (2019), es importante la labor del maestro especialista en atención a la diversidad como colaborador de los tutores y el profesorado en los diferentes escenarios de apoyo. Dicho profesional necesita una actitud proinclusión para el desarrollo de una respuesta educativa adecuada para todo el alumnado (Collado-Sanchis et al., 2020).

Las funciones de apoyo de estos especialistas en Andalucía se desarrollan en cuatro modalidades de escolarización (aula ordinaria, aula de integración, aula específica y centro específico) (Instrucciones del 8 de marzo de 2017), en las cuales se despliegan cuatro modelos de apoyo en las que el especialista tiene un rol diferente (Biedma y Moya, 2015; Salas, 2016). Parrilla (1996) enuncia cuatro modelos básicos que actualmente siguen desarrollándose en la práctica: el modelo de apoyo terapéutico, el modelo de apoyo colaborativo/individual, el modelo de apoyo de consulta/recursos y el modelo de apoyo curricular.

En este sentido, es importante desarrollar un concepto de apoyo inclusivo en el cual el profesional de atención a la diversidad sea un agente más en pro de la inclusión escolar. La perspectiva de un apoyo inclusivo no está centrada en el alumnado con déficit, sino que más bien genera una perspectiva más amplia del mismo, sosteniendo que puede ser llevado a cabo por cualquier profesional y hacia todo el alumnado (Corujo, Gallego y Jiménez, 2018), sustentándose en los principios básicos de las escuelas inclusivas.

Este nuevo planteamiento del profesional de atención a la diversidad está ligado a una nueva forma de entender el apoyo, construyendo un modelo más inclusivo y adoptando un nuevo enfoque llamado *apoyo colaborativo o comunitario* (Echeita et al., 2019). A su vez, este nuevo apoyo lleva implícito el uso de estrategias didácticas activas, recursos adaptados al diseño universal de aprendizaje, una dinámica y organización del aula favorecedora de la inclusión, un proceso de evaluación formativo, la participación y la colaboración familiar en el aula y la promoción de un ambiente de aprendizaje equitativo e igualitario. Todo ello con el objetivo de desarrollar una cultura inclusiva que atienda a la diversidad de todo el alumnado (Takala, Pirttimaa y Törmänen, 2009).

Una educación inclusiva conlleva el uso de estrategias y metodologías didácticas y organizativas activas por parte de todo el profesorado (Azorín y Arnaiz, 2015), como el aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999), la investigación-acción-participación (Ander-Egg, 2003), la tutoría entre iguales (Durán y Martínez, 2004), talleres y rincones, las redes de colaboración (Azorín y Muijs, 2018), las aulas invertidas (Altemueller y Lindquist,

2017), la ludificación (Jiménez et al., 2019), el aprendizaje basado en problemas (Filippatou y Kaldi, 2010) o el aprendizaje-servicio (Gómez-Hurtado, Moya Maya y García-Rodríguez, 2019). Estas favorecen el desarrollo de prácticas en el aula que promueven la atención de todo el alumnado bajo los principios de igualdad, solidaridad, equidad y justicia social. El uso de estas estrategias y metodologías, junto con la creación de redes de colaboración, la utilización de recursos siguiendo los principios del diseño universal de aprendizaje (Azorín y Arnaiz, 2015) y el desarrollo de una organización escolar para la diversidad son elementos fundamentales para construir una escuela inclusiva, siendo la dirección escolar y el liderazgo inclusivo un factor importante en la promoción de dichos elementos (León, 2012) y la edificación de una cultura inclusiva (Valdés, 2018).

A partir de este marco teórico de referencia, el estudio que se presenta tiene como finalidad dar respuestas a preguntas tales como ¿qué papel tienen los maestros y las maestras de atención a la diversidad en el desarrollo de escuelas inclusivas?, ¿cuál es la formación de estos maestros y maestras?, ¿en qué estrategias se basan para desarrollar el apoyo?, ¿qué modelos de apoyo llevan a la práctica?, ¿qué recursos utilizan?

## 2. Método

Tomando en consideración las propiedades del discurso narrativo de los implicados en la práctica docente, se optó por el diseño de un estudio cualitativo (Flick, 2015) de corte transversal para investigar las dinámicas y las prácticas de los especialistas de atención a la diversidad. No obstante, también se han incorporado algunos datos de carácter cuantitativo que han matizado y facilitado la propensión panorámica de la información que perfila a los participantes. Desde un planteamiento descriptivo e interpretativo, este trabajo extiende las líneas de continuidad recogidas por García Prieto y Delgado-García (2017).

Como objetivo general, nos planteamos describir las prácticas profesionales de los maestros de atención a la diversidad en Andalucía para construir una escuela inclusiva analizando el papel de los especialistas en atención a la diversidad, la dinámica y la organización del aula, estudiando las estrategias didácticas utilizadas para el apoyo y los modelos de este y conociendo los recursos utilizados por los docentes de atención a la diversidad.

### 2.1. Participantes

Este trabajo toma como población de referencia al profesorado especialista en pedagogía terapéutica (4644 personas) que imparte docencia en la comunidad autónoma de Andalucía durante el curso 2018-2019. La selección de sujetos se realiza a partir de un muestreo no probabilístico en el que se utilizan los siguientes criterios: la accesibilidad y la disposición a participar de manera voluntaria en el estudio, la categoría profesional (ser especialista en pedagogía

terapéutica) y pertenecer a centros de educación infantil y primaria (públicos, privados o concertados) de Andalucía. Se accede a una muestra de 142 especialistas, la cual se corresponde con el mismo número de centros educativos participantes en el estudio (104 de titularidad pública, 36 concertados y 2 privados). La distribución de frecuencias entre las provincias andaluzas es la siguiente: 14 de Almería, 12 de Cádiz, 18 de Córdoba, 22 de Granada, 24 de Huelva, 11 de Jaén, 16 de Málaga y 25 de Sevilla. El 94,4% de los participantes son mujeres y el 5,6%, hombres, y su media de edad se sitúa en los 42,15 años. Respecto a la experiencia docente, es de 15,73 años de media. Por aula, indican que trabajan con una ratio de 2,70 alumnos con necesidades especiales de apoyo educativo, cifra próxima a la media de los centros públicos de la comunidad ( $\bar{x} = 3,61$ ), pero alejada de la media de los centros privados ( $\bar{x} = 6,12$ ) (Consejería de Educación y Deporte, 2019).

## *2.2. Instrumentos de recogida de datos*

Como instrumento principal se utiliza una entrevista semiestructurada, diseñada ad hoc, compuesta por un total de 17 ítems de respuesta abierta y apoyada en los fundamentos de los protocolos de Kvale (2012), así como los de diseño e implementación de Merriam (2014), estructurada en siete dimensiones: perfil y formación; estrategias didácticas; recursos; dinámica y organización del aula; apoyo; satisfacciones y expectativas futuras, y obstáculos y dificultades. Para la validación del instrumento se recurre a la técnica de juicio de expertos (claridad y adecuación de contenido) mediante la revisión de dos docentes de la Universidad de Huelva especialistas en metodología de investigación. Por su parte, para valorar la confiabilidad del mismo instrumento, se recurre a una prueba piloto con diez docentes procedentes de la muestra seleccionada, a través de la cual se valora la dificultad de los ítems y el tiempo destinado a dar respuesta a estos. A partir de ambos casos, se realizaron ajustes menores relativos a la ortografía y la corrección de la formulación de tres cuestiones, puesto que el tiempo aproximado (35 minutos) se consideró adecuado.

En segundo lugar, se utiliza como técnica la observación directa y no participante, para que los acontecimientos se desarrollen de forma espontánea (Atkinson y Hammersley, 2008), y como instrumento se emplea un diario de investigación en el que se sintetizan los detalles y los registros anecdóticos que emergen de las situaciones en las que se desarrollan las entrevistas, así como otras conversaciones informales que se hayan podido mantener con los participantes. La estructura del diario se compone según diferentes dimensiones de análisis: comunicación no verbal, impresiones personales del investigador, anécdotas o incidentes críticos.

## *2.3. Procedimiento y análisis de la información*

La administración de las entrevistas y el proceso de observación tuvo lugar entre el 16 de abril y el 14 de junio de 2019. Se informó a los participantes

acerca de los objetivos y el sentido de la investigación, se solicitó su participación voluntaria y se garantizó el anonimato. Además, se devolvió toda la información a los participantes para verificar la fidelidad del discurso y asegurar los criterios éticos y la credibilidad del discurso.

Para el análisis de la información recopilada se utiliza el programa ATLAS.ti (versión 6), que garantiza una mayor exhaustividad en el procedimiento analítico. Las citas textuales utilizadas mantienen la siguiente codificación: «las estrategias o medidas llevadas a cabo afectan a los horarios, los materiales, las adaptaciones curriculares y las rutinas» 5:2 (16:17), donde «5» significa el número del protagonista (evidencia en entrevista u observación), «2» se refiere al número de cita dentro de ese documento y «(16:17)» indica el párrafo donde se inicia y se termina la cita.

### 3. Resultados

Una radiografía general de los datos de los perfiles muestra que el 78,9% de los participantes objeto de estudio indican que tienen formación suficiente para atender a la diversidad. Dicha formación procede, en este orden, de cursos de formación del profesorado a través del Centro de Profesorado (CEP), entre los cuales resaltan la modalidad de formación en centros; el intercambio de experiencias docentes; las reuniones con los equipos de orientación educativa, los equipos directivos y los tutores; la asistencia a jornadas y seminarios de asociaciones y entidades privadas, o la realización de cursos en línea y consultas web.

Respecto al apoyo, el 69% lo realiza en la combinación dentro-fuera del aula ordinaria. El 21,1% de docentes lo desarrolla siempre fuera, y solo el 9,9%, exclusivamente en el aula ordinaria.

Sobre las concepciones del término *diversidad*, lo entienden como atender a las necesidades de manera individual. Para definirlo, las palabras que más se repiten son las siguientes: *adecuar, adaptar y diferentes capacidades*. Como evidencia, veamos dos definiciones generalizadas:

Conjunto de acciones para prevenir y dar respuestas a las necesidades educativas de todo el alumnado, tanto puntual como permanentemente. 3:1 (63:63)

Proporcionar los recursos personales y materiales que sean necesarios para alcanzar los objetivos de todos los alumnos y la adquisición de competencias. 31:1 (65:65)

En la práctica de aula, el 32,4% del profesorado de apoyo trabaja contenidos distintos a los que imparten los tutores en el aula ordinaria. Una amplia mayoría (un 67,6%) trabaja el contenido transversalmente mediante una labor de coordinación con los tutores.

Según los datos extraídos (no excluyentes), las necesidades concretas con mayor incidencia que se atienden habitualmente son las siguientes:

- Trastorno del espectro autista (un 61,9%).
- Trastorno del déficit de atención e hiperactividad (un 59,1%).
- Dificultades de aprendizaje (dislexia, disgrafía, disortografía...) (un 56,3%).
- Discapacidad intelectual (un 45,7%).

Igualmente, consideran que la atención a la diversidad es una de las líneas de actuación prioritarias del centro, excepto un porcentaje situado en torno al 18% que lo justifica de la siguiente manera:

No es prioritario, hay que estar muy pendiente de que el profesorado se implique más en la atención a la diversidad de sus aulas, y no dejen que esa responsabilidad recaiga en los especialistas en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje. 76:3 (80:80)

### 3.1. Estrategias didácticas

En la dinámica de aula se utilizan distintas estrategias y técnicas que atienden a la diversidad del alumnado, aunque depende de las singularidades, de los ritmos de aprendizaje o de si se llevan a cabo las mismas dentro o fuera del aula ordinaria. En líneas generales, se fomenta la participación del alumnado desde los agrupamientos flexibles, los grupos interactivos, las tertulias y los talleres.

- «Normalmente propongo agrupamientos flexibles, adaptaciones curriculares, apoyo individual, talleres y programas específicos» 6:7 (68:68).
- «Estrategias de aprendizaje cooperativo, a partir del asesoramiento a los tutores para su desarrollo en el aula ordinaria, y aplicación en gran grupo» 89:5 (71:71).
- «Estrategias de pensamiento (rutinas de pensamiento, autoinstrucciones...) para que el alumnado adquiera estrategias para enfrentarse a los problemas» 93:10 (84:84).

Algunos de los métodos y de las estrategias más empleados son: método Teacch, método Denver, trabajo cooperativo, trabajo colaborativo, tutorías entre iguales, técnicas de habilidades sociales y agrupamientos flexibles. También se describen los mismos en el marco de los programas específicos (dislexia, TDAH). Todos los que se utilizan tienen como finalidad atender al alumnado en función de sus necesidades.

En opinión de los participantes, estas estrategias afectan en mayor medida a los siguientes elementos:

1. A los horarios y su distribución.
2. A los agrupamientos del alumnado y a los materiales.
3. A los elementos y a la reformulación del currículo.

### 3.2. Recursos

Según la opinión de los participantes, por recursos para atender a la diversidad se entiende que son todos aquellos medios y materiales plurales que abarcan todas las necesidades del aula. Se suelen encontrar desde aquellos más deliberativos hasta aquellos más convencionales; desde los que se utilizan sin necesidad de adaptarlos hasta los que se diseñan para una necesidad concreta; desde los que se presentan en un formato digital hasta otros impresos. En definitiva, deben ser funcionales y con un determinado propósito, aunque en ocasiones la ausencia de los mismos es una barrera para el trabajo diario en el aula, y también una posibilidad, puesto que abrimos la opción de crearlos y adaptarlos. Es decir, materiales y herramientas con un claro enfoque inclusivo.

Entre aquellos que más se utilizan suelen ser las agendas personalizadas, el material manipulativo, el material visual, los temarios adaptados y los pictogramas (digitales e impresos):

- «Materiales adaptados, fichas adaptadas a los niveles de los alumnos, diferentes juegos interactivos adaptados, ordenador táctil, mesas y sillas adaptadas para alumnado con discapacidad» 3:11 (93:93).
- «Cuento con recursos materiales, la mayoría son libros de texto y de actividades. Hay una falta grande de recursos» 108:10 (85:85).

Entre los recursos digitales encontramos las tecnologías de apoyo a la diversidad (TAD). Casi el 50% de los especialistas utilizan aplicaciones y programas como Picto Selector, AraWord, ARASAAC o Yo soy visual:

- «La tecnología está presente, aunque se opta por trabajar con material en formato papel. En el aula contamos con un teclado adaptado, con una *tablet* y con un pulsador. El uso de estas tecnologías depende de las necesidades educativas que presente el alumnado» 49:14 (98:99).

### 3.3. Dinámica y organización del aula

La dinámica del aula variará en función de cada escolar y de la coordinación entre tutor y especialistas. Se puede llevar a cabo la atención de forma individualizada en los casos que lo requieran o en pequeños grupos que presenten la misma necesidad.

La secuencia más común con la que trabajan es la de asamblea, contenidos curriculares, juego libre y psicomotricidad.

- «La dinámica es diferente todos los días, no hay ningún día igual y depende de si están en el aula ordinaria o no» 122:14 (103:104).
- «Rutinas diarias (organización del tiempo y del espacio), trabajo académico (lengua, mates...), contenido del programa específico, juego» 8:16 (91:91).

Por otro lado, en el aula de pedagogía terapéutica se atiende en pequeños grupos y cada sesión se estructura en tres momentos: «Primera parte: toma de contactos, saludos y conversaciones cercanas al alumnado. Segunda parte: desarrollo de los contenidos de los programas específicos de cada alumno o alumna. Tercera parte: reflexión sobre lo aprendido y juegos de cohesión grupal» 92:14 (106:108).

Con frecuencia se establece una actividad motivadora, después otra que requiere mayor atención y concentración, para finalizar de nuevo con una actividad lúdica que sirve para afianzar lo aprendido o como evaluación.

A propósito de la organización, el aula adopta distintas disposiciones. En forma de U, por rincones o por zonas diferenciadas. En cada una de ellas hay materiales adaptados a las diferentes necesidades del alumnado. El éxito del grupo depende del trabajo comunitario, y no del individual. De esta forma, la ayuda y colaboración entre compañeros es imprescindible.

— «Por grupos cooperativos, para incluir al alumnado con necesidades y en pequeños grupos de trabajo aprendemos juntos. Por grupos flexibles, donde en pequeños grupos y distinto nivel trabajamos el mismo contenido. De forma individualizada, para también atender al alumnado en su globalidad» 53:19 (110:111).

Conocer los intereses, las motivaciones y el estilo de aprendizaje es fundamental, pues esto lleva a distintos tipos de organización.

### 3.4. *El apoyo*

Se lleva a cabo desde diversos planteamientos. En educación infantil, preferentemente dentro del aula —es más común— y con la misma actividad que el resto de la clase (Nadal Morant, Grau Rubio y Peirats Chacón, 2016). En educación primaria, fuera del aula ordinaria en grupos reducidos, reforzando áreas comunes o realizando otras actividades que posibilitan trabajar contenidos curriculares.

Cuando se realiza fuera, se apoya y se refuerza al alumnado antes y después de los contenidos que se desarrollan en el aula ordinaria.

- «En mi centro el apoyo se realiza fuera del aula en primaria y dentro del aula en infantil» 25:18 (91:91).
- «El apoyo se lleva a cabo dentro del aula ordinaria, trabajando los mismos contenidos que el tutor, pero desde un punto de trabajo más bajo para reforzar el aprendizaje de aquellos alumnos que lo necesiten» 121:20 (113:113).
- «En la mayoría de los casos, trabajamos fuera del aula ordinaria contenidos concretos de los programas específicos que desarrollamos con el alumnado» 53:19 (110:111).

Para realizar el apoyo dentro del aula se deben tener en cuenta diferentes factores, como el número de alumnado al que se atiende, la coordinación del pedagogo terapéutico (PT) y el tutor, la adaptación de programaciones por parte del tutor, la organización del aula ordinaria y el desfase curricular. Es necesario llevar a cabo las adaptaciones pertinentes, tanto en metodología como en actividades, contenidos y, en su caso, objetivos para que el currículo y la dinámica del alumnado sean lo más parecidos posible a los del resto de su grupo clase.

Veamos algunas evidencias:

- «No tiene sentido realizar el apoyo dentro del aula en el caso en el que el maestro o la maestra PT está trabajando con el escolar algo totalmente diferente a lo que se aprende en la clase ordinaria, y sobre todo en un rincón apartado» 103:22 (118:118).
- «Soy partidaria del apoyo dentro del aula ordinaria y trabajar los mismos contenidos que el resto. Lo idóneo sería que tanto el docente del área como el maestro o la maestra de pedagogía terapéutica trabajasen coordinados dentro del aula ordinaria, para que no hubiera ningún tipo de discriminación o desigualdad» 19:26 (125:125).

El enfoque inclusivo, por tanto, no es un proceso que se lleve a cabo de un día para otro, sino que requiere de cambios de procedimientos, recursos y actitudes a la hora de trabajar en el aula ordinaria. Seguimos viendo más discursos y deseos que prácticas, por lo cual coincidimos con las conclusiones de otros estudios actuales que analizan percepciones y prácticas (Vallejo et al., 2019; Colmenero, Pegalajar y Pantoja, 2019).

De los resultados obtenidos podemos destacar que se mantiene la combinación de los cuatro modelos establecidos por Parrilla (1996) en la práctica educativa hacia la inclusión. De acuerdo con Torres y Fernández-Batanero (2015), la maestra o el maestro de pedagogía terapéutica tiene funciones de apoyo, principalmente fuera del aula con el alumnado con necesidades educativas especiales y, en segundo lugar, de coordinación con el docente tutor. Sandoval, Simón y Echeita (2012), entre otros, defienden el modelo de apoyo curricular para una educación de calidad con equidad.

- «El apoyo se lleva a cabo de forma adecuada, habiendo una buena coordinación entre el tutor y el profesor de apoyo y programando asumiendo responsabilidades de forma conjunta para dar una buena respuesta al alumnado que lo precisa» 89:36 (134:134).
- «El especialista debe trabajar los mismos contenidos que el tutor en el aula ordinaria, para ello se organiza el aula y se revisan los niveles de competencia, para terminar llevando a cabo un currículum de forma colaborativa» 18:25 (102:102).

Rappoport y Echeita (2018) señalan algunas de las limitaciones que tiene un modelo individual y terapéutico centrado en el profesional de apoyo, por ejemplo: efecto «delegación» de responsabilidad y una atención más limitada.

### 3.5. Satisfacciones y expectativas futuras

La satisfacción va unida con la consecución de los logros propuestos, pero en otras ocasiones tiene que ver con cuestiones epistemológicas.

- «No todo logro puede ser medido de la misma forma. Hay alumnado con más posibilidades de mejora que otro, con lo que los logros y objetivos a alcanzar están personalizados. El grado de satisfacción con el alumnado es excelente, con los medios (materiales y humanos) que nos aporta el sistema podría calificarlo de mejorable» 101:29 (104:104).
- «En este ámbito hay que plantearse expectativas a corto plazo, cuando el alumnado lo alcanza se siente una satisfacción plena» 96:39 (164:164).

Entre estos especialistas la satisfacción es positiva, aunque a veces perciben que todo el trabajo llevado a cabo no queda bien reflejado.

Siempre intentan que se alcancen los máximos logros posibles, pero no depende únicamente del especialista, sino también del tutor, del propio alumnado, de la familia y del centro, entre otros. Los resultados alcanzados suelen verse a largo plazo y consideran que hay un largo camino por recorrer, sobre todo desde la Administración.

- «Los maestros en las aulas trabajan duro, y con más recursos personales la atención a la diversidad terminaría siendo más real y no tan burocrática» 74:38 (132:132).

Las expectativas apuntan hacia un interés en fomentar el desarrollo integral del alumnado, la aceptación, la autoestima y el autoconcepto. En general, se trata de prepararse para su realidad en la sociedad.

### 3.6. Obstáculos y dificultades

Entre los problemas más destacables que se encuentra el pedagogo terapéutico (también los tutores) son, por este orden:

1. Escasez de tiempo para atender a las necesidades individuales.
2. Número elevado de alumnado (censado en Séneca).
3. Carencia de apoyo y de implicación y colaboración familiar.
4. Coordinación deficiente del tutor con el especialista.
5. Dificultad en la organización de horarios de infantil y primaria.
6. Poca sensibilidad por parte de algunos tutores o tutoras.
7. Falta de recursos materiales.

Es recurrente destacar evidencias como:

- «La principal dificultad es el número de escolares con dificultades. Las sesiones de clases son de cuarenta y cinco minutos. Con tantas especialidades (inglés, francés, educación física, música, religión, asignaturas bilingües) los tutores están poco tiempo con los alumnos. Se trata de horarios donde el tutor no permanece dos sesiones seguidas con su alumnado» 23:42 (176:178).

En determinados centros educativos el bilingüismo puede llegar a ser una rémora en la mejora de la atención a la diversidad del alumnado. También se pone de manifiesto la postura o la rigidez de la Administración hacia la atención a la diversidad (Echeita, 2017), las exigencias del currículo y la presión de los resultados en las evaluaciones externas, con el fin de crear comparativas y estadísticas.

#### 4. Discusión y conclusiones

La formación de los profesionales en atención a la diversidad y de los tutores es uno de los aspectos que se remarcan como fundamentales para enseñar desde un enfoque inclusivo (Collado Sanchis et al., 2020). Los profesionales de atención a la diversidad andaluces consideran, en su mayoría, que tienen la formación necesaria para atender a la diversidad del alumnado, sin embargo remarcan que el profesorado tutor debería cuidar más su formación permanente.

La construcción de una cultura inclusiva sigue siendo uno de los objetivos prioritarios de las escuelas de todo el mundo (Echeita et al., 2019). Las funciones de apoyo desarrolladas en las escuelas se deben realizar desde un enfoque inclusivo, en el cual el maestro de atención a la diversidad pertenece más a la red de colaboración creada (Biedma y Moya, 2015; Salas, 2016). Este enfoque inclusivo no es una realidad en la mayoría de los casos de nuestro estudio, dado que los apoyos se realizan tanto fuera como dentro del aula, e incluso de manera mixta. Así pues, se hace visible la multiplicidad de modelos relativos a la práctica profesional docente para atender a la inclusión educativa, entre los que se potencian especialmente el apoyo colaborativo/individual y el modelo de apoyo curricular (Parrilla, 1996). Coincidiendo con otros estudios, llegamos a la conclusión de que la inclusión escolar es aún más un deseo que una práctica (Vallejo et al., 2019; Colmenero et al., 2019).

De acuerdo con Soldevila et al. (2017), para que este modelo de apoyo inclusivo sea una realidad, se necesitarán algunas realidades y cambios: promocionar un rol encaminado a apoyar a la inclusión, potenciar la corresponsabilización del niño con discapacidad para su vida en la escuela, facilitar la coordinación entre la tutora y las maestras profesionales de apoyo y crear estructuras y figuras que estimulen la inclusión.

La importancia de desarrollar metodologías activas para atender a la diversidad del alumnado de un modo inclusivo es otra conclusión que se desprende del análisis presentado (Azorín y Arnaiz, 2015). No hay una estrategia única para el desarrollo de prácticas inclusivas, sino propuestas alternativas en función de las necesidades de cada caso (García Prieto y Delgado-García, 2017). El diseño universal de aprendizaje aboga por el principio de inclusión para atender a la diversidad del alumnado y remarca la importancia de los recursos (funcionales y para todos) en el desarrollo de este proceso de cambio hacia la inclusión escolar.

Sin duda alguna, la organización del aula es otro aspecto que tratar a la hora de construir un entorno inclusivo. La flexibilidad en la organización es el aspecto clave para poder adaptarse a las demandas existentes en el aula.

El profesorado especialista en atención a la diversidad liga estrechamente su satisfacción con los logros obtenidos haciendo referencia de nuevo a la importancia del trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa (Ainscow, 2020). Asimismo, también se reconocen obstáculos.

Desde la perspectiva de los especialistas en atención a la diversidad en Andalucía, la inclusión es un reto en el cual tienen un papel fundamental como apoyo a toda la comunidad educativa.

Entre las limitaciones, cabe destacar la necesidad de tomar con prudencia las generalizaciones de la información analizada, dado que la muestra no alcanza una representatividad amplia de la población. A propósito de la prospectiva, sería oportuno profundizar en algunas de las variables que emergen del contenido de las dimensiones de estudio, como la formación específica que posee el profesorado.

## Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.  
<<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>>
- ALTEMUELLER, L. y LINDQUIST, C. (2017). Flipped classroom instruction for inclusive learning. *British Journal of Special Education*, 44(3), 341-358.  
<<https://doi.org/10.1111/1467-8578.12177>>
- ANDER-EGG, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Buenos Aires: Lumen.
- ARNAIZ, P. y CABALLERO, C. (2020). Estudio de las Aulas Abiertas Especializadas como Medida Específica de Atención a la Diversidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 191-210.  
<<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.009>>
- ATKINSON, P. y HAMMERSLEY, M. (2008). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- AZORÍN, C.M. y ARNAIZ, P. (2015). Una experiencia de innovación en educación primaria: Medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 9-30. Recuperado de <<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2039>>.

- AZORÍN, C. y MUIJS, D. (2018). Redes de colaboración en educación: Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 7-27.  
<<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7845>>
- BIEDMA, P.E. y MOYA, A. (2015). La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia una escuela inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(2), 153-170. Recuperado de <<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/112/109>>.
- BROWNELL, M.T.; ROSS, D.D.; COLÓN, E.P. y McCALLUM, C.L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. *The Journal of Special Education*, 38(4), 242-252.  
<<https://doi.org/10.1177/00224669050380040601>>
- COLLADO SANCHIS, A.; TÁRRAGA MÍNGUEZ, R.; LACRUZ PÉREZ, I. y SANZ CERVERA, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educar*, 56(2), 509-523.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>>
- COLMENERO, M.J.; PEGALAJAR, M.C. y PANTOJA, A. (2019). Percepción del profesorado sobre prácticas docentes inclusivas en alumnado con discapacidades graves y permanentes. *Cultura y Educación*, 31(3), 542-575.  
<<https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630952>>
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y DEPORTE (2019). *Estadística sobre recursos y utilización del sistema educativo andaluz, a excepción del universitario*. Junta de Andalucía. Recuperado de <<https://www.juntadeandalucia.es/servicios/estadistica-cartografia/actividad/detalle/175114/175500.html>>.
- CORUJO, C.; GALLEGO, C. y JIMÉNEZ, A. (2018). Otra forma de desarrollar el apoyo inclusivo: Los Grupos de Apoyo Mutuo. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 106-120. Recuperado de <<http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/341>>.
- DURÁN, D. y MARTÍNEZ, I. (2004). Tutoría entre iguales. *Innovación Educativa*, 75, 63-68.
- ECHETA, G. (2017). Educación inclusiva: Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.  
<<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>>
- ECHETA, G.; MÁRQUEZ, C.; SANDOVAL, M. y SIMÓN, C. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 251-266.  
<<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11412>>
- FILIPATOU, D. y KALDI, S. (2010). The Effectiveness of Project-Based Learning on Pupils with Learning Difficulties Regarding Academic Performance, Group Work and Motivation. *International Journal of Special Education*, 25(1), 17-26.  
<<https://doi.org/10.1177/2158244020938702>>
- FLICK, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GAIRÍN-SALLÁN, J. (1998). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. *Educar*, 22, 239-267.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.360>>
- GARCÍA PRIETO, F.J. y DELGADO-GARCÍA, M. (2017). Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 103-116. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/11441/68839>>.

- GÓMEZ-HURTADO, I.; MOYA MAYA, A. y GARCÍA-RODRÍGUEZ, M.P. (2019). Aprendizaje servicio en la formación inicial de docentes en la Universidad de Huelva: El proyecto INCLUREC. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 105-123.  
<<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.006>>
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.* Sevilla. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Equidad.
- JIMÉNEZ, C.R.; NAVAS-PAREJO, M.R.; VILLALBA, M.J.S. y CAMPOY, J.M.F. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. *International Journal of New Education*, 2(1), 39-59.  
<<https://doi.org/10.24310/IJNE2.1.2019.6557>>
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Recuperado de <<https://www.guao.org/sites/default/files/bibliotecal/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>>.
- KVALE, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- LEÓN, M.J. (2012). El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160. Recuperado de <<https://revistas.um.es/educatio/article/view/149181>>.
- LIASIDOU, A. y ANTONIOU, A. (2013). A special teacher for a special child?: (Re) considering the role of the special education teacher within the context of an inclusive education reform agenda. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 494-506.  
<<https://doi.org/10.1080/08856257.2013.820484>>
- MERRIAM, S.B. (2014). Case Studies as Qualitative Research: S. B. Merriam. *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (pp. 26-43). San Francisco: Jossey-Bass.
- MUNTANER, J.; ROSELLÓ, M.R. e IGLESIA, B. de la (2016). Buenas prácticas en Educación Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50.  
<<https://doi.org/10.6018/j/252521>>
- NADAL MORANT, M.J.; GRAU RUBIO, C. y PEIRATS CHACÓN, J. (2016). Análisis y valoración del modelo inclusivo en los sistemas de apoyo de centros de infantil y primaria. *Educatio Siglo XXI*, 34(3), 161-180.  
<<http://dx.doi.org/10.6018/j/276001>>
- NOGUERA, J.A. y HERNÁNDEZ, M.A. (2019). Inclusión educativa: una mirada crítica al perfil del maestro especialista en pedagogía terapéutica. En R. MORENO y A. TEJADA. *IV Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI* (pp. 43-56). España, Almería. Recuperado de <[https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27377/iAccessibility\\_15.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27377/iAccessibility_15.pdf)>.
- PARRILLA, M.A. (1996). Apoyo interno: Modelos y funciones. En M.A. PARRILLA (ed.). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración* (pp. 81-109). Bilbao: Mensajero.
- RAPPOPORT, S. y ECHEITA, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: Aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educacional: Formación de Profesores*, 57(3), 3-27.  
<<http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.740>>
- SALAS, M. (2016). Reflexiones en torno a los maestros de pedagogía terapéutica. *Padres y Maestros: Journal of Parents and Teachers*, 365, 6-11.  
<<https://doi.org/10.14422/pym.i365.y2016.001>>

- SANDOVAL, M.; SIMÓN, C. y ECHEITA, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, número extraordinario, 117-137.  
<<http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-209>>
- SOLDEVILA, J.; PÉREZ, I.; NARANJO, M. y MUNTANER, J.J. (2017). El profesor de apoyo del modelo de integración a la inclusión educativa. En A. RODRÍGUEZ-MARTÍN (comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: Retos y oportunidades* (pp. 853-860). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- TAKALA, M.; PIIRTIMAA, R. y TÖRMÄNEN, M. (2009). Research section: Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162-173.  
<<https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>>
- TORRES, J.A. y FERNÁNDEZ-BATANERO, J.M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: Análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200.  
<<https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391>>
- VALDÉS, R. (2018). Liderazgo inclusivo: La importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE: Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 9(16), 51-66.  
<[https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v9i16.73](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.73)>
- VALLEJO, M.; TORRES-SOTO, A.; CURIEL-MARÍN, E. y CAMPILLO-DRIEGUEZ, O. (2019). Percepción y prácticas docentes para una educación inclusiva. *Psicología em Pesquisa*, 13(3), 26-47.  
<<https://doi.org/10.34019/1982-1247.2019.v13.27718>>

# Impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión del alumnado en la educación secundaria\*

Juan Jorge Muntaner Guasp

Dolors Forteza Forteza

Universitat de les Illes Balears. España.

joanjordi.muntaner@uib.es

dolorsforteza@uib.es



Recibido: 2/7/2020

Aceptado: 7/10/2020

Publicado: 5/7/2021

## Resumen

El propósito de este artículo es mostrar los resultados obtenidos en un instituto de educación secundaria de la comunidad autónoma de las Islas Baleares que ha implementado el programa Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar, tanto en los tres ámbitos de intervención como en las tres etapas de desarrollo que presenta el mismo. El objetivo principal es analizar el impacto que ejerce el aprendizaje cooperativo en la cohesión, la inclusión y la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes. La metodología de investigación utilizada se sitúa en el paradigma cualitativo, y más concretamente en el estudio de caso único, de carácter intrínseco. La recogida de información proviene de tres fuentes complementarias que nos permiten realizar la triangulación necesaria para garantizar su validez y su fiabilidad: entrevista semiestructurada a la comisión de aprendizaje cooperativo del centro, grupo de discusión del profesorado implicado y grupo de discusión con estudiantes. Los resultados nos permiten concluir que la introducción del aprendizaje cooperativo es una metodología que incrementa las situaciones de interacción, relación y adquisición de conocimientos.

**Palabras clave:** aprendizaje cooperativo; cohesión de grupo; educación secundaria; inclusión

**Resum.** *Impacte de l'aprenentatge cooperatiu en la inclusió de l'alumnat en l'educació secundària*

El propòsit d'aquest article és mostrar els resultats obtinguts en un institut d'educació secundària de la comunitat autònoma de les Illes Balears que ha implementat el programa Cooperar per Aprender / Aprender a Cooperar, tant en els tres àmbits d'intervenció com en les tres etapes de desenvolupament que presenta. L'objectiu principal és analitzar l'impacte que exerceix l'aprenentatge cooperatiu en la cohesió, la inclusió i l'adquisició de coneixements per part dels estudiants. La metodologia d'investigació utilitzada se situa en el paradigma qualitatiu, i més concretament en l'estudi de cas únic, de caràcter intrínsec.

\* Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación «Claves para el desarrollo del aprendizaje en equipos cooperativos como estrategia para la cohesión social, la inclusión y la equidad», con referencia EDU 2010-19140, dirigido por el Dr. José Ramón Lago del grupo de investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD) de la Universitat de Vic, en el que participan los autores del artículo.

La recollida d'informació prové de tres fonts complementàries que ens permeten realitzar la triangulació necessària per garantir-ne la validesa i la fiabilitat: entrevista semiestructurada a la comissió d'aprenentatge cooperatiu del centre, grup de discussió del professorat implicat i grup de discussió amb estudiants. Els resultats ens permeten concloure que la introducció de l'aprenentatge cooperatiu és una metodologia que incrementa les situacions d'interacció, relació i adquisició de coneixements.

**Paraules clau:** aprenentatge cooperatiu; cohesió de grup; educació secundària; inclusió

**Abstract.** *Impact of cooperative learning on the inclusion of students in secondary education*

This article presents the results obtained in a secondary education institute of the autonomous region of the Balearic Islands, which has implemented the cooperate to learn/learn to cooperate program in both the three areas of intervention and in the three stages of development of this program. The main objective is to analyze the impact of cooperative learning on student cohesion, inclusion, and learning. The research methodology used is situated in the qualitative paradigm, and more specifically in the intrinsic case study. Information was collected from three complementary sources, thus enabling the necessary triangulation to ensure the validity and reliability of the data: a semi-structured interview with the school's cooperative learning commission, a discussion group with the teachers involved, and a focus group with students. The results allow us to conclude that the introduction of the cooperative learning methodology increases interactional, relational, and learning situations.

**Keywords:** cooperative learning; group cohesion; inclusion; secondary educations

### Sumario

- |                 |                            |
|-----------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Conclusiones            |
| 2. Metodología  | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados   |                            |

## 1. Introducción

El reto principal al que se enfrenta actualmente la educación es responder a la diversidad de manera adecuada. Nadie duda de la heterogeneidad manifiesta de los estudiantes, la cuestión radica en cómo abordar esta diversidad satisfaciendo las necesidades de todos, poniendo énfasis en los grupos de alumnos más vulnerables. Porque la diversidad del alumnado no es el problema, sino que forma parte de la solución, o, dicho en otras palabras, representa una oportunidad para la mejora de las prácticas educativas (Unesco, 2017).

La premisa básica es creer que la educación realmente es un derecho para toda la población y el fundamento de una sociedad más justa. En consecuencia, de acuerdo con los postulados de la OCDE (1995), esta educación debe ser de calidad para todos los jóvenes y asegurarles la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta.

La educación de calidad para todos se construye sobre dos ideas clave: la equidad y la inclusión. La primera consiste en «asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se considere de igual importancia» (Unesco, 2017, p. 13). Mientras que la inclusión se define como «el proceso que ayuda a superar obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes» (Unesco, 2017, p. 13).

Ahondando en los dos ejes cruciales de una educación de calidad, Careros y Murillo (2017) señalan que «no necesitamos escuelas que hagan actividades y acciones que contribuyan a que la escuela sea más justa. Necesitamos de manera urgente escuelas justas en su plenitud y de manera profunda» (p. 146).

La educación inclusiva es un paradigma educativo, distinto de cualquier otro anterior, que pretende alcanzar una mejora en los sistemas pedagógicos válida para todo el alumnado, donde «todos los y las estudiantes cuentan y cuentan por igual» (Unesco, 2017, p. 12). El reconocimiento y la valoración de la diversidad humana sustentan la educación inclusiva, y para su implementación y desarrollo se requieren cambios en la cultura, los valores, las decisiones y las prácticas docentes, que afecten tanto al currículo como a la organización de los recursos y a las estrategias metodológicas del aula.

Las estrategias metodológicas favorecedoras de la inclusión se identifican, entre otras, por dos características: por una parte, centran la atención en la detección y en la eliminación de las barreras que aparecen en el contexto y dificultan el aprendizaje de los estudiantes, y, por otra parte, promueven la participación activa de todos —sean cuales sean sus particularidades— en entornos generales y comunes para crear nuevas oportunidades de aprendizaje. No hay procedimientos didácticos propios de la inclusión, sino que debemos incorporar a la dinámica general de los centros y de las aulas ordinarias aquellas estrategias que permitan y que favorezcan la implementación de los principios de la educación inclusiva y que cumplan con los requisitos de las metodologías activas, que, según Muntaner, Pinya y Mut (2020, p. 100), «se perfilan como los métodos más eficaces para lograr el ansiado salto en la calidad de la educación y, consecuentemente, en el rendimiento escolar de todo el alumnado, como alternativa a las tasas de abandono y fracaso escolar que se producen en España».

Fomentar la participación activa de todos los estudiantes en la dinámica general de las aulas ordinarias se facilita con la aplicación de procesos basados en la cooperación. Johnson y Johnson (1989) ya planteaban hace unas décadas que existen evidencias sólidas del potencial de los enfoques que posibilitan la cooperación entre los estudiantes, para crear condiciones en el aula que aumenten la participación y permitan que todos los miembros de la clase alcancen un alto nivel de aprendizaje. Para Perlado, Muñoz y Torrego (2019):

El aprendizaje cooperativo se muestra como la metodología que facilita la posible consecución de los objetivos de mejora en los aprendizajes de cada estudiante, circunstancia que nos conduce a la posibilidad de atender a la

diversidad de todo el alumnado, consiguiendo que cada miembro del grupo o equipo, sean cuales sean sus características, trabajen juntos y mejoren sus propios aprendizajes y los de los demás. (p. 131)

Pujolàs (2012) entiende el aprendizaje cooperativo como «una forma de estructurar las distintas actividades formativas de las distintas áreas del currículum que propicie la interacción entre los participantes y en torno del trabajo en equipo, además, por supuesto, de basarse en la necesaria interacción entre el profesorado y los alumnos y las alumnas, y en el trabajo individual» (p. 92). Para el mismo autor, el aprendizaje cooperativo en un aula inclusiva se alza como un elemento esencial a la hora de atender a la diversidad del alumnado.

La aplicación del aprendizaje cooperativo en las aulas y en los centros educativos a través del programa CA/AC (Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar) (Pujolàs y Lago, 2007; Pujolàs, 2008, 2009; Pujolàs, Lago y Naranjo, 2013) plantea una doble actuación.

Por una parte, deben implementarse tres ámbitos de intervención complementarios del programa:

- *Cohesión de grupo.* Es un conjunto de dinámicas de equipo que tienen como objetivo aprender a tomar decisiones consensuadas, incrementar el conocimiento mutuo y establecer relaciones positivas y de amistad entre todos los estudiantes, especialmente con los vulnerables, así como promover una disposición para el trabajo colectivo.
- *Trabajo en equipo como recurso.* Se trata de introducir estructuras simples y complejas de actividades cooperativas que regulen el trabajo en equipo, para que los estudiantes aprendan juntos y se ayuden a aprender los contenidos curriculares en todas las áreas.
- *Trabajo en equipo como contenido.* Los estudiantes van aprendiendo a trabajar colectivamente para superar los problemas que van surgiendo y a organizarse mejor, para lo cual disponen de herramientas como son los planes del equipo y el cuaderno del equipo.

Por otra parte, se promueve la realización de tres etapas de desarrollo del aprendizaje cooperativo en los centros educativos:

- *La etapa de introducción.* Se proponen un conjunto de instrumentos para la planificación, el seguimiento y la evaluación individual y en grupo de las dinámicas, las estructuras y los planes, a fin de guiar y acompañar en el proceso de incorporar los tres ámbitos del aprendizaje cooperativo durante un período que normalmente es de un curso escolar.
- *La etapa de generalización.* Se ofrecen guías, tareas e instrumentos de planificación, seguimiento y evaluación para que el profesorado pueda generalizar el aprendizaje cooperativo de manera sistemática y progresiva en distintas áreas o grupos.

- *La etapa de consolidación.* Se propone un conjunto de instrumentos para que cada grupo de nivel, etapa o departamento analice y planifique aquel aspecto del aprendizaje cooperativo menos desarrollado y lo formule como propuesta de mejora.

## 2. Metodología

**Objetivos.** El objetivo principal de la investigación es identificar, observar y analizar el impacto del aprendizaje cooperativo en la cohesión, la inclusión y el aprendizaje de los estudiantes en un centro de educación secundaria (IES) de la comunidad autónoma de las Islas Baleares, que ha cumplido tanto con los tres ámbitos de formación y aplicación del aprendizaje cooperativo como con la realización de las tres etapas de desarrollo previstas en el programa AC/CA.

**Diseño metodológico.** La metodología de investigación utilizada se sitúa en el paradigma cualitativo, propia del paradigma interpretativo, y más concretamente en el estudio de caso único (Yin, 2014), intrínseco (Stake, 1998). Se ubica en el contexto de la educación inclusiva, que requiere de cambios metodológicos en los procesos de enseñanza para permitir la participación y el aprendizaje de todo el alumnado en las dinámicas de los centros y las aulas ordinarias de la educación secundaria. Se trata de profundizar en el modo cómo se van incorporando de manera sistemática prácticas educativas que permitan que alumnos diferentes adquieran conocimientos juntos, manteniendo y generando cohesión social e inclusión desde la equidad en el aprendizaje de todos. La introducción de metodologías activas ha de favorecer el alcance de esta meta, y en este marco de actuación se encuentra el aprendizaje cooperativo y el programa AC/CA.

**Participantes.** El instituto de educación secundaria está situado en un barrio periférico de la ciudad, cuyos habitantes son básicamente trabajadores del sector de la construcción y la hostelería, con un alto porcentaje de familias inmigrantes que se encuentran en una precaria situación sociolaboral.

El número total de alumnos fluctúa entre 750 y 850, y se encuentran distribuidos en los diferentes niveles de ESO, Bachillerato, Formación Profesional Básica y de Grado Medio. Las clases se realizan en horario de 8:00 a 15:00 horas. Por las tardes los estudiantes pueden participar en diversas actividades extraescolares organizadas por la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMIPA). Los alumnos tienen un perfil muy heterogéneo, y a esta diversidad natural debemos añadir la llegada constante de jóvenes procedentes de otros países y culturas, lo que obliga a revisar constantemente la metodología y la coordinación docente.

El claustro del instituto oscila entre 80 y 90 profesores, de ellos un 53% tienen destino definitivo en el centro y el resto son interinos, si bien todos se han adaptado rápidamente a sus características y a su funcionamiento, implicándose en los proyectos pedagógicos que se desarrollan en él.

**Recogida de información.** Para la recogida de la información se utilizaron tres fuentes complementarias que nos permiten realizar la triangulación para

comprobar la validez y la fiabilidad de los resultados: entrevista semiestructurada a la comisión de aprendizaje cooperativo del centro, formada por tres profesores, es la encargada de la función dinamizadora y de seguimiento del proceso en la aplicación del programa; grupo de discusión del profesorado que está aplicando el programa; grupo de discusión con alumnos que aprenden de manera cooperativa, ambos elegidos de manera aleatoria entre los profesores y los estudiantes que aplican el aprendizaje cooperativo en el centro.

La recogida de la información se registró en audio para su posterior transcripción y análisis. La entrevista se realizó a los dos miembros de la comisión de aprendizaje cooperativo a partir del cuestionario elaborado para la investigación global ya reseñada. Los grupos de discusión trabajaron en las condiciones siguientes: respecto al profesorado, participaron 7 docentes de distintas áreas y materias que aplicaron el aprendizaje cooperativo, y la duración fue de 100 minutos; en cuanto a los estudiantes, participaron 9 que estaban matriculados en distintos cursos de la ESO y aprendían de manera cooperativa, con una duración de 80 minutos.

Análisis de datos. Atendiendo al objetivo central sobre el desarrollo de la educación inclusiva, el análisis de datos ha sido llevado a cabo a partir de dos focos de atención: las tres variables determinadas en el estudio: el impacto del aprendizaje cooperativo en la cohesión de grupo, en la inclusión de los estudiantes más vulnerables y en el aprendizaje y la participación de todos en las actividades académicas. Por otra parte, se complementa con otras tres variables, que permiten entender y contextualizar el proceso: cómo se implementa el aprendizaje cooperativo en el centro, en qué situaciones se utiliza y las dificultades que aparecen en su implementación y desarrollo. Para asegurar la validez y la fiabilidad de los resultados obtenidos, se practicó una triangulación de codificadores que ha sido aplicada por dos investigadores independientes que han categorizado las distintas variables y solamente se han utilizado en los resultados aquellos en los que había coincidencia de categorización.

### 3. Resultados

Los resultados de la investigación se exponen en referencia a las seis categorías establecidas para el análisis de datos, que se corresponden a los tres objetivos de la investigación y a tres categorías contextuales que permiten y facilitan la interpretación de los datos. Atendiendo a la siguiente nomenclatura: «Comisión», si la información proviene de la entrevista; «P», con un número para cada uno de los profesores participantes en el grupo de discusión, y «E», más un número para los estudiantes.

#### *1. Cuándo se implementa el aprendizaje cooperativo en el centro*

Tres variables determinan la implementación del aprendizaje cooperativo en el centro: primero, la dificultad para gestionar ciertos grupos de ESO; segundo, la necesidad sentida por una parte del profesorado de realizar un cambio

para poder adquirir nuevas estrategias de intervención: «la llegada de un profesor de biología que conocía el programa de AC/CA y que propuso su aplicación» (Comisión), y, por último, la situación conflictiva redundante con los estudiantes en las clases.

Estas premisas propiciaron el inicio de un proceso de formación que se desarrolló en dos partes: una primera fase realizada por los investigadores de la UVIC y la supervisión del Centro de Profesores, donde se establecieron las bases para la implementación del programa de aprendizaje cooperativo, y otra fase, muy sugerente, durante la cual el profesorado implicado traspasó la información sobre aprendizaje cooperativo al resto de docentes interesados que no estuvieron en la formación inicial. Este proceso de engranaje, señala P2, «ha sido un éxito de la primera formación y es mucho más potente que la formación de expertos».

P1 añade que, tras la formación, se comenzó a aplicar en primero de ESO y después se hizo extensivo a toda la etapa y al Bachillerato de manera puntual, y acaba diciendo: «la verdad es que estamos contentos». El proceso de implementación ha sido gradual y, aunque no se haya generalizado, sí que abarca un grupo significativo del profesorado del centro, principalmente en la ESO. Así lo manifiesta P4: «había una necesidad de generalizar el aprendizaje cooperativo, para que llegara a más estudiantes y a más cursos».

La repercusión del aprendizaje cooperativo en la etapa de la ESO se muestra en dos aspectos claves: por una parte, en el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes, P5 señala: «Aprenden muchas otras cosas que son importantes, aprenden cosas que no se ven o que no sabemos ver»; por otra parte, hay un aumento de las relaciones entre los departamentos, lo cual facilita el trabajo conjunto del profesorado: «no había nadie del departamento de orientación que se coordinara con otros departamentos, y ahora esto ha cambiado» (P2).

## *2. Situaciones en las que se utiliza el aprendizaje cooperativo*

Hay una confluencia clave entre estudiantes, profesorado y comisión en señalar que el aprendizaje cooperativo es la metodología básica para desarrollar el trabajo por proyectos que se realiza en el centro. Así lo exponen: «la comisión del aprendizaje cooperativo de centro acabó siendo o se transformó en la comisión de proyectos» (Comisión). La incorporación a la dinámica general del centro de metodologías activas se ve favorecida por la aplicación del aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo, como dice E5: «siempre se hacen grupos de proyectos, siempre». Pero no solo en proyectos: «en inglés hacemos grupos de cuatro para hablar; uno hace un personaje, y otro, otro» (E3), pero no es una estrategia generalizada para todas las materias: «es que no hacemos cosas cooperativamente siempre, por ejemplo en matemáticas no hacemos, es individual, en catalán es individual» (E2).

En este centro, por sus circunstancias, es el Departamento de Biología quien lidera la sistematización del aprendizaje cooperativo, para incluirlo en

la programación cotidiana de esta materia, «si bien en el resto de las áreas se hacen cosas, pero no de forma igual ni tan sistemática» (P1). En estos momentos P4 señala: «hay 22 profesores en primero y segundo de la ESO que aplican el aprendizaje cooperativo y otros 15 que hacen actividades puntuales gracias a la formación interna del centro».

Cabe destacar que la implementación del aprendizaje cooperativo trae consigo otras innovaciones y otros cambios en la dinámica del centro, entre las que la comisión señala: «en como el profesorado se involucra con otra manera de pensar y plantear las actividades de aprendizaje». Hay una apertura relevante en la visión de los estudiantes hacia su propio aprendizaje y de las posibilidades de introducir nuevas estrategias y nuevas formas de actuación académica entre el profesorado.

### *3. Dificultades en la aplicación del aprendizaje cooperativo*

La aplicación del aprendizaje cooperativo también conlleva ciertas dificultades en el proceso diario de enseñanza y aprendizaje, que es importante conocer y exponer con el objetivo de poder superarlas y evitarlas en la medida de las posibilidades de cada centro. Entre otras, podemos enumerar las siguientes, según reflejan las tres fuentes principales de información:

- La comisión señala dos focos importantes: la falta de formación del profesorado que se va incorporando al centro sin la realización de la formación inicial ralentiza y dificulta el desarrollo del programa, y la falta de implicación del equipo directivo del centro, que apoya pero no lidera el cambio: «me gustaría que el equipo directivo se implicara definitivamente en el aprendizaje cooperativo».
- El profesorado ve en la falta de tiempo la principal dificultad para un buen desarrollo del aprendizaje cooperativo. P3 lo expone con claridad: «cuando diseñamos se dejan dos sesiones para evaluar el proyecto y a los estudiantes, pero no siempre podemos realizarlas».
- El alumnado señala las dificultades propias de las actividades en grupo, pues, en ocasiones, no todos los miembros del equipo se involucran por igual en las tareas y no cumplen con sus compromisos y obligaciones, lo que conlleva discusiones, malos resultados o la carga de todo el trabajo para algunos. E2 lo describe: «a veces te colocan en un grupo y tú vas muy ilusionada, y la única que trabaja eres tú, porque los otros pasan de todo».

Estas dificultades —y muchas otras no señaladas— en la implementación del aprendizaje cooperativo en los centros de secundaria surgen a partir de la experiencia y se superan desde la reflexión conjunta de los profesores, mediante la implicación de un mayor número de estos, principalmente de los equipos directivos, y con una profundización en la formación actitudinal y metodológica.

#### *4. Impacto de la cohesión de grupo*

Las primeras actividades aplicadas para desarrollar el aprendizaje cooperativo son las estrategias de cohesión de grupo, que tienen una repercusión significativa en la dinámica del aula y del centro, tal como señalan P5: «gracias a la cohesión de grupo se ha reducido la conflictividad en la segunda evaluación», y E1: «yo creo que nos ayuda, porque, aunque nos cueste, nos hemos puesto de acuerdo y hemos hablado. Y al final hemos hecho la actividad todos juntos y al final nos ha ido bien».

P3 relata: «Las actividades de cohesión se realizan siempre en las horas de proyectos, ya sea al principio, al final o en medio», es decir, se trabajan como una parte de la programación, no de manera espontánea. Estas actividades de cohesión se plantean también entre los docentes. Así, la comisión explica: «a veces hacemos actividades de cohesión entre el profesorado, sobre todo al principio de curso».

Estas actividades han ayudado a resaltar el rol del tutor y su relevancia en el traspaso de primaria a secundaria. Así lo determina P2: «los niños necesitan estar más tiempo con su tutor y así cubrir algunos déficits de la educación secundaria». Reactivar el rol del tutor como mediador con los estudiantes y como referente en la vida del centro es una consecuencia clara de la activación de la metodología de proyectos y del aprendizaje cooperativo que ha dinamizado y sosegado la vida del centro, principalmente en los primeros cursos de la ESO, como relata P1: «el hecho de que los proyectos estén vinculados al aprendizaje cooperativo con dos profesores en el aula y uno de ellos sea el tutor ayuda a cubrir muchos de los déficits que presenta la educación secundaria, pues los estudiantes necesitan estar más tiempo con su tutor».

#### *5. Impacto en la inclusión*

La consecuencia de la cohesión de grupo y la aplicación de las estrategias del aprendizaje cooperativo en la ESO tiene un impacto relevante en el proceso de inclusión educativa, que repercute en la mejora de la convivencia entre estudiantes, que se conocen e interactúan más, «como en las dinámicas del aula que permiten aprender cosas de los otros» (E2). También puede ser «una ayuda para determinados compañeros que les cuesta y les da vergüenza preguntar a la profesora» (E5). Por último, permite a los estudiantes más vulnerables incorporarse y participar en igualdad de condiciones, sin la necesidad de buscar actividades paralelas y distintas a las generales del grupo, como manifiesta P3: «utilizar el aprendizaje cooperativo permite a los alumnos con necesidades educativas especiales quedar prácticamente diluidos en el grupo», porque no se marcan las diferencias, al contrario, se potencia la participación y la igualdad de todos en el grupo. La comisión lo describe así: «está más implicada en una clase que si está sola. Evidentemente, sí que les ayuda a sentirse parte del grupo y a mejorar en su aprendizaje».

El aprendizaje cooperativo facilita y favorece el intercambio y el conocimiento entre los estudiantes en un centro «donde hay mucha gente diferente»,

afirma E3, que es necesario conocer y con la que interactuar. Es importante resaltar la necesidad de que los grupos sean siempre heterogéneos y que visualicen la diversidad existente entre los alumnos de cada grupo, «el aprendizaje cooperativo permite, a través de los grupos heterogéneos, que los estudiantes se conozcan y se enriquezcan entre ellos» (P4). Por su parte, E3 lo explica: «yo creo que quieren mezclar los alumnos que trabajan con los que no, para que los primeros ayuden a los segundos. Diría que así aprendemos a trabajar con todos, no solo con los de siempre».

La consecuencia de todo ello se percibe con respecto a la mejora de la convivencia en las aulas: «los profesores que hacen servir el aprendizaje cooperativo son los que menos amonestaciones ponen, puesto que intentan dialogar y encontrar soluciones antes de llegar al conflicto» (Comisión). La reducción de la conflictividad repercute en el segundo punto de análisis del impacto en la inclusión: la ayuda mutua entre los estudiantes. P2 lo explica así: «que se insista en aprender a cooperar, aprender a respetar al otro, aprender a tener paciencia y aprender a ayudar al otro se posibilita a partir de los agrupamientos heterogéneos». Los estudiantes lo ratifican cuando se refieren al trabajo en grupo. En este caso, E4 lo manifiesta: «puedes pedir ayuda a los otros, y si te cuesta hacer el trabajo tienes a alguien que te ayude». Este proceso necesariamente repercute en un clima más tranquilo y sosegado, que favorece el aprendizaje de todos.

El conocimiento y la ayuda mutua entre estudiantes, que se potencia con el aprendizaje cooperativo, permite a los alumnos más vulnerables trabajar en igualdad en las mismas actividades que realiza el grupo clase y, en consecuencia, permite descubrirse y relacionarse mutuamente con sus compañeros. La comisión expone cómo una estudiante con necesidades especiales recibe ayuda de sus compañeros cuando se trabaja en equipo, y todos son conscientes de que deben colaborar y cooperar para alcanzar el objetivo del grupo. A su vez, P1 describe una situación clarificadora: «en primero, un grupo estaba discutiendo acerca de una actividad, la niña que nadie quería a su lado, con quien nadie quería hacer equipo, dio su opinión, y al final su decisión fue la acordada por todos».

Estos hechos nos demuestran que los estudiantes más vulnerables de la clase pueden participar y aprender en las actividades generales si utilizamos el aprendizaje cooperativo, puesto que sorprenden sus respuestas y sus avances: «¿cómo puede ser esta respuesta o esta actitud en un niño con necesidades educativas especiales?» (P1). En dichas actividades la participación de estos estudiantes es más efectiva que si están solos o apartados, puesto que se trata de una oportunidad de recibir ayuda y aprender: «es espectacular, los niños con dificultades son visibles y se empoderan» (P3).

## *6. Impacto en el aprendizaje*

El impacto del aprendizaje cooperativo en los jóvenes es una realidad, «puesto que son más activos, participan y se implican más. Hasta los propios alumnos

lo reconocen» (Comisión). Pero este impacto no solo se refleja en los aprendizajes académicos, sino también en su proceso integral de formación: «en este barrio es importante la educación social y ciudadana. Hay problemas básicos de convivencia y es importante aprender a resolver conflictos de manera civilizada, sin pegarse ni chillar. Es curioso que los estudiantes valoran mucho esta perspectiva» (P2).

La realización de actividades de aprendizaje cooperativo cambia el enfoque y la perspectiva del trabajo académico, tanto en el profesorado: «una vez iniciado cambias la manera de pensar las actividades y ves una relación directa entre el uso del aprendizaje cooperativo y el aumento del rendimiento académico» (P5), como en los estudiantes: «la forma de aprender es más divertida con tus compañeros que si lo haces individualmente» (E3). «Sí que aprendes cuando explicas a otro lo que no entiende» (E2).

La utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo muestra un cambio en la actitud y en la disposición de los estudiantes, desde la cohesión de grupo hasta la reducción de la conflictividad y abriendo la posibilidad de nuevas formas de aprendizaje. Así lo señala la comisión: «con el aprendizaje cooperativo sí que participan, con lo que su rendimiento aumenta».

#### 4. Conclusiones

La diversidad en los centros educativos es una realidad incuestionable que obliga a plantear distintas estrategias de actuación, siendo el objetivo potenciar la participación activa en los procesos generales y comunes y el aprendizaje de todos los estudiantes, incluidos aquellos que están expuestos a situaciones que les imprimen mayor vulnerabilidad.

El aprendizaje cooperativo se vincula estrechamente con los planteamientos de la educación inclusiva. Un nexo que bien define Pujolàs (2012):

Las aulas inclusivas requieren una estructura cooperativa de la actividad, y educar los valores relacionados con la cooperación exige que las aulas sean inclusivas. Pasar de una estructura de la actividad individualista y/o competitiva a una estructura de la actividad cooperativa es un elemento trascendental para hacer posible la inclusión de todo el alumnado en un aula común. (p. 89)

La implementación del aprendizaje cooperativo requiere tres premisas: primera, una actitud decidida del profesorado respecto al cambio, la percepción de la necesidad de buscar y aplicar nuevas formas en el proceso de enseñanza y aprendizaje; segunda, un período de formación, donde se conozcan las estrategias y los fundamentos de la metodología del aprendizaje cooperativo, y tercera, un liderazgo claro y fuerte para fomentar la expansión del método entre el profesorado, tanto la necesidad de cambiar como de perder el miedo a hacerlo.

Un segundo aspecto relevante está en la repercusión del aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como en la aplicación

de metodologías activas, como el aprendizaje por proyectos que se desarrolla en el instituto de manera interdisciplinaria y globalizada. Ambas metodologías se complementan, porque al cooperar para aprender se construyen aprendizajes significativos que, a la vez, garantizan la presencia, la participación y el progreso de todos. También se debe destacar la incidencia que tiene sobre el rol del tutor como aglutinador y referente de los estudiantes, lo que facilita el seguimiento de los aprendizajes y la prevención de dificultades o problemas que pudieran aparecer, tanto a nivel individual como grupal.

En tercer lugar, se debe dejar constancia de que la aplicación del aprendizaje cooperativo no está exenta de dificultades ni de barreras, tanto en el profesorado como en los propios estudiantes. No podemos olvidar que cualquier cambio o innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje requieren de formación, reflexión, tiempo y persistencia para su consolidación y expansión en los centros educativos.

Es necesario señalar la incidencia del aprendizaje cooperativo en la cohesión de grupo, pues permite un mayor conocimiento entre los alumnos, de sus características, de sus aportaciones, y se establece una relación más fluida y constante entre ellos a partir de este conocimiento. Ello incide directamente sobre la relación que mantienen en el centro, lo que reduce la conflictividad y aumenta la ayuda mutua y el intercambio de experiencias. En suma, se incrementa el sentido de pertenencia a un grupo y «aprenden a ayudar ayudando a otros compañeros que lo necesitan [...] como resultado de un clima de aula donde suele haber un *gran nosotros* que prevalece sobre los intereses individuales» (Echeita, 2019, p. 117).

Hay un efecto positivo del aprendizaje cooperativo sobre la incorporación y la participación de los alumnos más vulnerables en las actividades académicas generales y comunes del aula y del centro, tanto por el conocimiento y la relación que se establece dentro del equipo como por su forma de involucrarse y mejorar sus posibilidades de aprendizaje y de interacción con el grupo. Es importante resaltar esta incidencia, tanto en la perspectiva del profesorado hacia estos alumnos como en las relaciones que se mantienen entre los compañeros.

Por último, el aprendizaje cooperativo favorece la implementación del cambio en las estructuras y formas de aprendizaje, que son más activas y participativas por parte de todo el alumnado, hay una incorporación efectiva de todos en las actividades planteadas y en el funcionamiento como equipo de trabajo, lo que provoca una repercusión significativa en el aprendizaje de todos los estudiantes. Al tener oportunidades de aprender «más y mejor los contenidos escolares» (Pujolàs, Lago y Naranjo, 2013, p. 209), trabajando en equipo se refuerza una competencia fundamental que en su dimensión relacional contribuye a que el alumnado se responsabilice del propio aprendizaje con y a través de los demás.

Quisiéramos concluir señalando que la introducción del aprendizaje cooperativo es una metodología que incrementa las situaciones de interacción, relación y aprendizaje. Las evidencias muestran que incorporar esta estrategia

en los centros educativos supone un progreso en el proceso de inclusión, al tiempo que redundan en el aprendizaje de todo el alumnado en los contextos de las aulas, al tener más oportunidades de practicar la ayuda mutua y de recibir una atención más personalizada por parte del profesorado.

Volviendo a las premisas con las que iniciábamos las conclusiones de esta investigación, diremos que el aprendizaje cooperativo precisa en los centros un liderazgo sólido que movilice a los equipos docentes. En este sentido, compartir una cultura de trabajo colaborativo es fundamental (Ainscow, 2016), por el potencial de transformación que tiene. De acuerdo con Verdugo y Parrilla (2009), entender la inclusión como «un proceso de cambio que requiere revisiones continuas y mejoras progresivas» (p. 15) nos conduce a incidir en la formación; no en cualquier formación, sino en aquella que surge de las necesidades existentes en los contextos particulares de los centros y las aulas, entendiendo que los fundamentos teóricos se construyen desde la propia práctica (Korthagen, 2010), para indagar en mejores formas de enfocar la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado desde una perspectiva cooperativa. En esta idea también redundan Lago et al. (2015), al incidir en los procesos de formación y asesoramiento «para generar mejoras permanentes en la práctica docente del profesorado, y sus centros en general» (p. 74) en y desde el aula.

## Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155.  
<<https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>>
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUEM/OEI.
- CARNEROS, S. y MURILLO, F.J. (2017). Aportaciones de las escuelas alternativas a la justicia social y ambiental: Autoconcepto, autoestima y respeto. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 129-150.  
<<https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.007>>
- ECHETA SARRIONANDIA, G. (2019). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Barcelona: Octaedro.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, Minnesota, EUA: Interaction Book Company.
- KORTHAGEN, F.A.J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-101. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/11162/37598>>.
- LAGO, J.R.; PUJOLÀS MASET, P.; RIERA, G. y VILARRASA COMERMA, A. (2015). El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 73-90. Recuperado de <<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num2/art4.htm>>.
- MUNTANER, J.J.; PINYA, C. y MUT, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos: Un estudio de casos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 96-114.  
<<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>>

- OCDE (1995). *La qualité de l'enseignement*. París: CERI-OCDE.
- PERLADO, I.; MUÑOZ, Y. y TORREGO, J. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(4), 128-151.  
<<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.9468>>
- PUJOLÀS, P. (2008). *Nueve ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo: Algunas consideraciones para el cálculo de la cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239. Recuperado de <<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re349/re349-11.html>>.
- (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112. Recuperado de <<https://revistas.um.es/educatio/article/view/149151>>.
- PUJOLÀS, P. y LAGO, J.R. (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa. En J. BONALS y M. SÁNCHEZ-CANO (coords.). *Manual de asesoramiento pedagógico* (pp. 349-392). Barcelona: Graó.
- PUJOLÀS, P.; LAGO, J.R. y NARANJO, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218. Recuperado de <<http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/296>>.
- STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: Unesco.
- VERDUGO, M.Á. y PARRILLA, Á. (2009). Presentación: Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 15-22. Recuperado de <<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re349/re349-01.html>>.
- YIN, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. 5.ª ed. Thousand Oaks, CA: SAGE.

# La Formación Profesional Básica y su contribución al desarrollo de competencias para el reenganche educativo y la inserción laboral: percepción del alumnado

M. Carmen Sarceda-Gorgoso

Eva M. Barreira-Cerqueiras

Universidad de Santiago de Compostela. España.

carmen.sarceda@usc.es

evamaria.barreira@usc.es



Recibido: 7/7/2020

Aceptado: 30/9/2020

Publicado: 5/7/2021

## Resumen

La Ley para la mejora de la calidad educativa da luz a las enseñanzas de FP Básica como medida dirigida al alumnado en riesgo de fracaso escolar o que haya fracasado de facto, con una doble finalidad: facilitar su permanencia en el sistema educativo y ofrecer mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional acreditando una cualificación de nivel 1. En este trabajo, de corte cuantitativo y con el cuestionario como instrumento de recogida de información, se indaga sobre la percepción que el alumnado de FP Básica de la comunidad autónoma de Galicia tiene sobre su desarrollo competencial profesional. Participan en él un total de 148 estudiantes de los cursos primero y segundo, hombres en su mayor parte, y que están matriculados en un ciclo de la familia profesional de electricidad y electrónica. Sus respuestas permiten afirmar que, en general, consideran tener un desarrollo competencial medio o incluso medio-alto, y que la variable *género* influye en aquellas competencias de carácter más transversal, mientras que la familia profesional contribuye en mayor o menor medida al desarrollo de aquellas competencias más vinculadas con la profesionalización del individuo.

**Palabras clave:** desarrollo de competencias; educación y formación profesional; Formación Profesional Básica; vulnerabilidad

**Resum.** *La formació professional bàsica i la seva contribució al desenvolupament de competències per al reenganxament educatiu i la inserció laboral: percepció de l'alumnat*

La Llei per a la millora de la qualitat educativa dona llum als ensenyaments d'FP bàsica com a mesura dirigida a l'alumnat que pateix risc de fracàs escolar o que hagi fracassat de facto, amb una doble finalitat: facilitar-ne la permanència en el sistema educatiu i oferir més possibilitats per al seu desenvolupament personal i professional acreditant una qualificació de nivell 1. En aquest treball, de tall quantitatiu i amb el qüestionari com a instrument de recollida d'informació, s'indaga sobre la percepció que l'alumnat d'FP bàsica de la comunitat autònoma de Galícia té sobre el seu desenvolupament competencial professional. Hi participen un total de 148 estudiants dels cursos primer i segon, la major part dels quals són homes que están matriculats en un cicle de la família professional d'electri-

citat i electrònica. Les seves respostes permeten afirmar que, en general, consideren que tenen un desenvolupament competencial mitjà o fins i tot mitjà-alt, i que la variable *gènere* influeix en aquelles competències de caràcter més transversal, mentre que la família professional contribueix en una mesura més o menys gran a promoure el desenvolupament d'aquelles competències més vinculades amb la professionalització de l'individu.

**Paraules clau:** desenvolupament de competències; educació i formació professional; formació professional bàsica; vulnerabilitat

**Abstract.** *Basic vocational training and its contribution to the development of competences for educational re-engagement and labor insertion: Student perception*

Basic vocational education and training (VET) was established under the Spanish Law for the Improvement of Educational Quality as a measure aimed at students at risk of school failure or who have failed, with a dual purpose: to facilitate their permanence in the educational system and offer more opportunities for personal and professional development by accrediting a level 1 qualification. This work, which is of a quantitative nature and uses a questionnaire as an instrument for collecting information, investigates the perception that Basic VET students of the autonomous region of Galicia have of their professional competence development. A total of 148 students (1st and 2nd year) participated in the study, the majority of whom were men in the basic degree cycle of the electricity and electronics professional field. Their responses confirm that, in general, they consider that they have an intermediate or even intermediate-high competence level, and that the gender variable influences competences of a more transversal nature, while the professional field contributes to a greater or lesser extent to the development of competences more closely related to the professionalization of the individual.

**Keywords:** skills development; vocational education and training; basic vocational training; vulnerability

### Sumario

- |                 |                             |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método       | Referencias bibliográficas  |
| 3. Resultados   |                             |

## 1. Introducción

La Ley Orgánica 5/2002 define la formación profesional como la comprensión de un «conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica» (p. 22440). Más recientemente, la Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE) introduce la Formación Profesional Básica (en adelante FP Básica) como una enseñanza de formación profesional que compare los fines y aspectos específicos de las enseñanzas profesionalizadoras. El Real Decreto 127/2014 establece, además, que su objeto es la adquisición de las competencias profesionales, personales y sociales, y de las competencias del aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Esta finalidad, sin duda incuestionable, resulta especialmente importante si se atiende al colectivo que cursa FP Básica: alumnado entre 15 y 17 años que, habiendo cursado tercero de ESO o, excepcionalmente, segundo, esté en riesgo de fracaso escolar o haya fracasado de facto. Es, por tanto, un colectivo especialmente vulnerable que precisa de una adecuada respuesta del sistema educativo a su derecho a una educación inclusiva que le permita alcanzar los resultados de aprendizaje vinculados a las competencias profesionales del título y, así, favorecer su incorporación al mercado de trabajo. No se puede olvidar que, según datos de Eurostat correspondientes a julio de 2019, España tiene el dudoso honor de liderar la tasa de abandono educativo con el nivel más alto de los 28 países de la Unión Europea (un 17,9%), con valores similares a los de Malta (un 17,5%) o Rumanía (un 16,4%).

Por otra parte, y en lo que respecta a la inserción laboral, los datos ofrecidos por la Encuesta de Población Activa correspondientes al primer trimestre de 2020 muestran una situación altamente preocupante con relación a este colectivo. La tasa de paro entre la juventud con edades comprendidas entre los 16 y los 19 años, y cuya formación se limita a la primera etapa de educación secundaria, se sitúa en un 47,5%. Si introducimos la variable *género*, la situación se ve agravada, puesto que llega a situarse en el 50,54% en el caso de las mujeres. No son solo muy malos números, sino que resulta especialmente alarmante su reiteración en el tiempo.

Este oscuro panorama se vuelve especialmente peligroso en situaciones límite de crisis económica, en las que se magnifican las diferencias en la empleabilidad entre jóvenes con formación y aquellos que no la tienen (Serrano y Soler, 2015). Actualmente, en España se prevé, por causa del COVID-19, una recesión estimada del 12% en el mejor escenario, siendo diversos los organismos que advierten que nuestro país va a ser de los más azotados por la pandemia, tal y como se pone de relieve en un informe de Deutsche Bank, en el que se afirma que

[...] todos los organismos oficiales y privados han rebajado estimaciones de crecimiento para este año y el que viene. Para España, las advertencias son constantes y la OCDE o el FMI nos coloca como una de las economías desarrolladas que más van a sufrir con el COVID-19, alertando del desastre. (Deutsche Bank, 2020, p. 1)

Parece evidente que los costes y la profundidad de la crisis serán enormes y, de nuevo, afectarán en mayor medida a los colectivos más desfavorecidos, tal y como ya sucedió con la crisis del 2007 y anteriormente con las de los años 1980 y 1990, que trajeron como consecuencia un escenario caracterizado por reducir las perspectivas de empleo de manera substancial y oscurecer los horizontes de futuro de modo más que notable y, por ende, unas expectativas de nivel de vida más que problemáticas (Brunet, Pizzi y Valls, 2013; Serrano y Soler, 2015), incrementando, tal y como afirman Olmos-Rueda y Mas-Torelló (2017), la situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión de los jóvenes que no acrediten una titulación académica básica. Desde este punto de partida

resulta de suma importancia que el sistema educativo sea capaz de promover el desarrollo de competencias profesionalizadoras. A este respecto, asumimos el concepto de *competencia* definido por Tejada, entendiéndolo como «un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el sentido que el individuo ha de ‘saber hacer’ y ‘saber estar’ para el ejercicio profesional» (Tejada, 1999, p. 27).

Complementariamente, una cuestión que no se puede olvidar hace referencia a las repercusiones negativas que tiene para los jóvenes abandonar el sistema educativo sin haber completado la enseñanza secundaria, y que se traducen no solo en un amplio abanico de dificultades a nivel de inserción laboral (Sarceda-Gorgoso, Santos-González, y Sanjuán Roca, 2017; Serrano y Soler, 2015) y en una menor propensión a participar en acciones de formación continua (EURYDICE y CEDEFOP, 2014), sino que desde una perspectiva global trae como consecuencia un mayor nivel de vulnerabilidad en el colectivo afectado (OECD, 2016a, 2016b).

Así las cosas, la formación de estos jóvenes (no solo en términos de nivel educativo alcanzado, sino, sobre todo, en lo que tiene que ver con el nivel de competencia obtenido) se convierte en la última oportunidad para una inserción laboral efectiva que les permita superar el negro futuro que se les avecina. En este sentido, tal y como señalan Olmos-Rueda y Mas-Torelló (2017), el proceso de adquisición y desarrollo de las competencias está orientado a la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad.

Aunque la FP Básica es relativamente reciente y, por ende, son escasos los estudios que la abordan, de la revisión de la literatura sobre FP Básica se constata la diversidad en las temáticas abordadas. Así, Sarceda-Gorgoso et al. (2017) realizan un diagnóstico de la FPB como medida para paliar el fracaso escolar, mientras que González-González y Cutanda-López (2020) establecen las condiciones organizativas necesarias para que los programas de FP Básica se conviertan en eficaces medidas de reenganche educativo. Fernández-García, García y García (2019), por su parte, se centran en el papel de la FP Básica como alternativa para atender a las necesidades educativas de los jóvenes en riesgo social. También las TIC son objeto de atención, tanto en lo que concierne a la competencia digital del alumnado de FP Básica (Moreno-Guerrero, Fuentes y López, 2019) como a las implicaciones del contexto social, económico y cultural de este alumnado para la utilización de dichos dispositivos (Moreno-Guerrero, López, Pozo y Fuentes, 2019). Atendiendo a la inserción laboral, Sarceda-Gorgoso, Santos-González, Barreira-Cerqueiras y Sanjuán-Roca (2019) exploran el potencial de estas enseñanzas con relación al trinomio *diversidad, éxito educativo y empleabilidad*, mientras que Olmos-Rueda y Mas-Torelló (2017) abordan la perspectiva de tutores y de empresas sobre el desarrollo de las competencias básicas de empleabilidad en el marco de los programas de FP Básica. Por su parte, Negri y Leiva (2019) analizan el papel de sus docentes en la inserción sociolaboral de jóvenes con diversidad funcional intelectual.

Estas investigaciones evidencian el valor de la FP Básica como medida niveladora de desigualdades. Si además consideramos que la investigación

sobre el tema —a pesar de su evidente importancia— es todavía muy escasa, trabajos como el que se presenta se dotan de un valor añadido.

## 2. Método

El estudio se caracteriza por una metodología de corte cuantitativo, más concretamente adopta una perspectiva estadística no experimental. El tratamiento y análisis ha sido efectuado a través del programa estadístico SPSS 25.0 para Windows.

### 2.1. Objetivos de investigación

- 1) Conocer la autopercepción del alumnado de FPB sobre el desarrollo de sus competencias profesionales.
- 2) Identificar variables que influyen en esta autopercepción.

### 2.2. Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de información ha sido un cuestionario elaborado *ad hoc*, conformado por 5 dimensiones (*datos generales, competencias y contenidos transversales, tutoría, FCT y competencia digital*) que se responden —exceptuando la primera— en una escala de medida tipo Likert de 5 grados. El instrumento fue sometido a juicio de expertos, quienes revisaron los ítems según su pertinencia. Una vez realizada la aplicación piloto a 30 estudiantes, la fiabilidad para el conjunto del cuestionario se sitúa en  $\alpha = 0,978$ , valor que indica una muy buena consistencia interna.

La aplicación definitiva tuvo carácter presencial y se llevó a cabo en el aula en un momento acordado con el tutor o la tutora del grupo (presente en el momento de la aplicación), de manera que se interfiriera lo menos posible en la actividad ordinaria. Previamente se había solicitado un consentimiento informado por parte de los padres o de los tutores legales de los participantes, dado que en su mayoría eran menores de edad.

### 2.3. Participantes

La muestra participante, de carácter incidental, la componen 148 estudiantes de los cursos primero y segundo de FP Básica de la comunidad autónoma de Galicia, con una media de edad de 16,51 años.

De ella, el 74,3% son hombres, mientras que las mujeres representan el 25,7%. Así mismo, del total, un 35,8% cuenta con 17 años, seguido de un 33,8% que tiene 16 años.

Atendiendo a la familia profesional del ciclo que están realizando, se percibe un claro predominio de la rama de Electricidad y Electrónica (un 31,1%), Administración y Gestión (un 19,6%), Automoción (un 14,9%) y Agraria (un 14,2%). Con mucha menor presencia se encuentran las familias de Hostelería

y Turismo (un 6,8%) y de Informática y Comunicaciones (un 3,4%). Es necesario destacar que en todas estas familias, tanto las que poseen mayor presencia como menor presencia, se observa una clara preeminencia de los hombres frente a las mujeres, a excepción de Automoción, en la cual no existe representación femenina.

La mayoría de los encuestados (un 97,3%) ha accedido a la FP Básica a través de la ESO, y al 72,1% de ellos no les hubiera gustado seguir cursando estas enseñanzas. Así mismo, aunque a un 81% del total de la muestra le gusta el ciclo que está realizando, se observa un alto porcentaje de encuestados, un 57,1%, al que le hubiera gustado realizar un ciclo de FP Básica de una familia profesional distinta a la actual.

En cuanto a su futuro profesional, un 44,6% de los encuestados indica que le interesaría tener un trabajo relacionado con su ciclo actual (a un 23% le interesaría «bastante» y a un 21,6% le interesaría «mucho»), mientras que el 32,4% de la muestra señala que le interesaría «nada» (un 10,1%) o «poco» (un 22,3%) ejercer una profesión vinculada con el ciclo actual. En un lugar intermedio encontramos a un 23% de la muestra, que señala que le interesaría «algo» este aspecto.

Igualmente, se preguntó a los alumnos acerca de la continuación de estudios tras finalizar el ciclo formativo que están cursando, a lo cual un 80,7% de la muestra señala que sí ha pensado continuar estudiando, frente a un 19,3% que indica una respuesta negativa.

### 3. Resultados

Como primer objetivo de este trabajo, interesaba *conocer la autopercepción del alumnado de FP Básica sobre el desarrollo de sus competencias profesionales*. Para ello se realiza un análisis descriptivo de las valoraciones realizadas por los participantes acerca del nivel de desarrollo que estos poseen de una serie de competencias, gracias al ciclo de FP Básica que están cursando. Las competencias analizadas son afines al desarrollo de la profesión y al mundo del trabajo, pero su adquisición también contribuye a las posibilidades de continuación de estudios.

Conviene observar que en la mayor parte de las variables seleccionadas (tabla 1) existen una serie de valores perdidos que es preciso tener en cuenta (Durán, 2005; Montenegro, Oh y Chesnut, 2015) a fin de evitar sesgos y aportar un mayor grado de confiabilidad en las conclusiones. A pesar de que no se trata de una pérdida excesiva de casos para cada variable, realizamos un *análisis de valores perdidos*<sup>1</sup> utilizando la *regresión* y concluyendo que no existe prácticamente ninguna diferencia entre los valores de los estadísticos con respuesta (media y desviación típica) y los obtenidos con la aplicación de esta prueba (media de regresión y desviación típica estimada).

1. El propio programa estadístico empleado nos señala que en el análisis realizado no hay variables con el 5% o más de sus valores perdidos.

**Tabla 1.** Valores y puntuaciones de estadísticos descriptivos para las competencias analizadas (V18 a V23 y V28 a V31)

	N	X	S	$C_V$	$g_1$
Desarrollar competencias del título profesional (V18)	146	3,52	1,045	29,7%	-0,514
Comprender el sector productivo correspondiente (V19)	146	3,34	1,078	32,3%	-0,269
Aprender por sí mismo (V20)	145	3,77	,888	23,5%	-0,501
Aprender a trabajar en equipo (V21)	147	3,89	1,048	27%	-0,794
Conocer y prevenir riesgos laborales (V22)	141	3,79	1,052	27,7%	-0,846
Desarrollar el espíritu emprendedor (V23)	148	3,59	1,130	31,5%	-0,525
Desarrollar competencias relacionadas con la educación cívica (V28)	146	3,10	1,104	35,6%	-0,348
Desarrollar competencias relacionadas con la comunicación audiovisual (V29)	144	3,03	1,161	38,3%	-0,096
Desarrollar competencias relacionadas con las TIC (V30)	146	3,23	1,022	31,6%	-0,310
Prepararme para la continuación en el sistema educativo (V31)	148	3,52	1,091	31%	-0,674

Fuente: elaboración propia.

Así pues, retomando el análisis descriptivo, hay que señalar que la puntuación otorgada al conjunto de competencias indica que la percepción de los encuestados en cuanto a su nivel de desarrollo se sitúa, *grosso modo*, en un nivel intermedio. Esto se confirma en base al coeficiente de asimetría ( $g_1$ ) de cada variable —negativos todos ellos—, lo que parece indicar que las respuestas se agrupan en torno a valores muy cercanos a la media, pero con tendencia elevada.

La variabilidad ( $C_V$ ) de las respuestas otorgadas a cada competencia analizada se muestra homogénea, exceptuando aquellas relativas al *aprendizaje autónomo* (V20 –  $C_V = 23,5\%$ ) y a la *comunicación audiovisual* ( $C_V = 38,3\%$ ), en las cuales se observa una menor y mayor dispersión, respectivamente, lo cual indica una menor y mayor heterogeneidad en las respuestas proporcionadas en cada una.

En un análisis más pormenorizado de cada variable, pronto destaca el *trabajo en equipo* (V21 –  $x = 3,89$ ) como la competencia mejor puntuada por nuestros encuestados. Le siguen el *conocimiento y prevención de los riesgos laborales* (V22 –  $x = 3,79$ ) y el *aprendizaje autónomo* (V20 –  $x = 3,77$ ), lo que permite identificarlas como aquellas con un nivel de desarrollo más elevado.

Como segundo objetivo perseguido en esta investigación se estableció *identificar variables que influyen en la autopercepción* que poseen los sujetos participantes respecto a su nivel de desarrollo competencial profesional.

Para dar respuesta a este objetivo, se comprobó si existe relación significativa entre las variables que caracterizan a la muestra (*sexo, edad, familia profesional de pertenencia, modo de acceso a la FP Básica y deseo de continuación de estudios*) y las *competencias* analizadas (V18 a V31). Dadas las características de las variables manejadas, se ha aplicado la prueba chi-cuadrado de Pearson.

De este modo, primeramente, se comprobó la existencia de relación significativa entre las *competencias* y el *sexo* de la muestra. Los resultados obtenidos muestran condiciones de dependencia entre esta última y el *desarrollo de competencias relacionadas con la educación cívica y constitucional*, pues el valor de chi-cuadrado ( $\chi^2 = 10,134$ ) presenta una significación de  $p = 0,038$ .

Lo mismo sucede con el *desarrollo de competencias relacionadas con la comunicación audiovisual*, donde se observa una relación significativa entre ambas variables ( $\chi^2 = 10,341 - p = 0,035$ ) y, por tanto, dependencia entre las mismas.

Por otro lado, obtuvimos datos reveladores acerca del grado de asociación significativo entre la *edad* y el *desarrollo de competencias relacionadas con la educación cívica y constitucional* ( $\chi^2 = 33,717 - p = 0,028$ ), así como con el *desarrollo de competencias relacionadas con las TIC* ( $\chi^2 = 36,690 - p = 0,013$ ). Estos datos nos permiten descartar la hipótesis de independencia entre estos pares de variables y demostrar su relación de dependencia.

En cuanto a la variable *familia profesional* se han constatado relaciones estadísticas entre esta y el *desarrollo de competencias propias del título de formación profesional* ( $\chi^2 = 54,561 - p = 0,000$ ), *comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente y los mecanismos de inserción profesional* ( $\chi^2 = 66,648 - p = 0,000$ ), *desarrollo del espíritu emprendedor* ( $\chi^2 = 51,977 - p = 0,001$ ), *desarrollo de competencias relacionadas con la educación cívica y constitucional* ( $\chi^2 = 48,952 - p = 0,002$ ), *desarrollo de competencias relacionadas con la comunicación audiovisual* ( $\chi^2 = 38,133 - p = 0,034$ ) y *preparación para la continuación de estudios* ( $\chi^2 = 43,597 - p = 0,008$ ). Todos estos datos revelan un fuerte grado de dependencia entre un mayor número de competencias —concretamente seis de ellas— con la *familia profesional* de los participantes, lo que puede aportar indicios de su mayor influencia en términos estadísticos.

Se ha descartado la hipótesis de dependencia entre la *modalidad de acceso a la FP Básica* y cada una de las competencias incluidas en el análisis. Esto permite afirmar que no existe relación significativa y, por consiguiente, no podemos identificarla como un elemento influyente en la percepción del desarrollo competencial.

Finalmente, se comprobó si existe algún grado de asociación entre el *deseo* de la muestra participante de *continuar con sus estudios* al finalizar el ciclo actual y las restantes variables aquí tratadas. Como era esperable, existe correlación entre el *deseo de continuar estudiando* y la competencia de *preparación para la continuación en el sistema educativo*, pues el valor  $\chi^2 = 10,959$  presenta una significación de  $p = 0,027$ , lo que permite confirmar la hipótesis de relación de variables en condiciones de dependencia. Así mismo, también se observa relación significativa y, por tanto, dependencia en un alto grado, entre el *desarrollo de competencias vinculadas con las TIC* y la *continuación de estudios* ( $\chi^2 = 14,030 - p = 0,007$ ).

#### 4. Discusión y conclusiones

Según los resultados de este estudio, se confirma la elevada presencialidad masculina en la FP Básica, siguiendo la tendencia estatal existente (MEFP, 2020) en las enseñanzas de formación profesional. Así mismo, dicha presencialidad supera con creces a la femenina en determinadas familias profesionales como electricidad y electrónica o automoción, en las cuales la existencia de alumnas es muy residual, como ya se había puesto de manifiesto en otros trabajos precedentes (Mariño y Rial, 2018).

Por otro lado, la ESO es la principal vía de acceso a las enseñanzas de FP Básica, siendo interesante observar que un amplio número de participantes no hubiera deseado seguir en la secundaria obligatoria, aunque sí manifiesta intención de continuar con sus estudios una vez finalizado el ciclo actual.

Igualmente, de conformidad con los datos obtenidos, podemos señalar que la FP Básica contribuye en buena medida a la adquisición de competencias para el desarrollo profesional y para la continuidad escolar. En general, los participantes en este estudio consideran tener un desarrollo competencial medio o incluso medio-alto, a la vez que señalan el *trabajo en equipo*, el *conocimiento y prevención de los riesgos laborales* y el *aprendizaje autónomo* como aquellas competencias desarrolladas en mayor grado gracias a la FP Básica. En este sentido, no podemos olvidar que la investigación sobre FP Básica pone de relieve que el rendimiento del alumnado es uno de los elementos que más se asocian con el funcionamiento de los centros de Formación Profesional Básica (Aramendi, Lizasoain y Lukas, 2018). Habría, por tanto, que profundizar en el conocimiento de la dimensión organizativa y detectar aquellos elementos más favorecedores para el desarrollo competencial e intervenir sobre ellos.

Así mismo, se han podido identificar aquellas variables que pueden estar interviniendo en la percepción de la muestra participante con relación al desarrollo competencial. Los resultados evidencian que el *género* influye en la percepción que el alumnado posee sobre el desarrollo de aquellas competencias que podríamos denominar *transversales* —relativas a factores como la educación cívica o las TIC—, mientras que la variable *familia profesional* interviene en el nivel de percepción que los participantes muestran de las competencias más vinculadas con la profesionalización del individuo, como son la adquisición de las propias habilidades de la profesión o la comprensión de las características del sector productivo de pertenencia.

Estos resultados revelan, en la línea de lo que ya indicaban Serrano y Soler (2015), que la FP Básica, entendida como medida inclusiva (Martínez Carmona, 2018), puede convertirse en una vía útil para reducir el abandono temprano y favorecer la inserción laboral, para la prevención del fracaso escolar y el abandono temprano de la educación, así como para la inserción laboral del alumnado, recogiendo el testigo de otras acciones precedentes que iniciaban este camino de «reenganche» educativo y laboral (Amores Fernández y Rittaco Real, 2015; Sarceda-Gorgoso et al., 2017). En este sentido, podemos afirmar que la FP Básica favorece el desarrollo de las primeras competencias

profesionales del alumnado que, aunque de un nivel de cualificación I, son esenciales para iniciarse en una actividad profesional. Este hallazgo coincide parcialmente con los de estudios previos que ponen el foco de atención desde la perspectiva de los agentes empresariales, quienes valoran positivamente el nivel de competencias básicas del alumnado de FP Básica (Olmos-Rueda y Mas-Torrelló, 2017), destacando especialmente su capacidad de adaptabilidad.

Así pues, es imprescindible promover la continuidad de los jóvenes en el sistema educativo y potenciar el desarrollo de competencias. Este desafío requiere de medidas concretas en varios frentes. Con relación a los estudios de formación profesional, es necesario desarrollar tanto políticas de apoyo que mejoren su atractivo como mecanismos para promover la perseverancia y el éxito de quienes la cursan (Salvà-Mut, Tugores-Ques, Adame-Obrador y Oliver-Trobat, 2017). En lo que respecta al profesorado, se demanda mejorar su capacitación para enfrentarse a las nuevas tareas educativas generadas por la diversidad (Cernadas Ríos, Lorenzo Moledo y Santos Rego, 2019), así como el empleo de metodologías activas con diversidad de estrategias didácticas que se muestran como favorecedoras, en formación profesional, del desarrollo de competencias de índole personal, social y profesional (Campaña-Jiménez, Gallego-Arrufat y Muñoz-Leiva, 2019). Como afirman Brunet et al. (2013), las condiciones laborales dependen de la eficacia del sistema educativo en cuanto a las dimensiones cualitativa y cuantitativa de la formación ofertada, lo cual potenciará o limitará la empleabilidad, especialmente si el foco de atención se pone en los jóvenes más vulnerables.

Así mismo, el éxito de la FP Básica conlleva seguir trabajando en favor de la calidad organizativa y docente de esta etapa (González-González y Cutanda-López, 2020), de la ampliación de la oferta de estos programas, dotándolos de contenidos significativos (Sarceda-Gorgoso, et al., 2017) y de su adaptabilidad a un colectivo de alumnado con un perfil caracterizado por la vulnerabilidad socioeducativa —marcada, entre otros muchos aspectos, por entornos sociofamiliares desfavorecidos (Márquez y Gualda, 2014; Vallejo, 2017)— o por una elevada falta de motivación y de expectativas académicas y laborales (Olmos-Rueda y Mas-Torrelló, 2013; Pérez et al., 2016). En definitiva, se trata de mejorar y repensar la FP Básica en términos de inclusión, concepto que «va ligado al de éxito escolar, y sin una respuesta educativa que tenga en cuenta la heterogeneidad y pluriculturalidad del alumnado, y sus circunstancias comunitarias, no habrá éxito entre los alumnos, sobre todo de aquellos más vulnerables» (Escarbajal Frutos, Essomba Gelabert y Abenza Pastor, 2019, p. 81).

Los hallazgos obtenidos en este trabajo, sin duda, son importantes para aproximarse a la visión que el alumnado de FP Básica tiene sobre su nivel de desarrollo competencial, a la vez que podemos vislumbrar qué variables están influyendo en esta percepción. Sin embargo, a pesar del interés de los datos, el estudio presenta una serie de limitaciones que será necesario superar en el futuro.

Primeramente, cabe destacar el tamaño de la muestra, que debería ser ampliado tanto en número como en lo que respecta a otras comunidades autónomas, dadas las diferencias entre ellas en el éxito académico del alumna-

do de FP Básica (Sarceda-Gorgoso et al., 2017). Esto permitiría identificar aspectos diferenciales sobre los que actuar para promover la mejora cualitativa de estas enseñanzas.

En segundo lugar, y aunque la dimensión perceptiva es habitual en la investigación educativa, no cabe duda de que no es reflejo de la realidad objetiva, sino de la realidad subjetiva individual, y no podemos olvidar que estas dos dimensiones no siempre van de la mano, tal y como ponen de manifiesto Abiétar-López, Navas-Saurin, Marhuenda-Fluixá y Salvà-Mut (2017), lo que lleva a considerar la oportunidad de servirse de metodologías complementarias que permitan profundizar en la comprensión del problema y eviten una lectura descontextualizada, así como la diversificación de fuentes de información. En este sentido, se considera necesario superar la vertiente exclusivamente cuantitativa y adoptar una metodología mixta que ayude a profundizar en la dimensión contextual del proceso. El método biográfico podría ayudar en esto. Por otra parte, la participación de los agentes económicos permitiría dotar a este estudio de unos informadores clave para constatar el desarrollo efectivo de competencias profesionales, dado que estas solo se muestran en los contextos específicos de trabajo.

Dichas limitaciones son asumidas por la autoría del presente documento y en ello se está trabajando en este momento.

## Referencias bibliográficas

- ABIÉTAR-LÓPEZ, M.; NAVAS-SAURIN, A.A.; MARHUENDA-FLUIXÁ, F. y SALVÀ-MUT, F. (2017). La construcción de subjetividades en itinerarios de fracaso escolar: Itinerarios de inserción sociolaboral para adolescentes en riesgo. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 39-45.  
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2016.07.002>>
- AMORES FERNÁNDEZ, J. y RITACCO REAL, M. (2015). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) como medida de prevención del fracaso escolar a la Formación Profesional Básica: Un estudio sobre el éxito y fracaso de alumnos en riesgo de exclusión educativa en Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 105-120. Recuperado de <<https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2046>>.
- ARAMENDI, P.; LIZASOAIN, L. y LUKAS, J.F. (2018). Organización y funcionamiento de los centros educativos de Formación Profesional Básica. *Bordón*, 70(2), 9-23.
- BRUNET, I.; PIZZI, A. y VALLS, F. (2013). Condiciones de vida y construcciones de identidades juveniles: El caso de los jóvenes pobres y excluidos en España. *Revista Mexicana de Sociología*, 75(4), 647-674.  
<<http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2013.4.42271>>
- CAMPAÑA-JIMÉNEZ, R.L.; GALLEGO-ARRUFAT, M.J. y MUÑOZ-LEIVA, F. (2019). Estrategias de enseñanza para la adquisición de competencias en formación profesional: Perfiles de estudiantes. *Educar*, 55(1), 203-229.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.876>>
- CERNADAS RÍOS, F.; LORENZO MOLEDO, M. y SANTOS REGO, M. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios: Un estudio sobre formación de profesores. *Educar*, 55(1), 19-37.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.961>>

- DEUTSCHE BANK (2020). *Evolución bolsa española. Informe de Inversión. 1 al 30 de junio de 2020*. Recuperado de <[https://www.deutsche-bank.es/pbc/docs/renta\\_variable\\_espana.pdf](https://www.deutsche-bank.es/pbc/docs/renta_variable_espana.pdf)>.
- DURÁN, P. (2005). Los datos perdidos en estudios de investigación ¿son realmente datos perdidos? *Archivos Argentinos de Pediatría*, 103(6), 566-568. Recuperado de <<https://www.sap.org.ar/publicaciones/archivos/numeros-anteriores/146/Diciembre-2005.html>>.
- ESCARBAJAL FRUTOS, A.; ESSOMBA GELABERT, M. y ABENZA PASTOR, B. (2019). El rendimiento académico de alumnos de la ESO en un contexto vulnerable y multicultural. *Educar*, 55(1), 79-99.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.967>>
- EURYDICE y CEDEFOP (2014). *La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: Estrategias, políticas y medidas*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.  
<<https://doi.org/10.2797/483164>>
- GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, M.T. y CUTANDA-LÓPEZ, M.T. (2020). Programas de Reenganche educativo y condiciones organizativas para su implementación: La importancia de la coordinación curricular. *Educatio Siglo XXI*, 38(2) (julio-octubre), 17-44.  
<<https://doi.org/10.6018/educatio.410721>>
- FERNÁNDEZ-GARCÍA, A.; GARCÍA, J.L. y GARCÍA, M. (2019). La formación profesional básica, una alternativa para atender las necesidades educativas de los jóvenes en riesgo social. *Revista de Humanidades*, 36, 211-232.  
<<https://doi.org/10.5944/rdh.36.2019.22564>>
- «Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional». *Boletín Oficial del Estado*, 147 (20 de junio).
- «Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa». *Boletín Oficial del Estado*, 295 (10 de diciembre).
- MARIÑO, R. y RIAL, A. (2018). Balance de las necesidades formativas demandadas por mujeres que cursan o que han cursado ciclos de FP en familias profesionales masculinizadas: El caso de Galicia. *Educar*, 55(1), 251-272.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.890>>
- MÁRQUEZ, C. y GUALDA, E. (2014). Absentismo escolar en Secundaria: Diferencias entre nacionales e inmigrantes en la provincia de Huelva. *En-clave Pedagógica: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 13, 55-66. Recuperado de <<http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/2093>>.
- MARTÍNEZ CARMONA, M.J. (2018). *Análisis y valoración de los ciclos de Formación Profesional Básica como medida de atención a la diversidad a través del alumnado y del profesorado*. Universidad de Córdoba. Tesis doctoral. Recuperado de <<https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/16402/201800001752.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- MEFP (2020). *Igualdad en cifras MEFP 2020: Aulas por la igualdad*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:914e956e-9241-49c5-b9a6-d99d6eade751/igualdad-en-cifras-2020-online.pdf>>.
- MONTENEGRO, E.; OH, Y. y CHESNUT, S. (2015). No le tema a los datos perdidos: Enfoques modernos para el manejo de datos perdidos. *Actualidades en Psicología*, 29(119), 29-42.  
<<https://doi.org/10.15517/ap.v29i119.18812>>

- MORENO-GUERRERO, A.J.; FUENTES CABRERA, A. y LÓPEZ BELMONTE, J. (2019). Las competencias digitales del alumnado de Formación Profesional Básica. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26, 9-33.  
<<http://doi.org/10.30827/reugra.v26i0.111>>
- MORENO-GUERRERO, A.J.; LÓPEZ, J.; POZO, S. y FUENTES, A. (2019). Influencia del contexto en el uso de dispositivos TIC en la Formación Profesional Básica. *EDME-TIC: Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 149-169.  
<<https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12195>>
- NEGRI, M.I. y LEIVA, J.J. (2019). Liderazgo de los docentes de formación profesional básica para la mediación escuela-empleo del alumnado con diversidad funcional intelectual. *Contextos Educativos*, 24, 95-111.  
<<http://doi.org/10.18172/con.3902>>
- OECD (2016a). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. París: OECD Publishing.  
<<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>>
- (2016b). *Estudiantes de bajo rendimiento: Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. París: OECD Publishing. Recuperado de <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>>.
- OLMOS-RUEDA, P. y MAS-TORELLÓ, O. (2013). Jóvenes, fracaso escolar y programas de segunda oportunidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 78-93.  
<<https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.1.2013.11272>>
- (2017). Perspectiva de tutores y de empresas sobre el desarrollo de las competencias básicas de empleabilidad en el marco de los programas de formación profesional básica. *Educar*, 53(2), 261-284.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.870>>
- PÉREZ, V.; VELÁZQUEZ, M.; VILLANUEVA, A.; SÁNCHEZ, L.M. y FERNÁNDEZ, M.C. (2016). Percepción y significación de jóvenes excluidos del contexto escolar o laboral y consumo de sustancias psicoactivas. *Health and Addictions: Salud y Drogas*, 16(1), 19-32.  
<<http://dx.doi.org/10.21134/haaj.v16i1.248>>
- «Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica». *Boletín Oficial del Estado*, 55 (5 de marzo).
- SALVÀ-MUT, F.; TUGORES-QUES, M.; ADAME-OBRAADOR, M. y OLIVER-TROBAT, M. (2017). La inserción laboral de los jóvenes y las jóvenes con titulación de formación profesional de grado medio y superior en España. *Educar*, 53(2), 357-378.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.869>>
- SARCEDA-GORGOSO, M.C.; SANTOS-GONZÁLEZ, M.C. y SANJUÁN ROCA, M.M. (2017). La Formación Profesional Básica: ¿alternativa al fracaso escolar? *Revista de Educación*, 378, 78-112.  
<<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-362>>
- SARCEDA-GORGOSO, M.C.; SANTOS-GONZÁLEZ, M.C.; BARREIRA-CERQUEIRAS, E.M. y SANJUÁN-ROCA, M.M. (2019). Atención a la diversidad, éxito educativo y empleabilidad: De los programas de garantía social a la formación profesional básica. En Miguel Ángel SANTOS REGO, Antonio VALLE ARIAS y Mar LORENZO MOLEDO (eds.). *Éxito educativo: Claves de construcción y desarrollo* (pp. 255-272). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- SERRANO, L. y SOLER, A. (2015). *La formación y el empleo de los jóvenes españoles: Trayectoria reciente y escenarios futuros*. Bilbao: Fundación BBVA. Recuperado de

- <[https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2017/05/dat/DE\\_2015\\_formacion\\_y\\_empleo.pdf](https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2017/05/dat/DE_2015_formacion_y_empleo.pdf)>.
- TEJADA, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I. *Revista Herramientas*, 56, 20-30.
- VALLEJO, A. (2017). La generación Y ante el desafío de su inserción laboral: Realidades frente a estereotipos. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 193(786), 1-14. <<https://doi.org/10.3989/arbor.2017.783n1006>>

# Entre lo curricular y lo personal: la importancia de las transiciones educativas en la vida del alumnado inmigrante para una educación inclusiva real

Susana Fernández-Larragueta  
Monia Rodorigo  
Marie-Noëlle Lázaro

Universidad de Almería. España.  
sfernan@ual.es  
mrodorigo@ual.es  
mnoelle@ual.es



Recibido: 2/7/2020  
Aceptado: 30/9/2020  
Publicado: 4/6/2021

## Resumen

Transitar por el sistema educativo deviene de múltiples variables que se amplifican en el caso del alumnado inmigrante, quien ha de hacer frente, en ocasiones, a situaciones que le llevan a «nadar entre culturas». Sabedoras de esta realidad, hemos llevado a cabo una investigación con el objeto de conocer y analizar los factores personales y curriculares relevantes que intervienen en el tránsito de adolescentes inmigrantes por nuestro sistema educativo. Lo hemos hecho a través de un estudio multicaso, integrado por seis estudios de casos instrumentales, cuyos instrumentos de recogida de información han sido la observación participante y las entrevistas en profundidad con alumnado, familiares y docentes. La discusión de los datos ha girado en torno a cuatro puntos: *a)* la evidente dificultad de integración cultural tras el proceso de migración; *b)* los problemas en la adaptación al sistema educativo; *c)* las distorsiones que implica la repetición de curso en la identidad de pertenencia a un grupo aula, y *d)* la fuerte incidencia que ejerce la cultura profesional en la inclusión y/o la adaptación.

**Palabras clave:** transiciones educativas; inmigrantes; inclusión; prácticas pedagógicas

**Resum.** *Entre la part curricular i la part personal: la importància de les transicions educatives en la vida de l'alumnat immigrant per a una educació inclusiva real*

Transitar pel sistema educatiu té a veure amb múltiples variables que s'amplifiquen en el cas de l'alumnat immigrant, que ha de fer front a situacions que, de vegades, el porten a «nedar entre cultures». Coneixedores d'aquesta realitat, hem portat a terme una investigació amb l'objecte de conèixer i analitzar els factors personals i curriculars rellevants que intervenen en el trànsit d'adolescents immigrants pel nostre sistema educatiu. L'hem fet mitjançant un estudi multicàs, integrat per sis estudis de casos instrumentals, els instruments de recollida d'informació dels quals han estat l'observació participant i les entrevistes en profunditat amb l'alumnat, els familiars i els docents. La discussió de les dades s'ha

produït al voltant de quatre punts: *a*) l'evident dificultat d'integració cultural després del procés de migració; *b*) els problemes en l'adaptació al sistema educatiu; *c*) les distorsions que implica la repetició de curs en la identitat de pertinença a un grup aula, i *d*) la forta incidència que exerceix la cultura professional en la inclusió i/o l'adaptació.

**Paraules clau:** transicions educatives; immigrants; inclusió; pràctiques pedagògiques

**Abstract.** *Immigrant students' school transitions for a truly inclusive education: Between the personal and the academic*

Moving through the school system involves multiple variables that are amplified in the case of immigrant students, who are sometimes faced with situations that lead them to "wade between cultures." Aware of this reality, we have carried out a naturalistic inquiry focused on immigrant children's school transitions through a multi-case study composed of six instrumental case studies. Our aim is to gain insight into and analyze relevant personal and academic factors that affect immigrant students in our educational system. Participant observation and in-depth interviews of students, parents, and educational professionals were the main data collection instruments used. The study conclusions point to *a*) the complexity of immigrants' cultural integration after a migratory process; *b*) problems in adapting to the educational system; *c*) problems of identity and sense of belonging when students repeat a school year because of their origin; and *d*) how professional culture impacts on immigrants' inclusion.

**Keywords:** school transitions; immigrant students; inclusion; pedagogical practice

### Sumario

- |                           |                            |
|---------------------------|----------------------------|
| 1. Introducción           | 4. Evidencias finales      |
| 2. Metodología            | Referencias bibliográficas |
| 3. Discusión de los datos |                            |

## 1. Introducción

El término *transición* es utilizado generalmente para describir el cambio y/o el paso progresivo de un estado a otro, por lo que puede ser válido tanto para definir estados de ánimo, cuestiones físicas o momentos concretos, como cuestiones más complejas relacionadas con eventos históricos, sociales y personales que inciden en la vida de las personas y que, en la mayoría de los casos, pueden alargarse en el tiempo.

Trasladando esta idea al mundo de la educación y teniendo en cuenta que la realidad educativa está compuesta por múltiples variables que han de estudiarse y analizarse desde la subjetividad de quienes las vivencian, hemos de decir que cuando hablamos de transiciones, más que desde una perspectiva funcionalista (Zeichner, 1985), atenta a la identificación de hitos y fases comunes por las que han de pasar los individuos y la definición de protocolos a poner en marcha para paliar y solventar problemas generalizables, lo hacemos desde una perspectiva dialéctica de la socialización, es decir, profundizando en

cómo perciben, sienten y vivencian los y las estudiantes los procesos de cambio, transformación y adaptación constante al medio sociocultural y educativo en el que se desarrollan, analizando la incidencia en sus procesos de reconstrucción identitaria.

Además, para este análisis dialéctico, profundizamos no solo en aquellos momentos singulares, periodos y/o situaciones más o menos difíciles que un estudiante vivencia a lo largo de su vida académica, sino que lo entrelazamos, en el caso del alumnado inmigrante, con el propio proceso migratorio y con la integración que supone incorporarse a espacios culturales nuevos.

Aplicando la terminología de *rito de paso* acuñada por Van Gennep (1960), Gimeno Sacristán (2000) utiliza el término *transiciones*:

[...] para delimitar y resaltar los momentos en los que los individuos pasan por etapas críticas [...]. Los ritos de paso hacen relación a la peculiar forma que adoptan determinados lapsos en la vida de las personas en el seno de la cultura a la que pertenecen, en los cuales tienen que abordar la necesidad de adaptarse a nuevas normas de conducta que implican reacomodaciones en las formas de vida personal, en las relaciones sociales y también en sus identidades. (p. 16)

Según este autor (íbidem), pero también para otros, como Lledó y Martínez (2005), Calvo y Manteca (2016), Fernández-Sierra (2017) y Fagundes y Saraiva (2019), el tránsito de la educación primaria a la educación secundaria es un punto de inflexión vital y académico que puede acabar definiendo tanto a corto como a largo plazo toda la trayectoria académica del alumnado, ya sea este autóctono o extranjero. Así, este tránsito no solo supone en el alumnado un salto académico interetapas y el paso a un sistema pedagógico, didáctico y evaluativo más exigente y asignaturizado (San Fabian-Maroto, 1999; Cano-Hila, Sánchez-Martí y Massot-Lafón, 2016; Fagundes y Saraiva, 2019; Azorín-Abellán, 2019; García-Gracia, y Sánchez Gelabert, 2020), que puede ser clave y convertirse en uno de los pilares básicos del rendimiento y del éxito académicos, sino que, fundamentalmente, señala el tránsito de la niñez a la adultez, lo que no solo implica la búsqueda de la identidad, sino también la necesidad de una mayor independencia y, en muchos casos, nuevos intereses antes desconocidos (Fabuel, 2015; Azorín-Abellán, 2019).

Este paso, sin ninguna duda, se complica en el caso del alumnado inmigrante por la multidimensionalidad y la complejidad del análisis (Fernández-Sierra y Santos Bocero, 2014; Caparrós-Martín, 2014; Fernández-Sierra, 2017), por cuanto en la profundización de los procesos de transición en el sistema educativo no solo se han de tener en cuenta variables de índole socio-culturales, económicas, psicopedagógicas y curriculares, máxime cuando la escuela no prevé en principio estrategias ni apoyos facilitadores más allá de acciones puntuales (Fernández-Sierra, 2017), sino que se han de empoderar y poner de manifiesto las vivencias identitarias relativas a su cultura de origen, sus tradiciones y sus experiencias académico-educativas previas a la migración, sus aprendizajes lingüísticos y semánticos, sus choques culturales, sus

expectativas personales y académicas, etc., así como la capacidad de cada uno para acomodarse a las exigencias del nuevo contexto.

Esta multidimensionalidad ha sido invisibilizada en la mayoría de los estudios que se han hecho sobre procesos de transición académica del alumnado inmigrante, focalizando la mirada casi en exclusividad en la realidad educativa: cómo se adaptan a los conocimientos que se enseñan, cómo establecen las relaciones de pares y académicas en los centros educativos, qué contenidos se estudian, cómo es el sistema organizativo de las escuelas, cómo se producen y cuáles son las dificultades que se encuentran en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto los estudiantes inmigrantes como sus profesores, etc., lo que provoca que quienes participan de la realidad educativa y académica dispongan de una visión reducida del tránsito que acontece en estos chicos y chicas, infravalorando y dejando de lado el entramado de significados que subyacen a las distintas transiciones que experimentan, no solo la académica, sino también la migratoria (Caparrós-Martín, 2014) y la socio-cultural, entre otras.

Por todo ello, nos vemos obligados como profesionales de la educación a repensar nuestro papel en los procesos de enseñanza y aprendizaje, conociendo y analizando los factores personales y curriculares relevantes que intervienen en el tránsito del alumnado inmigrante por nuestro sistema educativo, y haciendo hincapié además en la importancia de la coordinación y de las acciones psicopedagógicas necesarias para convertir un proceso *a priori* difícil «en oportunidades de desarrollo, conocimiento, maduración, evolución cultural, superación de prejuicios o ignorancias, integración social, reconstrucción intelectual, etc.» (Fernández-Sierra y Cintas-Vizcaíno, 2013, p. 199).

## 2. Metodología

El propósito principal del estudio que presentamos aquí, y en línea con el posicionamiento naturalista-interpretativo que nos ha servido de marco para su planteamiento, ha sido analizar cómo transitan por el contexto educativo los hijos e hijas de inmigrantes, poniendo además especial atención en cuestiones relacionadas con: *a*) cómo vivencian los hijos e hijas de inmigrantes su incorporación a los nuevos contextos socioeducativos; *b*) cómo reaccionan estos ante las múltiples y complejas transiciones a las que inevitablemente se van enfrentando en su trascurso vital; *c*) cuáles son las estrategias pedagógicas que se usan en las aulas y en los centros educativos para hacer frente a los momentos complejos de transición, y *d*) qué relevancia asumen las acciones institucionales a la hora de plantear respuestas eficaces a las demandas que suponen la incorporación e inclusión de los niños y las niñas inmigrantes.

Lo hemos hecho mediante la realización de un estudio multicaso, integrado por seis estudios de caso instrumentales (Stake, 2007), cuya muestra ha sido elegida a través de un proceso de *muestreo intencional*. Los seis centros educativos escogidos como muestra de este estudio fueron seleccionados en razón a los ciclos o las etapas que abarcaban (CEIP con primer ciclo de ESO,

IES con solo ESO, IES con bachillerato e IES con ciclos formativo) y a su ubicación. Todos se encontraban en zonas educativas con porcentaje de alumnado inmigrante<sup>1</sup> superior al 10%, con estudiantes procedentes de familias obreras, empleadas mayoritariamente en la agricultura intensiva bajo plástico, la construcción y el servicio doméstico. Para la selección de los seis centros educativos, además, se ha tenido en cuenta el *enclave socio-geográfico*, siendo la mitad de ellos ubicados en una zona rural y la otra mitad en contexto urbano dentro de la comunidad autónoma andaluza, entendiéndose que «para analizar aquellos problemas o situaciones que presentan múltiples variables y que están estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan» (Cebreiro y Fernández, 2004, p. 667) es importante estudiar las realidades educativas concretas en las que estos acontecen.

La recogida de información se ha llevado a cabo durante dos cursos académicos y las técnicas utilizadas han sido fundamentalmente las siguientes: la *observación participante* en las aulas, los espacios comunes y los momentos de recreo en las escuelas; las *conversaciones informales* con el alumnado inmigrante y sus docentes; las *entrevistas semiestructuradas* y *en profundidad* con estudiantes, profesorado y familiares cercanos que pudieran ayudarnos a la hora de entender mejor el proceso de transición en su complejidad, y el *análisis de documentos* institucionales y académicos.

Hemos seguido un proceso de extracción de temas emergentes aglutinados en grandes categorías (Fernández-Sierra y Fernández-Larragueta, 2013), que, tras el análisis discursivo, han permitido esbozar los informes de investigación de cada estudio de caso y, seguidamente, la información recogida en dichos informes, y sus interpretaciones se han coordinado y contrastado con reuniones periódicas de los investigadores e investigadoras de cada uno de los casos, siguiendo el planteamiento metodológico que Stake (2007) define como «estudio de caso colectivo», es decir, el estudio que se ha de realizar cuando «el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general seleccionando para ello varios casos que se han de estudiar intensivamente» (p. 17).

La información recogida en los diversos casos realizados y la interpretación de esta (Eisner, 1998; Stake, 2007), después de haber sido contrastada y puesta en común por parte de los investigadores y las investigadoras participantes, se ha ido complementando, validando y triangulando gracias al contraste proporcionado por la información recogida a través de dos grupos de discusión que se realizaron una vez acabado el proceso anterior. En ellos estuvieron representados diversos profesionales educativos (docentes, orientadores, mediadores interculturales y maestros y maestras de ATAL) que no pertenecían a los centros educativos objeto de los estudios de caso, responsables de la Administración educativa local, estudiantes de diferentes procedencias y familiares de alumnos y alumnas inmigrantes, que nos ofrecieron un discurso grupal, rico

1. Las comunidades extranjeras mayoritarias son: magrebíes, europeos del Este y latinoamericanos.

en códigos, expresiones, opiniones y silencios, que permitió contrastar y matizar la creación de sentidos y significados (Stake, 2007).

Finalmente, para responder a la transferibilidad de la investigación cualitativa (Guba, 1989), en la discusión de los datos hemos dado voz a los participantes, incorporando información relevante aportada directamente por ellos. Lo hemos hecho, distinguiendo entre las voces del alumnado (e: alumna o e: alumno); las de las familias (e: familia) y las del profesorado (e: profa o e: prof.); y, por otro, reuniendo las impresiones recogidas en los cuadernos de campo (c. campo).

### 3. Discusión de los datos

Todos los cambios a los que se enfrenta el alumnado en los centros educativos (de un contexto a otro, de un centro a otro o de una clase a otra) implica que estos se enfrenten en muchas ocasiones a un nuevo ambiente, a nuevo profesorado, a nuevos compañeros y compañeras, a nuevos espacios y horarios, así como a nuevas normas y exigencias académicas. En el caso del alumnado inmigrante esta situación se amplifica, puesto que nos encontramos con chicos y chicas que, a lo largo de su proceso de escolarización, se hallan continuamente transitando y enfrentándose a procesos de adaptación y readaptación, tanto sociocultural como académica.

En primera instancia, la experiencia del proceso migratorio obliga a estos chicos y chicas a tener que reubicarse y resocializarse en un nuevo contexto sociocultural que se encuentra más allá de la escuela: el barrio. Así, la integración en la vecindad del país de acogida se vivencia como un proceso lleno de contradicciones e incertidumbres que no ayuda en la creación de lazos emocionales con el país de acogida, es más, se detecta en los datos recogidos una alta sensación de soledad inicial. Una de las grandes dificultades que este alumnado indica, paralelamente al proceso de transición por el sistema educativo, tiene que ver con cómo estos y sus familiares se perciben y se sienten en la llegada a la nueva vecindad, en muchas ocasiones con sensaciones encontradas.

En este sentido y en el seno de las familias que han realizado el proceso migratorio como una oportunidad de mejora, encontramos impresiones ambivalentes, aparentemente antagónicas, pero, ciertamente, entrelazadas. Así, observamos que el nuevo contexto sociocultural del barrio es percibido como una oportunidad que permite a los recién llegados establecer relaciones de pares con vecinos también inmigrantes, tanto adultos como niños y niñas, quienes, en principio, podrían empatizar más fácilmente con ellos por haber estado o estar viviendo un proceso similar; sin embargo, esa oportunidad relacional inicial se torna en desasosiego, cuando los barrios de acceso son un ambiente poco propicio para la inclusión. El escaso o nulo poder adquisitivo con el que llegan al país solo les permite, en el mejor de los casos, encontrar alojamiento en alquileres baratos en zonas rurales o en los barrios periféricos más antiguos y marginados, en los que han de convivir con una población en condiciones de vulnerabilidad, lo que, aunque les permita aparentemente

vivir con menos hostilidad social que en otros barrios, les preocupa de cara al proceso de escalada social por el que han emprendido el acto migratorio: «Mi madre no nos deja que vayamos con la gente de aquí [...] Tiene miedo a que nos echemos un novio [...] y que dejemos la escuela. No queremos problemas con la gente de aquí [...] ni que al final no hagamos nada con nuestra vida» (e: alumna). Además, se les suma la posible frustración de que sus expectativas personales y académicas se vean frustradas: «Yo no quiero ir al instituto del barrio, yo quiero ir a uno más bonito, donde los mayores no fumen y donde me puedan preparar para la universidad, porque yo sé que aquí es difícil» (e: alumno).

La escolarización, por tanto, se concibe como el primer paso para avanzar en la equidad social, puesto que se percibe a la escuela no solo como un espacio de adquisición de contenidos, sino como anfitriona en la acogida y en donde se aprende a convivir con otras culturas para poder construir un modelo de «convivencia intercultural democrática» (Calvo-Buezas, 2003, p. 216). Así, la escuela se convierte en un espacio vital para la transición y la aclimatación a un nuevo ambiente sociocultural-educativo. Sin embargo, más que en un momento de descubrimiento y enriquecimiento personal, se convierte en una situación de perplejidad y desorientación: «no tengo a nadie con quien estar, ni aquí, ni fuera» (conversación informal), lo que redunda en sus relaciones personales, familiares, socioculturales y académicas. Ante esta situación de desasosiego encontramos, por un lado, que llegan a un entorno educativo en el que generalmente poco se hace para acompañarlos en su proceso de transición hacia la inclusión educativa y social (Flores y Gómez, 2010; Fabuel, 2015), y, por otro, que el proceso migratorio, que en la mayoría de los casos se debe a motivos económicos y de búsqueda de un mejor nivel de vida, provoca que todo o casi todo «su mundo» cambie, desde aspectos tan relevantes como sus relaciones familiares, personales y sociales hasta aspectos tan básicos como la alimentación, el idioma, el estatus, la cultura, etc., lo que inevitablemente produce desajuste en la vida de estos chicos y chicas.

A esta situación de desconcierto y cierta contradicción que vive este alumnado se le suma el procedimiento de escolarización del sistema educativo, por el que se le asigna a una clase ordinaria según la edad. Si bien es cierto que este criterio es más integrador que trasladarlos a aulas y a sistemas paralelos de adaptación curricular, la realidad es que se les introduce en clases en las que el resto de estudiantes forman ya parte de un grupo consolidado de trabajo y de amistades, y en las que no se establecen dinámicas interculturales que favorezcan la inclusión de estos jóvenes en los grupos de pares establecidos.

El año pasado tardé, pero al final conseguí tener unas amigas, me contaban cosas, éramos vecinas, pero desde que he cambiado de clase ya no... las chicas tienen sus grupos y dicen que para contarnos cosas debemos conocernos muy bien... y eso. Así, me junto más con los nuevos de otras clases, en el recreo, o los que están en ATAL. (e: alumna)

Es más, no establecer esas acciones inclusivas no solo les dificulta el tránsito académico, sino que también les afecta enormemente en su desarrollo personal y emocional. En este sentido, es interesante destacar que los centros en los que hemos realizado los estudios de caso carecen de un plan de actuación inclusivo que supere las barreras académico-lingüísticas para situarse en el plano de inclusión humana y personal. El principal eje del trabajo de integración inicial se sitúa casi en exclusividad en la adquisición del lenguaje vehicular (Besalú Costa, 2002), y toda acción educativa se supedita a esta finalidad.

Además, cuando analizamos las dinámicas de intervención inicial, observamos dos rutinas pedagógicas habituales, concurrentes entre sí, que se amparan bajo el paraguas de estrategias organizativo-didácticas tradicionales y consolidadas, y que a nuestro juicio son perjudiciales para este alumnado, ya que dificultan aún más, si cabe, el tránsito por el sistema educativo.

La primera de ellas es la tendencia que hemos encontrado de escolarizar al alumnado inmigrante en un curso inferior al correspondiente por su edad, bajo el criterio de no saber leer y escribir en el idioma vehicular. De esta manera, el dominio del idioma no solo se percibe como *conditio sine qua non* para cualquier acción pedagógica y aprendizaje académico, resaltando la función preeminentemente instructiva, sino que también desprofesionaliza (Hargreaves y Fullan, 2014) la acción docente, al despojarla de la capacidad de generar actuaciones pedagógico-organizativas y recursos innovadores que propicien una inclusión real, no solo para con el alumnado inmigrante, sino también para el autóctono. No podemos olvidar que la construcción de *lo global* (Morin, 2011) no se erige desde el trabajo con un sector de la población, sino que es necesario que en la construcción de la inclusión, entendida esta como el único derecho que tienen todos los niños, niñas y jóvenes de aprender juntos independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, participe activamente todo el alumnado.

Por el contrario, cierto profesorado técnico (Carr y Kemmis, 1988) con el que nos hemos encontrado prefiere clases homogéneas en las que el alumnado inmigrante salga a las aulas de apoyo; mientras que, cuando se mantiene en la clase junto con sus colegas oriundos, estos no favorecen la realización ni la participación en tareas de grupo, sino que, amparados en una mal entendida «individualización», les asignan tareas individuales de contenido instrumental básico que les alejan aún más de las vivencias y las relaciones en el grupo.

La segunda de ellas, también como consecuencia del idioma, deniega la promoción de estos estudiantes tras el primer año de escolarización. La justificación, nuevamente, obvia el carácter educativo de la escuela reproduciendo las dinámicas instructivo-académicas, al poner el valor en la imposibilidad de que estos completen el currículum —en el caso de los estudiantes magrebíes, por su dificultad con el idioma vehicular y su asistencia a ATAL, y en el caso de los hispanoparlantes, por el bajo vocabulario académico y por los conflictos de comunicación que supone el uso lingüístico y la polisemia terminológica en Latinoamérica—. Así, y desde una perspectiva personal y social, la probabilidad de inclusión real se ve truncada una vez más, al forzar nuevamente al alumnado

inmigrante a volver a enfrentarse, tan solo un curso después, a «nuevos grupos de compañeros/as, nuevos profesores/as, nuevos ajustes y un nuevo proceso de transición» (c. campo).

A estas variables se añade otra que agrava la ya difícil situación general de un alumnado que está continuamente enfrentándose a transiciones tanto socioculturales como académicas y relacionales: la escolarización o no escolarización previa y la tipología de la misma, así como la percepción que tiene el profesorado sobre ello y sobre la incidencia en las expectativas académicas y de futuro.

La diversidad de casuísticas familiares y de procedencias provocan un mosaico de escolarizaciones: desde estudiantes que no han sido escolarizados hasta estudiantes escolarizados tardíamente o en sistemas educativos muy diferentes al español, como por ejemplo las escuelas coránicas. Estas vivencias educativas previas del alumnado inmigrante que llega a nuestras aulas, les aculturiza en una tipología educativa, organizativa y curricular que, si bien puede tener visos similares, puede que sea tan dispar que les provoque desorientación y, si no se tiene en cuenta, dificulte sobremanera su inclusión.

En nuestro estudio hemos tenido la oportunidad de trabajar con estudiantes de múltiples procedencias, desde magrebíes —que estadísticamente son un porcentaje importante en el contexto andaluz— hasta procedentes de países de Europa del Este, como Rumania y Bulgaria, y de Latinoamérica, principalmente Ecuador, Colombia y Argentina. Así, hemos podido analizar un amplio espectro de tradiciones educativas de partida, profundizando en las implicaciones, las singularidades y las circunstancias sociopersonales que han construido las historias educativas particulares de estos chicos y chicas y que, hemos detectado, juegan un rol fundamental no solo sobre sus propias expectativas educativas y laborales, sino también sobre las expectativas académicas y de futuro que el profesorado les asigna y que sesga su mirada profesional según el origen: «[...] distinguir entre la migración europea y la norteafricana [...] les cuesta mucho más trabajo adaptarse [...] algunos no tienen una historia escolar previa [...], y es muy difícil» (e: profa).

En este sentido, es importante resaltar que, aunque existen diferencias significativas en los historiales educativos de partida, se produce un prejuicio sobre las procedencias y la tipología de sistemas educativos por parte de las escuelas de acogida, lo que genera un nuevo obstáculo, no solo en la integración en el sistema educativo de estos jóvenes, sino fundamentalmente en las expectativas de éxito académico, personal y profesional que, sobre ellos, deposita dicha comunidad. Así, más allá de las prácticas de repetición explicadas, hemos observado un pensamiento profesional docente que potencia convencionalismos sobre las posibilidades y las capacidades de estos estudiantes, autojustificándose, cual cinta de Moebius, en la escolarización previa, en la no disposición del lenguaje vehicular o en su bajo nivel competencial, con lo que se retroalimenta una baja probabilidad de éxito y se truncan ciertas expectativas, tanto de los estudiantes como de sus familias.

Ante esta situación, que denota más un miedo a salir de los espacios de confort pedagógico de transmisión instruccional de contenidos y uso de libros

de texto, algunos docentes inhiben a estos jóvenes de buscar alternativas de mejora académica —«¿para qué quiere estudiar inglés, si no sabe español?» (e: prof)— y los reorientan hacia la formación profesional básica (FPB) como única vía adecuada, congruente y coherente con sus posibilidades «reales» de éxito, y es que, como afirman Fernández-Sierra y Santos Bocero (2014): «las profecías autocumplidas siguen jugando un papel esencial, junto con prácticas docentes academicistas poco integradoras [...], coartando e introduciendo variables confusas en las transiciones de los diferentes grupos culturales e individuos» (p. 17) y en sus expectativas.

Cuando se trata de atender a la diversidad respetando las peculiaridades de cada individuo, las prácticas pedagógicas y curriculares no pueden ser, como está sucediendo en los centros educativos estudiados, de intervención individualista, «salvadoras», enfocadas al diagnóstico y al tratamiento terapéutico, como si de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo se tratara, sino que, por el contrario, deberían generarse acciones enfocadas hacia la búsqueda de estructuras cognitivas y relacionales de respeto al otro y por el otro, compromiso ético, participación activa, cooperación y convivencia, que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje para una sociedad más justa, inclusiva y democrática.

Debemos ahondar, por tanto, en la incidencia que tienen las prácticas pedagógicas —ancladas en un modelo tradicional que se fundamenta en proporcionar y memorizar contenido conceptual— en la inclusión del alumnado inmigrante. Para ello es preciso repensar y reformular la formación inicial y permanente de los profesores y profesoras, por cuanto, aunque haya una buena parte de ellos que hace grandes esfuerzos para realizar su tarea lo mejor que puede, en la mayoría de los casos estos no están preparados para enfrentarse a dicha circunstancia desde una perspectiva crítica e innovadora que amplifique sus miras de acción. Y es que, incluso en los actuales planes de formación inicial del profesorado, sigue sin proponerse una instrucción específica relacionada con la gestión de aulas inclusivas, interculturales y democráticas; con la profundización epistémica sobre qué ha de ser educar; con la transformación innovadora del uso de recursos, de la conceptualización del currículo y de la evaluación; con la superación del contenido académico parcial, cerrado y único, y con un viraje que focalice la acción en el estudiante y no en el docente.

Para finalizar, debemos decir que las diferentes transiciones académicas, socioculturales y relacionales que hemos descrito se amplifican cuando se les suma el paso de la educación primaria a la educación secundaria. Si para los estudiantes autóctonos o que han realizado toda la escolaridad es un punto de inflexión, por cuanto se amplía su autonomía, pero también sus responsabilidades: «ya es grande y puede ayudar en casa. La niña con los hermanos y la cocina y el niño puede acompañarme de vez en cuando al mercado. Ya tienen edad suficiente» (e: familia); en el caso de los estudiantes inmigrantes se agregan los miedos y los sentimientos de soledad que los recuerdos de sus primeros tiempos en la escuela les evocan:

[...] es que, claro, yo sé que todo será distinto, me lo han dicho, pero lo que me da más miedo es que allí hay chicos mayores y yo no sé si conoceré a alguien, y no quiero estar otra vez como cuando llegué, sola en la escuela y fuera [...] porqué si mis amigas acaban juntas y yo no, ya no sé... (e: alumna)

Ante esta situación, y como ya apuntan otros estudios (Flores y Gómez, 2010; Fabuel, 2015), nos encontramos con «una falta de apoyos adecuados para responder a estos cambios» (c. campo) desde una perspectiva que supere las prácticas remediales y puntuales de sesiones de coordinación —más ficticia y artificial que real (Hargreaves, 2005)— entre los profesionales de las dos etapas, lo que obliga una vez más al estudiante inmigrante y sus familias a reacomodarse en el limbo de la inclusión intercultural-educativa, y dificulta aún más este proceso de transición interetapas.

#### 4. Evidencias finales

Para concluir este escrito, vamos a resaltar aquí las principales ideas argumentales emergentes del análisis de los datos obtenidos en relación con el cómo transitan por el contexto educativo andaluz los hijos e hijas de inmigrantes, insistiendo, además, en la necesidad de considerar estos elementos de forma holística, interrelacionada y diacrónica, en aras de mejorar la calidad educativa y la inclusión real.

En primer lugar, debemos decir que uno de los elementos fundamentales a tener en cuenta cuando nos encontramos con alumnado inmigrante en el sistema educativo tiene que ver con recordar y no obviar —en aras de atenderles positivamente en los procesos de transición educativa (Ballam, Perry y Garpelín, 2017)— que la integración socioeducativa tras el proceso migratorio vivido no es fácil, ya que, a las inseguridades que provoca en el recién llegado el nuevo contexto educativo, han de sumarse ciertas *fronteras simbólicas* que los grupos de pares ya establecidos han construido a lo largo de los años y que, si no son enfrentadas, inevitablemente inhibirán su inclusión, tanto académica como socioeducativa.

En segundo lugar, no podemos dejar de subrayar las importantes distorsiones personales que provoca la falta de identidad de pertenencia a un grupo aula, sobre todo cuando el alumnado está obligado a repetir curso, no exclusivamente por su capacidad en lo académico, sino fundamentalmente debido al proceso de adaptación al medio; dejando patente la función estrictamente instructiva y sancionadora de la escuela, donde la mayoría de las prácticas pedagógicas imperantes continúan ancladas en un corsé disciplinario, etnocéntrico, reparador, asimilacionista e invisibilizador de otras culturas.

En tercer lugar, el olvido por parte de la institución educativa de la cultura académica de procedencia, es decir, de la experiencia previa en sistemas formativos más o menos disímiles de estos chicos y chicas y de sus familias —como definen también otros estudios (Fernández-Sierra, 2017; Jacoviks, Montes y Manzano, 2020)—, se transforma en un factor vital para la supervivencia y el éxito académico cuando estos se incorporan al sistema curricular

del país de acogida. Ante ello, no solo es preciso que la escuela y el profesorado tengan en cuenta la experiencia y la tipología académica de partida de estos estudiantes, sino que además se utilice como una estrategia de aprendizaje para favorecer el desarrollo de una educación intercultural, tan necesaria en esta sociedad globalizada.

En cuarto lugar, es preciso subrayar la fuerte incidencia que ejerce la cultura profesional docente en la conceptualización y en la praxis de la inclusión intercultural por parte del equipo educativo, dejando patente, como ya han resaltado otros estudios (Fernández-Sierra y Santos Bocero, 2014; Cano-Hila et al., 2016), que nuestro sistema educativo debería ir más allá de la simple integración en las aulas y la adaptación curricular dirigida en exclusividad al alumnado inmigrante —dejando de lado al autóctono—, y apostar por una acción educativa comprometida con la inclusión de la población inmigrante, lo que requiere necesariamente de una participación activa de todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, lo que genera un importante reto para la convivencia en la escuela ante la inexcusable necesidad de convivir desde y en la diversidad cultural.

En quinto lugar, es preciso que el profesorado y los profesionales de la educación se despojen de ciertos prejuicios asentados en torno a las capacidades y posibilidades de éxito académico y sociolaboral del alumnado inmigrante, por cuanto focalizan sus expectativas en criterios, quizás generalizables pero poco individualizados, más relacionados con los países de origen y sus sistemas educativos, que con la identidad, la actitud y las aptitudes idiosincrásicas de cada estudiante inmigrante. Es importante, por tanto, superar estas expectativas prejuiciosas, puesto que no solo inciden en la praxis que ejercen como docentes, sino también en sus relaciones y en la confianza para con estos y estas jóvenes.

Finalmente queremos enfatizar que, aunque los procesos de transición, interiorización y sociabilidad son inevitablemente vivenciados individualmente, es propio de una democracia crítica (Dewey, 1998) poner en marcha políticas y prácticas socioeducativas que faciliten a los estudiantes autóctonos e inmigrantes herramientas personales y humanas, socioculturales y pedagógico-educativas, que les permitan convertirse en ciudadanos y ciudadanas críticos y competentes, capaces de participar en una sociedad justa y transcultural.

## Referencias bibliográficas

- AZORÍN-ABELLÁN, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania*, 55, 223-248.  
<[https://doi.org/10.46583/edetania\\_2019.55.444](https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444)>
- BALLAM, N.; PERRY, B. y GARPELIN, A. (2017). International Perspectives on the Pedagogies of Educational Transitions. En N. BALLAM, B. PERRY y A. GARPELIN (eds.). *Pedagogies of Educational Transitions: International Perspectives on Early Childhood Education and Development* (pp. 1-12). Cham: Springer.
- BESALÚ COSTA, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- CALVO-BUEZAS, T. (2003). *La escuela ante la inmigración y el racismo: Orientaciones de educación intercultural*. Madrid: Popular.

- CALVO, A. y MANTECA, F. (2016). Barreras y ayudas percibidas por los estudiantes en la transición entre la educación primaria y secundaria. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 49-64.  
<<http://dx.doi.org/10.15366/reice2016.14.1.003>>
- CANO-HILA, A.; SÁNCHEZ-MARTÍ, A. y MASSOT-LAFÓN, M.I. (2016). Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: Voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1371-1387.  
<<http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.14233290415>>
- CAPARRÓS-MARTÍN, E. (2014). *Dos estudios de caso sobre la experiencia escolar de alumnas inmigradas: Un deseo de aprender que se abre*. Almería: Universidad de Almería. Tesis doctoral.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CEBREIRO, B. y FERNÁNDEZ, M.C. (2004). Estudio de casos. En F. SALVADOR, R.J.L. RODRÍGUEZ y A. BOLÍVAR (eds.). *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.
- DEWEY, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- FABUEL, V. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas: De primaria a secundaria ¿traspaso o acompañamiento? *Edetania*, 48, 159-183.
- FAGUNDES, C. y SARAIVA, M. (2019). La transición de la enseñanza primaria a la enseñanza secundaria: Un estudio exploratorio en Brasil. *Educar*, 55(2), 381-399.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1021>>
- FERNÁNDEZ-SIERRA, J. (2017). Alumnado inmigrante en la ESO: Vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 20(1), 121-140.  
<<https://doi.org/10.5944/educxx1.17494>>
- FERNÁNDEZ-SIERRA, J. y CINTAS-VIZCAÍNO, J.A. (2013). Formar para la interculturalidad. En J. FERNÁNDEZ-SIERRA (coord.). *Transitar la cultura: Niños y niñas inmigrantes en la educación obligatoria. Estudios de caso, multicaso* (pp. 79-95). Málaga: Aljibe.
- FERNÁNDEZ-SIERRA, J. y FERNÁNDEZ-LARRAGUETA, S. (2013). Investigar las transiciones académico-culturales: Estudio de caso, multicaso. En J. FERNÁNDEZ-SIERRA (coord.). *Transitar la cultura: Niños y niñas inmigrantes en la educación obligatoria. Estudios de caso, multicaso* (pp. 15-30). Málaga: Aljibe.
- FERNÁNDEZ-SIERRA, J. y SANTOS-BOCERO, G. (2014). Orientar las transiciones del alumnado inmigrante: Más que un reto multiprofesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 8-22.  
<<https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.2.2014.13517>>
- FLORES, R. y GÓMEZ, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1-21.
- GARCÍA-GRACIA, M. y SÁNCHEZ GELABERT, A. (2020). La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias: Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar. *Papers*, 105(2), 235-257.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/papers.2775>>
- GENNEP, A. van (1960). *The Rites of Passage*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *La transición a la educación secundaria: Discontinuidad en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- GUBA, E. (1989). La credibilidad en la investigación naturalista. En J. GIMENO SACRISTÁN y A.I. PÉREZ-GÓMEZ. *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- HARGREAVES, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (2014). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- JACOVIKS, J.; MONTES, A. y MANZANO, M. (2020). Imaginando futuros distintos: Los efectos de la desigualdad sobre las transiciones hacia la educación secundaria posobligatoria en la ciudad de Barcelona. *Papers: Revista de Sociologia*, 105(2), 279-302. <<http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2773>>
- JORDÁN, J.A. (2002). *La escuela multicultural: Un reto para el profesorado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- LLEDÓ, A. y MARTÍNEZ, C. (2005). La transición de primaria a secundaria: Un trabajo de colaboración. En VV. AA. *La transición entre etapas: Reflexiones y prácticas*. (pp. 83-91). Barcelona: Graó.
- MORIN, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Paidós.
- SAN FABIÁN-MAROTO, J.L. (1999). La escolaridad obligatoria: Transiciones y tradiciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 25-30.
- STAKE, R. (2007). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- ZEICHNER, K. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, 277, 95-123.

# Políticas y prácticas inclusivas para estudiantes extranjeros en contextos de neoliberalismo avanzado: paradojas y contrasentidos del caso emblemático chileno\*

Felipe Jiménez

Universidad de Las Américas. Chile.  
fjimenez@udla.cl

René Valdés

Universidad Andrés Bello. Chile.  
revalmorales@gmail.com



Recibido: 30/9/2020

Aceptado: 14/4/2021

Publicado: 5/7/2021

## Resumen

Este trabajo sistematiza y analiza críticamente la experiencia de inclusión de estudiantes extranjeros en escuelas del sistema educativo chileno, caso emblemático de neoliberalismo avanzado. Mediante una investigación con perspectiva etnográfica realizada en seis centros públicos en los últimos seis años, los resultados proponen un conjunto de barreras y de facilitadores resultantes del trabajo autodidacta de las escuelas. Las discusiones apuntan a evidenciar las tensiones que emergen de la confluencia en el espacio académico de principios educativos neoliberales con políticas y programas de inclusión para estudiantes de origen extranjero. A través de la experiencia de este conjunto de instituciones participantes, las reflexiones finales ofrecen una lectura crítica de dicha convergencia, sus repercusiones en el quehacer cotidiano de las escuelas, así como los desafíos pendientes en materia de políticas educativas inclusivas.

**Palabras clave:** neoliberalismo; inmigración; relaciones étnicas; escuela; investigación cualitativa

**Resum.** *Polítiques i pràctiques inclusives per a estudiants estrangers en contextos de neoliberalisme avançat: paradoxes i contrasentits del cas emblemàtic xilè*

Aquest treball sistematitza i analitza críticament l'experiència d'inclusió d'estudiants estrangers en escoles del sistema educatiu xilè, cas emblemàtic de neoliberalisme avançat. Mitjançant una investigació amb perspectiva etnogràfica realitzada en sis centres públics en els últims sis anys, els resultats proposen un conjunt de barreres i facilitadors resultants de la feina autodidacta de les escoles. Les discussions apunten a evidenciar les tensions que emergeixen de la confluència en l'espai acadèmic de principis educatius neoliberals amb políti-

\* Financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) por medio de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), a través de los proyectos Fondecyt 1190349 y 3200192.

ques i programes d'inclusió per a estudiants d'origen estranger. A través de l'experiència d'aquest conjunt d'institucions participants, les reflexions finals ofereixen una lectura crítica d'aquesta convergència, les seves repercussions en el quefer quotidià de les escoles, així com els desafiaments pendents en matèria de polítiques educatives inclusives.

**Paraules clau:** neoliberalisme; immigració; relacions ètniques; escola; investigació qualitativa

**Abstract.** *Inclusive Policies and Practices for Foreign Students in Contexts of Advanced Neoliberalism: Paradoxes and Contradictions of the Chilean Emblematic Case*

This work systematizes and critically analyzes the inclusion experience of international students in schools of the Chilean educational system, an emblematic case of advanced neoliberalism. Through an ethnographic research approach conducted in six public schools over the past six years, the results reveal a set of barriers and facilitators resulting from self-taught work in schools. The discussions aim to highlight tensions arising from the confluence in the school space of neoliberal educational principles with inclusion policies and programs for students of foreign origin. Through the experience of this set of participating schools, the final reflections offer a critical reading of this convergence, its impact on the day-to-day work of schools, as well as pending challenges in inclusive education policies.

**Keywords:** neoliberalism; immigration; ethnic relations; school; qualitative research

### Sumario

- |   |                            |
|---|----------------------------|
| 1. Introducción                                   | 4. Resultados              |
| 2. Inclusión y neoliberalismo:<br>el caso chileno | 5. Discusiones             |
| 3. Método   | Referencias bibliográficas |

## 1. Introducción

Chile es considerado un caso emblemático a nivel mundial por la instalación temprana de políticas educativas inspiradas en la nueva gestión pública (NGP). La NGP es un cuerpo filosófico de ideas de gestión que se transmiten desde el ámbito privado hasta el mundo público con el propósito de hacerlo más eficiente (Verger y Curran, 2014). Específicamente, el mejoramiento académico de las escuelas es medido anualmente, y en base a sus resultados son categorizadas en desempeño alto, medio, medio-bajo e insuficiente, considerando principalmente el rendimiento de los estudiantes. Desde este modelo, los procesos pedagógicos se focalizan en la preparación de los alumnos para que logren buenas actuaciones, lo que propicia una alta desigualdad educativa (Ramírez-Casas del Valle et al., 2021, Koretz, 2018; Verger y Parcerisa, 2018). En contraste con la implementación de la NGP, en Chile, en los últimos diez años, se ha promulgado una serie de políticas de inclusión e interculturalidad

con el objetivo de que las escuelas den respuesta a la diversidad cultural y disminuyan la segregación y la inequidad académicas.

En este escenario resultan relevantes las siguientes interrogantes: ¿cómo abordan la llegada de extranjeros las escuelas en un país con uno de los sistemas educativos más neoliberales del mundo?; ¿qué particularidades adquiere este desafío en un escenario caracterizado por un mercado educativo, la libre competencia, la privatización de los servicios educativos y una nueva gestión pública basada en estándares y rendición de cuentas?, y ¿en qué tensiones, barreras y facilitadores se traduce finalmente para las escuelas este particular contexto? Estas son las preguntas que se exploran en un ámbito caracterizado históricamente por la ausencia de un programa educativo inclusivo para las comunidades migrantes (Valdés, Jiménez, Hernández y Fardella, 2019).

Si bien en Chile desde la década de 1990 se han venido implementando políticas para la inclusión (Parra et al., 2020), ha sido recientemente que se ha instalado la preocupación por las minorías extranjeras; el sistema ha ido progresivamente dando señales positivas con la puesta en marcha de dos instrumentos claves: las orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros (Ministerio de Educación, 2017) y la política nacional de estudiantes extranjeros (Ministerio de Educación, 2018). La aparición de estos instrumentos se produce además en un contexto académico caracterizado por el aumento significativo de investigación educativa en la materia en Chile (Stefoni y Corvalán, 2019), no obstante: (1) no hay aún suficiente evidencia empírica sobre cómo las escuelas han enfrentado políticas educativas neoliberales en contextos de alta matrícula de población extranjera, y (2) existe una contradicción constitutiva entre los principios a la base de la inclusión y los que subyacen a la lógica del neoliberalismo. Por tanto, las contribuciones de este trabajo permiten no solo dar cuenta de una realidad local, sino que también pueden ser de utilidad para contextos que, pese a sus diferencias históricas y geográficas, se encuentren en la actualidad transitando hacia modelos educativos inspirados en dichos principios.

## 2. Inclusión y neoliberalismo: el caso chileno

La implementación del modelo de la NGP al sistema educativo chileno, así como sus características, efectos y reformas actuales han sido ampliamente estudiados en los últimos veinte años. Fardella y Sisto (2014) o Sisto (2019) abordan diferentes dimensiones y modelos de análisis que permiten caracterizar el sistema educativo chileno como un auténtico laboratorio de políticas educativas neoliberales. De acuerdo con Fardella y Sisto (2014), la orientación al mercado, el principio de competencia, la privatización y externalización de los servicios educativos, la lógica de rendición de cuentas en base a resultados y estándares de calidad y finalmente la tecnodesprofesionalización de la labor docente constituyen sus cinco pilares principales. Para efectos de este trabajo interesa resaltar tres, ya que, como veremos a lo largo del texto, están en directa relación con los resultados y evidencian una clara tensión —y contradic-

ción— que dificulta y desorienta paradójicamente, a fin de cuentas, el trabajo realizado por las escuelas en la escolarización de estudiantes extranjeros.

La primera de ellas es la rendición de cuentas o *accountability*, que en el plano educativo chileno se ha ido constituyendo últimamente en una compleja red de sistemas de contabilidad de resultados (Ascorra, Carrasco, López y Morales, 2019). Originalmente focalizada en el ámbito del rendimiento académico y la gestión pedagógica, la rendición de cuentas ha ido conquistando progresivamente otras dimensiones, como la convivencia; la formación ciudadana; la sexualidad y el género, y las relaciones entre familia y escuela, todas ellas consideradas habitualmente secundarias o como parte de lo básico y deseable en educación (Coll, 2006).

Con relación a la tecnificación y a la desprofesionalización docente, segundo pilar, el ámbito de la convivencia puede servirnos de ejemplo. Si observamos la Política Nacional de Convivencia Escolar vigente (Ministerio de Educación, 2019), vemos que, a diferencia de sus versiones anteriores, se dedica un apartado exclusivo a la gestión donde se especifican niveles, focos, actores y acciones que deben ser desarrollados por las comunidades educativas para mejorar la convivencia. Como advierten Lerena y Trejos (2015), los instrumentos de gestión que estandarizan la labor formativa terminan por empobrecer el rol docente, en la medida en que convierten la acción profesional en una ejecución técnica.

El tercer pilar, la privatización de los servicios educativos, implica la externalización en manos de entidades que no son de titularidad pública de la entrega de ciertos servicios y/o recursos a las escuelas. Si bien esta decisión conlleva múltiples repercusiones, para nuestros efectos resalta el hecho de que la existencia de un sistema educativo sea para nuestro caso un espejismo, pues más bien lo que existe son circuitos pedagógicos diferenciados en base a ciertas categorías económicas y socioculturales de sus miembros (Gentili, 2011).

Los tres pilares antes señalados han tenido efectos que han sido ampliamente reportados. Tanto la bibliografía internacional (Verger, Parcerisa y Fontdevila, 2019; Evans, 2015; Hall y McGinity, 2015) como la nacional (Falabella, 2020; Sisto, 2019; Jiménez, Aguilera, Valdés y Hernández, 2017; Ramírez-Casas del Valle et al., 2021; Bellei, 2015) señalan que, en este modelo de gestión, la noción de calidad educativa se ha reducido a la obtención de buenos indicadores de efectividad escolar, lo que ha favorecido la segregación, la discriminación y la exclusión de aquellos que no se ajustan a los estándares educativos, siendo las minorías socioculturales las más afectadas. En este escenario, la escuela pública chilena se debate continuamente entre un doble mandato: inclusión vs NGP. El problema de base es que los principios de la NGP (como la fiscalización, la rendición de cuentas o la competencia) son contrapuestos a los principios de la inclusión y de la interculturalidad (como el trabajo en comunidad, la colaboración y el enfoque de derechos) (Lerena y Trejos, 2015; Sisto, 2019).

En este contexto, la pregunta es cómo impacta la presencia de estos dos modelos en la experiencia de la migración en la escuela. Si bien desde el 2003 el Estado chileno viene implementando diversas iniciativas para facilitar la

inclusión de extranjeros, la mayoría de estas han correspondido a oficios, instructivos o lineamientos que han priorizado la dimensión administrativa de los centros docentes (Jiménez et al., 2017). Por ello, como señalamos en la introducción, con la aparición de las orientaciones técnicas y la política nacional para extranjeros se conjetura un punto de inflexión en los avances hacia la incorporación de otras dimensiones educativas del trabajo escolar.

Nuestra investigación pretende justamente visibilizar las principales tensiones que el modelo pedagógico y las actuales políticas educativas imprimen al trabajo en contextos con presencia de estudiantes extranjeros. Estas tensiones serán presentadas como barreras y facilitadores que permitan proponer al mismo tiempo puntos de fuga que contribuyan a destrabar las tensiones y proyectar el trabajo posible de las comunidades educativas.

### 3. Método

Desde una perspectiva etnográfica a través de un estudio de casos múltiple (Flick, 2015), se reportan los resultados de una investigación realizada en dos fases con seis escuelas públicas chilenas.

La primera fase (2012-2015) se realizó en un contexto sociohistórico donde la presencia migratoria era poco más del 2% y estaba caracterizada por nacionalidades provenientes de Perú y Bolivia, principalmente (Rojas y Silva, 2016). En ese contexto, nos propusimos explorar discursos del profesorado en torno a la presencia de estudiantes inmigrantes y explorar concepciones en torno a la inclusión en educación. La segunda fase (2016-2018) emerge en un contexto significativamente diferente. Primero, por el cambio en los patrones migratorios que supuso la llegada de nuevos colectivos migrantes, principalmente de nacionalidad haitiana, lo que comportó la escolarización masiva de estudiantes sin dominio de la lengua vehicular. En segundo lugar, porque estos cambios sociodemográficos representaron para las escuelas implicadas poner en marcha, de forma autodidacta, diferentes dispositivos de acogida para la inclusión de estudiantes extranjeros (Valdés et al., 2019). En este contexto, actualmente el fenómeno migratorio se nos presenta como un elemento estructural del sistema educativo chileno.

#### 3.1. Casos de estudio y trabajo de campo

En la primera fase participaron dos escuelas de educación primaria, mientras que en la segunda participaron tres escuelas de educación primaria y un instituto de educación secundaria. Los seis centros educativos eran de dependencia pública. Todas las escuelas participantes pertenecían a la Región Metropolitana (zona centro), mientras que el instituto formaba parte de la Región de Antofagasta (zona norte). Las escuelas fueron seleccionadas por contar con alta matrícula de población estudiantil extranjera.

Así, se realizaron observaciones participantes de aula, entrevistas a informantes claves (profesores, apoderados, encargados de convivencia y duplas

psicosociales), grupos focales (equipos directivos, apoderados y estudiantes), análisis documental (proyectos educativos, reglamentos internos, planes de apoyo a la inclusión y protocolos de acogida) y algunas sesiones exploratorias de *shadowing* (Czarniawska, 2014), con el propósito de cubrir algunos espacios y algunas situaciones no abarcadas por las técnicas tradicionales implementadas. Para el uso de todos los métodos empleados se solicitaron consentimientos informados a los adultos y asentimientos informados a los estudiantes. La sistematización de datos realizada se especifica en la tabla 1.

**Tabla 1.** Producción etnográfica de datos

Técnicas	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5	Escuela 6
Entrevistas individuales	12	17	6	6	7	4
Grupos focales	6	6	1	1	2	1
Observaciones participantes	10	4	2	2	2	2
Documentos revisados	4	7	2	1	1	3
<i>Shadowing</i>	1	1	1	1	1	1

Fuente: elaboración propia.

### 3.2. Análisis de datos

Desarrollamos un análisis de contenido categorial (Elo y Kyngas, 2008), agrupando en categorías los datos textuales producidos, para seleccionar posteriormente aquellos que permitieran realizar las inferencias y las interpretaciones más contundentes. Se privilegió el análisis categorial por sobre otras modalidades de análisis de contenido, en tanto este no solo incorpora el contexto del texto, vale decir el material, sino además el contexto social de su producción (Vázquez Sixto, 1996). El protocolo de análisis contempló: (1) lecturas de datos, (2) codificación abierta, (3) categorización, (4) triangulación entre técnicas, (5) consenso del equipo de investigación y (6) selección de barreras y facilitadores.

Para dar garantías de validez (Flick, 2015) se desarrolló una triangulación de investigadores, lo que implicó que entre ellos compartiesen las categorías, las citas y los códigos, con el propósito de minimizar las desviaciones derivadas del investigador como persona. El resultado de esta triangulación develó acuerdo mayoritario en las barreras y en los facilitadores que se expondrán en los resultados. Además, el criterio de validez también conlleva visibilizar las acciones que el análisis ha facilitado para promover agencia transformadora y empoderar a los colectivos educativos a actuar. Este criterio se observa en los resultados y fue confirmado tras la investigación mediante un proceso de entrega y análisis de resultados con las escuelas.

## 4. Resultados

El trabajo de campo permitió identificar barreras y facilitadores en cuatro niveles: de prácticas de aula, de culturas institucionales, de políticas escolares y de políticas educativas. Como abordar barreras y facilitadores de cada uno se escapa a las posibilidades de este trabajo, presentaremos selectivamente las principales barreras que emergen de las políticas educativas vigentes, así como los facilitadores a nivel de políticas escolares, puesto que, como evidenciamos en el trabajo de campo, son los facilitadores de las políticas escolares los que intentan derribar las barreras provenientes de las políticas educativas emanadas de la Administración central.

### 4.1. *El abandono tutelado de las escuelas públicas*

La ausencia de una subvención escolar focalizada para estudiantes extranjeros, el protagonismo de las pruebas estandarizadas y la rigidez del currículo escolar son sin duda barreras relevantes para la gestión de la diversidad cultural. Sin embargo, la falta de asesoramiento y la excesiva fiscalización constituyen la principal barrera para el trabajo con estudiantes extranjeros reportados por los participantes. Son las propias escuelas las que, si bien valoran el aporte de las orientaciones del Ministerio de Educación, reconocen la falta de directrices pedagógicas. La siguiente viñeta de la encargada de la Unidad Técnico-Pedagógica de una de las escuelas es reveladora al respecto:

Nosotros fuimos evaluados hace un par de años atrás por la agencia de calidad<sup>1</sup> [...]. Y finalmente, cuando nos dieron un resultado, un resumen fue que éramos una escuela asistencialista, así nos calificaron [...]. Y nos señalaron que esa no es nuestra finalidad, sino que nuestra finalidad es que los niños aprendan ciertas cosas que están en el currículum. [UTP, escuela 5]

De lo anterior se desprenden al menos dos hallazgos importantes que detallamos a continuación.

Primero, que el sistema educativo privilegia por sobre todas las cosas la fiscalización, entendida como mecanismo para valorar el cumplimiento de las normativas vigentes. En ese sentido, las posibilidades de acompañamiento y asesoramiento hacia las propias escuelas están dadas por la contratación de entidades privadas mediante la figura de la Asesoría Técnica Educativa (ATE), con lo que se externaliza la labor del Ministerio de Educación. Sin embargo, esto depende muchas veces del presupuesto que tengan los centros y los municipios. Una gran cantidad de instituciones educativas que atienden a población extranjera se ven privados de contar con este recurso de acompa-

1. La Agencia de Calidad de la Educación es un servicio público cuyo principal propósito es el de evaluar y orientar al sistema educativo para contribuir al mejoramiento de la calidad y de la equidad de las oportunidades educativas. Específicamente, su principal función radica en evaluar el grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje y de los indicadores de calidad educativa complementarios en las escuelas chilenas.

ñamiento, con lo que se crea un círculo vicioso entre falta de recursos y falta de asesoramiento, del cual resulta muy complejo salir, tal como lo señala la siguiente docente:

Se están buscando estrategias para poder brindar mayor apoyo, el mismo tema de la profe creole, por ejemplo [...] es UTP principalmente quien lo gestiona por falta de plata. Quien lo gestiona, quien le da las orientaciones de cómo ir trabajando, yo creo que por un tema de recursos me imagino que no se puede contratar a otro profe. (Profesora de educación diferencial, escuela 2)

El segundo hallazgo es la centralidad del currículo. El mandato hacia las escuelas es generar aprendizajes instrumentales reflejados en el currículo escolar y en los estándares de aprendizaje. Esto inhibe sus posibilidades de desarrollar iniciativas autónomas y necesarias en la línea de la inclusión, ya que no son evaluadas por los organismos estatales. La siguiente viñeta es de una jefatura técnica pedagógica:

En la práctica, emocionalmente debemos ayudar a los chicos a resolver sus conflictos internos, que llegan en diversas situaciones acá, que les pegaron, que los levantan con un jarro de agua en la cara, eh [...]. Pero tenemos nuestro estrés y nuestra presión en que sabemos que, como escuela, digamos, la finalidad de una escuela es obtener y provocar aprendizajes en los niños, aprendizajes curriculares. Tenemos un currículo con el cual cumplir, pero para nosotros hay otras prioridades. (UTP, escuela 2)

El relato anterior revela la supremacía del currículo en la cotidianidad de la vida escolar. El célebre y habitual comentario en las escuelas de «lo que no se mide no se aborda» refleja fielmente cómo las propias políticas educativas centradas en la rendición de cuentas y la tecnificación de la profesión docente inhiben el desarrollo de respuestas inclusivas e interculturales hacia grupos de estudiantes desfavorecidos.

#### *4.2. La agencia interprofesional y el trabajo autodidacta*

Ante la ausencia de lineamientos educativos específicos para los alumnos extranjeros, las escuelas han tenido que asumir de forma autodidacta y creativa, en función de los recursos y de las competencias existentes, la gestión en torno a la diversidad. La creación de diversos dispositivos lingüísticos de acogida para favorecer la comunicación y el aprendizaje de la lengua vehicular de las minorías no castellano-hablantes por parte de las escuelas es un buen ejemplo de cómo las políticas pedagógicas locales intentan neutralizar el impacto del neoliberalismo avanzado en educación.

A nuestro juicio, el aula de acogida es el dispositivo más prominente en esta materia. Se trata de un aula especial impulsada por una de las escuelas participantes y coordinada por una profesora de nacionalidad haitiana. En ella se enseña español a estudiantes sin dominio de la lengua vehicular a modo de inmersión. Ahora bien, la pregunta inevitable es por qué valorar este tipo de dispositivo

como un facilitador. Para responderla, nos apoyaremos en las notas de campo de una de nuestras sesiones de *shadowing* realizadas en aulas ordinarias.

Antes de entrar en la materia, la profesora de Ciencias Sociales recuerda las reglas de la clase, principalmente no interrumpir y escuchar a la profesora. Hay 8 estudiantes haitianos y 11 autóctonos. Se reparte una guía de trabajo individual con diferentes niveles de complejidad. Aprovecho de mirar la que le entregan al estudiante que está a mi lado: es una imagen de una sala de clases y hay preguntas sobre temas espaciales (reconocer ubicaciones) y matemáticos (calcular la cantidad de puestos). El estudiante es haitiano y es capaz de comunicarse conmigo en español. Me muestra su cuaderno y está concentrado en copiar el nombre que aparece en el banco en el que se encuentra. El estudiante que está atrás nuestro, Jean, que participa en el aula de acogida, también está tratando de escribir en su cuaderno el objetivo de la actividad. El problema es que, mientras hacen eso, sus compañeros que sí pueden seguir la actividad ya están resolviendo cosas más complejas. La profesora desarrolla la clase al ritmo de los más avanzados y que son capaces de responder las preguntas planteadas en la actividad [...]. Finaliza la clase y, pese a que hay dos profesionales de apoyo en el aula, el trabajo de varios estudiantes extranjeros no ha sido monitoreado. [Notas investigador 1, 1.º Básico, escuela 5, 12/10/2017]

De la nota anterior se evidencia que, en la medida en que los procesos pedagógicos no sean adaptados para responder a las necesidades de un grupo de estudiantes heterogéneos, tanto a nivel académico como relacional, no es a nuestro juicio significativa la pérdida que sufren alumnos que son llevados al aula especial de acogida. Por lo tanto, este dispositivo debiese ser pensado como un facilitador de carácter transitorio; vale decir, que permaneciera durante el tiempo que tomara instaurar una enseñanza adaptativa que permitiera diversificar cada una de las dimensiones del proceso de enseñanza. Mientras esto no ocurra, el aula de acogida sí merece ser vista como un recurso facilitador de la inclusión de estudiantes extranjeros, al favorecer sus aprendizajes y su pertenencia a las comunidades educativas. Esto además lo confirma la jefa de UTP:

Hemos impulsado que las profesoras hagan algunas adecuaciones a las pruebas; si son muy largas, acortarlas. O si la pregunta tiene mucha dificultad [abordar] cuál es el vocabulario con la intervención de la profesora a cargo del aula de acogida para así hacer algunas evaluaciones. Ahí se ha focalizado un montón de apoyo para sacar adelante a los chicos. Es importante su rol [el de la profesora de nacionalidad haitiana] (UTP, escuela 2)

El aula de acogida grafica con claridad el saber local de la escuela, la autonomía en la toma de decisiones, la posibilidad de invertir prioridades educativas resaltando la dimensión afectiva de los procesos de aculturación educativa que necesariamente atraviesan las minorías, como el bienestar, el sentido de pertenencia, la participación y la colaboración entre pares. Todas ellas habilidades y dimensiones no valoradas equilibradamente en los procesos de rendición de cuentas del quehacer educativo.

Ahora bien, los saberes locales no son un patrimonio privado de las escuelas. Las redes de apoyo son un segundo facilitador por excelencia para el trabajo con estudiantes extranjeros. En esa línea, los centros participantes han gestionado redes con universidades, con organizaciones no gubernamentales, así como con escuelas del mismo entorno social, redes que les han permitido expandir sus posibilidades, resolver los problemas internos y afrontar las contradicciones del contexto. La siguiente viñeta es ilustrativa:

Las redes de apoyo han sido claves, yo tengo mis contactos, tengo la facilidad de buena llegada con las instituciones, con la gente, me llevo bien con todos, entonces tengo buenas redes de apoyo, por ejemplo, la principal es el municipio [...], yo llamo por teléfono a operativa y me vienen a buscar lo que yo quiera, quiero aquí, tengo un acto y me traen un escenario grande, eso no lo hacen otros colegios. (Director, escuela 1)

Estas redes de apoyo facilitan la función directiva en cuanto permite ampliar las funciones del centro educativo y responder a las diversas necesidades de estudiantes y familias.

## 5. Discusiones

Todo proceso de investigación es a nuestro juicio una polifonía de diálogos: un diálogo creativo entre lo existente y lo nuevo, un diálogo productivo entre presunciones y hallazgos y un diálogo reproductivo que espera generar beneficios. En esta línea y retomando las preguntas iniciales, podemos concluir que las escuelas abordan la incorporación de extranjeros desde una acogida ambivalente, en tanto permiten mantener con vida el proyecto educativo del centro, pero al costo de una mayor necesidad de recursos. Esto implica, como hemos visto a la luz de los resultados, un problema de complejidad sustantiva: rendir cuentas de los logros académicos a la Administración educativa de estudiantes que se encuentran en una condición de desigualdad indiscutible. La acogida, como conjeturábamos, se da de facto con un rayado de cancha con principios muy adversos y falta de asesoramiento y acompañamiento. Todo ello se ve traducido en un conjunto de barreras que intentan ser soslayadas, como muestra este trabajo, con facilitadores puestos en marcha por las propias escuelas.

Los centros docentes, por tanto, se encuentran inmersos en un problemático entrampamiento: la ausencia de un modelo educativo para la población migrante y la existencia de un modelo educativo mercantil. Es decir, la escuela debe ser capaz de responder a la diversidad cultural y a la vez progresar en los indicadores de efectividad académica. La evidencia nuestra confirma que las escuelas chilenas están respondiendo limitadamente a lo segundo (Lerena y Trejos, 2015). Pese a ello, en esta investigación hemos revelado el despliegue de un conjunto de políticas y prácticas que creativa y autodidácticamente han realizado las escuelas para fortalecer los procesos de acceso, participación y aprendizaje de la población extranjera. Estas prácticas y polí-

ticas se instituyen desde la autonomía de dichos centros docentes y permiten compensar los efectos de la ausencia de un modelo educativo inclusivo en clave migratoria.

Se abre entonces una interesante interrogante: favorecer la autonomía escolar o privilegiar los lineamientos misteriales. A nuestro parecer, la salida a este dilema pasa por expandir los marcos analíticos utilizados e identificar posibles soluciones que vayan más allá de la tensión entre prescripción y autonomía. Ir más allá de esta tensión permitiría superar el abandono tutelado de las escuelas, por ejemplo, a través de la figura de asesoramiento educativo, pero para ello habría que situar los marcos analíticos actuales desde un modelo educacional constructivista (Ribosa, 2020), no solo porque a la fecha las comunidades educativas no cuentan con los espacios de asesoramiento necesarios, sino además porque la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros no la contempla entre sus principales ejes de acción en el corto ni en el mediano plazo (Ministerio de Educación, 2018). Esto permitiría, entre otras cosas, redefinir la relación entre los centros y las entidades gubernamentales, pasando de la subordinación y verticalidad a la colaboración y simetría. Esto permitiría, a su vez, generar una alianza interprofesional y agencias relacionales (Yamazumi, 2006) que hicieran frente a la lógica de fiscalización y rendición de cuentas propia del neoliberalismo educativo.

Superar el dilema entre control y autonomía pasa también por resolver la contradicción entre los principios neoliberales y los principios inclusivos de nuestro sistema educativo. Pero, ¿por qué es posible postular una contradicción entre dichos principios? Por dos razones, principalmente.

La primera, porque la evidencia revela que más que superar la arquitectura educativa neoliberal, lo que ha generado es, paradójicamente, expandirla (Sisto, 2019). En otras palabras, ni la ley ni las iniciativas inclusivas han logrado frenar y menos revertir la influencia de algunos de los principales pilares de este modelo, puesto que se mantienen e incluso se han agudizado en ciertos circuitos educativos (Ramírez-Casas del Valle et al., 2021), por ejemplo en los sistemas de rendición de cuentas, la privatización educativa, la competencia entre escuelas y la tecnificación docente. Esta última característica es particularmente preocupante, toda vez que los tiempos actuales precisan perentoriamente un sistema educativo en clave socioconstructivista (Ribosa, 2020) para evolucionar exitosamente. La segunda razón resulta más trasparente por sí misma. Ahí donde el modelo inclusivo requiere colaboración mutua y redes profesionales entre escuelas, el neoliberalismo promueve la competencia y el darwinismo educativo; ahí donde el modelo inclusivo promueve el conocimiento situado y la autonomía docente, el neoliberalismo imprime un sello de estandarización y universalismo de la praxis educativa; finalmente, ahí donde el movimiento inclusivo apuesta por el valor de lo público, el neoliberalismo apuesta por la inversión privada y el modelo gerencial de gestión educativa.

Ahora bien, y aun cuando los resultados de este estudio se enmarcan en la realidad educativa chilena, no hay que perder de vista dos elementos claves. Primero, que el sistema educativo chileno ha sido y sigue siendo en la actua-

lidad un auténtico laboratorio de políticas educativas neoliberales (Ramírez-Casas del Valle et al., 2021; Ascorra et al., 2019; Sisto, 2019; Fardella y Sisto, 2014), lo que permite fácilmente observar la evolución y la involución de este modelo, sus cambios, sus mutaciones y los diferentes formatos que coexisten en la actualidad educativa. El segundo elemento es la evidente expansión del modelo neoliberal hacia contextos sociohistóricos que trascienden las fronteras latinoamericanas a partir de un proceso de mundialización de las políticas educativas impulsado por organismos como la OCDE, el Banco Mundial y la Unión Europea (Rodríguez-Martínez, 2014). En el caso de España, por ejemplo, las propias medidas educativas de atención a la diversidad se han visto afectadas por la incorporación paulatina de una nueva racionalidad de la gestión pública, un modelo que algunos autores denominan «de autonomía cautiva» (Gurpegui y Mainer, 2013), muy similar a nuestra propuesta de abandono tutelado. Sin duda que una parte importante de los problemas económicos, administrativos y pedagógico-educativos de los dispositivos de acogida que han sido reportados recientemente (Rodríguez-Izquierdo, González-Falcón y Goenechea, 2018) guardan relación con la acompañada neoliberalización *top-down* de las escuelas. A fin de cuentas, la concepción neoliberal de calidad educativa exige a los centros educativos que sitúen a los individuos por sobre las comunidades, a los resultados por sobre los procesos y a la competencia por sobre la colaboración (Ramírez-Casas del Valle et al., 2021). Puntos similares en Latinoamérica han reportado los estudios de Ferrão (2010) y Villalta (2016) en relación con los conflictos latentes entre la escolarización de la población migrante y un sistema educativo hegemónico y neoliberal. Los autores dan cuenta de barreras curriculares, didácticas, políticas y éticas en el proceso educativo, muchas de las cuales han sido reportadas en este estudio.

A nuestro juicio, finalmente, este escenario de adversidad requiere encontrar puntos de encuentro entre la legislación educativa y las medidas que se diseñan en el seno de cada comunidad escolar. Una forma posible de construir puentes entre estos dos mundos es la implementación de procesos de asesoramiento educativo que permitan orientar el diseño y la implementación de medidas educativas para gestionar la diversidad cultural. El desafío a corto plazo es, por tanto, poner el asesoramiento en el centro de los procesos escolares. A fin de cuentas, las instancias de acompañamiento facilitarían que las escuelas salieran del estado de abandono tutelado en el que se encuentran, lo que permitiría el desarrollo de agencias interprofesionales (Yamazumi, 2006; Sannino, Engeström y Lemos, 2016) que pudieran abordar de manera más exitosa la presión que el modelo neoliberal ejerce sobre su quehacer cotidiano. Esto ya que, como hemos corroborado en nuestra investigación, las acciones que las escuelas han implementado contienen un importante potencial expansivo (Sannino et al., 2016), vale decir, contienen en su propia naturaleza los recursos para resolver las tensiones que surgen del encuentro con mandatos neoliberales que se mueven en una dirección opuesta. Esto se facilita, a juicio nuestro y de los propios actores, cuando se trabaja conjun-

tamente con otros a través de la construcción de agencias interprofesionales (Sannino et al., 2016).

## Referencias bibliográficas

- ASCORRA, P.; CARRASCO, C.; LÓPEZ, V. y MORALES, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(31), 1-27.  
<<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3526>>
- BELLEI, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM Ediciones.
- COLL, C. (2006). Lo básico en la educación básica: Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). 68-77. Recuperado de <<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/139>>.
- CZARNIAWSKA, B. (2014). Why I think shadowing is the best field technique in management and organization studies. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 90-93.  
<<https://doi.org/10.1108/QROM-02-2014-1198>>
- DI CAUDO, M.V.; LLANOS, D. y OSPINA, M.C. (2016). *Interculturalidad y educación desde el sur: Contextos, experiencias y voces*. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- ELO, S. y KYNGAS, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. Recuperado de <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18352969>>.
- EVANS, R. (2015). *Schooling corporate citizens: How accountability reform has damaged civic education and undermined democracy*. Nueva York: Routledge.
- FALABELLA, A. (2020). The Seduction of *Hyper-Surveillance*: Standards, Testing, and Accountability. *Educational Administration Quarterly*, 1-30.  
<<https://doi.org/10.1177/0013161X20912299>>
- FARDELLA, C. y SISTO, V. (2014). La constitución de la profesión docente y su vínculo con la construcción de Estado y política educativa en Chile. *Praxis Educativa*, 10(17), 17-49.
- FERRÃO, V.M. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 333-342.  
<<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>>
- FLICK, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- GENTILI, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: Ensayo contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GURPEGUI, J. y MAINER, J. (2013). La crisis de la escuela como problema: Modos de educación, crítica de la crítica y formas de resistencia. *Con-Ciencia Social*, 17, 13-26.
- HALL, D. y MCGINITY, R. (2015). Conceptualizing Teacher Professional Identity in Neoliberal Times: Resistance, Compliance and Reform. *Education Policy Analysis Archives*, 23(88), 1-17.
- JIMÉNEZ, F.; AGUILERA, M.; VALDÉS, R. y HERNÁNDEZ, M.T. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116.  
<<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>>

- KORETZ, D. (2018). *The testing charade: Pretending to make schools better*. Chicago: American Educator.
- LAMAS, M. y LALUEZA, J. (2016). Innovar en el aula: Contradicciones entre nuevas herramientas y viejos roles como medio para transformar la práctica. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 243-258.  
<<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400013>>
- LERENA, B. y TREJOS, J. (2015). Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 145-160.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- (2018). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- PARRA, H.; GARRIDO, C.; CARRASCO, A.; VERGARA, M.; HIDALGO, F. y MEZA, D. (2020). Normocentrismo, diversidad y alteridades: Deconstruyendo las políticas educativas inclusivas en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(100).  
<<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4338>>
- RAMÍREZ-CASAS DEL VALLE, L.; BALERIOLA, E.; SISTO, V.; LÓPEZ, V. y AGUILERA, F. (2021). La Managerialización del aula: La gramática del rendimiento desde las narrativas de los estudiantes. *Curriculo sem Freonteras*, 20(3), 950-970.  
<<http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.17>>
- RIBOSA, J. (2020). El docente socioconstructivista: Un héroe sin capa. *Educar*, 56(1), 77-90.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1072>>
- RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, R.; GONZÁLEZ-FALCÓN, I. y GOENECHEA, C. (2018). *Trayectoria de las aulas especiales: Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen*. Barcelona: Bellaterra.
- RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, C. (2014). La contra-reforma educativa en España: Políticas educativas neoliberales y nuevos modelos de gestión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81(28.3), 15-29.
- ROJAS, N. y SILVA, C. (2016). *Informe OBIMID: La migración en Chile: Breve reporte y caracterización*. Madrid: Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo.
- SANNINO, A.; ENGSTRÖM, Y. y LEMOS, M. (2016). Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences*, 25, 599-633.  
<<https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1204547>>
- SISTO, V. (2019). Inclusión a la «chilena»: La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23).
- STEFONI, C. y CORVALÁN, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 201-215.  
<<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300201>>
- VALDES, R.; JIMÉNEZ, F.; HERNÁNDEZ, M.T. y FARDELLA, C. (2019). Dispositivos de acogida a estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 261-278.  
<<https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300261>>

- VÁZQUEZ SIXTO, F. (1996). El análisis de contenido temático. En *Objetivos y medios en la investigación psicosocial* (pp. 47-70). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Documento de trabajo.
- VERGER, A. y CURRAN, M. (2014). New public management as a global education policy: Its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253-271.  
<<https://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>>
- VERGER, A. y PARCERISA, L. (2018). Test-based accountability and the rise of regulatory governance in education: A review of global drivers. En A. WILKINS y A. OLMEDO (eds.). *Education governance and social theory: Interdisciplinary approaches to research* (pp. 1-20). Londres: Bloomsbury.
- VERGER, A.; PARCERISA, L. y FONTDEVILA, C. (2019). The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: A political sociology of global education reforms. *Educational Review*, 71(1), 5-30.  
<<https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>>
- VILLALTA, M.A. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. *Psicoperspectivas*, 15(1), 130-143.  
<<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-605>>
- YAMAZUMI, K. (2006). Activity theory and the transformation of pedagogic practice. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 1, 77-90.



# Aprendizaje-servicio y desarrollo cívico-social en titulaciones universitarias del ámbito educativo: preparando al alumnado para la práctica de una educación inclusiva\*

Ígor Mella-Núñez  
Anaïs Quiroga-Carrillo  
Julia Crespo Comesaña

Universidad de Santiago de Compostela. España.  
igor.mella@usc.es  
anaïs.quiroga.carrillo@usc.es  
juliamarca.crespo@usc.es



Recibido: 9/7/2020  
Aceptado: 10/2/2021  
Publicado: 5/7/2021

## Resumen

En esta investigación se analiza el potencial que tiene la metodología del aprendizaje-servicio (ApS) para desarrollar competencias de carácter cívico-social vinculadas con el ejercicio de una práctica inclusiva en futuros profesionales de la educación. Siguiendo un diseño cuasiexperimental (pretest-postest), se compara a los alumnos de titulaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) participantes en experiencias de ApS con aquellos que siguen una vía formativa más convencional. La muestra está conformada por un total de 336 sujetos (188 en el grupo experimental y 148 en el control). Específicamente, se analizan las dimensiones de liderazgo, conducta prosocial, competencia intercultural y trabajo en equipo. Los resultados demuestran que quienes participan en ApS terminan superando a sus compañeros en las tres últimas dimensiones, y que el sexo del alumnado y la participación previa en actividades universitarias de servicio a la comunidad se configuran como variables que inciden en los niveles de desarrollo de estas competencias.

**Palabras clave:** aprendizaje-servicio; competencias cívicas; educación superior; alumnado universitario; educación inclusiva; profesionales de la educación

**Resum.** *Aprenentatge servei i desenvolupament cívicosocial en titulacions universitàries de l'àmbit educatiu: preparant l'alumnat per practicar una educació inclusiva*

En aquesta recerca s'hi analitza el potencial que té la metodologia de l'aprenentatge-servei (ApS) per desenvolupar competències de caràcter cívicosocial vinculades amb l'exercici d'una pràctica inclusiva en futurs professionals de l'educació. Seguint un disseny quasiexperimental (pretest-posttest), es compara els alumnes de titulacions de Ciències de l'Educació de la Universitat de Santiago de Compostela (USC) participants en experiències d'ApS amb aquells que segueixen una via formativa més convencional. La mostra està

\* Este trabajo se deriva de dos proyectos del Programa Estatal de I+D+i Orientado a los Retos de la Sociedad (EDU2013-41687-R y EDU2017-82629-R) <<http://www.usc.es/apsuni>>.

conformada per un total de 336 subjectes (188 en el grup experimental i 148 en el control). Específicament, s'hi analitzen les dimensions de lideratge, conducta prosocial, competència intercultural i treball en equip. Els resultats demostren que els qui participen en ApS acaben superant els seus companys en les tres últimes dimensions, i que el sexe de l'alumnat i la participació prèvia en activitats universitàries de servei a la comunitat es configuren com a variables que incideixen en els nivells de desenvolupament d'aquestes competències.

**Paraules clau:** aprenentatge-servei; competències cíviques; educació superior; alumnat universitari; educació inclusiva; professionals de l'educació

**Abstract.** *Service-learning and civic and social development in education degrees: Preparing students for inclusive educational practice*

This research analyzes the potential of service-learning (SL) methodology to develop civic and social competences related to the development of inclusive practice in future educational professionals. Using a quasi-experimental design (pretest-posttest), students in education degrees at the Santiago de Compostela University (USC), Spain, who participate in SL experiences are compared with those who follow a more conventional training path. The data-producing sample comprised 336 subjects (188 in the experimental group and 148 in the control one). Specifically, the dimensions of leadership, prosocial behavior, intercultural competence, and teamwork are analyzed. The results show that those who participate in SL surpass their peers in the last three competences. Additionally, the gender of the students and previous participation in university community service activities are variables that influence the development of these competences.

**Keywords:** service-learning; civic competences; higher education; university students; inclusive education; educational professionals

### Sumario

- |  |                            |
|--|----------------------------|
| 1. Introducción  | 4. Resultados              |
| 2. El aprendizaje-servicio en las titulaciones de educación: aprendizajes cívicos para una educación inclusiva | 5. Conclusiones            |
| 3. Método  | Referencias bibliográficas |

## 1. Introducción

Actualmente, la universidad está inmersa en un proceso de transformación que ha tenido claras consecuencias en el plano institucional y social, pero especialmente en el educativo. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto una modificación de las dinámicas universitarias, lo cual ha derivado en considerables cambios, sobre todo en términos de innovación educativa y fortalecimiento de la dimensión social del aprendizaje. La educación superior asume ahora la misión de formar al alumnado de un modo integral, atendiendo no solo a las competencias específicas referidas a su titu-

lación, sino también a otras de carácter transversal enfocadas hacia el desarrollo personal y social (González y Wagenaar, 2003). Así se reconoce en las recientes declaraciones derivadas del EEES, caso de las surgidas en las reuniones de Bucarest (2012), Yerevan (2015) o París (2018), en las que se promueve la introducción de iniciativas de innovación educativa centradas en el aprendizaje del estudiante y el fortalecimiento de la dimensión social.

Consecuentemente, son numerosas las metodologías que comienzan a utilizarse con la intención de afrontar este nuevo paradigma formativo en el ámbito universitario, donde el aprendizaje se produce como resultado del esfuerzo y el trabajo autónomo de los estudiantes (Gargallo et al., 2011). Todo ello sin olvidar el potencial de las conexiones con el entorno comunitario, que contribuyen a fortalecer el desarrollo cívico-social del alumnado.

Una de las estrategias educativas que da respuesta a este modelo pedagógico y que con mayor fuerza ha calado en las instituciones universitarias españolas en los últimos años es el aprendizaje-servicio (ApS). Esta metodología supone la introducción de un servicio a la comunidad en las tradicionales tareas curriculares, incluyendo un componente de reflexión continua que permite establecer relaciones recíprocas entre el aprendizaje académico y la acción en entornos comunitarios. Precisamente por ello, su potencial reside en la adquisición de contenidos disciplinarios en complementación con el desarrollo cívico de los estudiantes, fruto de su participación en cuestiones de alcance social.

La capacidad para promover el enlace entre entidades sociales y educativas se ve especialmente acentuada en titulaciones de Ciencias de la Educación, donde esta metodología ha experimentado una rápida extensión. El ApS no solo difumina la fragmentación que solía caracterizar a estos grados universitarios en cuanto a formación en conocimientos y praxis social, sino que también favorece en el alumnado el compromiso con la profesión y promueve rasgos esenciales para la acción pedagógica, tales como la reciprocidad, la reflexión y la participación activa (Puig y Palos, 2006). Además, abre la puerta a la aparición, en el contexto académico, de actitudes cooperativas, de respeto mutuo y de solidaridad (Tejada, 2013).

Cabe destacar, también, que uno de sus objetivos es el desarrollo de competencias que permitirán a los futuros profesionales de la educación afrontar con éxito la creación de entornos de aprendizaje inclusivos (en ámbitos formales o no). Es ahí donde reside una de sus principales aportaciones, ya que, además de la adquisición de los conocimientos disciplinarios en los contextos en que se hacen operativos, permite a estos estudiantes experimentar situaciones reales en las que consolidar sus aprendizajes.

Así pues, el objetivo del presente trabajo es evaluar la eficacia del aprendizaje-servicio para mejorar las competencias cívico-sociales del alumnado en titulaciones universitarias de educación, bajo la premisa de que el desarrollo cívico garantizará una mayor predisposición a la aceptación de la diversidad que define a los contextos educativos formales y no formales, así como la potenciación de ambientes inclusivos. Para ello, se presentan los resultados de

una investigación con estudiantes de los grados en Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social, de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), que participaron en proyectos de ApS. Concretamente, se analiza el impacto que tiene en variables mediadoras del desarrollo cívico, identificando, además, aquellos perfiles de estudiantes en los que el ApS demuestra mayor efectividad al respecto.

## 2. El aprendizaje-servicio en las titulaciones de educación: aprendizajes cívicos para una educación inclusiva

El aprendizaje-servicio se configura como una estrategia educativa que apunta no solo hacia dinámicas de desarrollo cognitivo y académico, sino también social y profesional. Una definición completa es la ofrecida por Naval et al. (2011):

Propuesta pedagógica que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios, instituciones cercanas. Se conceptualiza dentro de la educación experiencial y se caracteriza por: a) protagonismo del alumnado; b) atención a una necesidad real; c) conexión con objetivos curriculares; d) ejecución del proyecto de servicio y e) reflexión. (p. 88)

Es justo insistir aquí en el carácter curricular de la metodología, orientada a la adquisición de aprendizajes que serán evaluados y reconocidos en un marco académico, a diferencia de otras experiencias similares de educación no formal, como el voluntariado. Se trata, por tanto, de introducir en las rutinas de los diferentes niveles educativos iniciativas que impliquen al alumnado en la vida comunitaria. Así, se dota de significatividad a los aprendizajes de tipo disciplinario y técnico a través de la propia acción, a la vez que se promueve la adquisición de competencias de corte social.

De este modo, su adaptabilidad al nuevo modelo de universidad, donde se priorizan los procesos formativos centrados en la autonomía de los estudiantes, parece incuestionable. Y es que, entre otros, facilita la puesta en práctica de los saberes teóricos adquiridos en el aula, sitúa los conocimientos disciplinarios en los entornos en los que resultan funcionales y útiles, familiariza a los jóvenes universitarios con las exigencias del mundo del trabajo y las organizaciones, y fortalece la formación en valores (Tejada, 2013).

En nuestro país, la propia CRUE apostó por la inclusión del ApS en las aulas universitarias, para lo cual realizó un llamamiento a la promoción de procesos rigurosos de institucionalización de la metodología. Su propuesta se ampara en la capacidad para impulsar políticas de responsabilidad social en las instituciones, así como para trabajar las competencias de corte cívico-social en la educación superior (CADEP-CRUE, 2015). No en vano, han sido numerosas las universidades que han emprendido dinámicas de institucionalización sistemáticas y continuadas (Naval y Arbués, 2018; Santos Rego y Lorenzo, 2018) desde un paradigma que enfatiza la necesidad de una práctica concienciada e inclusiva.

Pero el aprendizaje-servicio no ha tenido la misma aceptación en todas las disciplinas y, a pesar de su extensión en la práctica totalidad de titulaciones universitarias, parece que ha sido en las ciencias sociales, más aún en la rama de educación, donde mayor expansión ha experimentado. En concreto, en estas titulaciones se ha enfatizado su componente axiológico, pues sitúa al alumnado en contacto con diferentes necesidades y problemáticas enraizadas en su comunidad más cercana (Aramburuzabala y García, 2012). Al mismo tiempo, permite conformar un conjunto de principios éticos y deontológicos que resultan ser de gran trascendencia para los profesionales del ámbito educativo, en torno a los cuales ha de articularse el auténtico ejercicio de una educación inclusiva.

Actualmente, la escuela inclusiva es todavía un reto de la práctica pedagógica. Este paradigma supone el reconocimiento del valor de la diversidad que caracteriza a cada ser humano (Peñalva y Leiva, 2019), para lo cual es imprescindible atender a cada alumno de forma individualizada —que no individual—. Se trata, por tanto, de un proceso en permanente adaptación (Durán y Giné, 2011), en el que la capacidad de respuesta de los centros educativos tiene un peso fundamental en el reconocimiento de las singularidades propias de cada estudiante, puesto que pueden ofrecer más y mejores oportunidades para todo el alumnado. En este contexto, la formación del conjunto de los profesionales de la educación resulta esencial, ya que se constituyen como los artífices de esos nuevos espacios de aprendizaje: ellos son los facilitadores de la construcción de una educación en la que calidad e inclusión son variables recíprocas (Muntaner, Rosselló y De la Iglesia, 2016).

Además, la educación inclusiva puede ser vista desde una perspectiva más amplia, en la que se mire más allá de los muros de la escuela. Estamos hablando de la Educación para Todos, iniciativa propuesta por la UNESCO y que apunta a un compromiso global de educación de calidad para todas las personas de cualquier edad y condición. Justamente, este es el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, donde la alfabetización universal, la educación para la ciudadanía y la construcción de entornos de aprendizaje eficaces comparten un mismo fin: la inclusión social.

Empero, pocas dudas quedan de que este paradigma requiera de cambios a nivel metodológico y organizativo, puesto que su implementación depende de unos profesionales sensibilizados ante la creación, a través de la educación, de una sociedad más equitativa, justa y respetuosa; motivo más que suficiente para justificar que las titulaciones universitarias de educación asuman nuevas metodologías y dinámicas formativas que lleven el conocimiento técnico un paso más allá, incidiendo también en el desarrollo cívico-social y axiológico de los estudiantes (Santos Rego, Sotelino y Lorenzo, 2015). En este sentido, nuestro trabajo trata de evidenciar que, a través del aprendizaje-servicio y desde un paradigma inclusivo, es posible construir un marco potencialmente significativo para que el alumnado desarrolle competencias que luego podrá desplegar en el ámbito profesional para conseguir una sociedad más justa y equitativa.

Este enfoque metodológico permite proponer el aprendizaje cívico como un objetivo de primer nivel, a diferencia de otras metodologías para las que el desarrollo académico y cognitivo suele ser la finalidad principal (Bringle y Clayton, 2012). Consecuentemente, numerosas investigaciones han constatado su eficacia en la adquisición de competencias cívico-sociales, entendidas estas como «un conglomerado de factores cognitivos y socio-afectivos (incluyendo conductas, destrezas comunicativas, habilidades interactivas, etc.), que propulsan una disposición individual a ser, estar y sentirse de una manera determinada, pero siempre susceptible de ser entendida según patrones de vida comunitaria» (Santos Rego y Lorenzo, 2010, p. 10).

Lo que estos estudios vienen a constatar es la incidencia del aprendizaje-servicio en dimensiones como la acción cívica, las competencias interpersonales y de resolución de problemas, la conciencia política, el liderazgo, las actitudes de justicia social o la competencia intercultural (Einfeld y Collins, 2008; Moely et al., 2002), sin olvidar el impacto en los niveles de participación social de los estudiantes (Sotelino, Mella y Rodríguez, 2019).

Centrándonos ya en las titulaciones de Ciencias de la Educación, Bernadowski, Perry y Del Greco (2013) afirman que el aprendizaje-servicio permite a los futuros maestros desarrollarse como profesionales reflexivos, competentes en la resolución de problemas y copartícipes en las relaciones de los centros escolares con su entorno comunitario. En otras palabras, este tipo de experiencias dan lugar a situaciones que incitan a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre los diferentes contextos sociales, reconociendo las dinámicas de inclusión y exclusión que se producen en ellos (Martínez y Martínez, 2015).

La investigación de Carrington y Saggars (2008), por su parte, apunta a una mejora significativa en el respeto hacia la diversidad y la deconstrucción de prejuicios en maestros en formación que participan en iniciativas de aprendizaje-servicio. Concretamente, los estudiantes conforman un marco ético en torno al cual podrán ejercer procesos educativos inclusivos.

Del mismo modo, también con estudiantes de educación, Root, Callahan y Sepanski (2002) constatan un incremento en las actitudes de aceptación de la diversidad, así como una mayor predisposición ética a servir a la comunidad. Por el mismo sendero discurre la investigación de Carrington et al. (2015), en el que un grupo de maestros en formación afirma que la participación en ApS incide directamente en su futura práctica docente, pues los familiariza con una enseñanza inclusiva y fomenta valores, como el respeto y la empatía, que inciden en la aceptación de la diversidad.

En España, numerosos estudios han demostrado el potencial de esta metodología en las diversas titulaciones de Ciencias de la Educación. Por ejemplo, Gil, Chiva y Martí (2013) evidencian que el contacto directo con la comunidad permite a alumnos del grado en Maestro desarrollar los principios en los que se vertebra la escuela inclusiva, en tanto que adquieren un compromiso ético y moral con todos los destinatarios del servicio. También en la formación inicial docente destaca la obra coordinada por Chiva-Bartoll y Gil-Gómez

(2018), donde se recopilan experiencias en las que se utilizó el aprendizaje-servicio en diferentes universidades españolas.

Por otro lado, en el grado en Educación Social, Martínez y Martínez (2015) describen cómo una experiencia que se centra en la brecha digital fomenta el desarrollo cívico y personal de los participantes, enfatizando el papel que juega su profesión a la hora de mitigar la exclusión social de colectivos en riesgo. Finalmente, el proyecto del que nos informan Sotelino, Santos Rego y García Álvarez (2019), en el que alumnos de Pedagogía trabajan en aras de favorecer la inclusión social de la población inmigrante, contribuye a desarrollar un conjunto de competencias cívicas cuya aportación al futuro ejercicio profesional es altamente valorada por los estudiantes.

Con mayor nivel de concreción, en el contexto español también se ha prestado atención a las posibilidades que emanan de la utilización del aprendizaje-servicio en las titulaciones universitarias del ámbito educativo a fin de trabajar la educación inclusiva, siendo buen ejemplo de ello los estudios de Vázquez, Liesa y Lozano (2017) y Ruiz-Bejarano (2020). De esta forma, más allá de su indudable potencial profesionalizante en la formación del alumnado de Ciencias de la Educación, el ApS se articula como una metodología privilegiada para fomentar el desarrollo de aprendizajes cívicos, todo ello a través de un contacto directo con la propia comunidad. Estas competencias, totalmente necesarias para la futura práctica pedagógica, se erigen como la única vía para alcanzar la transformación de la sociedad a través de un paradigma inclusivo, finalidad última de la educación y, por tanto, de su futuro ejercicio profesional.

### 3. Método

La investigación que aquí se presenta pretende conocer la existencia de diferencias en los niveles de desarrollo de competencias de tipo cívico-social en el alumnado de Ciencias de la Educación, en función de su implicación en proyectos de aprendizaje-servicio. Para ello, se utilizó un diseño cuasiexperimental, donde la participación en estos proyectos se conformó como la variable independiente, aplicando un cuestionario de pretest y postest a dos grupos: el experimental (GE), conformado por los estudiantes que se involucraron en el aprendizaje-servicio, y el control (GC), que incluía a aquellos que no lo hicieron.

Para acceder a los participantes, se ha optado por un muestreo bietápico. En primer lugar, a través de un muestreo intencionado no probabilístico, se seleccionaron las dos facultades en las que se imparten las titulaciones del ámbito educativo en la USC: Ciencias de la Educación y Formación del Profesorado. A continuación, se procedió de nuevo con el mismo tipo de muestreo, pues la selección de los estudiantes participantes en aprendizaje-servicio y de sus compañeros de curso dependió directamente de los proyectos concretos que se estaban desarrollando en estas titulaciones. Finalmente, se analizaron las asignaturas donde se enmarcaban las siete experiencias que se implemen-

taron durante el curso 2016-2017. En total, se contó con 478 respuestas en el pretest del cuestionario y con 416 en el postest. Sin embargo, la muestra final se redujo a 336 sujetos, que son los que coinciden en ambas aplicaciones.

De este total de 336 participantes, 188 (un 56%) se implicaron en proyectos de aprendizaje-servicio (grupo experimental), mientras que los 148 restantes (un 44%) siguieron la metodología convencional (grupo control). Las edades se sitúan entre los 18 y los 41 años, si bien el 78,9% se encuentra en el tramo 18-22, con una media de 21,05 años. Se halla una presencia predominante de mujeres, lo que da cuenta de la feminización de las titulaciones del ámbito educativo: 276 mujeres (un 82,1%) frente a 60 hombres (un 17,9%).

La mayor parte de los alumnos procede del grado en Maestro de Educación Primaria (un 67,6%) y los demás se distribuyen equitativamente entre los grados en Maestro de Educación Infantil (un 10,1%), Educación Social (un 10,7%) y Pedagogía (un 11,6%). Asimismo, también se da un reparto equilibrado de la muestra a lo largo de los cuatro cursos de las titulaciones: un 19,9% cursan primero; un 26,2%, segundo; un 32,4%, tercero, y un 21,4%, cuarto. Por último, es importante destacar que 38 sujetos (un 11,3%) han participado anteriormente en proyectos promovidos desde la Universidad que implicaban algún tipo de servicio a la comunidad.

El instrumento utilizado es el Cuestionario sobre Competencias Cívico-Sociales y Autoeficacia del Alumnado Universitario (CUCOCSA) (Santos Rego y Lorenzo, 2018), previamente validado (Mella, 2019). En concreto, se empleó la escala referida a las competencias cívico-sociales, formada por un total de 20 ítems que, tras la extracción inicial derivada del análisis factorial exploratorio, se organizaron en cuatro factores significativos que explican una varianza del 50,96%: conducta prosocial ( $\alpha = 0,79$ ), liderazgo ( $\alpha = 0,72$ ), competencia intercultural ( $\alpha = 0,73$ ) y trabajo en equipo y relación con los demás ( $\alpha = 0,70$ ). A continuación, se realizó un análisis factorial confirmatorio con el que se comprobó que la estructura factorial obtenida representaba adecuadamente la información proporcionada por los datos (Santos Rego et al., 2020).

#### 4. Resultados

Comenzaremos el análisis reparando en las diferencias que se presentan entre las medias de los estudiantes en las dos aplicaciones del instrumento, a fin de conocer el modo en que evolucionaron durante el período evaluado. Los datos indican que, en los cuatro factores que conforman la escala empleada, ambos grupos parten de puntuaciones ya muy elevadas. La excepción es la dimensión de liderazgo, en la que todos los alumnos (GE y GC) experimentan cambios significativos entre la aplicación del pretest y la del postest (tablas 1 y 2).

Mientras que «Liderazgo» es el único factor de la escala en el que los alumnos que no participan en los proyectos de ApS experimentan un avance significativo, aquellos que sí se implicaron en estas experiencias también incrementan los resultados obtenidos en «Trabajo en equipo y relación con los demás»

**Tabla 1.** Diferencias entre el pretest y el postest del grupo experimental

Factor	Grupo experimental				t	gl	p
	Pretest		Postest				
	Media	DT	Media	DT			
Conducta prosocial	4,51	0,401	4,53	0,406	-0,850	182	0,397
Liderazgo	3,80	0,533	3,90	0,515	-2,679	183	0,008
Competencia intercultural	4,32	0,576	4,39	0,597	-1,597	184	0,112
Trabajo en equipo y relación con los demás	4,32	0,483	4,40	0,503	-2,149	186	0,033

Fuente: elaboración propia.

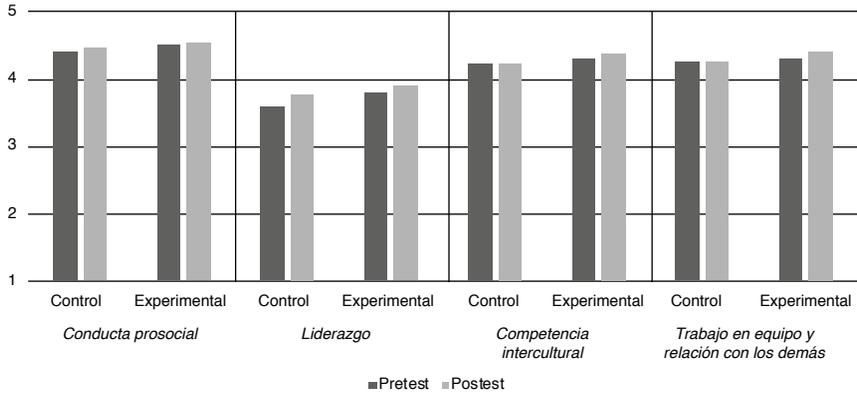
**Tabla 2.** Diferencias entre el pretest y el postest del grupo control

Factor	Grupo control				t	gl	p
	Pretest		Postest				
	Media	DT	Media	DT			
Conducta prosocial	4,42	0,373	4,46	0,371	-1,238	144	0,218
Liderazgo	3,59	0,603	3,76	0,553	-4,080	144	0,000
Competencia intercultural	4,23	0,552	4,23	0,568	0,000	146	1,000
Trabajo en equipo y relación con los demás	4,25	0,531	4,27	0,544	-0,626	144	0,532

Fuente: elaboración propia.

(tabla 1). Se presenta a continuación la figura 1, a fin de facilitar la comprensión de los resultados obtenidos por ambos grupos en las dos aplicaciones del cuestionario.

Sin embargo, los resultados más destacados se manifiestan al término de los proyectos (postest), pues los datos muestran diferencias a favor del grupo de ApS en tres de los cuatro factores estudiados. Ahora bien, la prudencia obliga a analizar dichos resultados tomando en consideración, además, la situación que demostraban en la aplicación del pretest (tablas 3 y 4). En concreto, de los tres factores en los que el alumnado implicado en ApS termina superando a sus compañeros («Liderazgo», «Competencia intercultural», y «Trabajo en equipo y relación con los demás»), solamente podemos atribuir a la participación en estos proyectos los dos últimos, pues en el caso del liderazgo las diferencias entre grupos ya existían en la aplicación del pretest.

**Figura 1.** Puntuaciones obtenidas por el GE y el GC en el pretest y el postest

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 3.** Diferencias entre el GE y el GC en el pretest

Factor	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		<i>t</i>	<i>gl</i>	Sig. (bilateral)
	F	Sig.			
Conducta prosocial	0,285	0,594	-2,283	332	0,023
Liderazgo	2,018	0,156	-3,298	331	0,001
Competencia intercultural	1,428	0,233	-1,366	332	0,173
Trabajo en equipo y relación con los demás	0,140	0,709	-1,281	331	0,201

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 4.** Diferencias entre el GE y el GC en el postest

Factor	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		<i>t</i>	<i>gl</i>	Sig. (bilateral)
	F	Sig.			
Conducta prosocial	0,554	0,457	-1,519	328	0,130
Liderazgo	0,451	0,502	-2,338	330	0,020
Competencia intercultural	0,637	0,425	-2,425	332	0,016
Trabajo en equipo y relación con los demás	1,038	0,309	-2,075	333	0,039

Fuente: elaboración propia.

A continuación se examinó el perfil de estudiante en el que el ApS había comportado un efecto mayor. Para ello, se estudiaron las diferencias que se daban dentro de las puntuaciones del postest del GE en función de las siguientes variables: *sexo; ciclo; carácter obligatorio o voluntario de los diferentes proyectos; participación previa de los estudiantes en algún tipo de iniciativa, promovida desde la universidad, que supusiese un servicio a la comunidad, y titulación*. Así, aparecen diferencias en función del sexo del alumnado y de la participación previa en otras actividades universitarias de servicio a la comunidad.

En concreto, en el primer caso, las mujeres demuestran puntuaciones superiores, tanto en conducta prosocial ( $\bar{x}_{\text{Mujeres}} - \bar{x}_{\text{Hombres}} = 0,24, p = 0,002$ ) como en competencia intercultural ( $\bar{x}_{\text{Mujeres}} - \bar{x}_{\text{Hombres}} = 0,31, p = 0,006$ ). Por otra parte, quienes habían participado previamente en actividades universitarias de servicio a la comunidad cuentan con mayores niveles de conducta prosocial ( $\bar{x}_{\text{SíParticipación}} - \bar{x}_{\text{NoParticipación}} = 0,26, p = 0,000$ ).

## 5. Conclusiones

El eje de nuestro estudio ha sido conocer la eficacia del aprendizaje-servicio para promover mejoras en el nivel de desarrollo de las competencias cívico-sociales del alumnado de Ciencias de la Educación. Al pivotar todas ellas en torno a dimensiones como la conducta prosocial; el liderazgo; la competencia intercultural, y el trabajo en equipo y la relación con los demás, consideramos que facilitarán, en el caso de los profesionales del ámbito educativo, una mayor predisposición a asumir en la práctica los principios básicos de la atención a la diversidad en el marco de una educación inclusiva (Peñalva y Leiva, 2019).

Los resultados presentados permiten constatar que los estudiantes que participan en este tipo de proyectos terminan manifestando puntuaciones significativamente más altas que los compañeros que siguen las vías formativas convencionales en la mayoría de las competencias cívico-sociales evaluadas, lo que confirma lo demostrado por estudios como el de Moely et al. (2002) y Einfeld y Collins (2008).

En concreto, destacan las diferencias que se dan en el postest en referencia a la competencia intercultural y al trabajo en equipo y la relación con los demás, pues las puntuaciones en la medida del pretest corrían parejas en ambos grupos. En cuanto a la competencia intercultural, este trabajo confirma la efectividad del aprendizaje-servicio para desarrollar la capacidad intercultural del alumnado en términos de competencia (conocimientos, procedimientos y actitudes) (Holsapple, 2012). Por lo que respecta al trabajo en equipo y la relación con los demás, concordamos con las mejoras que se demostraron en el estudio de García García y Sánchez Calleja (2017) en cuanto a competencia social.

También hemos de destacar que en nuestro estudio se localizaron diferencias entre los estudiantes del grupo de ApS y sus compañeros con respecto al liderazgo, aunque no podemos asociarlas a la implicación en este tipo de pro-

yectos. Esta dimensión, siguiendo a Moely e Ilustre (2014), solo puede ser desarrollada adecuadamente cuando los proyectos no se limitan a actos caritativos, sino que apuntan hacia una auténtica transformación social.

Asimismo, se han observado diferencias entre los propios participantes en experiencias de ApS, concretamente en función del sexo (favorables a las mujeres) y en la participación en actividades universitarias de servicio a la comunidad (favorables a quienes se habían implicado en este tipo de iniciativas). Los mejores resultados a favor de las mujeres en la dimensión social también han sido constatados en el trabajo de Moely e Ilustre (2019), mientras que Brandes y Randall (2011) confirmaron que los alumnos que habían participado previamente en esta estrategia educativa estaban predispuestos a obtener mejores resultados en cuestiones de tipo cívico.

Es aquí donde queremos justificar la pertinencia del aprendizaje-servicio como una herramienta en la que el desarrollo cognitivo se ve complementado con una proyección cívica y social del aprendizaje. En la sociedad actual, y a la luz de las recomendaciones que llegan desde el proceso de Bolonia, la universidad ha de contribuir directamente a promover el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, así como a construir un marco ético y axiológico acorde a las demandas de la educación inclusiva, reconociendo la insuficiencia de un aprendizaje excesivamente técnico y disciplinario alejado de la práctica comunitaria. Precisamente por ello urgen metodologías que, como el aprendizaje-servicio, permitan afrontar la educación universitaria no solo desde una perspectiva más integral, que garanticen mejores condiciones para los egresados en el mundo laboral (Santos Rego et al., 2015), sino también desde su finalidad transformadora, lo cual dotará al alumnado de las competencias necesarias para el ejercicio de una práctica inclusiva en contextos de diversidad (Carrington y Sagers, 2008; Root et al., 2002).

El desarrollo cívico y social de los estudiantes universitarios es una cuestión que debe importar a todas las disciplinas, independientemente del área de conocimiento en la que se sitúen. En el caso de nuestro estudio enfatizamos la importancia que tienen estas competencias para el alumnado de titulaciones de educación, donde los conocimientos, las habilidades y las actitudes con orientación social y cívica han de marcar la diferencia en su seña de identidad profesional. Incluso, podría decirse que este colectivo es el protagonista del proceso de construcción de una educación y una sociedad más inclusivas, justas e igualitarias (Muntaner et al., 2016).

En este sentido, el contacto con la comunidad dispone de situaciones en las que los futuros profesionales de la educación podrán reconocer dinámicas sociales más amplias, más allá de los principios abstractos y teóricos que se trabajan en el aula, y asumir como propia la función de intervenir sobre las desigualdades que pueden generarse en el seno de las instituciones formativas. Es más, cabe preguntarse aquí sobre qué tipo de principios inclusivos pueden llegar a aprenderse si no es a través de la propia experiencia, con metodologías que ubiquen al alumnado en situaciones sobre las que reflexionar de forma crítica y, consecuentemente, desarrollar aprendizajes significativos. A la luz de

los resultados obtenidos, el aprendizaje-servicio se erige como una práctica que permite trabajar en esta línea, en tanto que fomenta una serie de competencias cívico-sociales clave para su práctica profesional.

Finalmente, la última aportación de nuestro estudio radica en su contribución al avance institucional del aprendizaje-servicio en la universidad española. Por tanto, lo que realmente importa, más allá de discursos teóricos que giran en torno al potencial que la metodología ha evidenciado en otros países, es la demostración de sus bondades con respaldo empírico, para lo cual han de desarrollarse diseños rigurosos y evaluar su puesta en práctica. Se trata, consecuentemente, de justificar con estudios sistemáticos las virtudes del ApS en diferentes dimensiones del aprendizaje universitario: cognitivo y académico (en tanto que se erige como una metodología de trabajo curricular); ético y social (al disponer de situaciones en las que se interactúa con la comunidad para hacer frente a las necesidades que en ella radican), y profesional (pues sitúa al alumnado en contacto con realidades próximas a su campo de trabajo). Solamente así se podrá garantizar un adecuado desarrollo de la metodología, especialmente en lo que se refiere a los niveles de calidad de las experiencias.

### Referencias bibliográficas

- ARAMBURUZABALA, P. y GARCÍA, R. (2012). El aprendizaje-servicio en la formación de maestros. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 1, 1-15. Recuperado de <<https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/download/232/221.pdf>>.
- BERNADOWSKI, C.; PERRY, R. y GRECO, R. del (2013). Improving preservice teachers' self-efficacy through service learning: Lessons learned. *International Journal of Instruction*, 6(2), 67-86.
- BRANDES, K. y RANDALL, G.K. (2011). Service learning and civic responsibility: Assessing aggregate and individual level change. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 20-29.
- BRINGLE, R.G. y CLAYTON, P.H. (2012). Civic education through service learning: What, how, and why? En L. McILRATH, A. LYONS y R. MUNCK (eds.). *Higher education and civic engagement: Comparative perspectives* (pp. 101-124). Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.
- CADEP-CRUE (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. Recuperado de <<https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/2.-APROBADA-INSTITUCIONALIZACION-ApS.pdf>>
- CARRINGTON, S.; MERCER, K.L.; IYER, R. y SELVA, G. (2015). The impact of transformative learning in a critical service-learning program on teacher development: Building a foundation for inclusive teaching. *Reflective Practice*, 16(1), 61-72. <<https://doi.org/10.1080/14623943.2014.969696>>
- CARRINGTON, S. y SAGGERS, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 795-806. <<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.006>>

- CHIVA-BARTOLL, O. y GIL-GÓMEZ, J. (eds.) (2018). *Aprendizaje-servicio universitario: Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Barcelona: Octaedro.
- DURÁN, D. y GINÉ, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- EINFELD, A. y COLLINS, D. (2008). The relationships between service-learning, social justice, multicultural competence, and civic engagement. *Journal of College Student Development*, 49(2), 95-109.  
<<https://doi.org/10.1353/csd.2008.0017>>
- GARCÍA GARCÍA, M. y SÁNCHEZ CALLEJA, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos*, 20, 127-145.  
<<http://doi.org/10.18172/con.2991>>
- GARGALLO, B.; SUÁREZ, J.; GARFELLA, P.R. y FERNÁNDEZ MARCH, A. (2011). El cuestionario CEMEDPU: Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios sobre Educación*, 21, 9-40.
- GIL, J.; CHIVA, Ó. y MARTÍ, M. (2013). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el aprendizaje-servicio: Un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la educación física. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 89-108.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- HOLSAPPLE, M.A. (2012). Service-learning and student diversity outcomes: Existing evidence and directions for future research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18(2), 5-18.
- MARTÍNEZ, B. y MARTÍNEZ, I. (2015). El aprendizaje servicio y la formación inicial de los profesionales de la educación. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 244-260.
- MELLA, I. (2019). *Aprendizaje-servicio y rendimiento académico del alumnado universitario: La evaluación de un programa*. Universidad de Santiago de Compostela. Tesis doctoral. Recuperado de <<https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/20158>>.
- MOELY, B.E. e ILUSTRE, V. (2014). The impact of service-learning course characteristics on university students' learning outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(1), 5-16.
- (2019). Service involvement and civic attitudes of university alumni: Later-correlates of required public service participation during college. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 25(1), 30-42.  
<<https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0025.103>>
- MOELY, B.E.; MERCER, S.H.; ILUSTRE, V.; MIRON, D. y MACFARLAND, M. (2002). Psychometric properties and correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A measure of students' attitudes related to service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2), 15-26.
- MUNTANER, J.; ROSSELLÓ, R. e IGLESIA, B. de la (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50.
- NAVAL, C. y ARBUÉS, E. (eds.) (2018). *Hacer la universidad en el espacio social*. Pamplona: EUNSA.

- NAVAL, C.; GARCÍA, R.; PUIG, J. y SANTOS REGO, M.A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, 77-91.
- PEÑALVA, A. y LEIVA, J.L. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: Necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educar*, 55(1), 141-158.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.989>>
- PUIG, J.M. y PALOS, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- ROOT, S.; CALLAHAN, J. y SEPANSKI, J. (2002). Building teaching dispositions and service-learning practice: A multi-site study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2), 50-60.
- RUIZ-BEJARANO, A.M. (2020). Educación inclusiva, criticidad y compromiso social: Innovación docente y Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 233-248.  
<<https://doi.org/10.4995/redu.2020.12407>>
- SANTOS REGO, M.A.; FERRACES, M.J.; MELLA, I. y VÁZQUEZ RODRÍGUEZ, A. (2020). Universidad, competencias cívico-sociales y mercado de trabajo. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 213-232.  
<<https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-06>>
- SANTOS REGO, M.A. y LORENZO, M. (2010). Dimensión cívica y desarrollo formativo de los estudiantes universitarios en el contexto español. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, número especial, 1-17.
- SANTOS REGO, M.A. y LORENZO, M. (eds.) (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- SANTOS REGO, M.A.; SOTELINO, A. y LORENZO, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad: Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- SOTELINO, A.; MELLA, I. y RODRÍGUEZ, M.A. (2019). El papel de las entidades cívico-sociales en el aprendizaje-servicio: Sistematizando la participación del alumnado en el tercer sector. *Teoría de la Educación*, 31(2), 197-219.  
<<https://doi.org/10.14201/teri.20156>>
- SOTELINO, A.; SANTOS REGO, M.A. y GARCÍA ÁLVAREZ, J. (2019). El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la Universidad. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 73-90.  
<<https://doi.org/10.6018/educatio.363391>>
- TEJADA, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje-servicio. *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294.  
<<https://doi.org/10.1174/113564013807749669>>
- VÁZQUEZ, S.; LIESA, M. y LOZANO, A. (2017). Recreos cooperativos e inclusivos a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 173-185.  
<<https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.213181>>



---

TEMES DE RECERCA  
TEMAS DE INVESTIGACIÓN



# Competencia digital: docentes en formación y resolución de problemas

Mario Grande-de-Prado  
Ruth Cañón-Rodríguez  
Sheila García-Martín  
Isabel Cantón-Mayo

Universidad de León. España.  
mgrap@unileon.es  
rcanr@unileon.es  
sgarcm@unileon.es  
icanm@unileon.es



Recibido: 25/12/2019  
Aceptado: 14/10/2020  
Publicado: 5/7/2021

## Resumen

Esta investigación tiene como objetivo conocer y analizar la autopercepción que el alumnado que inicia sus estudios en el grado de Maestro de Educación Primaria posee en referencia a su competencia electrónica para resolver problemas técnicos en el entorno digital, por lo que constituye un reto educativo relevante, puesto que se trata de un conocimiento imprescindible en la sociedad actual. El presente examen emplea una metodología descriptivo-interpretativa y *ex post facto*, utilizando para la recogida de datos un cuestionario dirigido al alumnado del primer curso del grado de Maestro de Educación Primaria de una facultad de Educación durante cuatro años consecutivos. A partir de los resultados obtenidos, se puede afirmar que estos docentes en formación se valoran a sí mismos como competentes. Sin embargo, no debemos olvidar que estos resultados solo muestran la autopercepción de los participantes y que en ellos se encuentran diferencias asociadas al sexo, es decir, los varones del estudio se valoran más competentes y parecen sentirse más seguros ante los problemas que puedan surgir con los dispositivos digitales que las mujeres.

**Palabras clave:** competencia digital; resolución de problemas; formación del profesorado; TIC; educación superior; tecnología digital

## Resum. *Competència digital: docents en formació i resolució de problemes*

Aquesta investigació té com a objectiu conèixer i analitzar l'autopercepció que posseeix l'alumnat que inicia els estudis en el grau de Mestre d'Educació Primària en referència a la seva competència electrònica per resoldre problemes tècnics en l'entorn digital, per la qual cosa aquesta qüestió esdevé un repte educatiu rellevant, atès que es tracta d'un coneixement imprescindible en la societat actual. El present examen fa servir una metodologia descriptivo-interpretativa i *ex post facto*, utilitzant per a la recollida de dades un qüestionari adreçat a l'alumnat del primer curs del grau de Mestre d'Educació Primària d'una

facultat d'Educació durant quatre anys consecutius. En base als resultats obtinguts, es pot afirmar que aquests docents en formació es valoren a si mateixos com a competents, però no hem d'oblidar que aquests resultats només ens en mostren l'autopercepció i que es troben diferències associades al sexe, és a dir, els homes de l'estudi es consideren més competents i sembla que se sentin més segurs davant dels problemes que puguin sorgir amb els dispositius digitals que les dones.

**Paraules clau:** competència digital; resolució de problemes; formació del professorat; TIC; educació superior; tecnologia digital

**Abstract.** *Digital competence: teachers in training and troubleshooting*

The aim of this research is to determine and analyze the self-perception of first-year students in the bachelor's degree in primary teacher education regarding their skills to resolve technical problems in the digital environment. Digital competence is essential in today's society and constitutes a significant educational challenge. A descriptive-interpretative and ex post facto methodology was used. Data were collected by means of a questionnaire administered to first-year students over a period of four consecutive years. The results indicate that teacher trainees consider themselves to be digitally competent, although it should be noted that these results only show the students' self-perception. Some differences related to sex have been found. Specifically, the men in the study rated themselves as being more digitally competent and seem to feel more confident about problems that may arise with digital devices than the women.

**Keywords:** digital competence; troubleshooting; teacher training; ICT; higher education; digital technology

### Sumario

- |                 |                            |
|-----------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Conclusiones            |
| 2. Metodología  | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados   |                            |

## 1. Introducción

En la sociedad actual es indudable que las tecnologías digitales o tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) son cruciales, al jugar un papel vital en la formación inicial de los educadores (Cabero y Barroso, 2015; De Pablos, 2015; Lázaro y Gisbert, 2015; Martínez y Cebrián, 2019; Rodríguez-García, Raso y Ruiz-Palmero, 2019). Las tecnologías se han consolidado como tema clave no solo en el presente, sino también en el futuro de esta sociedad altamente tecnificada (Roblizo y Cózar, 2015; Grande, Cañón y Cantón, 2016; Rodríguez-García, Martínez y Raso, 2017).

En este sentido, se consolida como necesidad imperante el desarrollo de la competencia digital, que puede definirse como la habilidad para usar eficazmente la tecnología con el fin de optimizar nuestra vida cotidiana (Rodríguez-García et al., 2019). Dicha competencia precisa de diferentes habilida-

des cognitivas, tecnológicas y éticas (Calvani, Cartelli, Fini y Ranieri, 2009), y es considerada condición necesaria para la participación plena del individuo en la sociedad (Ferrari, 2013; INTEF, 2014, 2017; Albertos, Domingo y Albertos, 2016).

Diversas investigaciones, tanto a nivel nacional como internacional, se han centrado en el estudio de la competencia digital de los estudiantes y de los maestros en formación, destacando los estudios de Cabezas, Casillas y Pinto (2014), Lázaro y Gisbert (2015), Cantón, Cañón y Grande (2017), Chan, Churchill y Chiu (2017), Bikos, Stamovlasis y Tzifopoulos (2018), Moreno, Gabarda y Rodríguez (2018), García-Martín y Cantón (2019) o López-Gil y Bernal-Bravo (2019). Los resultados permiten afirmar que los maestros en formación encuentran muchas dificultades para aplicar las tecnologías en el aula, lo que coincide con los resultados obtenidos a partir de diferentes meta-análisis de revisión de literatura científica (Rokenes y Krumsvik, 2014).

Asimismo, el estudio de Cabero y Llorente (2006), con una muestra de 2.000 jóvenes españoles, para el que se elaboró y se validó el instrumento titulado «Cuestionario de Competencias tecnológicas de los alumnos de Secundaria y Bachillerato» (COTASEBA), permite concluir que aunque los estudiantes españoles se consideran competentes para navegar por internet, utilizar los procesadores de texto y el correo electrónico, no creen ser aptos para buscar y gestionar la información ni para utilizar las principales herramientas para comunicarse ni para trabajar en equipo. Estas observaciones se pueden matizar teniendo en cuenta el análisis posterior de Gutiérrez-Castillo y Cabero-Almenara (2016), según el cual tienen la competencia, pero muestran un uso de un nivel medio-bajo.

Al mismo tiempo y en sentido contrario, cuando se trata de competencia digital, es preciso tener en cuenta la denominada *segunda brecha digital* (Castaño, 2008). Una de las variables que correlacionan, con mayor frecuencia, con una baja competencia digital es el sexo (Burnett, 2011; Fernández, Cebreiro y Fernández, 2011; Roig y Pascual, 2012; Pérez y Vílchez, 2012; Chen, Zhou, Tan y Wong, 2013; Cabezas et al., 2014; Roig, Mengual y Quinto, 2015; Nielsen, Rohman y Lopes, 2018; Ahmad, Rafiq y Ahmad, 2018; Joshi et al., 2020). Estos estudios muestran que las mujeres parecen ser menos competentes, tanto en las TIC en general como en el acceso y el uso de Internet (Castaño, 2008), lo cual incluye a las docentes (Erdogan y Sahin, 2010; Roig et al., 2015). Sin embargo, no todos los autores coinciden en esos resultados (Aguaded, Marín-Gutiérrez y Díaz-Parejo, 2015), al no encontrar diferencias asociadas al sexo. En este sentido, es reseñable el estudio de Bikos et al. (2018) con docentes en formación.

La investigación, por tanto, ha arrojado resultados contradictorios, a lo que además ha de sumarse la complejidad de abordar el estudio y el desarrollo de la competencia digital. Por ello, esta investigación pretende conocer y analizar la percepción de los maestros en formación sobre su competencia en dicho ámbito y estudiar las diferencias asociadas a la variable *sexo*, para lo cual se toma como referente el modelo explicativo DIGCOMP, referido a la competencia

digital de los docentes y adoptado dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (Ferrari, 2013; INTEF, 2014, 2017).

Este modelo divide la competencia digital en subcompetencias (Carretero, Vuorikari y Punie, 2017; Ferrari, 2013; INTEF, 2014, 2017), organizadas en cinco áreas o dimensiones, que, en su mayoría, están relacionadas e interconectadas entre sí:

1. Información: en la que se incluyen la navegación y el filtrado de esta, así como la evaluación y el almacenamiento y la recuperación de la información.
2. Comunicación: con la interacción a través de medios digitales, la comparación de información y contenidos, la participación ciudadana en línea, la colaboración mediante medios digitales y la gestión de la identidad digital.
3. Creación de contenidos: con el desarrollo de contenidos, la integración y la reestructuración, los derechos de autor y las licencias y la programación.
4. Seguridad: en la que se incluye la protección de dispositivos, la salvaguardia de los datos personales y la identidad digital y la protección del entorno.
5. Resolución de problemas: con la resolución de cuestiones técnicas, la identificación de necesidades y respuestas tecnológicas, la innovación y el uso de tecnologías de manera creativa y la identificación de lagunas en la competencia digital.

Asimismo, dentro de estas cinco dimensiones, se recogen 21 competencias (Ferrari, 2013; INTEF, 2014, 2017), que deben ser adquiridas por los docentes durante su formación. En la presente investigación se aborda la dimensión *resolución de problemas* y se estudian sus correspondientes áreas y competencias asociadas, las cuales se recogen en la tabla 1. Esta dimensión hace referencia a la capacidad del profesorado para identificar necesidades de uso de recursos digitales, para tomar decisiones apropiadas sobre herramientas tecnológicas, para resolver problemas conceptuales empleando recursos digitales, para usar las tecnologías de forma creativa, para resolver problemas técnicos, así como para actualizar su propia competencia y la de otros (INTEF, 2014, 2017). Una capacitación que se ha constituido como un principio básico profesional y fundamental en las sociedades actuales y del futuro.

Como se puede observar (tabla 1), la competencia digital es un fenómeno complejo, multifacético, que ha generado cuantiosa bibliografía y en la que inciden diferentes factores, siendo uno de los más reconocibles el sexo, aunque no todos los estudios se posicionan igual en sus conclusiones. Esa complejidad que el modelo DIGCOMP abarca con sus diferentes dimensiones es abordada en el presente artículo, centrándose en la resolución de problemas.

**Tabla 1.** Resolución de problemas en el modelo DIGCOMP (INTEF, 2014, 2017)

Área	Competencias asociadas
5.1. Resolución de problemas técnicos.	Identificar posibles problemas técnicos y resolverlos (desde la solución de cuestiones básicas hasta la solución de cuestiones más complejas).
5.2. Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas.	Analizar las propias necesidades en términos tanto de uso de recursos y herramientas como de desarrollo competencial, asignar posibles soluciones a las necesidades detectadas, adaptar las herramientas a las necesidades personales y evaluar de forma crítica las posibles soluciones y las herramientas digitales.
5.3. Innovación y uso de la tecnología de forma creativa.	Innovar utilizando la tecnología, participar activamente en producciones colaborativas multimedia y digitales, expresarse de forma creativa a través de medios digitales y de tecnologías, generar conocimiento y resolver problemas conceptuales con el apoyo de herramientas digitales.
5.4. Identificación de lagunas en la competencia digital.	Comprender las necesidades de mejora y actualización de la propia competencia, apoyar a otros en el desarrollo de su propia competencia digital, estar al corriente de los nuevos desarrollos.

Fuente: elaboración propia.

## 2. Metodología

La presente investigación tiene como objetivo analizar y conocer la autopercepción que el alumnado del grado de Maestro de Educación Primaria de una facultad de Educación tiene en referencia a la dimensión *resolución de problemas* dentro de la competencia digital, así como comprobar cuáles son las diferencias asociadas a la variable *sexo*.

Se ha optado por una metodología no experimental de tipo descriptivo-interpretativo y *ex post facto* (Sevillano y Vázquez, 2015).

Para obtener la muestra se ha partido de un universo formado por el alumnado del primer curso del grado de Maestro de Educación Primaria de una única facultad española durante cuatro cursos consecutivos, entre los años 2012 y 2016, con un total de 492 estudiantes. La muestra ha sido conformada por 329 alumnos, el 69,9% de los cuales eran mujeres y el 30,1%, hombres. El estudio ofrece un nivel de confianza del 99%, con un porcentaje de error del 4,09%.

Dada la amplitud de la muestra se ha optado por utilizar un único instrumento, tomando como referencia el cuestionario COTASEBA (Cabero y Llorente, 2006). De él se han seleccionado diez ítems claramente relacionados con la resolución de problemas y que se presentan en forma de escala tipo Likert con 11 posibilidades de respuesta (0-10), donde los valores 0-4 se consideran negativos y los valores entre 5 y 10, positivos, siguiendo la estructura indicada por los autores del cuestionario original. Estos ítems han quedado distribuidos en dos subdimensiones a partir de las competencias del modelo DIGCOMP (INTEF, 2017). Dentro de este estudio denominaremos de manera abreviada dichas subdimensiones PRO-A y PRO-B, que corresponden a las áreas Resolución de problemas técnicos e Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas.

Su validez fue determinada por un grupo de expertos integrado por cinco profesores universitarios. Después de contactar personalmente con cada uno de los mencionados docentes, se les remitió un correo electrónico explicándoles brevemente los objetivos perseguidos con la investigación, así como el cuestionario a validar, solicitando su buen criterio para valorar la eficacia de la aplicación del cuestionario. Además, se les entregó una plantilla para que evaluaran cada uno de los ítems del cuestionario en cuanto a univocidad, pertinencia y relevancia. Igualmente, se les dejó abierta la posibilidad de realizar observaciones o modificaciones sobre cualquier aspecto relativo al cuestionario en cada uno de los ítems.

**Tabla 2.** Modelo de parrilla externa de anotaciones para el juicio de expertos

Ítem								
Univocidad		Pertinencia		Importancia				Observaciones (sugerencias, correcciones)
Sí	No	Sí	No	1	2	3	4	

Fuente: elaboración propia.

Partiendo de las respuestas obtenidas por los expertos, se procedió a la eliminación o a la conservación de los ítems tomando como criterio de eliminación aquellos que no habían obtenido una puntuación de 3 en el apartado de importancia por al menos 3 de los 5 expertos, y que eran no unívocos o no pertinentes, también para 3 de los 5 expertos.

Una vez eliminados los ítems correspondientes y mejorados los indicados por el grupo de expertos, quedó diseñado el modelo final del cuestionario.

Otras dos áreas no han quedado incluidas en este estudio, bien por estar más claramente relacionadas con otra dimensión del DIGCOMP (Creación) o con otra área de Resolución de problemas, tal como se indica en la tabla 3.

**Tabla 3.** Áreas no contempladas y sus relaciones

Área de la dimensión DIGCOMP	Relación
5.3. Innovación y uso de la tecnología de forma creativa.	Relacionada con creación de contenidos.
5.4. Identificación de lagunas en la competencia digital.	Relacionada con la dimensión 5.2.

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a los ítems seleccionados, tras un proceso de evaluación sobre su univocidad, validez y pertinencia con cinco expertos universitarios, se seleccionaron los siguientes campos del COTASEBA, tal y como muestra la tabla 4.

**Tabla 4.** Ítems y subdimensiones

Subdimensión	Ítems del COTASEBA seleccionados
Resolución de problemas técnicos (PRO-A).	4. Tengo conocimientos básicos sobre el funcionamiento de un ordenador y sus periféricos. 5. Sé conectar un ordenador y sus periféricos más usuales: impresoras, escáneres... 6. Sé conectar equipos de audio, cámaras de vídeo y fotos digitales a los ordenadores. 8. Sé usar de forma apropiada combinaciones de teclas para conseguir signos alfanuméricos y de puntuación desde el teclado. 9. Soy capaz de instalar y desinstalar programas informáticos en un ordenador. 10. Puedo cambiar los ficheros de formato (convertir un fichero de un tipo a otro). 44. Sé utilizar manuales de ayuda en línea. 51. Comprendo los problemas de compatibilidad entre hardware y software informático.
Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas (PRO-B).	21. Uso las calculadoras científicas que incluyen los sistemas operativos para resolver problemas numéricos. 47. Me siento competente para reconocer dónde es conveniente elaborar grupos de instrucciones y automatizar procesos de uso frecuente mediante macros, procedimientos de control, uso de fórmulas...

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la fiabilidad (alfa de Cronbach), se aplica el coeficiente estandarizado, cuyo cálculo está basado en la medida de las correlaciones existentes entre todos los ítems, y se obtiene el coeficiente total de fiabilidad de la prueba y los coeficientes correspondientes a cada uno de los ítems. El nivel de fiabilidad total es alto, concretamente 0,959.

Finalmente se facilitó al alumnado el cuestionario mediante un enlace a un formulario en Google Form y, tras obtener las respuestas, se analizaron los datos mediante estadística descriptiva, empleando para ello el paquete estadístico SPSS (Statistical Package Social Science) en su versión 24.0.

Para el análisis estadístico se han empleado estadísticos descriptivos, prueba Kolmogorov-Smirnov (normalidad), U de Mann Whitney (no paramétrica) y ANOVA (para profundizar en los resultados).

### 3. Resultados

Para realizar el análisis de esta dimensión se ha partido de las dos subdimensiones incluidas en la misma: Resolución de problemas técnicos (PRO-A) e Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas (PRO-B).

#### 3.1. Resultados descriptivos: subdimensión PRO-A

En la mayoría se han obtenido medias superiores a 5 en todos los ítems a excepción del ítem 44, referido a la *consulta de manuales de ayuda en línea* (4,78), y del ítem 51, referido a la *comprensión de los problemas de compati-*

**Tabla 5.** Medidas de tendencia central de ítems de la subdimensión PRO-A

Ítem	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Percentiles		
					25	50	75
4. Conocimientos básicos sobre ordenador y periféricos.	6,63	7,00	7	1,791	5,00	7,00	8,00
5. Conectar periféricos.	7,13	7,00	8	2,070	6,00	7,00	9,00
6. Conectar cámaras y audio.	7,72	8,00	8	1,896	7,00	8,00	9,00
8. Combinaciones de teclas.	6,41	7,00	5	2,335	5,00	7,00	8,00
9. Instalar y desinstalar.	7,23	8,00	8	2,177	6,00	8,00	9,00
10. Cambiar formatos.	6,10	6,00	6	2,390	5,00	6,00	8,00
44. Manuales de ayuda en línea.	4,78	5,00	5	2,518	3,00	5,00	7,00
51. Hardware y software.	4,16	4,00	5	2,513	2,00	4,00	6,00

Fuente: elaboración propia.

lidad entre *hardware y software* (4,16). Esto parece indicar que los sujetos encuestados se consideran como mínimo moderadamente competentes para realizar todas las demás habilidades de esta subdimensión.

Los ítems mejor puntuados nos indican que el alumnado participante se considera bastante competente para *conectar equipos de audio, cámaras de video y fotos digitales a los ordenadores* (7,72), *instalar y desinstalar programas informáticos en un ordenador* (7,23) y *conectar un ordenador y sus periféricos más usuales: impresoras, escáneres...* (7,13).

Por el contrario, el alumnado encuestado ha señalado que no se considera suficientemente competente (4,78) para realizar *consulta de manuales de ayuda en línea* (ítem 44), aunque por un escaso margen, ya que otras medidas de tendencia central (mediana y moda) tienen el valor 5; o para comprender *los problemas de compatibilidad entre hardware y software* (4,16), tal como se recoge en el ítem 51.

De forma general, se observa un alto índice de valoraciones positivas agrupadas (de 5 a 10) en las que destaca el ítem 6 (un 94%), referido a *conectar equipos de audio, cámaras de video y fotos digitales a los ordenadores*, mientras que desde la visión contraria, la comprensión de *los problemas de compatibilidad entre hardware y software* (ítem 51), es el que presenta la valoración negativa más alta del indicador (un 53,2%), tal como se puede observar en la tabla 5. A este ítem le corresponde un 14,0% en el valor 4, complementado por una moda de 5.

**Tabla 6.** Frecuencias de los ítems de la subdimensión PRO-A

Ítem	Negativos (0-4)	Positivos (5-10)
4. Conocimientos básicos sobre ordenador y periféricos.	10,9%	89,1%
5. Conectar periféricos.	9,7%	90,3%
6. Conectar cámaras y audio.	5,5%	94,5%
8. Combinaciones de teclas.	17,6%	82,4%
9. Instalar y desinstalar.	10,6%	89,4%
10. Cambiar formatos.	22,8%	77,2%
44. Manuales de ayuda en línea.	39,8%	60,2%
51. Hardware y software.	53,2%	46,8%

Fuente: elaboración propia.

Los ítems 4, 5, 6 y 9 ofrecen un perfil similar, con una tendencia a mostrar valoraciones altas (medidas de tendencia central próximas a 7, valoraciones positivas cercanas o superiores al 90%) para la resolución de problemas sencillos. Dentro de la misma dimensión y para este tipo de problemáticas básicas, los ítems 8 y 10 presentan una tendencia positiva pero más suavizada, con valores centrales más cercanos al 6 y respuestas positivas cercanas al 80%.

### 3.2. Resultados descriptivos: subdimensión PRO-B

En esta subdimensión (PRO-B), en la que se engloban los ítems referidos a la *identificación de necesidades y respuestas tecnológicas*, se han obtenido medias inferiores a 5 en los dos ítems referidos al *uso de las calculadoras científicas que incluyen los sistemas operativos para resolver problemas numéricos* (ítem 21) y a la *competencia para reconocer dónde es conveniente elaborar grupos de instrucciones y para automatizar procesos de uso frecuente mediante macros, procedimientos de control, uso de fórmulas...* (ítem 47), lo cual nos permite considerar al alumnado como poco competente en estas habilidades, siempre desde su propio punto de vista.

**Tabla 7.** Medidas de tendencia central de los ítems de la subdimensión PRO-B

Ítem	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Percentiles		
					25	50	75
21. Calculadoras científicas.	4,65	5,00	5	2,628	3,00	5,00	6,00
47. Automatizar procesos.	3,18	3,00	0	2,362	1,00	3,00	5,00

Fuente: elaboración propia.

A la vista de las medias obtenidas en los dos ítems, comprobamos que los encuestados son escasamente competentes para utilizar *calculadoras científicas* (4,65) y para *automatizar procesos de uso frecuente mediante macros, procedimientos de control, uso de fórmulas...* (3,18).

**Tabla 8.** Frecuencias de los ítems referidos a aspectos básicos de los ítems de la subdimensión PRO-B

Ítem	Negativos (0-4)	Positivos (5-10)
21. Calculadoras científicas.	42,6%	57,4%
47. Automatizar procesos.	66,9%	33,1%

Fuente: elaboración propia.

Esto se complementa al observar las valoraciones agrupadas (tabla 7), en las que comprobamos que un 57,4% de los encuestados se considera competente para utilizar las calculadoras científicas, mientras que solamente un 33,1% se considera competente en la automatización de procesos de uso frecuente mediante macros, procedimientos de control y uso de fórmulas, con lo que la moda se sitúa en el valor 0, con un 19,1%.

### 3.3. Análisis de las diferencias asociadas al sexo

Para comprobar si existen diferencias vinculadas al sexo, se han analizado las desigualdades existentes teniendo en cuenta la realización de pruebas paramétricas o no paramétricas.

Se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para medir la «bondad de ajuste», esto es, si la muestra seguía la distribución normal, y se comprobó que todos los ítems de escala rechazaban la hipótesis de la normalidad de la distribución con la prueba Kolmogorov-Smirnov (tabla 9). Si bien esto nos indica la necesidad de usar pruebas no paramétricas, la falta de normalidad no es un problema severo para el ANOVA, prueba bastante robusta ante esta situación (tabla 9).

Sin embargo, se realizó inicialmente la búsqueda de diferencias con pruebas no paramétricas, como la prueba U de Mann Whitney. Además, a fin de profundizar en esos resultados, se empleó el ANOVA para conseguir una mayor profundidad en el análisis de datos (empleando la prueba de Scheffé).

Tras ello, se han resaltado aquellos ítems en los que la significatividad en el ANOVA y en las pruebas no paramétricas es inferior a 0,005. Todos los ítems que daban resultados llamativos en U de Mann Whitney (no paramétrica) también mostraban resultados significativos en el ANOVA. Como puede observarse en la tabla 10, la mayoría de los ítems correlacionaban con la variable *sexo*.

**Tabla 9.** Análisis de la normalidad de la distribución (prueba Kolmogorov-Smirnov)

Nombre abreviado del ítem	Normalidad (Kolmogorov-Smirnov)
4. Conocimientos básicos sobre ordenador y periféricos.	0,000
5. Conectar periféricos.	0,000
6. Conectar cámaras y audio.	0,000
8. Combinaciones de teclas.	0,000
9. Instalar y desinstalar.	0,000
10. Cambiar formatos.	0,000
21. Calculadoras científicas.	0,000
44. Manuales de ayuda en línea.	0,000
47. Automatizar procesos.	0,000
51. Hardware y software.	0,003

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 10.** Ítems relacionados con la variable sexo

Ítem	U de Mann Whitney	ANOVA
9. Instalar y desinstalar.	0,044	0,025
10. Cambiar formatos.	0,037	0,023
21. Calculadoras científicas.	0,001	0,010
44. Manuales de ayuda en línea.	0,001	0,001
47. Automatizar procesos.	0,002	0,001
51. Hardware y software.	0,000	0,000

Fuente: elaboración propia.

Tomando los ítems significativos y partiendo de la comparación de medias derivada del cálculo del ANOVA para la variable *sexo*, se han analizado las medidas de tendencia central de dichas variables: *media* y *desviación típica* (tabla 11), comprobando que los varones se puntuaban más alto que las mujeres.

Los hombres aventajan a las mujeres en seis de los diez ítems referidos a las dos subdimensiones incluidas en las dimensiones Resolución de problemas técnicos (PRO-A) e Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas (PRO-B). Por lo tanto, los varones se sienten más competentes ante problemas con dispositivos.

**Tabla 11.** Comparación de medias por sexos

Ítem	Media	Desviación típica	Diferencia entre medias (hombre/mujer)	Diferencia entre desv. típ. (hombre/mujer)	
9. Soy capaz de instalar y desinstalar programas informáticos en un ordenador.	Mujer	7,05	2,244	0,59	0,28
	Hombre	7,64	1,961		
	Total	7,23	2,177		
10. Puedo cambiar los ficheros de formato (convertir un fichero de un tipo a otro).	Mujer	5,90	2,428	0,66	0,18
	Hombre	6,56	2,246		
	Total	6,10	2,390		
21. Uso las calculadoras científicas que incluyen los sistemas operativos para resolver problemas numéricos.	Mujer	4,34	2,478	1,01	0,36
	Hombre	5,35	2,837		
	Total	4,65	2,628		
44. Sé utilizar manuales de ayuda en línea.	Mujer	4,48	2,511	0,98	0,10
	Hombre	5,46	2,409		
	Total	4,78	2,518		
47. Me siento competente para reconocer dónde es conveniente elaborar grupos de instrucciones y automatizar procesos de uso frecuente mediante macros, procedimientos de control, uso de fórmulas...	Mujer	2,90	2,303	0,93	0,08
	Hombre	3,83	2,382		
	Total	3,18	2,362		
51. Comprendo los problemas de compatibilidad entre hardware y software informático.	Mujer	3,73	2,415	1,45	0,04
	Hombre	5,18	2,451		
	Total	4,16	2,513		

Fuente: elaboración propia.

#### 4. Conclusiones

El objetivo de este estudio se ha centrado en conocer la percepción que tienen de sí mismos los maestros en formación sobre cuestiones de resolución de problemas técnicos y tecnológicos. Esto puede plantear algunas cuestiones a tener en cuenta, como hasta qué punto esa autopercepción se ajusta a la realidad o se basa en la confianza de los sujetos en su propia competencia.

A este respecto, hemos podido comprobar que los universitarios que inician sus estudios en el grado de Educación Primaria se sienten muy confiados en sus habilidades para resolver problemas básicos en cuanto a aspectos relacionados con los conocimientos fundamentales de hardware, así como en cuanto a los

referidos a conectar distintos aparatos, instalar y desinstalar, el uso de atajos o los cambios de formato. Los estudiantes valoran de manera más discreta su propia destreza en el uso de ayudas en línea y en las calculadoras científicas, y se perciben poco hábiles en la automatización de procesos mediante macros y ante problemas de compatibilidad. Estas observaciones coinciden con otros estudios previos (Cabero y Llorente, 2006; Fernández et al., 2011; Pons y Salinas, 2008).

Respecto a las diferencias en función del sexo, los varones del estudio se consideran más competentes y parecen sentirse más seguros ante los problemas que puedan surgir con los dispositivos digitales que las mujeres. Una vez más, es importante recalcar que estas diferencias no tienen necesariamente que obedecer a una competencia real, aunque pueda derivar en una cierta inseguridad que termine generando una profecía autocumplida. Aun con estas consideraciones, son numerosos los autores que también encuentran diferencias asociadas al sexo (Cabezas et al., 2014; Rokenes y Krumsvik, 2014; Roig et al., 2015) y como consecuencia suelen considerar menos competentes a las mujeres que a los hombres (Castaño, 2008; Erdogan y Sahin, 2010; Roig et al., 2015), aunque no todos los estudios coinciden en esa valoración (Aguaded et al., 2015; Bikos et al., 2018).

Por último, queramos hacer mención a las limitaciones de esta investigación, señalando que somos conscientes de que su aplicación en una única facultad y el uso de un solo instrumento puede ser un hándicap en la generalización de los resultados obtenidos, a pesar de la amplia muestra que ha conformado el estudio y que aporta robustez a los resultados obtenidos.

Por ello, el desarrollo de estudios similares en otros ámbitos geográficos y el uso de diferentes análisis e instrumentos (cualitativos, test de ejecución de tareas) sobre la competencia digital de los futuros maestros pueden suponer un punto de partida importante para afrontar los retos de su formación inicial, debiendo impulsar cambios significativos en la formación de los docentes como pilar básico de la educación actual.

## Referencias bibliográficas

- AGUADED, I.; MARÍN-GUTIÉRREZ, I. y DÍAZ-PAREJO, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España). *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 275-298.  
<<http://doi.org/10.5944/ried.18.2.13407>>
- AHMAD, S.; RAFIQ, M. y AHMAD, S. (2018). Gender disparities in the use of internet among graduate students of a developing society: A case of Pakistani universities. *Global Knowledge, Memory and Communication*, 67(4/5), 226-243.  
<<https://doi.org/10.1108/GKMC-11-2017-0092>>
- ALBERTOS, A.; DOMINGO, A. y ALBERTOS, J. (2016). Estrategia docente para el desarrollo de la competencia digital en el aula universitaria: Del uso recreativo al uso formativo. *Educar*, 52(2), 243-261.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.732>>

- BIKOS, K.; STAMOVLASIS, D. y TZIFOPOULOS, M. (2018). Dimensions of digital divide and relationships with social factors: A study of Greek pre-service teachers. *Themes in eLearning*, 11(1), 23-34. Recuperado de <<http://earthlab.uoi.gr/tel/index.php/themeselearn/article/view/12/2>>.
- BURNETT, C. (2011). Preservice teachers' digital literacy practices: Exploring contingency in identity and digital literacy in and out of educational contexts. *Language and Education*, 25(5), 433-449. <<http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2011.584347>>
- CABERO, J. y BARROSO, J. (coords.) (2015). *Nuevos retos en tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.
- CABERO, J. y LLORENTE, M.C. (2006). *La rosa de los vientos: Dominios tecnológicos de las TIC por los estudiantes*. Sevilla: GID.
- CABEZAS, M.; CASILLAS, S. y PINTO, A.M. (2014). Percepción de los alumnos de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca sobre su competencia digital. *EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48. <<https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.156>>.
- CALVANI, A.; CARTELLI, A.; FINI, A. y RANIERI, M. (2009). Models and instruments for assessing digital competence at school. *Journal of ELearning and Knowledge Society-English Version*, 4(3).
- CANTÓN, I.; CAÑÓN, R. y GRANDE, M. (2017). La comunicación como subdimensión de la competencia digital en futuros maestros de Educación Primaria. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 48, 33-47. <<https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i50.02>>
- CARRETERO, S.; VUORIKARI, R. y PUNIE, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens: With eight proficiency levels and examples of use*. Luxemburgo: Publicaciones de la Unión Europea. <<https://doi.org/10.2760/38842>>
- CASTAÑO, C. (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid: Cátedra.
- CHAN, B.S.; CHURCHILL, D. y CHIU, T.K. (2017). Digital Literacy Learning in Higher Education Through Digital Storytelling Approach. *Journal of International Education Research (JIER)*, 13(1), 1-16. <<https://doi.org/10.19030/jier.v13i1.9907>>
- CHEN, W.; ZHOU, X.; TAN, A. y WONG, P.S.K. (2013). *ICT experiences and competencies of pre-service teachers in the digital age*. Recuperado de <<https://goo.gl/BTUi-Bf>>.
- COMISIÓN EUROPEA (2006). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Recuperado de <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090>>.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (2014). Video games and gender-based violence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 58-64.
- (dir.) (2004). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid: CIDE-Instituto de la Mujer.
- ERDOGAN, A. y SAHIN, I. (2010). Relationship between Math Teacher Candidates' Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) and Achievement Levels. *Procedia-Social Behavioral Sciences*, 2, 2707-2711. <<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.400>>
- FERNÁNDEZ, C.; CEBREIRO, B. y FERNÁNDEZ, C. (2011). Competencias para el aprendizaje en red de los alumnos de educación secundaria en Galicia. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 38, 7-21.

- FERRARI, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxemburgo: Publicaciones de la Unión Europea.  
<<https://doi.org/10.2788/529666>>
- GARCÍA-DEL-CASTILLO, J.A. (2012). Concepto de percepción de riesgo y su repercusión en las adicciones. *Health and Addictions*, 12(2), 133-151.  
<<https://doi.org/10.21134/haaj.v12i2.2>>
- GARCÍA-MARTÍN, S. y CANTÓN-MAYO, I. (2019). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes / Use of technologies and academic performance in adolescent students. *Comunicar*, 59, 73-81.  
<<https://doi.org/10.3916/C59-2019-07>>
- GARCÍA-MARTÍN, J. y GARCÍA-SÁNCHEZ, J.N. (2013). Patterns of Web 2.0 tool use among young Spanish. *Computers & Education*, 67, 105-120.  
<<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.003>>
- GRANDE-DE-PRADO, M.; CAÑÓN, R. y CANTÓN, I. (2016). Competencia digital y tratamiento de la información en futuros maestros de Primaria / Digital competence and information management in future primary school teachers. *Educatio Siglo XXI*, 34(3), 101-118.  
<<http://dx.doi.org/10.6018/j/275961>>
- GUTIÉRREZ-CASTILLO, J.J. y CABERO-ALMENARA, J. (2016). Estudio de caso sobre la autopercepción de la competencia digital del estudiante universitario de las titulaciones de grado de educación infantil y primaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(2), 180-199. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/11441/45324>>.
- GUTIÉRREZ-CASTILLO, J.J.; CABERO-ALMENARA, J. y ESTRADA-VIDAL, L.I. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Revista Espacios*, 38(10), 1-27.
- INTEF (2014). *Marco Común de Competencia Digital Docente V 2.0*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <<http://goo.gl/DmZAt>>.
- (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente V 2.0*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <<http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>>.
- JOSHI, A.; MALHOTRA, B.; AMADI, C.; LOOMBA, M.; MISRA, A.; SHARMA, S.; ARORA, A. y AMATYA, J. (2020). Gender and the Digital Divide Across Urban Slums of New Delhi, India: Cross-Sectional Study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(6), e14714.
- LÁZARO CANTABRANA, J. y GISBERT CERVERA, M. (2015). El desarrollo de la competencia digital docente a partir de una experiencia piloto de formación en alternancia en el grado de Educación. *Educar*, 51(2), 321-348.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.725>>
- LÓPEZ-GIL, M. y BERNAL-BRAVO, C. (2019). El perfil del profesorado en la Sociedad Red: Reflexiones sobre las competencias digitales de los y las estudiantes en Educación de la Universidad de Cádiz. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 11, 83-100.
- MARTÍNEZ ROMERA, D. y CEBRIÁN ROBLES, D. (2019). Análisis videográfico para la evaluación de los aprendizajes en las prácticas externas de la formación inicial de docentes de secundaria. *Educar*, 55(2), 457-477.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.873>>

- NIELSEN, M.; ROHMAN, I. y LOPES, N. (2018). Empirical analysis of the current digital divides since 2010. *Proceedings of the 11th International Conference on Theory and Practice of Electronic Governance* (pp. 616-625). Irlanda: ACM.
- MORENO, M.; GABARDA, V. y RODRÍGUEZ, A. (2018). Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de Magisterio. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 253-270.  
<<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8001>>
- PABLOS PONS, J. de (coord.) (2015). *Los centros educativos ante el desafío de las tecnologías digitales*. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ, F. y VÍLCHEZ, J.E. (2012). El uso de los videojuegos y redes sociales como predictores de la integración curricular de las TIC en estudiantes de Magisterio. *Sphera Pública*, 12, 199-215. Recuperado de <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29729577013>>.
- PONS, B. y SALINAS, J. (2008). *Competències tecnològiques dels alumnes i professors de les Illes Balears: Anuari de l'educació de les Illes Balears*. Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.  
<<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>>
- (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.
- ROBLIZO, M.J. y CÓZAR, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de educación infantil y primaria: Hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 47, 23-39.  
<<https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.02>>
- RODRÍGUEZ-GARCÍA, A.M.; MARTÍNEZ, N. y RASO, F. (2017). La formación del profesorado en competencia digital: Clave para la educación del siglo XXI. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 3(2), 46-65.
- RODRÍGUEZ-GARCÍA, A.M.; RASO SÁNCHEZ, F. y RUIZ-PALMERO, J. (2019). Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: Un estudio de meta-análisis en la Web of Science. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 54, 65-82.  
<<http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.04>>
- ROIG, R. y PASCUAL, A.M. (2012). Las competencias digitales de los futuros docentes: Un análisis con estudiantes de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Alicante. *@tic: Revista d'Innovació Educativa*, 9, 53-60.  
<<https://doi.org/10.7203/attic.9.1958>>
- ROIG VILLA, R.; MENGUAL ANDRÉS, S. y QUINTO MEDRANO, P. (2015). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares del profesorado de Primaria. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 23(45), 151-159.  
<<http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-16>>
- ROKENES, F. y KRUMSVIK, R.J. (2014). Development of Student Teachers' Digital Competence in Teacher Education - A Literature Review. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 4, 250-280.  
<<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-04-03>>
- SEVILLANO, M.L. y VÁZQUEZ CANO, E. (2015). *Modelos de investigación en contextos ubicuos y móviles en educación superior*. Madrid: McGraw-Hill y UNED.

# Brecha digital y nuevas formas académicas en la escuela rural española durante el confinamiento

Carmen Álvarez-Álvarez

Universidad de Cantabria. España.  
alvarezmc@unican.es

Francisco Javier García-Prieto

Universidad de Huelva. España.  
fjavier.garcia@dedu.uhu.es

Recibido: 22/7/2020

Aceptado: 3/12/2020

Publicado: 5/7/2021



## Resumen

La brecha digital dificulta la igualdad de oportunidades de la población. En este artículo nos preguntamos cómo afectó el confinamiento de la población y la docencia en línea a la escuela rural. Las conexiones son más deficientes y los recursos pueden ser escasos, pero la comunicación con las familias es fluida y los centros muestran un ratio menor. Hemos diseñado un cuestionario que ha sido respondido por 157 escuelas del medio rural durante el propio proceso de confinamiento. Los resultados indican una brecha digital para un 30% del alumnado, notables esfuerzos por parte del profesorado para adaptarse a las necesidades educativas, una evolución semanal en la forma de afrontar la organización docente, propuestas didácticas afines y preocupación por la evaluación curricular. Las escuelas rurales participantes en el estudio han tratado de dar respuesta a las múltiples demandas que la nueva situación ha generado y de disminuir la brecha digital adaptándose a las necesidades de comunicación de sus estudiantes.

**Palabras clave:** escuela rural; TIC; docencia en línea; brecha digital; equidad; COVID-19

**Resum.** *Bretxa digital i noves formes acadèmiques a l'escola rural espanyola durant el confinament*

La bretxa digital dificulta la igualtat d'oportunitats de la població. En aquest article ens preguntem com va afectar el confinament de la població i la docència en línia a l'escola rural. Les connexions són més deficientes i els recursos poden ser escassos, però la comunicació amb les famílies és fluida i les escoles mostren una ràtio més baixa. Hem dissenyat un qüestionari que ha estat respost per 157 escoles del medi rural durant el propi procés de confinament. Els resultats indiquen una bretxa digital per a un 30% de l'alumnat, notables esforços per part del professorat per adaptar-se a les necessitats dels infants, una evolució setmanal en la manera d'afrontar l'organització docent, propostes didàctiques afins i preocupació per l'avaluació curricular. Les escoles rurals participants en l'estudi han tractat de donar resposta a les múltiples demandes que la nova situació ha generat i disminuir la bretxa digital adaptant-se a les necessitats de comunicació amb cadascun dels seus estudiants.

**Paraules clau:** escola rural; TIC; docència en línia; bretxa digital; equitat; COVID-19

---

**Abstract.** *The Digital Gap and New Academic Forms in Rural Schools of Spain During Lockdown*

---

The digital divide constitutes a barrier to achieving equal opportunities for the population. In this article, we examine how the lockdown and online teaching affected rural schools. Although connectivity is poor and resources may be scarce in these schools, communication with families is fluid and the teacher-student ratio is lower. We designed a questionnaire that was administered to 157 rural schools during the lockdown process. The results show a digital gap for 30% of the student body, notable efforts by teachers to adapt to the needs of students, weekly changes in the way teaching is organized, related didactic proposals, and concern for curricular assessment. The rural schools participating in the study have tried to respond to the multiple demands arising from this new situation and narrow the digital gap by adapting to the communication needs of their students.

**Keywords:** rural school; ICT; online teaching; digital gap; equity; COVID-19

---

### Sumario

- |                 |                            |
|-----------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Conclusiones            |
| 2. Método       | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados   |                            |

## 1. Introducción

Estudios realizados en diversos países han puesto de manifiesto la relevancia de que las autoridades equipen a los centros educativos rurales de todo el mundo con conexión a Internet en el máximo de áreas posible y que las nuevas tecnologías sean empleadas regularmente con los estudiantes de poblaciones pequeñas para evitar que haya una brecha digital territorial que niegue oportunidades educativas al alumnado rural (Arancibia y Carrasco, 2006; Halili y Sulaiman, 2019; Molina y Mesa, 2019; Moral, Villalustre y Neira, 2014; Morales, 2018; Mwapwele, Marais, Dlamini y Van Biljon, 2019; Raso, Hinojo y Sola 2015; Wang, Tigelaar y Admiraal, 2019).

La brecha digital puede ser a tres niveles: acceso a las TIC, utilización de las TIC y conocimientos en materia de TIC (Hu, Gong, Lai y Leung, 2018). En cuanto al acceso a las TIC, diversos estudios han puesto de manifiesto que las escuelas rurales tienen más dificultades para contar con recursos tecnológicos que las urbanas, sobre todo buenas conexiones, por lo que existe una brecha digital mayor entre los estudiantes (Arancibia y Carrasco, 2006; Bai et al., 2016; Kim, Kil y Shin, 2014; Molina y Mesa, 2019). En ocasiones esto se ha paliado a través de conexiones públicas comunitarias en los pueblos. Un estudio realizado con una muestra de estudiantes de Primaria en 173 escuelas coreanas demostró que la alfabetización en materia de TIC de los centros educativos situados en las principales ciudades fue superior al nivel de los pueblos pequeños, por lo que se recomendó que las autoridades facilitaran que

en el medio rural se dispusiera de un ordenador por escolar (Kim et al., 2014). Esta medida, implantada en diferentes países, fue evaluada en Brasil y mostró un cambio actitudinal en los profesores, los estudiantes y los familiares: se produjo una progresiva formación e integración curricular por parte de los docentes, una mayor autonomía del alumnado y un avance alfabetizador en el empleo de tecnología por parte de los padres y las madres (Pescador y Valentini, 2019).

En cuanto a la utilización de las TIC en la educación rural, se ha defendido principalmente que la tecnología fuera integrada curricularmente para promover y fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje (Arancibia y Carrasco, 2006; Bai et al., 2016; Molina y Mesa, 2019; Moral et al., 2014). También se ha abogado para que la utilización de la tecnología por parte de los centros sirva para estar en contacto con las familias e introducir a las nuevas generaciones en su manejo para generar hábitos de uso (más allá de emplearla en situaciones excepcionales), promoviendo la aceptación de los estudiantes rurales del manejo de las TIC y su competencia digital (Halili y Sulaiman, 2019). Asimismo, también se ha defendido que los centros elaboren un plan estratégico para la incorporación de las TIC donde se presenten sus posibilidades de conectividad, su infraestructura tecnológica y sus necesidades de capacitación y transferencia tecnológica (Molina y Mesa, 2019).

El uso de las TIC en las escuelas rurales está estrechamente ligado con la dotación tecnológica del centro, pero también con la actitud docente ante la tecnología y su formación específica al respecto. Un estudio realizado en China demostró que lo que influía de manera más significativa en el uso de recursos educativos digitales en la escuela eran las actitudes, los conocimientos y las habilidades de los docentes (Wang et al., 2019). En las áreas rurales es deseable contar con profesorado especialmente formado y sensible respecto a la necesidad de dar el máximo de oportunidades al alumnado para contribuir a erradicar su posible situación inicial de desventaja (Andrea-Diana, 2014; Arancibia y Carrasco, 2006; Lozoya, Quintana, Armenta y Pérez, 2018; Molina y Mesa, 2019; Moral et al., 2014; Morales, 2018). Un estudio realizado en España con profesorado de centros rurales y urbanos concluyó que la formación inicial de los enseñantes de niveles no universitarios en medios y tecnologías es, en general, escasa, y aquellos que la han recibido declaran que ha tenido un marcado carácter teórico y su utilidad es nula o escasa (Ortega et al., 2005). En otro estudio reciente realizado con directores españoles, estos demandan una mejor dotación en tecnologías de la información y la comunicación (Álvarez-Álvarez et al., 2020).

La literatura ha demostrado que el uso de las TIC en el aula y en el hogar influye de manera diferente en el aprendizaje de los estudiantes. Una investigación basada en los datos de TIMSS 2011 y PIRLS 2011 identificó que el uso de las TIC tanto en la escuela como en el hogar influía positivamente en el rendimiento de los estudiantes de cuarto grado en lectura, matemáticas y ciencias (Skryabin, Zhang, Liu y Zhang, 2015). Sin embargo, otra investigación más reciente (Hu et al., 2018), realizada en base a datos de PISA, reveló

que la disponibilidad de TIC de los estudiantes en la escuela se asocia positivamente a su éxito académico, mientras que la disponibilidad en el hogar se asocia negativamente a él. Esto sucede porque el uso de la tecnología en el hogar está más dirigido al entretenimiento que a la formación (Petko, Cantieni y Prasse, 2017).

Asimismo, en el ámbito rural existe una brecha digital en los hogares ligada al plano socioeconómico que afecta tanto a la conectividad a internet como al equipamiento tecnológico y a la formación, como sucede con las escuelas. El estudio realizado en Colombia en diez centros educativos de la zona de Tunja muestra que sus alumnos provienen de familias de bajos recursos, lo que hace poco probable la prevalencia de dispositivos tecnológicos como computadores, tabletas y acceso a internet en sus hogares. Igualmente, estos investigadores también concluyen que, aunque se ha invertido en infraestructura, el acceso a internet de forma permanente y de calidad en las áreas rurales no se ha logrado materializar y que los fallos eléctricos son frecuentes (Molina y Mesa, 2019). Otro estudio, de tipo comparativo, llevado a cabo en Canadá, Nueva Zelanda y Australia realizado a partir de los datos de PISA, demostró que los entornos de aprendizaje de las escuelas son menos positivos en las comunidades rurales que en las ciudades, y esto se debe en buena medida al estatus socioeconómico, que es más alto en las grandes poblaciones y, por tanto, es más probable que las familias que viven en ellas provean de libros, ordenadores, material educativo y medios tecnológicos a sus hijos, por lo que las escuelas desempeñan un papel crucial para salvar la brecha socioeconómica y digital existente entre el campo y la ciudad y promover la igualdad de oportunidades y la equidad (Sullivan, McConney y Perry, 2018).

En España, aunque la accesibilidad a internet ha mejorado en los últimos años, sobre todo con la generalización del uso de teléfonos inteligentes, aún hay ciudadanos excluidos de la sociedad de la información (Gallardo-Echenique, 2019), y este dato es más alarmante cuanto menores son los ingresos de las familias. Gran número de hogares españoles con ingresos mensuales inferiores a 900 euros disponen de teléfono móvil (95,5%), pero no cuentan con ordenador (incluidos portátiles, tabletas, etc.) en un porcentaje medio del 58%, aunque hay grandes diferencias territoriales, por ejemplo, entre la cifra más baja de Ceuta, del 39,6%, y la más alta de Navarra, del 80%. Los hogares españoles con ingresos mensuales inferiores a 900 euros disponen de acceso a internet en un 77,9% de los casos (el porcentaje más bajo corresponde a Ceuta —39,6%—, y el más alto, a Madrid —84,5%—) y el porcentaje aumenta a medida que los ingresos familiares también aumentan (Instituto Nacional de Estadística, 2019). Otro estudio realizado en Granada (España) ha revelado que casi todos los docentes (un 94,4%) poseen un ordenador personal y que casi un 90% (un 88,2%) además están conectados a Internet en su domicilio, y más de un 65% (un 66,7%) los que tienen, asimismo, un ordenador portátil, teniendo cierta competencia técnica, aunque en la docencia en muchos casos no vayan más allá de elaborar apuntes o crear archivos de PowerPoint

(Raso et al., 2015). En lo relativo a la velocidad de Internet en las áreas rurales, no suele ser alta y hay algunas que ni siquiera tienen acceso a la red.

Como consecuencia de la pandemia de COVID-19 muchos países han cerrado las instituciones educativas, al ser espacios donde se producen permanentemente interacciones sociales, lo que podría contribuir a elevar significativamente los contagios (Rus, Sandu y Tasean e, 2020). En España esta medida adoptada por el Gobierno se inició el 16 de marzo de 2020 y afectó a todos los estudiantes hasta el final de curso. Durante el periodo de confinamiento obligatorio decretado en el país, muchas escuelas pusieron de manifiesto que no todos los alumnos podían seguir una docencia en línea en casa por diferentes razones: el centro no disponía de una plataforma de teleformación en uso, falta de conexión a internet en casa, carencia de medios tecnológicos, ausencia de formación tecnológica familiar, etc. (Marquès, 2020). En la escuela rural podríamos estar ante una triple exclusión: brecha digital (mayores dificultades de acceso a las TIC), brecha territorial (utilización de las TIC y conocimientos en materia de TIC menos extendidos que en el mundo urbano) y brecha socioeconómica (mayor riqueza de medios en el mundo urbano).

Esta situación lleva a preguntarnos qué posibilidades y qué dificultades han tenido las escuelas del medio rural ante un periodo obligado de docencia en línea. ¿Cómo lo han vivido y cómo han actuado? ¿Los centros se han organizado efectivamente? ¿Se han buscado soluciones adaptadas a cada caso? ¿Qué elementos han sido de utilidad y cuáles han supuesto una dificultad? ¿Qué cabe mejorar en el sistema educativo de cara a afrontar crisis como esta que estamos viviendo para estar mejor preparados?

## 2. Método

Nuestra hipótesis de partida es que existe una brecha digital en el ámbito rural a varios niveles que puede actuar como un elemento entorpecedor en este proceso de docencia en línea, pero pensamos que hay otros factores que pueden ayudar a suplir estas carencias, ya que en España la escuela rural tiene una ratio baja y la comunicación con las familias es fluida (Álvarez-Álvarez et al., 2020), con lo que se pueden compensar algunas deficiencias y el centro docente puede desempeñar un papel relevante en la igualdad de oportunidades.

Nuestro objetivo es conocer cómo los centros rurales han organizado los medios a su disposición para afrontar el periodo de confinamiento de los estudiantes en sus casas en España. Son objetivos específicos: (1) indagar sobre la brecha digital en los centros y en las familias y conocer las posibilidades de acceso telemático de los estudiantes, y (2) conocer las nuevas formas académicas a nivel de organización docente, propuestas didácticas implementadas y evaluación curricular.

Para ello se ha planteado un estudio durante el periodo de confinamiento con un fin exploratorio, descriptivo e interpretativo. Hemos diseñado un cuestionario en línea compuesto por preguntas de diferentes tipologías: (1) cuestiones de perfil sociodemográfico y educativo; (2) preguntas dicotómicas de

elección única establecidas, que han sido útiles en la medida en que no se establece la tendencia a la media y son las mayoritarias; (3) preguntas acumulativas de opción múltiple —no son excluyentes entre sí—; (4) preguntas de elección única politómicas; (5) preguntas de escalas numéricas y nominales; (6) preguntas abiertas, y (7) preguntas cerradas. Se ha invitado por correo electrónico a colaborar a todos los centros rurales españoles. La recogida de la información ha sido digital. Para su validez de contenido y constructo se llevó a cabo una prueba de juicio de expertos con 10 docentes rurales.

La muestra estudiada la componen 306 docentes (157 escuelas participantes) del medio rural en España, el 73,2% de los cuales corresponde a mujeres ( $n = 224$ ), y el 26,8%, a hombres ( $n = 82$ ). La media de edad de los participantes se sitúa en los 41,28 años. Respecto a la situación administrativa, el 62,5% es definitivo; el 14,5%, provisional, y el 23%, interino. Los datos han sido extraídos entre el 25 de marzo y el 25 de abril de 2020. Se han obtenido respuestas de todas las comunidades autónomas a excepción de Madrid (tabla 1).

A través del software SPSS v. 21 (exportado desde Excel) se han realizado análisis descriptivos básicos. En los datos se han tenido en cuenta los distintos protocolos de colaboración anónima, imparcialidad y protección de datos.

**Tabla 1.** Centros educativos que han colaborado por comunidades

Comunidad autónoma	Participantes (%)	Escuelas
Andalucía	16,1	25
Aragón	5,8	9
Baleares	1,9	3
Canarias	11,6	18
Cantabria	6,5	10
Castilla y León	1,9	3
Castilla-La Mancha	6,5	10
Cataluña	1,3	2
Comunidad Foral de Navarra	2,6	4
Comunidad Valenciana	21,3	33
Extremadura	4,5	7
Galicia	3,2	5
La Rioja	1,3	2
País Vasco	7,7	12
Principado de Asturias	3,9	6
Región de Murcia	3,9	6
<b>Total</b>		<b>157</b>

Fuente: elaboración propia.

### 3. Resultados

La enseñanza telemática en la educación rural ha significado un replanteamiento de la docencia. En coherencia con nuestros objetivos específicos, nos centraremos en dos aspectos: (1) indagar sobre la brecha digital para conocer las posibilidades de acceso telemático de los estudiantes y (2) conocer las nuevas formas académicas.

#### 3.1. Brecha digital

La nueva situación ha generado preocupación en la comunidad docente sobre la posible acentuación de las desigualdades socioeducativas. Para analizar este aspecto nos detendremos en el acceso telemático y en los recursos disponibles en el hogar, así como en el seguimiento de los estudiantes.

##### a) Acceso telemático y recursos en el hogar

Para el 49% del profesorado de la escuela rural el acceso a Internet en su pueblo es limitado y señala como la principal causa la calidad de las conexiones (un 52,96% piensa que son malas o muy malas).

Los centros participantes en nuestro estudio tienen una ratio media de 12,66 escolares por aula, de los cuales 3,79 (un 29,9%) no tienen acceso a internet o posibilidades de conexión telemática, lo que imposibilita la igualdad de oportunidades durante el confinamiento.

El 91,5% de profesores mantiene contactos semanales con las familias a través de grupos de aplicaciones de teléfono inteligente o correo electrónico. De estos, el 46% se produce a través de videollamadas.

Respecto a la accesibilidad y al equipamiento, el alumnado ha contado con los siguientes dispositivos (no excluyentes entre sí):

- Ordenador familiar: un 85%.
- Teléfono inteligente: un 70,7%.
- Ordenador personal: un 17%.

Un 30% no posee ordenadores en el domicilio, ello coincide con el dato de que el 29,9% de los estudiantes no tiene acceso a internet. Desde el punto de vista del profesorado, un 41,1% de las familias no tiene conocimiento sobre el uso de las TIC.

Los participantes han señalado que el alumnado cuyas familias han trabajado fuera del hogar durante el confinamiento (un 81,5%) ha visto reducidas las posibilidades de aprendizaje, ya que los escolares dependen del teléfono de algún familiar para hacer las tareas académicas o conectarse a videoconferencias. El 54,2% de los padres y madres han mostrado preocupación por avanzar contenidos.

### *b) Seguimiento de los estudiantes*

La enseñanza telemática ha generado incertidumbre e inseguridad entre el profesorado de las escuelas rurales, y las limitaciones tecnológicas en los hogares ha supuesto una mayor intensificación laboral para el 85,6%. Asimismo, el 38,5% de los participantes consideran que se ha cargado excesivamente de tareas al alumnado en las diferentes asignaturas. Los maestros coinciden en afirmar que la comunicación con los escolares es buena (67,9%), pero nuevamente se observa que hay un porcentaje (un 32,1%) de estudiantes que está completamente fuera de los procedimientos generales llevados a cabo, bien sea por falta de acceso, de dispositivos o de interés familiar.

Con el alumnado que no tiene acceso telemático para avanzar académicamente, el profesorado ha llevado a cabo diferentes procedimientos:

- El 28,2% hace un seguimiento telefónico semanal de cada estudiante.
- El 14,1% recomienda a la familia que siga el libro de texto y que realice actividades que el docente va dosificando por diferentes vías.
- El 9,4% da libertad a las familias para que se organicen como mejor consideren.
- El 4% envía el material del trabajo por correo postal.
- El 8% se ha resignado y ha admitido que en los pueblos no se puede hacer nada más allá de pequeñas acciones y que, por tanto, una parte importante de la población escolar quedaría al margen.
- En casos puntuales se han remitido las tareas escolares por medio de ayuntamientos (6,3%), servicios sociales, protección civil y policía tutor.

Los participantes destacan que estas instituciones y figuras han sido claves, puesto que han proporcionado rúteres, material informático e incluso fotocopias que hacen llegar a esos domicilios (las correcciones se realizan por teléfono). Asimismo, por las respuestas abiertas, sabemos que vecinos que disponen de wifi han cedido sus claves a escolares y algunas escuelas rurales han prestado sus miniordenadores y tabletas a los estudiantes.

El esfuerzo de los docentes ha sido relevante, pero hay situaciones que exceden de su marco de acción: la brecha digital está acentuando una brecha académica. El 98% del profesorado considera que esta crisis está afectando negativamente en mayor medida al alumnado más vulnerable.

### *3.2. Nuevas formas académicas*

Las dinámicas de enseñanza desarrolladas se articulan en torno a tres ejes: *a)* organización docente, *b)* propuestas didácticas y *c)* evaluación curricular.

#### *a) Organización docente*

Las propuestas docentes han evolucionado durante el confinamiento, de modo que se han visto influenciadas por las normativas desarrolladas por las instituciones, las decisiones tomadas por los claustros, así como por la formación del

profesorado. Los centros que han colaborado en este estudio han señalado lo siguiente:

- Un 40,8% indica que está llevando a cabo una misma propuesta docente.
- Un 28,3% señala que tiene una propuesta consensuada a nivel de centro, pero varía el compromiso de cada enseñante.
- Un 24,3% revela que no hay una propuesta conjunta a nivel de centro y que se está desarrollando la docencia telemática bajo una organización individual.
- Un 6,6% revela otras formas organizativas en las que suele primar el trabajo en subgrupos docentes, adaptando acuerdos con el ciclo o el grupo, a fin de evitar el aislamiento.

Las respuestas recibidas (entre el 25 de marzo y el 25 de abril de 2020) permiten ver las siguientes tendencias temporales en la organización docente de los centros.

**Tabla 2.** Evolución de la organización docente por semanas

Semana previa	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Falta de información y de recursos.</li> <li>– Ausencia de medidas y de criterios.</li> <li>– Inquietud entre alumnado y profesorado.</li> <li>– Carencia de carácter preventivo.</li> </ul>
Semana 1 (16 a 20 de marzo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desconcierto e incertidumbre entre alumnado y profesorado.</li> <li>– Propuestas docentes por iniciativa individual i/o por subgrupos en la línea habitual del centro.</li> <li>– Desarrollo y ampliación de tareas propuestas la semana anterior, sin abordar nuevos contenidos.</li> <li>– Búsqueda de actividades de refuerzo de la competencia lectora y matemática.</li> </ul>
Semana 2 (23 a 27 de marzo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Videollamadas entre el claustro para organizar propuestas conjuntas.</li> <li>– Concreción de primeros planes de trabajo consensuados.</li> <li>– Desarrollo de documentos colaborativos para reflejar los acuerdos de las sesiones de evaluación.</li> <li>– Aplicaciones institucionales que fallan.</li> <li>– Se decide la plataforma principal que empleará el centro.</li> <li>– Los docentes facilitan su teléfono personal para resolver dudas.</li> <li>– Alumnado con facilidad o dificultad en referencia a la docencia telemática.</li> </ul>
Semana 3 (30 de marzo a 3 de abril)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desarrollo de planes de trabajo y de itinerarios didácticos virtuales con alternativas distintas para el alumnado.</li> <li>– Primeras videollamadas, exposiciones virtuales y recursos digitales por parte de los docentes.</li> <li>– Se recaban tareas del alumnado sin conectividad por ordenador, a través de una aplicación popular de teléfono inteligente de un familiar.</li> <li>– Reuniones de claustro para unificar criterios respecto a la plataforma que se utilizará durante el tercer trimestre. Alternativas para estudiantes sin acceso telemático.</li> <li>– Esfuerzo de las familias para actualizarse.</li> </ul>
Semana Santa	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Se envían tareas de refuerzo y ampliación, videos didácticos y enlaces web a plataformas de aplicaciones didácticas.</li> </ul>

(continúa en la página siguiente)

Semana 5 (13 a 17 de abril)	La mayoría de centros determina el uso de las herramientas de Google como medio principal para el envío de instrucciones, por sus ventajas para el alumnado y las familias. El profesor indica por escrito las normas de funcionamiento. Intensificación laboral docente.
Semana 6 (20 a 24 de abril)	Desarrollo de rutinas que se repetirán en las semanas sucesivas. Videollamadas de seguimiento. El alumnado, en general, responde a lo que se propone sin presentar especiales problemas. Se evita el uso de aplicaciones populares de teléfonos inteligentes, por ser un medio personal del profesor.

Fuente: elaboración propia.

El 79% de los docentes realiza un seguimiento del alumnado: cuando el estudiante tiene acceso telemático se emplea mayoritariamente el correo electrónico (un 38,5%), y cuando no tiene, se opta principalmente por el teléfono. Una amplia mayoría de los docentes (un 84,9%) piensa que los escolares están aprovechando las actividades. De hecho, el 80,3% afirma que las tareas propuestas se realizan en el tiempo y la forma deseados.

Las plataformas, aplicaciones y herramientas telemáticas han sido diversas. En preguntas de elección múltiple que no son excluyentes entre sí, los participantes indicaron los siguientes datos:

- El 26,1% usa plataformas en línea. Desconocemos por qué no se da un uso más mayoritario de este tipo de plataformas.
- El 60,1% utiliza blogs y webs específicas.
- El 87,5% emplea el correo electrónico como medio fundamental para el desarrollo de su enseñanza telemática.
- El 40,5% se sirve de aplicaciones para hacer videoconferencias.
- El 36,6% aprovecha la herramienta de Google.
- El 56,2% utiliza aplicaciones de Google o de otras instituciones.
- El 69,2% emplea WhatsApp y el 20,2% opta por Telegram (ambas son aplicaciones populares en los teléfonos inteligentes de toda la población en 2020). Alrededor de un 10% de la muestra no utiliza ninguna de las dos aplicaciones.

#### *b) Propuestas didácticas*

Por otra parte, las propuestas didácticas en este periodo han seguido ciertos patrones. Por orden de frecuencia, se han identificado los siguientes:

1. Se envían tareas junto con un vídeo explicativo a través de correo, se resuelven dudas, se corrige la tarea y se realiza una retroalimentación posterior.
2. Se sube la tarea a una plataforma o herramienta con los audios y/o los vídeos correspondientes, y el alumnado debe depositar la actividad elaborada notificando fechas y subidas por correo y/o aplicaciones para teléfonos inteligentes.

3. Envío de una programación semanal con distintas tareas a realizar durante cada jornada. Al final de semana los estudiantes entregan su dossier con las actividades.
4. Videoconferencia y planteamiento de actividad, seguida de una reflexión compartida como evaluación.
5. Se suben las tareas al blog, se manda el enlace correspondiente por aplicaciones populares de teléfonos inteligentes o por correo, se corrigen y se envían las correcciones por escrito o por audio.

El 81,7% de los docentes rurales sigue una secuencia didáctica que se estructura en dos tiempos: (1) requerir una tarea específica y (2) subir las correcciones en alguna aplicación indicada. Respecto al tipo de actividades, se especifican en la tabla 3.

**Tabla 3.** Tipo de actividades propuestas

Actividades propuestas (no excluyentes)	Porcentaje
Actividades elaboradas por el profesorado	82,2%
Visualización de vídeos didácticos y resolución de actividades	72,4%
Actividades en webs y/o blogs	64,5%
Fichas	61,8%
Lecturas obligatoria o voluntarias	60,5%
Ejercicios de libros de texto	52,6%
Actividades en equipo con otros compañeros	30,3%

Fuente: elaboración propia.

Otras acciones puntuales han sido: Kahoot!, juegos en línea, Snappet, pasatiempos, fichas interactivas, exposiciones orales de temas trabajados, blogs colaborativos, experimentos, murales o maquetas. Añadido a ello se ha estimulado a los escolares a ver programas educativos en el hogar, como, por ejemplo, parte de la programación de Clan TV.

Estas actividades se trabajan con un contenido específico al que accede el alumnado y que es presentado bajo diferentes formatos: textos (un 86,9%), vídeos (un 93,5%), audios (un 66,7%) e infografías (un 33,3%). Estas tareas son trabajadas por los escolares individualmente (un 72,5%), y una amplia mayoría indica que se establecen secuencias interactivas (un 73,8%).

Todo este tipo de enseñanza genera incertidumbre entre los profesores respecto a su impacto (un 74,5%). Ellos manifiestan un esfuerzo por abarcar a todo el alumnado (un 93,4%). Los docentes consideran que no están enviando demasiadas tareas (un 86,2%), lo cual contrasta con la percepción que tienen las familias (el 49% de los maestros identifica angustia en los hogares por el frecuente envío de tareas).

Hay una amplia coincidencia en los participantes en este estudio: este tipo de enseñanza telemática propicia menos aprendizajes que las clases presencia-

les (un 90,8%), a lo cual se añade la mala calidad de algunas conexiones a internet. El 62,7% de los maestros indica que el contexto rural no es el medio más adecuado para aprender vía telemática. El 61,4% del profesorado considera que lleva a cabo propuestas metodológicas telemáticas diferentes a las que se conocen en las escuelas urbanas.

### c) *Evaluación curricular*

La evaluación de la adquisición de los contenidos influye notablemente en la enseñanza telemática. Al profesorado le preocupa bastante (3,21 en una escala tipo Likert del 0 —nada— al 5 —totalmente—) que el alumnado no adquiera los conocimientos previstos para el curso. De hecho, el 30,5% de los docentes ha marcado un 5 en la escala. El 49,6% de los enseñantes piensa que los escolares no van a aprender contenidos fundamentales este curso.

Para evaluar la adquisición de contenidos se siguen diversos procedimientos. El 86,3% del profesorado realiza un seguimiento de las tareas y devuelve las correcciones. Las mismas se envían a la familia diariamente (un 35,8%), semanalmente (un 41,1%), no se envían (un 7,9%), son autocorregibles o se pide su corrección a la familia, etc. (un 15,2%).

La mayoría de estas correcciones son remitidas por diferentes vías, en función del manejo tecnológico de los estudiantes y de las familias (tabla 4).

**Tabla 4.** Herramientas utilizadas para el envío de correcciones y/o para evaluaciones

Herramienta para la corrección y/o la evaluación	Porcentaje
Correo electrónico	66,4%
Aplicaciones populares para teléfonos inteligentes	47,9%
Aplicación o herramienta institucional	24,7%
Aplicación o herramienta libre	13%

Fuente: elaboración propia.

Aunque no es generalizable, destaca que el 13,7% ha realizado exámenes tipo test en línea a través de alguna aplicación o herramienta.

## 4. Conclusiones

Los resultados permiten establecer algunas conclusiones provisionales, a la espera de más estudios que refrenden o contradigan los datos obtenidos.

En primer lugar, se verifica la existencia de una brecha digital y a diferentes niveles en el mundo rural (alrededor del 30%) que afecta en negativo al aprendizaje en línea por parte de las escuelas rurales. Sigue siendo, por tanto, necesario dotar tecnológicamente a los centros, mejorar el acceso a internet en los pueblos para superar su aislamiento digital y la desigualdad educativa. Además, los docentes expresan que casi la mitad de familias no tienen conocimientos mínimos sobre aplicaciones y herramientas TIC. Cabe destacar que

el correo electrónico y las aplicaciones populares en los teléfonos inteligentes han contribuido a minimizar la brecha digital y la exclusión (Gallardo-Eche-  
nique, 2019), lo que ha facilitado el contacto directo entre el profesorado y la familia para tener mayor alcance en el seguimiento del alumnado. Su uso está más generalizado que contratar internet en casa o tener ordenadores personales. Ello confirma nuestra hipótesis de partida y coincide con resultados de estudios previos en el panorama nacional e internacional (Bai et al., 2016; Carreño, 2015; Halili y Sulaiman, 2019; Hu et al., 2018; Kim et al., 2014; Lozoya et al., 2018; Molina y Mesa, 2019; Moral et al., 2014; Morales, 2018; Mwapwele et al., 2019; Raso et al., 2015; Wang et al., 2019).

En segundo lugar, ha sido posible conocer las formas académicas en cuanto a organización docente, propuestas didácticas y evaluación curricular. Tradicionalmente, los maestros rurales se han caracterizado por su capacidad de adaptarse a situaciones divergentes (Álvarez-Álvarez et al., 2020). Para el alumnado que no ha contado con acceso telemático, se han explorado diversas acciones: seguimiento telefónico con indicaciones semanales, tareas del libro de texto, correcciones diarias o semanales, etc. Por otra parte, algunas instituciones han facilitado material curricular e informático a escolares en riesgo de abandono escolar. A nivel de centro, más de dos tercios de los claustros han estado coordinados, aunados bajo una misma propuesta docente de enseñanza telemática. La mayoría de los docentes rurales considera que este periodo se está aprovechando a nivel curricular, pero también opinan que se deben mejorar el acceso a las TIC y proporcionar los medios necesarios a las familias rurales, ya que la escuela debe fomentar la igualdad de oportunidades sin dejar fuera al alumnado más desfavorecido. En relación con los contenidos, los maestros muestran preocupación por su desarrollo. La mayoría han optado por correcciones de actividades, siendo minoritarios los exámenes como medio para valorar los conocimientos del alumnado. El profesorado rural ha sentido mayor carga laboral, ansiedad frente al uso de nuevas aplicaciones, inseguridad en relación con las propuestas y los itinerarios didácticos planteados, etc., a la par que conocía, analizaba y experimentaba nuevas posibilidades de aprendizaje mediante herramientas digitales. Esto confirma nuestra hipótesis de que la baja ratio y la comunicación fluida con las familias ha contribuido a disminuir la brecha digital y académica que podía haber supuesto el periodo de confinamiento. Es necesaria mayor investigación, por ser un fenómeno nuevo que no dispone de literatura científica.

La distribución asimétrica de los participantes, los sesgos de disponibilidad o la baja representatividad, así como los aspectos propios del instrumento y los distintos estadios por los que han pasado los participantes limitan este estudio, que ofrece una radiografía de un tiempo y de unos centros determinados. Como línea de continuidad se está planteando un análisis mediante un protocolo de entrevista telefónica seleccionado a través de un muestreo por conveniencia a familias y estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, C.; GARCÍA, J. y POZUELOS, F.J. (2020). Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar. *Perfiles Educativos*, 29, 13-16.
- ANDREEA-DIANA, S. (2014). The Importance of Involving Pupils from the Rural Area in Using ICT Skills and Tools: A Milestone. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 128, 36-43.  
<<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.114>>
- ARANCIBIA, M. y CARRASCO, Y. (2006). Incorporation of computers in rural schools: A descriptive study of four cases in the south of Chile. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 7-26.
- BAI, Y.; MO, D.; ZHANG, L.; BOSWELL, M. y ROZELLE, S. (2016). The impact of integrating ICT with teaching: Evidence from a randomized controlled trial in rural schools in China. *Computers and Education*, 96, 1-14.  
<<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.005>>
- CARREÑO, F.F. (2015). Experiencias de los docentes en la implementación de las TIC en escuelas rurales multigrado / Teachers experiences in ICT implementation at multigrade rural school. *Revista de Educacion Mediatica y TIC*, 21.
- GALLARDO-ECHENIQUE, E.E. (2019). Brechas y asimetrías que emergen en la era digital: ¿Nuevas formas de exclusión? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(3), 1-3. Recuperado de <<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/2909>>.
- HALILI, S.H. y SULAIMAN, H. (2019). Factors influencing the rural students' acceptance of using ICT for educational purposes. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 40(3), 574-579.  
<<https://doi.org/10.1016/J.KJSS.2017.12.022>>
- HU, X.; GONG, Y.; LAI, C. y LEUNG, F.K.S. (2018). The relationship between ICT and student literacy in mathematics, reading, and science across 44 countries: A multilevel analysis. *Computers and Education*, 125 (junio), 1-13.  
<<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.021>>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2019). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares 2019*. Recuperado de <<https://www.ine.es/up/OhOvYvd5i4>>.
- KIM, H.S.; KIL, H.J. y SHIN, A. (2014). An analysis of variables affecting the ICT literacy level of Korean elementary school students. *Computers and Education*, 77, 29-38.  
<<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.009>>
- LOZOYA, S.V.M.; QUINTANA, J.T.; ARMENTA, J.A. y PÉREZ, M.V. (2018). Contextual attribute variables in the use of ICT in primary level students from Southern Sonora, Mexico. *Estudios sobre Educacion*, 35, 499-515.  
<<https://doi.org/10.15581/004.35.499-515>>
- MARQUÈS, P. (2020). *Estudio para conocer las actuaciones realizadas por los centros para proporcionar formación on-line a los estudiantes durante la crisis sanitaria de 2020*. Recuperado de <[https://docs.google.com/spreadsheets/d/e/2PACX-1vTeukpbMsPY4\\_FPhA0qox5ifrSpubBofFMGDPN9WmiPoJZALLYwebnVh1w2ÈNO0D7Q\\_wDwCg3Sq8UXN/pubhtml?gid=464625902&single=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/e/2PACX-1vTeukpbMsPY4_FPhA0qox5ifrSpubBofFMGDPN9WmiPoJZALLYwebnVh1w2ÈNO0D7Q_wDwCg3Sq8UXN/pubhtml?gid=464625902&single=true)>.
- MOLINA, L.E. y MESA, F.Y. (2019). Las TIC en escuelas rurales: Realidades y proyección para la integración. *Praxis & Saber*, 9(21), 75-98.  
<<https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8924>>

- MORAL, M.E.; VILLALUSTRE, L. y NEIRA, M.R. (2014). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula Abierta*, 42, 61-67.  
<[https://doi.org/10.1016/S0210-2773\(14\)70010-1](https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70010-1)>
- MORALES, N. (2018). ICT and pupils of rural areas: Between the digital gap and inclusive education. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 69(3), 41-56.  
<<https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.52401>>
- MWAPWELE, S.D.; MARAIS, M.; DLAMINI, S. y VAN BILJON, J. (2019). Teachers' ICT Adoption in South African Rural Schools: A Study of Technology Readiness and Implications for the South Africa Connect Broadband Policy. *The African Journal of Information and Communication*, 24, 1-21.  
<<https://doi.org/10.23962/10539/28658>>
- ORTEGA, J.; LORENZO, M. y FUENTES, J. (2005). Tecnofobia como déficit formativo: Investigando la integración curricular de las TIC en centros públicos de ámbito rural y urbano. *Educar*, 36, 169-180.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.203>>
- PESCADOR, C.M. y VALENTINI, C.B. (2019). Inclusão digital em uma escola do campo: Movimentos provocados a partir da implantação de uma política pública no modelo 1:1. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 135-154.  
<<https://doi.org/10.35362/rie7913409>>
- PETKO, D.; CANTIENI, A. y PRASSE, D. (2017). Perceived Quality of Educational Technology Matters. *Journal of Educational Computing Research*, 54(8), 1070-1091.  
<<https://doi.org/10.1177/0735633116649373>>
- RASO, F.; HINOJO, M. y SOLA, J. (2015). Integración y uso docente de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la escuela rural de la provincia de Granada: Estudio descriptivo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 139-159.
- RUS, M.; SANDU, M. y TASEN E, T. (2020). Covid-19 crisis in Romania: Between perception and attitude. *Technium Social Sciences Journal*, 6(4), 69-87.
- SKRYABIN, M.; ZHANG, J.; LIU, L. y ZHANG, D. (2015). How the ICT development level and usage influence student achievement in reading, mathematics, and science. *Computers & Education*, 85, 49-58.  
<<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.004>>
- SULLIVAN, K.; MCCONNEY, A. y PERRY, L.B. (2018). A Comparison of Rural Educational Disadvantage in Australia, Canada, and New Zealand Using OECD's PISA. *SAGE Open*. Octubre 2018, 1-12.  
<<https://doi.org/10.1177/2158244018805791>>
- WANG, J.; TIGELAAR, D. y ADMIRAAL, W. (2019). Connecting rural schools to quality education: Rural teachers' use of digital educational resources. *Computers in Human Behavior*, 101(6), 68-76.  
<<https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.07.009>>



# La innovación en los centros de enseñanza de Bachillerato: análisis realizado en la Comunidad Valenciana

Rubén J. Cuñat Giménez

Universitat de València. España.  
ruben.cunat@uv.es



Recibido: 28/5/2020  
Aceptado: 30/9/2020  
Publicado: 5/7/2021

## Resumen

La capacidad para innovar en un establecimiento escolar depende de los recursos disponibles y utilizados para contribuir a generar nuevas prácticas en su funcionamiento. En el presente trabajo se analizan dichos recursos en los centros de Bachillerato de la Comunidad Valenciana, así como la influencia que pueden ejercer su tamaño y su antigüedad sobre la innovación. La información se ha obtenido a partir de un cuestionario enviado a las instituciones de educación en una escala tipo Likert. La muestra se compone de 71 centros (55 públicos y 16 privados), y los resultados presentan las valoraciones que hacen respecto a la presencia de los recursos de innovación en su institución, la comparativa entre centros públicos y centros privados y el análisis sobre la posible influencia que ejerce su tamaño, así como su antigüedad, para cada una de las variables estudiadas. Solo la variable relacionada con la disposición de materiales didácticos y multimedia muestra una ligera diferencia entre centros públicos y centros privados en cuanto a su capacidad para innovar, mientras que se constata que el tamaño del establecimiento no condiciona la renovación. En cuanto a su antigüedad, es la variable referida al profesorado la que marca la diferencia entre ambos tipos de centros.

**Palabras clave:** innovación; Bachillerato; centro de enseñanza; tamaño del centro; antigüedad del centro

**Resum.** *La innovació en els centres d'ensenyament de batxillerat: anàlisi a la Comunitat Valenciana*

La capacitat per a innovar en un establiment educatiu depèn dels recursos disponibles i utilitzats per a contribuir a generar noves pràctiques en el seu funcionament. En el present treball s'hi analitzen aquests recursos en els centres de batxillerat de la Comunitat Valenciana, així com la influència que poden exercir la grandària i l'antiguitat sobre la innovació. La informació ha estat obtinguda a partir d'un qüestionari enviat a les institucions d'educació en una escala tipus Likert. La mostra es compon de 71 centres (55 de públics i 16 de privats), i els resultats presenten les valoracions que fan respecte a la presència dels recursos d'innovació a la seua institució, la comparativa entre centres públics i centres privats i l'anàlisi sobre la possible influència que exerceix la grandària, així com l'antiguitat, en cadascuna de les variables estudiades. Només la variable relacionada amb la disposició de materials didàctics i multimèdia mostra una lleugera diferència entre centres públics i

centres privats quant a la capacitat que té per a innovar, mentre que es constata que la grandària de l'establiment no en condiciona la renovació. Quant a l'antiguitat, és la variable referida al professorat la que marca la diferència entre tots dos tipus de centres.

**Paraules clau:** innovació; batxillerat; centre d'ensenyament; grandària del centre; antiguitat del centre

**Abstract.** *Innovation in high schools: Analysis in the Valencian Community*

The ability to innovate in an educational institution depends on the available resources and how they are used to develop new practices in the school's functioning. In this paper, these resources are analyzed in high schools of the Valencian Community, as well as the influence that the size of the school and its age can have on innovation. The information was obtained by means of a Likert-type questionnaire, which was sent to the schools. The sample consists of 71 schools (55 public and 16 private). The results present the schools' assessment of innovation resources, the comparison between public and private institutions, and the analysis of the possible influence of the size and age of the schools for each of the variables studied. Only the variable related to the availability of teaching and multimedia materials shows a slight difference between public and private schools in their capacity to innovate, while school size does not influence innovation. As for school age, the variable "teaching staff" marks the difference between the two types of schools.

**Keywords:** innovation; high school; educational institution; school size; school age

### Sumario

- |  |                             |
|--|-----------------------------|
| 1. Introducción                                      | 4. Resultados               |
| 2. Los recursos de innovación en un centro educativo | 5. Discusión y conclusiones |
| 3. Método  | Referencias bibliográficas  |

## 1. Introducción

La innovación consiste en institucionalizar las mejores prácticas y asumir compromisos que garanticen su permanencia en el tiempo (Rodríguez y Gairín, 2015). Uno de los principales errores cuando nos referimos a la innovación es asociarla de forma exclusiva a los avances tecnológicos o a la invención (Rahmat, 2020), puesto que esta va más allá (Serdyukov, 2017), por ello debemos verla como una nueva forma de hacer las cosas (Jewitt, Xambo y Price, 2017).

El movimiento de innovación y mejora de los centros docentes nació a finales de la década de 1960 (Murillo, 2003), y en las décadas de 1970 y 1980 se vinculó a un movimiento innovador que puso énfasis en el protagonismo de los docentes. A partir de la década de 1990 y principalmente en los primeros diez años del presente siglo, con la descentralización y la autonomía de los centros educativos, se vinculó a la incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y al protagonismo de las instituciones educativas como promotoras del cambio «desde abajo» (Unesco, 2016).

En este sentido, cualquier innovación debería conseguir la mejora de resultados, tanto en profesores como en alumnado, empleando el mismo esfuerzo que antes de la innovación a través del desarrollo de su capacidad para innovar. Hablamos de capacidad de innovación como la habilidad de una organización para provocar y desarrollar un ambiente de cambio, teniendo en cuenta que los ámbitos para la innovación en la enseñanza no son compartimentos estancos, ya que existe una estrecha interdependencia entre ellos: aula, centro escolar, Administración y comunidad (Rosales, 2012). Es importante considerar, por tanto, que dentro del aula se deben impulsar modificaciones pedagógicas a través de las TIC (González y De Pablos, 2015), sabiendo que los problemas de equipamiento son uno de los principales obstáculos para no utilizarlas (Area, 2005). Además, el centro escolar debe promover la innovación para la mejora continua (Pericacho, 2014), y la Administración y la comunidad deben participar de forma activa en dicho proceso (Gil, Antelm y Cacheiro, 2018).

Este trabajo analiza el grado en el que los centros educativos de Bachillerato públicos y privados de la Comunidad Valenciana están orientados hacia actividades de innovación a partir de los recursos disponibles y utilizados en ellos.

Por otra parte, se realiza un análisis empírico que determina si hay diferencias significativas entre los centros públicos y los privados en cuanto a las variables de innovación, utilizando como modelo estadístico una prueba *t* de Student para la igualdad de medias.

Finalmente, se estudia el efecto que ejerce el tamaño del centro, por una parte, y la antigüedad, por otra, sobre la innovación. El fundamento para la realización de este tipo de contraste se centra en analizar si se pueden considerar estadísticamente significativas las diferencias entre las medias en las variables cuantitativas de innovación para los subgrupos definidos de tamaño y antigüedad, siendo la prueba de significación tradicionalmente aplicada en este caso la conocida como *análisis de varianza* (ANOVA) (Fisher, 1935).

## 2. Los recursos de innovación en un centro educativo

Las organizaciones educativas presentan innovación cuando ofrecen productos o servicios nuevos o mejorados, tales como libros de texto o recursos educativos, pero especialmente cuando: 1) incorporan de forma significativa nuevos procesos modificados para la prestación de sus servicios (recursos pedagógicos, tecnológicos...); 2) practican nuevas formas de organizar sus actividades cambiando la forma de trabajo, tanto de profesores como de alumnado, y 3) utilizan nuevas técnicas de comunicación o de relaciones externas con el entorno y las administraciones (Vincent-Lancrin et al., 2019).

El análisis de la capacidad que tiene un centro educativo de cambiar implica identificar las dimensiones implícitas en los procesos innovadores. En este sentido, García-Valcárcel y Tejedor (2010) identifican la organización del centro, el profesorado, la enseñanza (metodología didáctica) y el aprendizaje del

alumnado como dimensiones de análisis, haciéndolas operativas a través de diversas variables o indicadores.

Por su parte, Berends y King (1994) señalan el profesorado, la gestión, el liderazgo del centro y la comunidad de recursos como dimensiones respecto a la innovación de los estudiantes. Parrilla (2000), citado en Rodríguez y Gairín (2015), a partir de otros estudios nacionales e internacionales, señala como factores claves en el proceso de aprendizaje organizativo e innovación a las características externas del centro (entorno y grupos de interés), a las características internas (proyecto educativo, liderazgo, recursos físicos disponibles...) y a las características de las aulas (asunción de un currículo común para todos los estudiantes, metodologías flexibles, preparación del profesorado...), orientadas a potenciar un contexto que facilite un aprendizaje organizativo a partir de los recursos (humanos, materiales y funcionales) (Rodríguez y Gairín, 2015; Marquès, 2005), junto a un clima y a una cultura favorables.

Por tanto, no puede haber innovación en un centro educativo sin la presencia de un contexto que la favorezca y la disposición de recursos para que esta se pueda implementar.

En este sentido, por lo que respecta a los recursos y siguiendo las indicaciones del profesor Pere Marquès (2005), estos deberían incluir:

#### *a) Recursos materiales*

- Las infraestructuras y los modelos tecnológicos de uso de las TIC, por lo que se refiere a la disposición de recursos tecnológicos correctamente ubicados e instalados, incluyendo los programas y los medios digitales necesarios, así como el adecuado mantenimiento en cada centro; siendo los ordenadores, internet y las pizarras digitales interactivas las tecnologías más utilizadas (Colás, De Pablos y Ballesta, 2018). Las TIC aportan la posibilidad de flexibilizar y mejorar procesos que inciden directamente en el aprendizaje (González y De Pablos, 2015).
- Materiales de apoyo para la educación, incluyendo recursos didácticos como libros, juegos, vídeos, materiales multimedia y del ciberespacio, que faciliten el trato personalizado al alumnado, además de plataformas de contenidos en red.

#### *b) Recursos humanos*

Están relacionados con las personas y su implicación, y contribuyen a crear un clima de aceptación de las tecnologías que permite mejorar los procesos de aprendizaje (Fernández, Fernández y Rodríguez, 2018). En este sentido los podemos identificar en los siguientes participantes:

- El profesorado. Su preparación es fundamental para garantizar la adecuada introducción de prácticas innovadoras en el aula (Fernández y Fernández, 2016), sin embargo, su rol tradicional basado en la transmisión de cono-

- cimientos de forma rutinaria no es suficiente para poder cubrir las demandas educativas actuales (Ferrández y Sánchez, 2014).
- El equipo directivo. Incorpora la preparación de este colectivo en cuanto a la función directiva, además de la función de liderazgo en la organización (Cárdenas, Farías y Méndez, 2017). Por otra parte, debe generar una cultura colaborativa que permita orientar las acciones individuales y las colectivas para movilizar el potencial personal y profesional de los componentes de la organización (Gairín y Rodríguez, 2011).
  - El personal no docente. Funcionamiento y logística del centro.
  - El alumnado. Grado de motivación y disposición a pasar de un papel pasivo e individualista a otro activo y de tipo cooperativo (De la Torre y Herasme, 2014).
  - Las familias. El centro escolar y los progenitores permiten realizar el intercambio de informaciones y formas de pensar para el desarrollo del aprendizaje del alumnado (Gil, Antelm y Cacheiro, 2018).
  - El entorno social. Lo componen las entidades educativas, culturales y deportivas que pueden contribuir al desarrollo de los estudiantes.

### c) Recursos funcionales

Es importante la existencia de un proyecto educativo en el que se den a conocer los valores que se quieren transmitir y que incorpore un plan de innovación. Un proyecto que sea asumido por todos y que estos se sientan implicados en su realización (Gairín, 2000).

## 3. Método

### 3.1. Diseño

El cuestionario se diseñó en base a las proposiciones teóricas que figuran en este artículo respecto a los recursos que ejercen un impacto sobre la innovación en un centro educativo, haciéndolos operativos a partir de variables o indicadores (tabla 1) y utilizando una escala Likert 1-5 (donde 1 se refiere a desacuerdo total y 5, a acuerdo total). Se confeccionó un cuestionario con 37 ítems.

Para medir el tamaño del centro se consideraron dos criterios:

- Tamaño del centro con relación al número de profesores y de profesoras que imparten clases en Bachillerato: 1) entre 20 y 50, y 2) más de 50.
- Tamaño del centro con relación al número de estudiantes de Bachillerato. Se definieron 5 categorías: 1) centros de menos de 30 alumnos; 2) centros de entre 30 y 60 alumnos; 3) de entre 60 y 100; 4) de entre 100 y 200, y 5) de más de 200 alumnos.

La categorización de la variable *antigüedad* fue la siguiente: 1) fundación antes de 1970; 2) entre 1971 y 1995, y 3) después de 1996.

**Tabla 1.** Recursos y variables para la innovación

Tipo de recurso	Variable o indicador	Contenidos
Recursos materiales (15 ítems)	Objetivos y estructura de la formación	Analizan la disposición de materiales didácticos actualizados, materiales multimedia y ciberespacio.
	Recursos TIC e infraestructuras físicas	Aspectos relacionados con el acceso a Internet, a los medios tecnológicos disponibles y a los recursos digitales.
Recursos humanos (18 ítems)	Metodología	Formas de trabajo, orientación de las tareas y aspectos de evaluación y seguimiento del alumnado.
	Formación y apoyo al profesorado	Por una parte, recoge el nivel de preparación del profesorado para la aplicación de nuevas metodologías y, por otra, el apoyo que recibe de la dirección para la aplicación de estas.
	Participación de las familias	Incorporan la participación de las familias en los aspectos propios de la innovación del centro, así como su implicación.
Recursos funcionales (4 ítems)	Aspectos organizativos	Relacionado con los planes de innovación en marcha y futuros del centro, así como el sistema de control de los mismos.

Fuente: elaboración propia a partir de Marquès (2005).

### 3.2. Población y muestra

La población objeto de estudio queda definida por el conjunto de centros educativos de Bachillerato registrados en la base de datos pública por la Consejería de Educación, Investigación y Deporte de la Generalidad Valenciana en el mes de octubre de 2018 (331 centros públicos y 140 privados). Se envió un cuestionario vía correo electrónico a cada uno de estos centros y se obtuvieron 71 respuestas de noviembre a enero de 2019 (55 de centros públicos y 16 de centros privados), siendo esta la muestra definitiva objeto de examen.

Un análisis descriptivo del perfil de las instituciones educativas de la muestra (tabla 2) indica que el 49,3% de las que se estudiaron fueron creadas entre los años 1976 y 2000, y que en su mayor parte se trata de centros públicos (77,5%). Casi la mitad se ubica en la provincia de Valencia y el mayor número de ellos corresponde a centros donde asisten entre 60 y 100 alumnos. La población total de centros de Bachillerato en la Comunidad Valenciana se reparte en un 70,28% que son públicos y un 29,72%, privados; un 53,29% de los cuales corresponde a la provincia de Valencia; un 34,61%, a la de Alicante, y un 12,10%, a la de Castellón. Dichos porcentajes no difieren sustancialmente respecto al tamaño de la muestra analizada, por lo que esta se puede considerar proporcional en cuanto al tamaño de la población.

**Tabla 2.** Perfil de la muestra de los centros educativos de Bachillerato en la Comunidad Valenciana

Fecha de constitución del centro	El 23,9% fue creado antes de 1975; el 49,3%, entre 1976-2000, y el 26,8%, después de 2000.
Tipo de centro educativo	El 22,5% son centros privados y el 77,5%, públicos.
Ubicación (provincia)	El 39,4% se encuentra en Alicante; el 12,7%, en Castellón, y el 47,9%, en Valencia.
Número total de estudiantes de Bachillerato	En el 2,8% asisten menos de 30 alumnos; en el 14,1%, entre 30 y 60; en el 29,6%, entre 60 y 100; en el 38%, entre 100 y 200, y en el 15,5%, más de 200.

Fuente: elaboración propia.

### 3.3. Instrumentos

Los datos fueron analizados con el programa SPSS, versión 26. La consistencia del cuestionario fue validada calculando el coeficiente Alfa de Cronbach para cada bloque de la escala Likert. Como se puede ver en la tabla 3, su valor para los ítems analizados es de 0,923, lo que representa una elevada fiabilidad en su consistencia interna.

**Tabla 3.** Validación del cuestionario realizado

	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Número de elementos
Innovación educativa	0,923	0,928	37

Fuente: elaboración propia.

## 4. Resultados

### 4.1. Análisis descriptivo de los datos obtenidos para centros públicos y para centros privados

En la tabla 4, las puntuaciones medias que reflejan cada una de las variables objeto de estudio indican que los centros consideran que sus puntos fuertes, en cuanto a recursos de innovación, se centran en la disposición de materiales didácticos y multimedia actualizados, la preparación de su profesorado para la aplicación de nuevas tecnologías junto con el apoyo que reciben por parte de la dirección y las metodologías utilizadas; mientras que los aspectos más débiles están relacionados con la participación de las familias en el centro, las infraestructuras y la implantación de planes de innovación a medio y largo plazo.

**Tabla 4.** Análisis descriptivo de la muestra por variables de estudio

Variables de análisis	Tipo de centro	N	Media	Desviación estándar
Objetivos y estructura	Público	55	3,98	0,69
	Privado	16	3,89	0,57
Formación y apoyo	Público	55	3,50	0,69
	Privado	16	3,62	0,68
Metodología	Público	55	3,46	0,60
	Privado	16	3,45	0,53
Participación de las familias	Público	55	3,10	0,64
	Privado	16	3,10	0,74
TIC e infraestructuras	Público	55	2,92	0,66
	Privado	16	3,30	0,72
Aspectos organizativos	Público	55	2,47	1,09
	Privado	16	2,68	1,21

Fuente: elaboración propia.

#### 4.2. Distribución de la muestra analizada

Si se analizan las valoraciones extremas de las puntuaciones de las variables (tabla 5), se pueden ver diferencias notorias entre los centros públicos y los privados, en cuanto que se observa como el 53,2% de los primeros otorgan una puntuación alta a la tenencia de materiales actualizados, en contra de un 33,4% de los segundos. Sin embargo, hay un porcentaje mayor de centros privados que reconocen disponer de mejores infraestructuras físicas y recursos tecnológicos.

**Tabla 5.** Valores extremos de la distribución

	Valoración > 4		Valoración < 2	
	Público	Privado	Público	Privado
Objetivos y estructura	53,2%	33,4%	0%	0%
Formación del profesorado	27,8%	33,4%	0%	0%
Metodología	26%	20%	0%	0%
Participación de las familias	13%	20%	1,8%	0%
Aspectos organizativos	9,3%	13,4%	33,3%	40%
TIC e infraestructuras	3,8%	20%	3,7%	0%

Fuente: elaboración propia.

### 4.3. Análisis estadístico de los datos

En esta parte del trabajo se va a analizar si las diferencias entre los centros públicos y privados en cada una de las variables de innovación identificadas son significativas estadísticamente, así como el efecto del tamaño del centro en los recursos disponibles y la influencia que puede tener la antigüedad del colegio sobre la innovación. El análisis de los efectos del tamaño y la antigüedad sobre las variables de innovación se efectuará tomando las dos muestras agrupadas (centros públicos y privados), dado que se ha comprobado que el patrón de comportamiento sigue los mismos parámetros si se consideran las muestras por separado. Por otra parte, la prueba de Kolmogorov-Smirnov indica que todas las variables se distribuyen normalmente.

#### 4.3.1. Respecto al análisis de las diferencias entre centros públicos y privados en cuanto a las variables de innovación

Para llevar a cabo este análisis se ha realizado una prueba *t* de Student para la igualdad de medias en muestras independientes. En primer lugar, la prueba de Levene para la igualdad de varianzas indica que se pueden suponer varianzas iguales, dado que la probabilidad asociada a dicho estadístico para estas dos variables es mayor que 0,05. Partiendo de la premisa anterior, se analiza el estadístico *t* con su nivel de significación bilateral. En la tabla 6 se puede observar que, para un valor de  $p < 0,05$ , es poco probable que la diferencia entre las medias para cada una de estas variables observadas entre los centros públicos y los privados sea significativa. Tan solo la variable *TIC e infraestructuras* se acerca a este nivel de significación, por lo que se puede afirmar que, aunque hay diferencias entre los centros públicos y los privados en cuanto a los recursos de innovación, estas no son estadísticamente significativas. Este hallazgo se muestra acorde con diferentes estudios sobre centros educativos innovadores (Hernando, 2015; Ministerio de Educación, 2013), donde la innovación no guarda relación con el carácter público o privado del centro en general, sino con la disposición y el uso de recursos de innovación a nivel particular de cada centro.

**Tabla 6.** Comparación de medias entre centros públicos y centros privados

Variables de análisis	Prueba Levene		Análisis estadístico <i>t</i>		
	Varianzas iguales	F	Sig.	<i>t</i>	Sig. (bilateral)
Objetivos y estructura	0,534	0,467	0,465	0,643	0,08902
TIC e infraestructuras	0,006	0,941	-1,976	0,052	0,38030
Metodología	2,284	0,135	0,089	0,930	0,01488
Profesorado	0,129	0,721	-0,638	0,526	-0,12500
Participación de las familias	1,276	0,263	-0,002	0,999	-0,00028
Organización	0,226	0,636	-0,657	0,513	-0,20871

Fuente: elaboración propia.

#### 4.3.2. Efecto del tamaño y la antigüedad del centro en los recursos de innovación

El fundamento para la realización de este tipo de contraste se centra en analizar si se pueden considerar estadísticamente significativas las diferencias entre las medias de las variables de innovación para los subgrupos definidos de tamaño y antigüedad.

Tal como se ha comentado en este trabajo, el tamaño del centro se va a medir tanto por el número de profesores y profesoras que imparten Bachillerato en él como por su número de estudiantes.

Asumiendo un nivel de riesgo alfa de 0,05, se van a contrastar las siguientes hipótesis:

— Para el tamaño según el número de docentes:  $H_0: \mu_1 = \mu_2$

Tal como se puede observar en la tabla 7, el valor de significación, es decir, la probabilidad de obtener un valor igual o superior al obtenido en la muestra (valores de  $F$  en la tabla) siendo cierta la hipótesis nula es superior a 0,05 para todas y cada una de las variables estudiadas entre grupos. Por tanto, se acepta la hipótesis nula y se puede concluir, con un nivel de riesgo del 5%, que el número de profesores que forman parte de un centro educativo de Bachillerato no es determinante en cuanto a la disposición ni al uso de recursos de innovación. En este sentido, es frecuente observar más implicación del profesorado en centros pequeños que en grandes; sin embargo, las resistencias que se pueden encontrar en los centros mayores por parte de algunos profesores operan a modo de filtro catalizador para impulsar a otros (Sánchez y Murillo, 2010).

**Tabla 7.** ANOVA de un factor para el tamaño del centro (número de docentes)

		S. C.	gl	F	Sig.
Objetivos y estructura	Entre grupos	0,683	1	1,532	0,220
TIC e infraestructuras	Entre grupos	0,002	1	0,004	0,950
Metodología	Entre grupos	0,174	1	0,500	0,482
Profesorado	Entre grupos	0,008	1	0,016	0,899
Participación de las familias	Entre grupos	0,075	1	0,170	0,682
Organización	Entre grupos	0,046	1	0,037	0,849

Fuente: elaboración propia.

— Para el tamaño según el número de estudiantes:  $H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5$

Tal como se puede observar en la tabla 8, el valor de significación, es decir, la probabilidad de obtener un valor igual o superior al obtenido en la muestra (valores de  $F$  en la tabla), siendo cierta la hipótesis nula, es superior a 0,05 para todas y cada una de las variables estudiadas entre grupos. Por tanto, se acepta

**Tabla 8.** ANOVA de un factor para el tamaño del centro (número de alumnos y alumnas)

		S. C.	gl	F	Sig.
Objetivos y estructura	Entre grupos	0,587	4	0,314	0,868
TIC e infraestructuras	Entre grupos	2,468	4	1,293	0,282
Metodología	Entre grupos	2,006	4	1,477	0,219
Profesorado	Entre grupos	0,487	4	0,243	0,913
Participación de las familias	Entre grupos	1,262	4	0,710	0,588
Organización	Entre grupos	5,866	4	1,211	0,315

Fuente: elaboración propia.

la hipótesis nula y se puede concluir, con un nivel de riesgo del 5%, que el tamaño de un centro de Bachillerato, medido en función del número de alumnado en todo el centro, no influye en la tenencia ni en el uso de recursos para la innovación.

— Para la relación entre la antigüedad del centro y los recursos de innovación:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$$

En la tabla 9 se puede observar que en la única variable donde se rechaza la hipótesis nula es en *profesorado*, dado que su valor de significación es de 0,010, es decir, inferior a 0,05. Por tanto, esto indicaría que la antigüedad del centro de Bachillerato solo repercute en el grado de preparación del profesorado y el apoyo que recibe para implementar procesos de innovación.

**Tabla 9.** ANOVA de un factor para la antigüedad del centro

		S. C.	gl	F	Sig.
Objetivos y estructura	Entre grupos	0,580	2	0,639	0,531
TIC e infraestructuras	Entre grupos	0,323	2	0,331	0,720
Metodología	Entre grupos	1,124	2	1,660	0,198
Profesorado	Entre grupos	4,158	2	4,890	0,010
Participación de las familias	Entre grupos	0,577	2	0,654	0,523
Organización	Entre grupos	2,074	2	0,832	0,439

Fuente: elaboración propia.

Para una mejor comprensión sobre el análisis, en la tabla 10 se puede ver la distribución de los datos separados en subgrupos en función de la antigüedad del centro para la variable *profesorado*.

**Tabla 10.** Información estadística sobre los subgrupos de colegios según las variables *antigüedad* y *profesorado*

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv.</b>	<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>	<b>&lt; 3,25</b>	<b>&gt; 4,5</b>
Antes de 1970	17	3,61	0,80	2,50	5,00	40%	20%
Entre 1971 y 1995	35	3,70	0,53	2,75	4,50	20%	10%
Después de 1996	19	3,13	0,69	2,00	4,75	60%	5%
Total	71	3,52	0,68	2,00	5,00	40%	10%

Fuente: elaboración propia.

Dado que estadísticamente no resulta obvio interpretar a partir del valor de  $F$  y su significación cuál es el tamaño del efecto, hemos calculado el valor de eta-cuadrado ( $\eta^2$ ) corregida, que tiene un valor de 0,094. Este índice, que oscila entre 0 (independencia entre las variables *antigüedad* y *profesorado* en nuestro caso) y 1 (relación perfecta entre las variables), indica el porcentaje de variabilidad de la variable respuesta (*profesorado*) explicado por la variable categórica (*antigüedad*). Concluyendo diremos que tan solo el 9,4% de la variabilidad observada en las valoraciones de la innovación con referencia al profesorado se explica por la pertenencia a los diferentes grupos de antigüedad de los colegios analizados.

Para completar esta parte hemos realizado un análisis de comparaciones múltiples *a posteriori* (o *post hoc*) para observar qué grupos difieren en sus medias. Dado que se van a comparar todos los posibles pares de medias, la prueba que vamos a aplicar será la HSD de Tukey.

De esta forma, en la tabla 11 se observa que las diferencias de medias son significativas ( $p < 0,05$ ) entre los colegios que fueron creados entre los años 1971 y 1995 frente a los creados después del año 1996, con un nivel de formación y preparación del profesorado mayor para los colegios más antiguos de esta comparativa. Es importante considerar este aspecto, puesto que la carencia de entusiasmo junto a la preparación del profesorado para provocar cambios es un importante obstáculo para la innovación (Hernández y Medina, 2014).

**Tabla 11.** Prueba HSD de Tukey para la variable *profesorado* respecto a la antigüedad del centro

		<b>Intervalo de confianza 90%</b>				
		<b>Dif. medias</b>	<b>Desv. error</b>	<b>Sig.</b>	<b>Lím. inferior</b>	<b>Lím. superior</b>
Antes de 1970	Entre 1971 y 1995	-0,08	0,19	0,904	-0,48	0,32
	Después de 1996	0,48	0,22	0,073	0,03	0,94
Entre 1971 y 1995	Antes de 1970	0,08	0,19	0,904	-0,32	0,48
	<b>Después de 1996</b>	<b>0,56</b>	<b>0,18</b>	<b>0,009</b>	<b>0,18</b>	<b>0,96</b>

Fuente: elaboración propia.

## 5. Discusión y conclusiones

La innovación se ha convertido actualmente en un instrumento que permite a las organizaciones avanzar para adecuarse a las nuevas realidades económicas y sociales, y se vincula tanto al concepto de cambio (Pascual, 2019) como a procesos y resultados (Murillo, 2002). Es importante que la innovación siempre persiga la mejora de los resultados, tanto en profesorado como en alumnado, a través de la disposición de recursos y la adecuada formación de sus docentes (Pegalajar y Colmenero, 2017). Debemos afirmar que su análisis es complejo, dado que supone la implantación de nuevos recursos, materiales, acciones y la participación colaborativa de todos sus miembros (Fullan, 2016).

Del trabajo realizado se desprende que, en general, los centros de Bachillerato (tanto públicos como privados) están mejor preparados en lo que se refiere a la disposición de materiales didácticos y multimedia actualizados, la preparación del profesorado para la aplicación de nuevas tecnologías y el apoyo de la dirección para implementar procesos de cambio; sin embargo, constatan mayores debilidades acerca de los recursos relacionados con infraestructuras e implantación de planes de innovación a medio y largo plazo. El déficit en infraestructuras es acorde con los datos del INE, que indican que en el año 1999 el gasto educativo en centros de Educación Secundaria y Formación Profesional (incluye Bachillerato) se situaba en un 1,27% del PIB, mientras que en el año 2018 esa cifra descendía hasta el 1,17%, considerando que en estos momentos nos situamos ante mayores necesidades en materia tecnológica. Es por tanto necesario que la tendencia en cuanto a inversión en centros educativos se invierta, para que estos dispongan de recursos adecuados que les permitan innovar, con el objetivo de adaptarse al nuevo entorno.

En este sentido, hay que destacar que uno de los principales obstáculos a la innovación en un centro educativo es la carencia de recursos suficientes, su utilización y su contexto. Por esta razón no existirá innovación en un centro si carece de recursos materiales, humanos y funcionales apropiados, junto con competencias adecuadas de sus docentes (Perrenoud, 2004).

Si se comparan los recursos disponibles entre los centros públicos y los privados, se puede constatar que los primeros disponen de materiales didácticos y multimedia más actualizados que los segundos, sin embargo, indican una disposición de recursos TIC inferior a estos. De hecho, en 2018 los centros públicos disponían de 2,8 ordenadores por estudiante, frente a los 3,9 de los privados (Colás, De Pablos y Ballesta, 2018).

Al margen de estas diferencias, el resto de las variables observadas muestran comportamientos similares, lo que nos indica que en general el tipo de centro de Bachillerato (público o privado) no es determinante en la disposición ni en el uso de recursos para la innovación en general.

Por otra parte, se ha analizado la conexión entre el tamaño del centro y los recursos para la innovación, y no se ha encontrado evidencia de que ambos aspectos estén relacionados. A nivel general, este hallazgo es acorde con los diferentes estudios que se han realizado en múltiples campos de actividad,

donde no se percibe consenso sobre la magnitud ni la relación entre el tamaño de la organización y la innovación (Muñoz y Cordón, 2002).

Por último, por lo que respecta a la antigüedad del centro y su repercusión sobre la disposición y la utilización de los recursos de innovación, la formación y preparación del profesorado, junto al apoyo de la dirección para el impulso de procesos de innovación, mostraron pequeñas diferencias entre los centros creados durante los años 1971 y 1995 respecto a los creados después del año 1996. De forma que los centros creados a partir del año 1996 reconocen una menor preparación del profesorado en metodologías innovadoras y apoyo de la dirección para su implementación. No obstante, es importante señalar que en nuestro análisis tan solo la variable *antigüedad* podía explicar un 9,4% de las diferencias en cuanto a los docentes, por lo que sería necesario incluir otros elementos de estudio tales como la edad del profesorado, el sexo o su formación académica.

La preparación del profesorado es otro de los aspectos que sustentan la innovación en un centro de enseñanza, sin embargo, aunque nuestras universidades han ido incorporando progresivamente nuevas técnicas de aprendizaje e incrementando prácticas entre los estudiantes, según el informe TALIS (INEE, 2018), el 52% de los nuevos docentes de Educación Secundaria asegura que no está suficientemente preparado en lo referente al contenido, a la pedagogía ni a la práctica innovadora en la enseñanza en el aula. Es necesario, por tanto, identificar las limitaciones y las dificultades que pueden encontrar los nuevos docentes a la hora de poner en práctica en sus aulas acciones innovadoras y proponer planes formativos del profesorado para la aplicación de la innovación (Monge y Gómez, 2019).

Como toda investigación, este trabajo tiene una serie de limitaciones. Las preguntas del cuestionario fueron enviadas a la dirección del centro, por lo que presumiblemente fue su director o directora quien atendió su respuesta. En este sentido, la información se podría haber enriquecido si otros integrantes del centro hubieran participado en la encuesta. No obstante, hay que tener en cuenta que este estudio tiene carácter cuantitativo y está relacionado con los centros de Bachillerato. Por tanto, se podrían dar resultados diferentes para otro tipo de institución de enseñanza.

La relevancia del tema, junto a la importancia de los efectos de la innovación sobre la mejora en la educación, nos indica que este trabajo puede tener una continuidad, indagando con un análisis cualitativo sobre los motivos que inducen a disponer de más o mejores recursos de innovación en un centro. Por otra parte, sería interesante realizar este estudio sobre instituciones educativas de otras etapas (infantil, primaria, secundaria...), así como en otras comunidades autónomas.

## Referencias bibliográficas

- AREA, M. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar: Una revisión de las líneas de investigación. *RELIEVE*, 11(1), 3-25.  
<<https://doi.org/10.7203/relieve.11.1.4194>>
- BERENDS, M. y KING, M.B. (1994). A description of restructuring in nationally nominated schools: Legacy of the iron cage. *Educational Policy*, 8(1), 28-50.  
<<https://doi.org/10.1177/0895904894008001002>>
- CÁRDENAS, C.; FARIAS, G.M. y MÉNDEZ, G. (2017). ¿Existe relación entre la gestión administrativa y la innovación educativa?: Un estudio de caso en educación superior. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 19-35.  
<<https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.002>>
- COLÁS, M.P.; PABLOS, J. de y BALLESTA, J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: Una revisión de la investigación. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56). Recuperado de <<https://revistas.um.es/red/article/view/321471>>.
- FERNÁNDEZ, F.J. y FERNÁNDEZ, M.J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 46(XXIV), 97-105.  
<<http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>>
- FERNÁNDEZ, F.J.; FERNÁNDEZ, M.J. y RODRÍGUEZ, J.M. (2018). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos madrileños. *Educación XXI*, 21(2), 395-416.  
<<https://doi.org/10.5944/educxx1.17907>>
- FERRÁNDEZ, R. y SÁNCHEZ, L. (2014). Competencias docentes en secundaria: Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE*, 20(1), art. 1.  
<<https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3786>>
- FISHER, R.A. (1935). *The Design of Experiments*. Edimburgo: Oliver and Boyd.
- FULLAN, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change*. 5.ª ed. Nueva York y Londres: Teachers College Press.
- GAIRÍN, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 31-85.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.245>>
- GAIRÍN, J. y RODRÍGUEZ, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47(1), 31-50.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.70>>
- GARCÍA-VALCÁRCEL y TEJEDOR (2010). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. *Revista de Educación*, 352, 125-147. Recuperado de <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352\\_06.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_06.pdf)>.
- GIL, A.; ANTELM, A. y CACHEIRO, M. (2018). Análisis de la capacidad de innovación escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria: La escuela como organización que aprende. *Educar*, 54(2), 449-468.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.864>>
- GONZÁLEZ, A. y PABLOS, J. de (2015). Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 401-417.  
<<https://doi.org/10.6018/rie.33.2.198161>>
- HERNANDO, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI: Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Recuperado de <<https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/476/>>.

- HERNÁNDEZ, E. y MEDINA, R. (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: Un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 499-512.  
<<https://doi.org/10.6018/rie.32.2.172041>>
- INEE (2018). *Informe TALIS 2018*. Recuperado de <<http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018.html>>.
- JEWITT, C.; XAMBO, A. y PRICE, S. (2017). Exploring Methodological Innovation in the Social Sciences: The body in Digital Environments and the Arts. *International Journal of Social Science Research Methodology*, 20(1), 105-120.  
<<https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1129143>>
- MARQUÈS, P. (2005). Cambios en los centros educativos: Construyendo la escuela del futuro. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 1-39. Recuperado de <<https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/56081/65503>>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013). *Estudios sobre la innovación educativa en España*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14970.pdf&area=E>>.
- MONGE, C. y GÓMEZ, P. (2019). *Innovando la docencia desde la formación del profesorado: Propuestas y realidades*. Madrid: Síntesis.
- MUÑOZ, M. y CORDÓN, E. (2002). Tamaño, estructura e innovación organizacional. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 11(3), 103-120.
- MURILLO, F.J. (2002). La «Mejora de la Escuela»: Concepto y caracterización. En J. MURILLO y M. MUÑOZ-REPISO (eds.). *La mejora de la escuela: Un cambio de mirada* (pp. 15-50). Barcelona: Octaedro.
- (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. *REICE*, 1(2). Recuperado de <<https://www.redalyc.org/pdf/551/55110206.pdf>>.
- PASCUAL, J. (2019). Innovación educativa: Un proceso construido sobre relaciones de poder. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(2), 9-30. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/10486/687976>>.
- PÉGALAJAR, M. del C. y COLMENERO, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97.  
<<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>>
- PERICACHO, F.J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del siglo XIX a nuestros días): Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67.  
<[http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.43309](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309)>
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. El Marqués, Querétaro: Quebecor World, Gráficas Monte Albán. Recuperado de <<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>>.
- RAHMAT, N. (2020). Innovation in Education: Barriers and facilitating factors. *European Journal of Education Studies*, 0.  
<<http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.2784>>
- RODRÍGUEZ, D. y GAIÍN, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90. Recuperado de <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12245>>.
- ROSALES, C. (2012). Contextos de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 22, 9-21. Recuperado de <<https://www.usc.gal/revistas/index.php/ie/article/view/724/706>>.

- SÁNCHEZ, M. y MURILLO, P. (2010). Innovación educativa en España desde la perspectiva de grupos de discusión. *Profesorado*, 14(1), 171-189. Recuperado de <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART9.pdf>>.
- SERDYUKOV, P. (2017). Innovation in education: What works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4-33. <<https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>>
- TORRE, É.H. de la y HERASME, R.M. (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: Un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 499-512. <<https://doi.org/10.6018/rie.32.2.172041>>
- UNESCO (2016). *Texto 1: Innovación Educativa*. Lima: Unesco. Herramientas de Apoyo para el Trabajo Docente. Recuperado de <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005?posInSet=2&queryId=057fd916-334e-4c60-87a7-21b79c1d402f>>.
- VINCENT-LANCRIN, S.; URGEL, J.; KAR, S. y JACOTIN, G. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?* París: OECD Publishing. <<https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>>



# Relación entre el rendimiento académico y la condición indígena de los estudiantes chilenos en pruebas estandarizadas

Esteban Saavedra Vallejos

Universidad Católica de Temuco. Chile.

esaavedra@educa.uct.cl



Recibido: 26/2/2020

Aceptado: 5/5/2020

Publicado: 5/2/2021

## Resumen

En dos regiones de Chile aproximadamente un tercio de la población es indígena y sus estudiantes se ven en problemas a la hora de aprender en las escuelas, debido a que no se contempla su idioma, su cosmovisión ni su episteme. Debido a esta circunstancia, se plantean tres objetivos específicos para evidenciar si existe una relación entre el porcentaje de estudiantes indígenas matriculados en un establecimiento educacional y el rendimiento promedio de las escuelas en las pruebas estandarizadas nacionales. El método empleado es cuantitativo ex post facto, con un diseño no experimental transeccional y correlacional. Los resultados muestran que existe una correlación negativa entre los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas de matemáticas y lenguaje con el porcentaje de estudiantes indígenas de los establecimientos educacionales; el factor étnico explica un porcentaje del resultado en pruebas estandarizadas, y los establecimientos educacionales con baja proporción de estudiantes indígenas obtienen resultados significativamente más elevados en pruebas estandarizadas que los que cuentan con una alta proporción de estudiantes indígenas. En conclusión, los establecimientos educacionales que muestran una alta concentración de estudiantes indígenas obtienen resultados académicos más bajos que los que cuentan con una baja concentración de estudiantes indígenas en las dos macrozonas de Chile con mayor porcentaje de población indígena.

**Palabras clave:** evaluación; educación intercultural; rendimiento comparado; pluralismo cultural

**Resum.** *Anàlisi correlacional de l'aplicabilitat de la classe inversa segons les particularitats de la pràctica docent*

En dues regions de Xile aproximadament un terç de la població és indígena i els estudiants es troben amb problemes a l'hora d'aprendre a les escoles, perquè no se'n contempla l'idioma, la cosmovisió ni l'episteme. A causa d'aquesta circumstància es plantegen tres objectius específics per evidenciar si hi ha una relació entre el percentatge d'estudiants indígenes matriculats en un establiment educacional i el rendiment mitjà de les escoles en les proves estandarditzades nacionals. El mètode emprat és quantitatiu ex post facto, amb un disseny no experimental transeccional i correlacional. Els resultats mostren que hi ha una correlació negativa entre els resultats obtinguts en proves estandarditzades de matemàtiques i llenguatge amb el percentatge d'estudiants indígenes dels centres educacionals; el factor

ètnic explica un percentatge del resultat en proves estandaritzades, i els centres educacionals amb baix percentatge d'estudiants indígenes obtenen resultats significativament més elevats en proves estandaritzades que no pas els que presenten un alt percentatge d'estudiants indígenes. En conclusió, els centres educacionals que tenen una alta concentració d'estudiants indígenes obtenen resultats acadèmics més baixos que els que mostren una baixa concentració d'estudiants indígenes en les dues macrozones de Xile amb un percentatge més elevat de població indígena.

**Paraules clau:** avaluació; educació intercultural; rendiment comparat; pluralisme cultural

**Abstract.** *Relationship between academic performance and the indigenous status of Chilean students in standardized tests*

In two regions of Chile approximately one third of the population is indigenous. In the schools of these regions, students of indigenous backgrounds experience learning difficulties because their language, worldview and episteme are not held in consideration. This article aims to empirically demonstrate whether there is a relationship between the percentage of indigenous students enrolled in an educational institution and the average performance of schools on national standardized tests. To this end, a quantitative ex post facto method with a non-experimental cross-sectional and correlational design was used. The results show that there is a negative correlation between the results in standardized mathematics and language tests and the percentage of indigenous students in educational institutions; the ethnic factor is a predictor that explains a small part of the results in standardized tests; and educational institutions with a low percentage of indigenous students have significantly higher results in standardized tests than those with a high percentage of indigenous students. In conclusion, schools with a high concentration of indigenous students achieve poorer academic results than those with fewer indigenous students in the two macro areas of Chile that have a large indigenous population.

**Keywords:** assessment; intercultural education; comparative performance; cultural diversity

### Sumario

- |                       |                            |
|-----------------------|----------------------------|
| 1. Introducción       | 6. Resultados              |
| 2. Método             | 7. Regresiones lineales    |
| 3. Contexto y muestra | 8. Discusión y conclusión  |
| 4. Instrumento        | Referencias bibliográficas |
| 5. Análisis de datos  |                            |

## 1. Introducción

La actual prueba estandarizada que mide los conocimientos y las habilidades de todos los estudiantes en Chile es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que ha evolucionado a partir de diferentes programas de medición de los aprendizajes. En 1982 se instaura la primera evaluación estandarizada nacional denominada Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER), que tres años más tarde es sustituida por el Sistema de

Evaluación de la Calidad de la Educación (SEDE), que, al igual que la prueba PER, solo logra estar vigente tres años. En 1988 se crea el SIMCE, sistema de evaluación que se utiliza hasta la actualidad (Bravo, 2011). Esta evaluación se propone con la finalidad de «monitorear la efectividad del sistema y diseñar políticas pertinentes; evaluar la utilización de recursos y la aplicación de medidas; detectar sectores más débiles y diseñar estrategias correctivas» (Eyzaguirre y Fontaine, 1999, p. 109).

Al observar los objetivos y los fines del SIMCE (Bravo, 2011) se observa que es regido por un paradigma técnico, el que tiene por finalidad la medición de los objetivos presentes en el currículo (Tyler, 2013), en este caso, los planes y programas del currículo nacional de educación. Específicamente, se evalúan los objetivos de aprendizaje en comprensión de lectura y escritura, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía y ciencias sociales e inglés en niños que asisten a los cursos segundo, cuarto, sexto, octavo básico, y segundo y tercero de enseñanza media (MINEDUC, 2019).

En el año 2012, con el fin de mejorar los resultados de los estudiantes en las pruebas SIMCE, el Gobierno propone reformas educativas que estructuran el currículo nacional en base a objetivos de aprendizaje que puedan ser evaluados; aumenta el tiempo dedicado a matemáticas y lenguaje en 800 horas anuales, y disminuye horas de historia, música, artes y educación tecnológica (Pino, Oyarzún y Salinas, 2016). Desde estos planteamientos se observa que la preocupación de la normativa chilena no está alineada con la educación integral del estudiante, sino con la especialización en las materias básicas (matemáticas y lenguaje).

En cuanto a la forma de evaluar la calidad educativa en Chile, esta refleja que la educación entendida como la formación y el desarrollo de «todas y cada una de sus facultades y dimensiones» (Gervilla, 2000, p. 41) se simplifica en enseñar las materias básicas. Esta simplificación de la calidad educativa es perjudicial para el desarrollo de los estudiantes, porque se descuida la educación desde una visión de formación integral, tal como declara la Ley General de Educación (LGE) chilena n.º 20.370: el objetivo de la educación está orientado a alcanzar «el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas» (LGE, 2009, artículo 2.º). No obstante, al analizar esta definición declarativa de lo que se entiende por calidad en educación, con el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) se observa que el Estado se interesa solo por los resultados académicos en asignaturas básicas. Sin embargo, al hacer la medición en las asignaturas básicas de comprensión lectora, matemáticas y ciencias, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es categórica en señalar que los estudiantes chilenos obtienen resultados deficientes, puesto que ninguno de ellos es igual o mejor que el promedio de la OCDE en todas las mediciones (OECD, 2017). Lo señalado comprueba que no ha tenido efectos positivos aumentar las horas de matemáticas y lenguaje y disminuir las de historia, artes, música y educación física. Es decir, no se observan resultados académicos exitosos en las

materias básicas, a las cuales se destinan la mayor parte de los esfuerzos y recursos, por ende, tampoco se ha logrado ningún éxito en la educación completa de los niños.

Además de lo planteado, en Chile se observa otra problemática que se relaciona con la visión occidental adoptada por los profesores chilenos que desvaloriza las culturas diferentes a la occidental eurocéntrica (Arias-Ortega, Quintriqueo y Valdebenito, 2018), en este caso se trata de la cosmovisión indígena presente en el país, y esto se denota principalmente en las regiones de Arica y Parinacota (AP) y en La Araucanía (LA), debido a que en la región de AP el 35,7% es indígena y de ese porcentaje un 75,3% es aimara, en la región de LA el 34,3% de la población total es indígena, y el 97,8% de los indígenas son mapuches (Instituto Nacional de Estadística [INE, 2018]).

Las cifras sobre la población de estas dos regiones de Chile presentan un escenario donde aproximadamente un tercio de la población se ve en problemas a la hora de aprender en las escuelas, debido a que no se contempla su idioma, su cosmovisión ni su episteme (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Estas condiciones adversas para los estudiantes indígenas también se reflejan en el currículo escolar, debido a la invisibilización de la diversidad, puesto que se rige por una visión eurocéntrica de homogeneización y monoculturalización de la población (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Quilaqueo et al., 2014).

En relación con la educación monocultural, los «estudios señalan la preeminencia de evaluación de contenidos curriculares sin considerar los contenidos de las culturas regionales del país, se excluye así a gran parte de la población indígena y persiste un currículum homogéneo, estático, organizado y estructurado» (Del Pino-Sepúlveda y Montanares-Vargas, 2019, p. 3), mientras que los pueblos indígenas fomentan conocimientos, estilos de enseñanza-aprendizaje y evaluaciones diferentes que con frecuencia se contraponen a los de la escuela (Treviño, 2006).

Producto de esta problemática se han estudiado las diferencias entre los resultados académicos obtenidos por estudiantes indígenas y no indígenas, buscando comprobar o discutir la problemática señalada (Blanco, 2017; Fernández y Hauri, 2016; McEwan y Trowbridge, 2007; Noe, Rodríguez y Zúñiga, 2005). Asimismo, hay investigaciones que tratan distintos factores que permiten predecir o relacionar variables en relación con los resultados académicos. Entre estas investigaciones se observan resultados disímiles. Por una parte, se señala que la situación económica familiar es el factor más determinante que condiciona los resultados académicos de los estudiantes (Mizala y Romaguera, 2000, 2001). Sin embargo, en la misma variable socioeconómica pero ahora específicamente midiendo las diferencias entre indígenas y no indígenas, la situación económica explica una pequeña parte de la brecha de resultados entre indígenas y no indígenas (McEwan y Trowbridge, 2007).

La evidencia más actualizada en relación con los factores que explican la brecha entre indígenas y no indígenas se encuentran en el documento de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). En los indicadores de inequidad de logros de aprendizaje de la

UNESCO, entre los factores con mayor relevancia estadística destacan la repitencia escolar, el trabajo infantil, el alto nivel de escolaridad de la madre, la supervisión escolar de los padres, el tiempo de estudio en casa y la vulnerabilidad económica de las familias. En el último factor señalado los autores concluyen: «la diferencia estructural más relevante que se aprecia en la caracterización de los atributos personales y familiares de los estudiantes indígenas y no indígenas es la mayor vulnerabilidad social de los niños indígenas» (Valenzuela et al., 2017, p. 58).

El informe de la UNESCO (Valenzuela et al., 2017) tiene una gran relevancia debido a la cantidad de factores que analiza en cuanto a las diferencias entre indígenas y no indígenas. En este documento, además de analizar los factores internos de los estudiantes y las familias indígenas, se analizan los factores externos como la asistencia a establecimientos educacionales rurales; la matrícula en establecimientos privados urbanos; el nivel socioeconómico promedio de la escuela; la supervisión de estudio y de tareas en casa; el clima académico en la escuela; el clima del aula, y el ambiente laboral de los profesores. En todos los factores se detectaron diferencias perjudiciales para los indígenas en comparación con los no indígenas.

En la evidencia empírica sobre los resultados SIMCE de estudiantes indígenas mapuches, en contraste con estudiantes no mapuches, Fernández y Hauri (2016) señalan que «las niñas mapuche obtuvieron en promedio 25 puntos menos que sus pares no mapuche. En el caso de los niños mapuche y no mapuche la distancia es más significativa (27 puntos)» (p. 69).

Los antecedentes expuestos muestran dos variantes en la forma de analizar el problema de los bajos resultados académicos obtenidos por los estudiantes indígenas: 1) el problema surge en el instrumento de evaluación, en este caso el SIMCE, y 2) el problema surge desde la monoculturalidad de la enseñanza, que, además de monocultural, es diferente a la cultura y a las costumbres heredadas de sus ancestros. En este artículo se adscribe a la segunda forma de explicación del problema, debido a que se sostiene que un estudiante que comprende lo que se le enseña (sea indígena o no indígena) puede contestar de forma satisfactoria una prueba que mida los aprendizajes enseñados. Esta posición se amplía y se especifica en las conclusiones del presente artículo.

En relación con el problema planteado, el Gobierno de Chile ha desarrollado el programa de educación intercultural bilingüe (PEIB). Según lo declarado por el Estado, tiene por objeto mejorar la calidad educacional y contextualizar los contenidos curriculares para los estudiantes indígenas. Sin embargo, en la práctica, el PEIB se reduce a la creación de una asignatura de lengua indígena. Es importante señalar que este programa solo se imparte en escuelas que tengan más de un 20% de estudiantes indígenas y/o que voluntariamente deseen adscribirse al programa (PEIB, 2017).

Cabe señalar que existen múltiples variables que han sido estudiadas en distintos países sobre la temática de los resultados académicos (medidos por pruebas estandarizadas) de estudiantes que se desempeñan en contextos de diversidad social y cultural que, en pro de un trabajo con mayor rigor, no se

han abordado en este artículo, pero que, sin embargo, es importante mencionar. Entre las variables estudiadas se encuentran el déficit en la formación de profesores para el reto de educar a estudiantes de diversas sociedades y culturas (Cernadas, Moledo y Santos, 2019); la sensibilidad intercultural y la satisfacción con la vida por parte de los estudiantes (Micó-Cebrián, Cava y Buelga, 2019); el rendimiento académico de estudiantes inmigrantes (Palavecino, 2017), y el diálogo interreligioso (Freixa-Niella et al., 2019), entre otros.

Desde la evidencia teórica y empírica, la hipótesis de esta investigación es que la condición étnica se relaciona con los resultados académicos, por ende, hay una relación significativa entre la cantidad de estudiantes indígenas de un establecimiento y el rendimiento académico en las pruebas de matemática y lenguaje SIMCE. Con el fin de comprobar la relación entre la condición indígena y los resultados académicos, se propone como objetivo determinar si existe relación entre ser indígena y los resultados en las pruebas de matemáticas y lenguaje SIMCE rendidas por niños de cuarto básico en las regiones de Arica y Parinacota y La Araucanía. Se han seleccionado estas dos regiones chilenas debido a que son las que concentran un porcentaje de población indígena mayor a un 30% del total. La pregunta que busca responder este artículo es: ¿existe una relación entre el porcentaje de estudiantes indígenas matriculados en un establecimiento educacional y el rendimiento promedio de las escuelas en las pruebas SIMCE? Se opta por analizar esta variable debido a que en el informe de la UNESCO y en los antecedentes presentados no se encuentra la respuesta.

En relación con esta pregunta surgen los objetivos específicos que subyacen a esta investigación: 1) analizar la relación entre porcentaje de matrícula indígena por establecimiento, ruralidad, nivel económico promedio de los establecimientos y tipo de dependencia, con los resultados obtenidos en las pruebas de lenguaje y matemáticas, y 2) comparar los resultados en pruebas SIMCE de los establecimientos educacionales con alto porcentaje de estudiantes indígenas con los de bajo porcentaje de estudiantes indígenas.

## 2. Método

El presente estudio se rige por el paradigma positivista, es cuantitativo y es *post facto*, debido a que los hechos o los datos se produjeron con anterioridad al estudio y no se han podido modificar o manipular (Bisquerra, 2009). Por ende, tiene un diseño no experimental transeccional, debido a que se realiza una observación «en un momento único en el tiempo» (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 226) y correlacional, al medir la relación entre dos o más variables (Bisquerra, 2009; Hernández et al., 2006).

## 3. Contexto y muestra

La región de Arica y Parinacota está ubicada en el extremo norte de Chile. Al norte limita con Perú; al sur, con la región chilena de Tarapacá; al este, con

Bolivia, y al oeste, con el océano Pacífico. Cuenta con una población total de 226.058 habitantes, de estos 78.883 son indígenas, lo que equivale a un 35,7% de la población total regional, y el 75,3% son del pueblo aimara (59.432 personas). Del total de habitantes aimaras de la región, 8.332 o un 14% no cuentan con escolaridad formal o, dicho de otro modo, tienen 0 años de escolaridad en los sistemas públicos o privados de educación formal (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2018).

La región de La Araucanía está ubicada en la zona centro-sur de Chile. Al norte limita con la región chilena del Biobío; al sur, con la región de Los Ríos; al este, con Argentina, y al oeste, con el océano Pacífico. Cuenta con una población total de 957.224 habitantes, de estos 321.328 pertenecen a un pueblo originario, lo que equivale a un 34,4% del total, y el 97,8% de la población indígena es mapuche, con un total de 314.174 personas. Del total de habitantes mapuches en la región, 44.064 o un 14% no cuentan con escolaridad formal o, dicho de otra forma, tienen 0 años de escolaridad en los sistemas públicos o privados de educación formal, al igual que en la región de Arica y Parinacota.

La muestra está conformada por establecimientos educacionales cuyos estudiantes que cursaban el cuarto año de escolaridad básica del año 2018 fueran evaluados con las pruebas de lenguaje y matemáticas. Los criterios de exclusión fueron: 1) establecimientos educacionales que no rindieron en las pruebas SIMCE o sin registros oficiales de sus resultados, y 2) establecimientos que tuvieran una matrícula homogénea del 100% de estudiantes indígenas o no indígenas. En total, la muestra es de 741 establecimientos, 76 de la región de Arica y Parinacota, y 665 de La Araucanía. Se establecieron estas dos regiones chilenas debido a que son las que poseen un mayor porcentaje de habitantes indígenas a nivel nacional, lo que equivale a más de un tercio de la población total regional.

#### 4. Instrumento

Para la obtención de datos, se solicitaron al Ministerio de Educación (MINE-DUC) los resultados SIMCE del año 2018 correspondientes a las pruebas de lenguaje y matemáticas de cuarto año básico; datos que identifiquen la pertenencia a una sociedad indígena de los estudiantes chilenos; dependencia administrativa del establecimiento educacional (municipal, particular subvencionado, particular pagado); grupo socioeconómico promedio del establecimiento (bajo, medio-bajo, medio, medio-alto, alto), e identificación de localización del establecimiento (urbano o rural). La prueba SIMCE «es una evaluación de aprendizaje que aborda el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente [...] entregando información de los Estándares de Aprendizaje logrados por los estudiantes en los diferentes niveles de enseñanza» (Agencia de Calidad de la Educación, 2019, p. 1), su estructura es en base a preguntas de selección múltiple; cada pregunta tiene entre 3 y 4 alternativas de respuesta y solo una es correcta, y en la prueba de lenguaje hay preguntas

que se responden escribiendo un texto (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

## 5. Análisis de datos

El análisis estadístico de los datos se realizó por medio del paquete estadístico SPSS v25 (IBM SPSS, 2016). En primer lugar, con la muestra  $n = 741$  escuelas, 76 de las cuales correspondían a las ubicadas en la región de Arica y Parinacota, y 665, a las ubicadas en la región de La Araucanía. Se calcularon los datos estadísticos descriptivos de la muestra (tabla 1).

**Tabla 1.** Datos descriptivos de la muestra

	Arica y Parinacota		La Araucanía	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Grupo económico promedio del establecimiento</i>				
Bajo	5	6,6	341	51,3
Medio-bajo	31	40,8	226	34,0
Medio	28	36,8	66	9,9
Medio-alto	7	9,2	21	3,2
Alto	4	5,3	11	1,7
<i>Localización geográfica</i>				
Urbano	57	75,0	284	42,7
Rural	19	25,0	381	57,3
<i>Porcentaje de estudiantes indígenas por establecimiento</i>				
0% a 25%	44	57,9	192	28,9
26% a 50%	18	23,7	165	24,8
51% a 75%	10	13,2	138	20,8
76% a 100%	4	5,3	170	25,6
<i>Tipo de dependencia</i>				
Municipal	41	53,9	236	35,9
Particular subvencionado	31	40,8	380	57,1
Particular pagado	4	5,3	9	1,4
Servicio local de educación	–	–	37	5,6

Fuente: elaboración propia.

## 6. Resultados

En concordancia con el objetivo 1 planteado en esta investigación, se utilizaron las variables de ruralidad, nivel económico promedio de los establecimientos educacionales, porcentaje de matrícula indígena por establecimiento y tipo

de dependencia para medir la correlación de cada una de ellas con los resultados en las pruebas SIMCE de lenguaje y matemáticas de las escuelas (tabla 2).

**Tabla 2.** Correlaciones

	Dependencia	Nivel económico (escuela)	Ruralidad	Estudiantes indígenas
<i>Correlación región de Arica y Parinacota</i>				
Promedio lenguaje	0,497**	0,459**	-0,291*	-0,300*
Promedio matemáticas	0,444**	0,407**	-0,395**	-0,333**
<i>Correlación región de La Araucanía</i>				
Promedio lenguaje	0,063	0,349**	-0,240**	-0,227**
Promedio matemáticas	0,046	0,432**	-0,380**	-0,362**

\*\* La correlación es significativa en el nivel  $p < 0,01$ .

\* La correlación es significativa en el nivel  $p < 0,05$ .

Fuente: elaboración propia.

El cálculo de las correlaciones señaladas para el caso de la región de Arica y Parinacota muestra que existe una correlación significativa entre el promedio de la prueba SIMCE de lenguaje y las variables *tipo de dependencia* ( $r = 0,497$ ,  $p < 0,01$ ); *nivel económico promedio de la escuela* ( $r = 0,459$ ,  $p < 0,01$ ); *ruralidad* ( $r = -0,291$ ,  $p < 0,05$ ), y *porcentaje de estudiantes indígenas* ( $r = -0,300$ ,  $p < 0,05$ ). En cuanto a la prueba SIMCE en matemáticas, las correlaciones significativas existieron con las variables *dependencia* ( $r = 0,444$ ,  $p < 0,01$ ); *nivel económico promedio de la escuela* ( $r = 0,407$ ,  $p < 0,01$ ); *ruralidad* ( $r = -0,395$ ,  $p < 0,01$ ), y *porcentaje de estudiantes indígenas* ( $r = -0,333$ ,  $p < 0,01$ ).

Para el caso de la región de La Araucanía existe una correlación significativa entre el promedio de la prueba SIMCE de lenguaje y las variables *nivel económico promedio de la escuela* ( $r = 0,349$ ,  $p < 0,01$ ); *ruralidad* ( $r = -0,240$ ,  $p < 0,05$ ), y *porcentaje de estudiantes indígenas* ( $r = -0,227$ ,  $p < 0,01$ ). En cuanto a la prueba SIMCE en matemáticas las correlaciones significativas existieron con las variables *nivel económico promedio de la escuela* ( $r = 0,432$ ,  $p < 0,01$ ); *ruralidad* ( $r = -0,380$ ,  $p < 0,01$ ), y *porcentaje de estudiantes indígenas* ( $r = -0,362$ ,  $p < 0,01$ ).

## 7. Regresiones lineales

En concordancia con el objetivo 2 planteado en esta investigación, se realizó una regresión lineal simple que permite observar el promedio de cada establecimiento en las pruebas SIMCE de lenguaje y matemáticas, así como su relación con el porcentaje de estudiantes indígenas matriculados en cada establecimiento.

La regresión lineal efectuada para el caso de la región de Arica y Parinacota (tabla 3) muestra que el porcentaje de estudiantes indígenas por estableci-

miento explica el 11,1% del puntaje obtenido en la prueba SIMCE de matemáticas y el 9% del puntaje obtenido en la prueba SIMCE de lenguaje.

**Tabla 3.** Regresión lineal simple

Modelo	Coefficientes no estandarizados	Coefficientes estandarizados	R <sup>2</sup>	Sig.
<i>Regresión lineal SIMCE matemáticas</i>				
(constante)	266,633			0,000**
Estudiantes indígenas	-0,518	-0,333	0,111	0,005**
<i>Regresión lineal SIMCE lenguaje</i>				
(constante)	280,155			0,000**
Estudiantes indígenas	-0,413	-0,300	0,090	0,011*

Fuente: elaboración propia.

La regresión lineal efectuada para el caso de la región de La Araucanía (tabla 4) muestra que el porcentaje de estudiantes indígenas por establecimiento explica el 13,1% del puntaje obtenido en la prueba SIMCE de matemáticas y un 5% del puntaje obtenido en la prueba SIMCE de lenguaje.

**Tabla 4.** Regresión lineal simple

Modelo	Coefficientes no estandarizados	Coefficientes estandarizados	R <sup>2</sup>	Sig.
<i>Regresión lineal SIMCE matemáticas</i>				
(constante)	257,187			0,000**
Estudiantes indígenas	-0,390	-0,362	0,131	0,000**
<i>Regresión lineal SIMCE lenguaje</i>				
(constante)	270,730			0,000**
Estudiantes indígenas	-0,244	-0,227	0,050	0,000**

Fuente: elaboración propia.

En concordancia con el objetivo 2 planteado en esta investigación, se realizó una prueba *t* de Student para muestras independientes, con el fin de efectuar una comparación de medias que permita observar los resultados (promedio) de los establecimientos educacionales con alto porcentaje de estudiantes indígenas ( $\geq 50\%$ ) con los de bajo porcentaje de estudiantes indígenas ( $\leq 50\%$ ) de la matrícula total.

Se realiza la prueba *t* de Student puesto que se cumple con el supuesto de normalidad según la prueba aplicada de Kolmogorov-Smirnov ( $p > 0,05$ ). Asimismo, se considera la homocedasticidad de varianzas con la prueba de igualdad de varianzas de Levene.

Los establecimientos educacionales en la región de La Araucanía con bajo porcentaje de estudiantes indígenas tienen resultados significativamente mayores

en la prueba SIMCE de lenguaje ( $M = 263,16$ ,  $SE = 1,49$ ) que los establecimientos educacionales con alto porcentaje de estudiantes indígenas ( $M = 253,63$ ,  $SE = 1,91$ ,  $t(661) = 3,99$ ,  $p < 0,05$ ,  $r = 0,14$ ). En la prueba SIMCE de matemáticas los establecimientos educacionales con bajo porcentaje de estudiantes indígenas obtienen un resultado significativamente mayor ( $M = 246,3$ ,  $SE = 1,53$ ) que los establecimientos educacionales con alto porcentaje de estudiantes indígenas ( $M = 228,53$ ,  $SE = 1,77$ ,  $t(631) = 7,62$ ,  $p < 0,05$ ,  $r = 0,22$ ).

Para el caso de los establecimientos educacionales de la región de Arica y Parinacota no se encontraron diferencias significativas entre los establecimientos con bajo y alto porcentaje de estudiantes indígenas ( $p > 0,05$ ).

## 8. Discusión y conclusión

El promedio nacional en los resultados de las pruebas SIMCE en lenguaje es de 271 puntos, y en matemáticas, 260 puntos (SIMCE, 2018). En relación con esto, se constata que las dos regiones estudiadas tienen un puntaje menor al promedio nacional del SIMCE 2018 en las pruebas de lenguaje y matemáticas, incluso al seleccionar solo a los establecimientos que cuentan con menos de un 50% de estudiantes indígenas.

En los resultados de esta investigación se observa una brecha significativa entre establecimientos educacionales dependiendo de su porcentaje de estudiantes indígenas y no indígenas en Chile. Esta brecha también se observa en estudiantes indígenas y no indígenas de otros países de América Latina, como México (Blanco, 2019), Bolivia (McEwan, 2004), Argentina y Brasil (Paladino et al., 2016).

Los resultados obtenidos al correlacionar las variables de estudio con los resultados en las pruebas de lenguaje y matemáticas en las dos regiones consideradas se formulan para comprobar si existe relación entre ellas, no se pretende demostrar matemáticamente una causalidad.

Desde lo planteado en el párrafo anterior, la correlación realizada entre las variables en estudio confirman que el nivel económico promedio de los estudiantes que asisten a un establecimiento educacional se relaciona con los resultados en pruebas estandarizadas, coincidiendo con los resultados de Mizala y Romaguera (2000, 2001). Asimismo, otro factor que tiene una correlación significativa en la brecha en los resultados académicos es la ruralidad del establecimiento. Estos datos coinciden con los de Fernández y Hauri (2016), que muestran diferencias en los resultados obtenidos en las pruebas SIMCE tales como: los niños de escuelas rurales consiguen resultados SIMCE inferiores a los niños de escuelas urbanas, y la brecha se mantiene del año 2007 al 2014. Además, desde nuestros hallazgos (2019) podemos afirmar que hasta el presente esta brecha sigue existiendo.

En relación con la brecha analizada entre estudiantes indígenas y no indígenas, se constata que la condición indígena explica una parte de los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas a diferencia de lo planteado por Noe et al. (2005). En su estudio concluye que «la condición étnica per se no es la varia-

ble que explica la brecha observada entre los estudiantes indígenas y no indígenas en cuanto a rendimiento en la prueba SIMCE» (p. 27).

En concordancia con los resultados del informe de Hall y Patrinos (2005) para el Banco Mundial y los de esta investigación, podemos afirmar que los establecimientos con más estudiantes indígenas obtienen en promedio resultados académicos en pruebas estandarizadas más bajos que los que cuentan con menos estudiantes indígenas, por ende se mantiene esta situación por más de 13 años.

Los resultados del presente estudio muestran que para la región de Arica y Parinacota no hay diferencias significativas en los resultados de las pruebas SIMCE, en cambio, en la región de La Araucanía sí la hay. Estas diferencias han sido explicadas en diversos estudios que señalan a la colonización y a la posterior escolarización desde una episteme monocultural eurocéntrica como el origen de la mala calidad en la educación escolar (Mansilla et al., 2016; Olivé, 2009; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Quilaqueo y Sartorello, 2018). Asimismo, la escuela no les enseña a los estudiantes indígenas lo que ellos necesitan aprender (Schmelkes, 2004). Desde estos planteamientos, la educación chilena en la Araucanía mantiene los principios de su fundación, que fueron: «combatir la barbarie del mapuche, civilizarlo y convertirlo en ciudadano» (Quilaqueo et al., 2014, p. 272).

La respuesta a la pregunta de investigación (¿Existe una relación entre el porcentaje de estudiantes indígenas matriculados en un establecimiento educacional y el rendimiento promedio de las escuelas en las pruebas SIMCE?), desde los resultados de la presente investigación, debemos decir que es *sí*. Los resultados obtenidos posibilitan comprender desde los datos cuantitativos las brechas existentes en el rendimiento académico entre indígenas y no indígenas, y explicar un porcentaje del problema de los resultados académicos en pruebas SIMCE. Prueba de ello es la relación negativa entre la cantidad de estudiantes indígenas de un establecimiento y el rendimiento en las pruebas SIMCE de lenguaje y matemáticas. Es decir, mientras más estudiantes indígenas tienen los establecimientos educacionales, más bajos son sus resultados en pruebas SIMCE. A esta aseveración fundada en los datos se adiciona una reflexión desde la teoría: esta realidad educativa para estudiantes indígenas se seguirá manteniendo si es que se sigue enseñando desde la lógica occidental monocultural. Cabe señalar que esta interpretación es una de las variadas que se podrían hacer.

Otra interpretación a estos resultados se puede dar en relación con un área política, con las falencias de los instrumentos ocupados en el SIMCE, de modo que, desde los planteamientos de Pino et al. (2016), el SIMCE se basa en la «noción de calidad orientada al mercado, reproductora de una sociedad neoliberal» (p. 337) y no considera los aprendizajes de los estudiantes en relación con su contexto. En esta misma línea, la brecha entre indígenas y no indígenas se mantendrá mientras exista el SIMCE, debido a que este sistema de evaluación «enmascara su función de legitimación y conservación del actual mercado escolar y de la segregación social que produce» (Acuña, Mendoza y Rozas, 2019, p. 64).

La crítica presentada en este artículo se enfoca hacia cómo se enseñan los contenidos a los estudiantes indígenas y no hacia el sistema de evaluación en sí, debido a que se entiende y se acepta que los entes gubernamentales nacionales e internacionales necesitan medir los logros de aprendizaje con pruebas estandarizadas. En concordancia con lo señalado, se puede observar que, desde el punto de vista internacional y en los niveles más altos de las pruebas PISA, hay países con culturas y formas de aprender muy disímiles, por ejemplo: los primeros lugares a nivel mundial se encuentran en países de Asia, América del Norte, Oceanía y norte de Europa (Schleicher, 2019). Aquellos países poseen culturas y métodos de enseñanza diferentes, pero con resultados de logro académico similares. Asimismo, en los primeros lugares se encuentran países con sociedades indígenas numerosas, activas y vigentes, como en el caso de Canadá y Nueva Zelanda. Por los motivos señalados, en este artículo se hace una crítica a la forma de enseñar y no al sistema de evaluación estandarizado, puesto que un estudiante que comprende lo enseñado puede explicar lo aprendido y, por ende, aumenta sus posibilidades de contestar de forma certera las preguntas de pruebas estandarizadas como el SIMCE o PISA. Por consiguiente, si la forma de enseñar los contenidos a los estudiantes indígenas sigue siendo desde una episteme ajena a ellos, las futuras evaluaciones estandarizadas seguirán mostrando las mismas brechas.

En el ámbito local chileno y actual, los datos obtenidos del análisis de las dos regiones con mayor porcentaje de población indígena es un insumo más que se debe tener en cuenta para la toma de decisiones en Chile, más ahora que el país está pasando por un momento en el que la sociedad civil está exigiendo cambios estructurales en las políticas públicas (Atria, 2020), cambios que se expresan en la petición del cambio de la Constitución política del país. Específicamente, en educación, los resultados de esta investigación permiten ver con claridad la brecha existente hoy en día entre los alumnos indígenas y los no indígenas.

En relación con la labor de los docentes que se desempeñan en establecimientos educacionales con estudiantes indígenas, es conveniente que incorporen elementos propios de las culturas de sus estudiantes y no solo enseñen desde una episteme monocultural como el currículo nacional de educación, que es uno y para todos, un currículo que no contempla la episteme de las diversas sociedades indígenas que viven en Chile.

En cuanto a las investigaciones futuras en relación con los factores que condicionan los resultados en las pruebas SIMCE, se sugiere buscar respuestas desde metodologías cualitativas e indagar en los factores percibidos por los estudiantes, los profesores, los padres y las madres de familias. Asimismo, al ser una temática con múltiples factores, se sugiere estudiar los resultados SIMCE focalizados y específicos, en un número reducido de factores acotado a la especialidad del investigador, puesto que los resultados académicos tienen influencia desde la sociología, la psicología, la economía, la filosofía y la medicina, entre otras.

Desde los resultados de este artículo más los datos precedentes se concluye que, los establecimientos educacionales que tienen una alta concentración de estudiantes indígenas obtienen resultados académicos más bajos que los esta-

blecimientos con menos concentración de estudiantes indígenas. Se debe considerar esta conclusión como la afirmación de uno de los múltiples factores condicionantes de las brechas educativas entre estudiantes que se analizan en contextos de diversidad social y cultural.

## Referencias bibliográficas

- ACUÑA, F.; MENDOZA, M. y ROZAS, T. (2019). El hechizo del SIMCE. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(1), 54-70. Recuperado de <<https://revistas.uchile.cl/index.php/RCHP/article/download/55633/58588/>>.
- AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2019). ¿Qué es el SIMCE? Santiago de Chile. Recuperado de <<https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/nacionales/>>.
- ARIAS-ORTEGA, K.; QUINTRIQUEO, S. y VALDEBENITO, Z.V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-19. <<https://doi.org/10.1590/s1678-4634201711164545>>
- ATRIA, F. (2020). Constituent Moment, Constituted Powers in Chile. *Law and Critique*, 31(1), 51-58. <<https://doi.org/10.1007/s10978-020-09258-8>>
- BISQUERRA, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BLANCO, E. (2017). Los alumnos indígenas en México: Siete hipótesis sobre el rezago en los aprendizajes de nivel primario. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 81-112. <<https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.005>>
- (2019). Análisis de la brecha de aprendizaje entre indígenas y no indígenas en la enseñanza primaria en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1-15. <<https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e16.1941>>
- BRAVO, J. (2011). SIMCE: Pasado, presente y futuro del sistema nacional de evaluación. *Estudios públicos*, 123, 189-211. Recuperado de <<https://www.cepchile.cl/cep/estudios-publicos/n-121-a-la-150/estudios-publicos-n-123-2011/simce-pasado-presente-y-futuro-del-sistema-nacional-de-evaluacion>>.
- CERNADAS, F.X.; MOLEDO, M.L. y SANTOS, M. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios: Un estudio sobre formación de profesores. *Educar*, 55(1), 19-37. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.961>>
- EYZAGUIRRE, B. y FONTAINE, L. (1999). ¿Qué mide realmente el SIMCE? *Estudios Públicos*, 75, 107-161.
- FERNÁNDEZ, M.C. y HAURI, S. (2016). Resultados de aprendizaje en La Araucanía: La brecha de género en el Simce y el androcentrismo en el discurso de docentes de lenguaje y matemática. *Calidad en la Educación*, 45, 54-89. <<https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200003>>
- FREIXA-NIELLA, M.; RUBIO-HURTADO, M.ª J.; SÁNCHEZ-MARTÍ, A. y VILÀ-BAÑOS, R. (2019). La educación del siglo XXI ante el diálogo interreligioso. *Educar*, 55(1), 101-117. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.973>>
- GERVILLA, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, 58(215), 39-57. Recuperado de <[www.jstor.org/stable/23765286](http://www.jstor.org/stable/23765286)>.

- HALL, G. y PATRINOS, H.A. (2005). *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*. Washington DC: Banco Mundial.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Vol. 4. México DF: McGraw-Hill Interamericana.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (INE) (2018). *Síntesis de resultados Censo 2017*. Santiago de Chile. Recuperado de <<https://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>>.
- MANSILLA, J.; LLANCAVIL, D.; MIERES, M. y MONTANARES, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en La Araucanía, 1883-1910: Dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 213-228. <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>>
- MCÉWAN, P.J. (2004). La brecha de puntajes obtenidos en las pruebas por los niños indígenas en Sudamérica. En *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina* (pp. 283-313). Santiago: PREAL.
- MCÉWAN, P.J. y TROWBRIDGE, M. (2007). The achievement of indigenous students in Guatemalan primary schools. *International Journal of Educational Development*, 27(1), 61-76. <<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.05.004>>
- MECKES, L. y CARRASCO, R. (2010). Two decades of SIMCE: An overview of the National Assessment System in Chile. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 17(2), 233-248. <<https://doi.org/10.1080/09695941003696214>>
- MELLA, O. y ORTIZ, I. (1999). Rendimiento escolar: Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29(1), 69-92.
- MICÓ-CEBRIÁN, P.; CAVA, M.-J. y BUELGA, S. (2019). Sensibilidad intercultural y satisfacción con la vida en alumnado autóctono e inmigrante. *Educar*, 55(1), 39-57. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.965>>
- MIRANDA, J. (2013). Factores que obstaculizan el cambio en profesores y directivos de liceos vulnerables en la región de la Araucanía (Chile). *Educar*, 49(2), 183-206. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.416>>
- MIZALA, A. y ROMAGUERA, P. (2000). Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chile. *Documentos de Trabajo*, 85. Recuperado de <<https://ideas.repec.org/p/edj/ceauch/85.html>>.
- (2001). Factores socioeconómicos explicativos de los resultados escolares en la educación secundaria en Chile. *El Trimestre Económico*, 68(4), 272, 515-549.
- NOE, D.; RODRÍGUEZ, J. y ZÚÑIGA, I. (2005). *Brecha étnica e influencia de los pares en el rendimiento escolar: Evidencia para Chile*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Serie Políticas Sociales, 102. Recuperado de <<https://www.cepal.org/mujer/noticias/noticias/9/26089/Serie102.pdf>>.
- OECD (2017). *PISA 2015. Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition*, PISA. Paris: OECD Publishing. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264281820-en>>
- OLIVÉ, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En *Pluralismo epistemológico* (pp. 19-30). La Paz: CLACSO, CIDES-Universidad Mayor de San Andrés.

- PALADINO, M.; OSSOLA, M.M.; CASTRO FREITAS, A.E. de y ROSSO, L.C. (2016). Pueblos indígenas y Educación Superior: Indagaciones y experiencias en Argentina y Brasil. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 1-21.
- PALAVECINO, C. (2017). *El éxito escolar en matemáticas de los estudiantes peruanos inmigrantes: Estudios de casos en un contexto vulnerable*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/10017/38168>>.
- PEIB (2017). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)*. 1.ª ed. Santiago de Chile. Recuperado de <<http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versión-Final.pdf>>.
- PINO, M.; OYARZÚN, G. y SALINAS, I. (2016). Crítica a la rendición de cuentas: Narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile. *Cad. Cedes Campinas*, 36(100), 337-354.
- PINO-SEPÚLVEDA, M. del y MONTANARES-VARGAS, E. (2019). Evaluación comunicativa y selección de contenidos en contextos escolares vulnerables chilenos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1-12. <<https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e03.1984>>
- QUILAQUEO, D. y QUINTRIQUEO, S. (2017). *Métodos educativos mapuche: Retos de la doble racionalidad educativa: Aportes para un enfoque de educación intercultural*. 1.ª ed. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- QUILAQUEO, D.; QUINTRIQUEO, S.; TORRES, H. y MUÑOZ, G. (2014). Saberes educativos mapuches: Aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará (Arica)*, 46(2), 271-284. <<https://doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008>>
- QUILAQUEO, D. y SARTORELLO, S. (2018). Retos epistemológicos de la interculturalidad en contexto indígena. *Alpha: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, 0(47), 47-61. <<https://doi.org/10.32735/S0718-220120180004700163>>
- SALAZAR, G. (2009). Bicentenario urbano en Chile: ¿Qué pueblo para qué ciudad? *Revista INVI*, 24(67), 9-18. <<https://doi.org/10.4067/S0718-83582009000300001>>
- SCHLEICHER, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. OECD Publishing.
- SCHMELKES, S. (2004). La Educación Intercultural: Un Campo en Proceso de Consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 9-13.
- TREVIÑO, E. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina: Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 225-268.
- TYLER, R.W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. 3.ª ed. Chicago: The University of Chicago Press.
- VALENZUELA, J.P.; ALLENDE, C.; FUENZALIDA, D. y VILLALOBOS, C. (2017). *Inequidad en los logros de aprendizaje entre los estudiantes indígenas de América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?* Santiago de Chile: Unesco / Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260858.locale=es>>.

# Acceso a la educación superior en Chile desde la financiación privada: entre la inequidad estructural y la oportunidad individual

Pablo Rivera-Vargas

Universitat de Barcelona. España.  
Universidad Andrés Bello. Chile.  
pablorivera@ub.edu

Victor Climent Sanjuan

Universitat de Barcelona. España.  
vcliment@ub.edu

René Rivera Bilbao

Universidad de las Artes y las Ciencias de la Comunicación. Chile.  
rene.rivera@uniacc.edu

Recibido: 30/3/2020

Aceptado: 22/7/2020

Publicado: 5/7/2021



## Resumen

El principal indicador para evaluar la equidad del sistema de educación superior en Chile ha sido la ampliación de la matrícula. Entre las medidas adoptadas para su consecución se encuentra el uso del Crédito con Aval del Estado (CAE) como herramienta para financiar los estudios universitarios. El objetivo de esta investigación ha sido analizar el impacto de dicha política, tanto en la configuración del mercado universitario actual como en la percepción de sus «beneficiarios». A través de un enfoque metodológico mixto, que incluyó revisión documental y entrevistas individuales a estudiantes beneficiarios del CAE, se generaron tres dimensiones de análisis. Los resultados evidencian la existencia de interfaces complejas entre los resultados macroeconómicos y la experiencia de los estudiantes. En efecto, mientras una mirada a la objetividad del sistema demuestra el soporte neoliberal y el refuerzo que supone a la «bancarización» del financiamiento educativo, la perspectiva de los beneficiarios es que el CAE representaría una oportunidad única de acceso a la educación superior.

**Palabras clave:** acceso a la educación; universidad; administración de la educación; financiación privada

**Resum.** *Accés a l'educació superior a Xile des del finançament privat: entre la iniquitat estructural i l'oportunitat individual*

El principal indicador per avaluar l'equitat del sistema d'educació superior a Xile ha estat l'ampliació de la matrícula. Entre les mesures adoptades per aconseguir-ho es troba l'ús del Crèdit amb Aval de l'Estat (CAE) com a eina per finançar els estudis universitaris. L'objectiu d'aquesta investigació és analitzar l'impacte de l'esmentada política, tant en la configuració del mercat universitari actual com en la percepció dels seus «beneficiaris». A través d'un enfocament metodològic mixt, que va incloure revisió documental i entrevistes individuals a estudiants beneficiaris del CAE, es van generar tres dimensions d'anàlisi. Els

resultats evidencien l'existència d'interfícies complexes entre els resultats macroeconòmics i l'experiència dels estudiants. En efecte, mentre una mirada a l'objectivitat del sistema demostra el suport neoliberal i el reforç que suposa a la «bancarització» del finançament educatiu, la perspectiva dels beneficiaris és que el CAE representaria una oportunitat única d'accés a l'educació superior.

**Paraules clau:** accés a l'educació; universitat; administració de l'educació; finançament privat

**Abstract.** *Access to higher education in Chile through private financing: Between structural inequality and individual opportunity*

The main indicator for evaluating the equity of the higher education system in Chile has been the expansion of enrollment. Among the measures adopted to achieve such equity is the creation of a State Guaranteed Student Credit (SCSC) as a tool to finance university studies. The objective of this study is to analyze the impact of this policy, both in the configuration of the current university market and in the perception of its "beneficiaries." Through a mixed methodological approach, which included documentary review and individual interviews with students who were beneficiaries of the SCSC, three dimensions of analysis were generated. The results show the existence of complex interfaces between the educational reality, public policy, and the experience of students. In effect, while a look at the objectivity of the system demonstrates the neoliberal support and reinforcement of the "bankarization" of educational financing, the perspective of the beneficiaries is that the SCSC represents a unique opportunity to access higher education.

**Keywords:** access to education; university; administration of education; private financing

### Sumario

- |  |                             |
|--|-----------------------------|
| 1. Introducción  | 3. Marco metodológico       |
| 2. Una aproximación a la historia reciente del financiamiento universitario en Chile: desde la cobertura hasta el lucro bancario | 4. Resultados               |
|  | 5. Discusión y conclusiones |
|  | Referencias bibliográficas  |

## 1. Introducción

El acceso a la educación superior ha sido un desafío sustantivo en el diseño de políticas públicas de mayor equidad social. En Chile, una de las principales propuestas al respecto ha sido la creación del Crédito con Aval del Estado (CAE)<sup>1</sup>. Se trata de una medida implementada por el gobierno de Ricardo Lagos<sup>2</sup> bajo el argumento de que el Estado, en un contexto de restricción presupuestaria, requiere del soporte de la banca privada para asegurar el acce-

1. Es un préstamo para cursar estudios de educación superior establecido mediante la ley n.º 20.027, aprobada por el Congreso Nacional de Chile.
2. Presidente de Chile en el periodo 2004-2010.

so y la financiación de la educación superior, particularmente para aquellos sectores sociales que, cumpliendo con los requisitos académicos de acceso, no pueden costear sus estudios universitarios (Larraín y Zurita, 2008). El CAE es un sistema basado en la entrega de un crédito por parte del sistema financiero bancario a las instituciones de educación superior, cuyo retorno, por parte de los estudiantes beneficiarios, está avalado o asegurado por los recursos públicos del Estado (Rivera, Climent, Espinoza y Rivera-Vargas, 2018). De esta manera, el CAE institucionaliza una relación donde el Estado se erige como el aval de estos ante la banca (Dooner y Mena, 2018).

La investigación marco que da origen al presente artículo tuvo como objetivo analizar el funcionamiento del CAE a partir de los conceptos de equidad de acceso a la educación superior y de movilidad social en Chile. Con este fin, además de consultar y analizar datos oficiales y resultados de informes relevantes en la materia, se entrevistó a estudiantes que financiaban sus estudios mediante el CAE y que, además, pertenecían a las universidades con el porcentaje más alto de alumnos de este grupo.

El presente artículo profundiza en una de las dimensiones principales de la investigación, que tiene que ver con la coherencia y las interfaces entre la información racional sobre el aumento del acceso a la universidad gracias al CAE, el endeudamiento del estudiantado y la percepción de este sobre dicho instrumento como un beneficio que favorezca su propia movilidad social. Ante esto, hemos planteado el siguiente interrogante guía: ¿Cuáles son las principales coherencias e interfaces entre los resultados del CAE en tanto instrumento de acceso a la educación superior en Chile y la percepción del estudiantado beneficiario?

Con el fin de dar respuesta a esta pregunta, el artículo se ha organizado en los siguientes cuatro apartados: «Una aproximación a la historia reciente del financiamiento universitario en Chile», «Marco metodológico», «Resultados» y «Discusión y conclusiones».

## **2. Una aproximación a la historia reciente del financiamiento universitario en Chile: desde la cobertura hasta el lucro bancario**

La génesis del CAE está vinculada estrechamente con los principios y las lógicas del modelo de desarrollo social y económico impuesto en Chile durante la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet (1973-1990). En 1981, y con el objetivo de satisfacer la creciente demanda de matrículas en educación superior, el Estado permitió la creación de numerosas instituciones universitarias de capital privado, con la condición de que no tuvieran ánimo de lucro (Bernasconi y Rojas, 2004; Sisto, 2013). Para facilitar la implementación de este nuevo modelo se entregó a la banca la prerrogativa de financiar la educación superior de miles de estudiantes con especiales dificultades económicas, a partir de la concesión de créditos que contarían con el aval del Estado en el supuesto del impago de la deuda, con tasas promedio de un 60% anual (Banco Mundial, 2011).

Una vez recuperada la democracia en Chile en el año 1990, los gobiernos del pacto político denominado Concertación<sup>3</sup> establecieron una serie de políticas públicas con el objetivo de expandir el acceso a la educación superior y que esta pudiera ser accesible a una base social mucho más amplia (Rivera y Paredes, 2018; Larraín y Zurita, 2008; Atria, 2017; Rivera-Polo, Rivera-Vargas y Alonso-Cano, 2018). Hasta comienzos del año 2005 la alternativa más común para los estudiantes económicamente más vulnerables consistía en solicitar el Fondo Solidario de Crédito Universitario, que exclusivamente beneficiaba a los estudiantes con buenos resultados en la Prueba de Selección Universitaria que desearan financiar su educación en una de las veinticinco universidades del Consejo de Rectores (CRUCH)<sup>4</sup>. La nueva modalidad crediticia del CAE (Ley 20.027)<sup>5</sup> fue promulgada el 1 de junio de 2005 y pasó a otorgar dicho beneficio a miles de jóvenes que necesitaban apoyo económico sin que importara si estudiaban en una institución pública o privada, o que esta formara parte, o no, del Consejo de Rectores. De hecho, esta medida tuvo un gran impacto social, puesto que desde 2006 hasta 2011 más 360 mil estudiantes sufragaron sus estudios superiores a través del CAE (Salazar y Leihy, 2013).

Inicialmente la tasa de interés del CAE era de un 5,8%, mientras que la del Fondo Solidario de Crédito Universitario se situaba en un 2%. Esta diferencia porcentual y, por ende, el alto endeudamiento de los estudiantes con el CAE, fue uno de los detonantes que justamente impulsó la gran movilización estudiantil y social en Chile del año 2011 e implicó la paralización de las universidades durante un periodo aproximado de seis meses (Mayol y Azócar, 2011; Sisto, 2013; Sandoval y Carvallo, 2019).

En pos de resolver el conflicto, el entonces ministro de Educación de Chile, Felipe Bulnes, anunció el 17 de agosto del 2011 que el Gobierno asumiría el costo fiscal de 100 mil millones de pesos anuales<sup>6</sup>, lo que supondría bajar la tasa de interés del CAE de un 5,8% a un 2% (Sisto, 2013). Además, se crearía una agencia estatal que se haría cargo, a partir de marzo del año 2013, del sistema de financiamiento de los estudiantes de educación superior.

Dicha ley finalmente fue promulgada el año 2012, pero su implantación no ha estado exenta de numerosos problemas. Por un lado, el movimiento estudiantil siguió con sus demandas de una educación superior pública y gratuita, tensando la noción neoliberal, tanto de calidad (Colella y Díaz-Salazar, 2016; Giroux, Rivera-Vargas y Passerón, 2020) como de universidad (Jiménez-Peralta, 2019) que predominaba, lo que nuevamente trabó el diálogo con el Gobierno. Y, por otro lado, se constató que una parte importante de los estudiantes y exestudiantes de educación superior no cumplían alguno de los requisitos exigidos para acceder a los beneficios de la nueva regulación (Rivera et

3. Coalición de centroizquierda que gobernó Chile desde el 11 de marzo de 1990 hasta el 11 de marzo de 2010.

4. Organización de universidades estatales y privadas tradicionales chilenas fundadas antes de 1981 o derivadas de ellas. Más información: <<http://www.consejodirectores.cl/universidades>>.

5. Más información: <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=239034>>.

6. Equivalentes a 135 millones de euros aproximadamente (12/03/2020).

al., 2018)<sup>7</sup>. Además, otro grupo importante también optó por no acogerse a esta negociación, ya fuera por haber finalizado sus estudios o por estar próximo a hacerlo (Banco Mundial, 2011; Sisto, 2013). Básicamente, el principal problema que se presentó tuvo que ver con las altas tasas de intereses de sus deudas y con la constatación de que la mayoría de los alumnos, una vez finalizados sus estudios, se veían obligados a destinar más del 30% de sus ingresos mensuales a pagar la deuda del CAE (Ingresa, 2017).

En este contexto, el debate en Chile en torno a la política de financiamiento a través del CAE sigue sin resolverse. Por un lado, hay quienes resaltan el potencial del CAE como una iniciativa que, siendo perfectible, sí ha podido favorecer el acceso a la educación superior de los estudiantes provenientes de los sectores más vulnerables de la población chilena (Rodríguez-Ponce, 2012; Brunner, 2015; Miranda-Hiriart, 2016). Por otro lado, hay quienes denuncian que la política de financiamiento de la educación superior a través del CAE representa principalmente una oportunidad para la banca, que se lucra gracias a las necesidades formativas de millones de estudiantes en Chile (Banco Mundial, 2011; Dooner y Mena, 2018; Inzunza, Assael, Cornejo y Redondo, 2019).

### 3. Marco metodológico

La investigación fue abordada a partir de un proceso de combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas. En primer lugar, a nivel cuantitativo se llevó a cabo una revisión documental y de datos numéricos secundarios. Según lo planteado por Scribano y De Sena (2009) respecto a la fiabilidad y a la eficiencia del análisis documental y a la búsqueda de información secundaria relevante, se han identificado y analizado un conjunto de datos numéricos provenientes de diferentes informes y reportes, tanto de organismos públicos como de organizaciones e instituciones de reconocida legitimidad científica y académica en el ámbito del análisis de las políticas educativas y económicas en Chile. Los documentos seleccionados han sido los siguientes:

- Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)<sup>8</sup>.
- Sistema de Información de Educación Superior en Chile, Ministerio de Educación (SIES)<sup>9</sup>.
- Cuenta pública comisión Ingresa<sup>10</sup>.

7. Haber recibido un crédito CORFO, tener deudas de más de dos meses con el sistema anterior del CAE o haber abandonado sus estudios.

8. En esta investigación se analizaron los datos correspondientes a la encuesta CASEN del año 2013. Más información: <<http://encuestacasen.cl/>>.

9. Sobre la base de registros individuales de estudiantes, titulados y académicos (entre otros) en Chile. En esta investigación se analizaron los datos existentes hasta el 31/12/2016. Más información: <<http://www.mifuturo.cl/sies/>>.

10. Servicio público de carácter descentralizado creado en 2005. Para esta investigación se analizaron los datos del año 2017. Más información: <<http://bit.ly/2ZaiKBj>>.

— Informe sobre Pasivos Contingentes (INPC) de la Dirección de Presupuestos del Gobierno de Chile (DIPRES)<sup>11</sup>.

En segundo lugar, en relación con la información cualitativa, se llevaron a cabo entrevistas activas individualizadas. Este instrumento es definido como una interacción en la cual los partícipes (el entrevistador o la entrevistadora y el entrevistado o la entrevistada) son asumidos como sujetos que interactúan abiertamente, aunque guiados temáticamente por una pauta flexible (Denzin, 2001; Holstein y Gubrium, 1995).

Las entrevistas activas fueron aplicadas a 20 estudiantes universitarios que han financiado sus estudios mediante el CAE en dos universidades privadas de Chile. Estas instituciones fueron seleccionadas por ser dos de las tres universidades que (respecto del total) contaban con el mayor porcentaje de estudiantes que financiaban sus estudios a través del CAE.

A partir de la propuesta de Valles (2007) y Fernández-Ferrer y Forés (2016) sobre los criterios de triangulación de análisis de datos en estudios mixtos, la información secundaria (de corte cuantitativa) y primaria (de corte cualitativa) generada, ha sido inicialmente analizada de forma independiente, y, posteriormente, agrupada en categorías comunes. Esta agrupación ha permitido que los resultados hayan sido organizados a partir de tres categorías de contenido, donde se han contrapuesto los antecedentes macroeconómicos con los discursos y las manifestaciones de los entrevistados (Scribano y De Sena, 2009). Este ejercicio ha permitido evidenciar coherencias, pero también interfaces entre las evidencias, lo que nos ha posibilitado construir una respuesta a la pregunta guía del presente artículo.

#### 4. Resultados

En este apartado se presenta una parte significativa del desarrollo analítico de las categorías: «Favoreciendo el acceso a la educación superior», «¿Equidad en el acceso?» y «Lucro para la banca y oportunidad individual».

##### *4.1. Favoreciendo el acceso a la educación superior*

Como hemos mencionado en la primera parte de este artículo, el problema del acceso a la educación superior ha influenciado una parte importante del debate sobre la equidad del sistema de educación superior en Chile (Banco Mundial, 2011; Rodríguez-Ponce, 2012; Brunner, 2015; Miranda-Hiriart, 2016; Dooner y Mena, 2018; Inzunza, Assael, Cornejo y Redondo, 2019). En este ámbito, y desde una perspectiva esencialmente macroeconómica, la promesa del aumento del acceso a la educación superior se habría cumplido

11. Aporta antecedentes sobre los compromisos financieros fiscales de la población chilena. Para esta investigación se analizaron los datos del informe del año 2015. Más información: <[http://www.dipres.gob.cl/598/articles-143031\\_doc\\_pdf.pdf](http://www.dipres.gob.cl/598/articles-143031_doc_pdf.pdf)>.

**Tabla 1.** Evolución del acceso a la educación superior en Chile (1980-2015)

Tipo de institución	1980		2005		2015	
	Número instituciones	Matrícula	Numero instituciones	Matrícula	Número instituciones	Matrícula
Universidades estatales o con subsidio estatal	8	118.978	25	207.096	25	304.577
Universidades privadas nuevas	0	0	40	299.640	35	341.391
Total universidades	8	118.978	60	506.736	60	645.968
Institutos profesionales	0	0	81	15.001	43	373.171
Centros de formación técnica	0	0	161	50.390	54	146.515
Total educación superior	8	118.978	302	622.127	157	1.165.654
Cobertura (población de 18 a 24 años)	7,5%		11%		53,1%	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos oficiales del Ministerio de Educación (SIES, 2017).

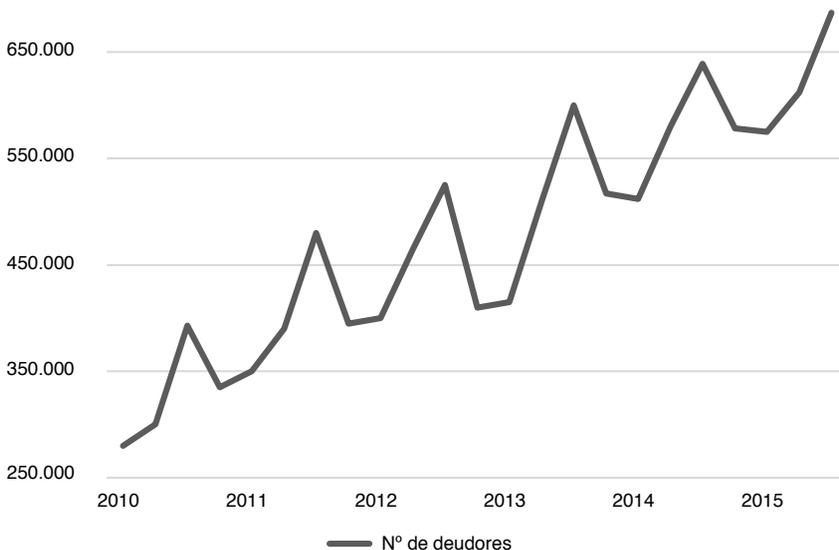
ampliamente. Como podemos observar en la tabla 1, en 1980 (un año antes de que se pusieran en marcha las universidades privadas en Chile) se registró una matrícula total de 118.978 estudiantes. En 2005 (un año antes de que comenzara a operar el CAE) la cifra subió a 663.679 alumnos. Finalmente, en 2015 (dos años después de que se implementara una parte importante de los cambios generados por la gran movilización estudiantil del año 2011) se llegó a un total de 1.165.654 matriculados.

Más allá del explícito cuestionamiento que hizo el movimiento estudiantil del año 2011 en referencia al hecho de que el destino de los fondos avalados por el Estado fuera mayoritariamente para instituciones (IES) de carácter privado (Sisto, 2013), en el gráfico 1 se puede apreciar cómo, desde el año 2010 hasta el 2015, el número de deudores del CAE continuó en un aumento sostenido.

Tal como se puede apreciar en la tabla 2, estos datos tienen su correlato en la percepción de los propios estudiantes, que reconocen el aumento de la cobertura en educación superior y que, más allá de los cuestionamientos sociales al CAE como herramienta de financiamiento de la educación superior, es valorado positivamente como oportunidad de acceso.

La posibilidad de acceso y financiamiento —independientemente del modo en que ambos se materialicen— se instalan como el horizonte valorativo de la subjetividad estudiantil. Para ellos el CAE representa prácticamente la única posibilidad de ingresar en la educación superior, y esta constatación opera como matriz interpretativa global que impele a considerar positivamente el financiamiento crediticio de la educación universitaria.

**Gráfico 1.** Número de deudores del CAE



Fuente: elaboración propia a partir de los microdatos de la encuesta CASEN (2013) y de la cuenta pública del año 2017 de la comisión Ingresos (2017).

**Tabla 2.** Discursos comunes y voces del estudiantado en relación con la categoría «Favoreciendo el acceso a la educación superior»

Discursos	Voces
Estudiantes consideran que el CAE ha sido una oportunidad esencial para acceder a la educación superior.	Hace unos años no hubiese pensado jamás entrar a la universidad. Siempre me la imaginé cara. De hecho, si no fuese por el CAE, no podría estar acá [en la universidad]. (Estudiante participante 1)
Estudiantes no opinan del CAE desde un posicionamiento ideológico. Además, la mayoría ignora los efectos estructurales que ha producido su implementación.	No me meto mucho en el debate político sobre el CAE. Para mí era el CAE la única opción de entrar a la uni [sic], y la aproveché. (Estudiante participante 5)
Estudiantes asumen que el CAE no es una ayuda en sí misma, sino que más bien contraen una deuda millonaria a pagar en años, pero que se compensa por la posibilidad de movilidad social que otorga el ser profesional universitario.	Sé que hay mucha polémica con el CAE, y sé que voy a tener una deuda enorme cuando termine [los estudios], pero da igual. Al final, si eres universitario tienes más opciones de ganar dinero. (Estudiante participante 2)

Fuente: elaboración propia a partir de las voces del estudiantado entrevistado.

#### 4.2. ¿Equidad en el acceso?

Primero acceso, y luego calidad y equidad. Esta parece ser la hoja de ruta de las políticas de educación superior seguida por los diversos gobiernos chilenos de la postdictadura. Este es un planteamiento que, a su vez, bascula sobre la idea matriz de que la expansión de la matrícula, independientemente de la fórmula y los expedientes utilizados para su consecución, debería proporcionar una mayor equidad al sistema. Sin embargo, dicha equidad de acceso es un concepto que puede enfocarse no solo desde la capacidad económica de los estudiantes y sus familias, sino también desde la diferenciación de distintos posicionamientos sociales, a partir de los cuales también se verifican los diferentes tipos acceso en clave interseccional: tipo de centro educativo de egreso, género, área geográfica, etnia u otro.

En el caso chileno, tanto la política pública como la literatura especializada han tendido a invisibilizar dichas variables, lo que ha generado una perspectiva donde la equidad de acceso se circunscribe por lo general al problema del financiamiento (Casanova, 2015). Por ejemplo, tal como puede verse en la tabla 3, independientemente del aumento en el número de beneficiarios del CAE para financiar sus estudios universitarios (tabla 1), los estudiantes que egresan de escuelas privadas, pertenecientes al quintil más rico de la población, siguen teniendo un acceso preferente al sistema universitario chileno, en contraposición a lo que sucede con los egresados de educación secundaria de establecimientos públicos, pertenecientes al quintil más pobre.

**Tabla 3.** Acceso a las universidades que participan en el sistema nacional de admisión según tipo de escuela de procedencia en el año 2015

Dependencia	Rinden	Postulan	Seleccionados	Matriculados
Público	86.070	33.831	24.546	18.906
Particular subvencionado / Concertado	132.825	68.171	52.136	41.231
Privado	26.293	22.693	20.319	18.040
Sin información	2.103	893	619	470
Total	247.291	125.588	97.620	78.647

Fuente: elaboración propia a partir de los datos oficiales del Ministerio de Educación (SIES, 2017).

A su vez, es posible verificar diferencias entre la equidad de acceso financiera y la académica. La primera está centrada en quiénes han sido aceptados por sus resultados en las pruebas de selección, pero que no cuentan con los recursos necesarios para ingresar, mientras que la segunda se refiere a aquellos que no han logrado los resultados requeridos en los procesos y las pruebas de selección.

En la práctica, cuando en Chile el sistema de acceso era exclusivo y universal (en la década de los setenta y hasta comienzos de los noventa) y se medía

**Tabla 4.** Base total de estudiantes según quintil económico y tipo de institución de educación superior de acceso (universidades estatales o con subsidio estatal y universidades privadas)

Quintil	1990		2000		2011	
	IES privadas	Universidades estatales o con subsidio estatal	IES privadas	Universidades estatales o con subsidio estatal	IES privadas	Universidades estatales o con subsidio estatal
I	46,2	53,8	43,8	56,2	66,8	33,2
II	53,0	47,0	51,9	48,2	70,5	29,5
III	53,5	46,5	45,2	54,8	67,1	32,9
IV	52,9	47,1	53,1	46,9	70,0	30,0
V	47,3	52,7	52,5	47,5	68,8	31,2

Fuente: elaboración propia a partir de los datos oficiales del Ministerio de Educación (SIES, 2017).

por el puntaje obtenido mediante prueba de selectividad (PSU), la equidad de acceso tenía solo una dimensión financiera, pues la selección académica la realizaba la prueba estandarizada, excluyendo previamente a aquellos que no disponían de recursos económicos. Sin embargo, la proliferación de instituciones que no subordinaron sus políticas de acceso a la rendición de tales pruebas, tal como puede verse en la tabla 4, ampliaron significativamente la base total de estudiantes de educación superior (sobre todo a partir de los años noventa). Esto se tradujo en nuevas exigencias de equidad basadas en la promoción y el acceso al financiamiento para grupos a los que previamente, por motivos académicos, estaba vedado el ingreso a la educación terciaria.

Se ha verificado una diferenciación en los procedimientos para el ingreso en el sistema universitario, cuestión que ha incidido en nuevas demandas de equidad (Casanova, 2015). En este contexto de expansión de las demandas por la equidad de acceso financiera y académica, tal como se aprecia en la tabla 5, el estudiantado entrevistado se posiciona en la primera de estas dimensiones, demostrando fuertes convicciones respecto a la necesidad principal, que es la del acceso, y luego, una vez resuelto lo primero, adquiere relevancia el tema de la calidad y, por consiguiente, la movilidad social.

Para el estudiantado la equidad es vista como la posibilidad de acceder al CAE para ingresar en la educación superior, y se le otorga un carácter discriminador respecto del sistema de selección PSU. Cuando el requisito principal consistía en superar el filtro académico, el CAE no tenía mayor influencia en la mejora de la equidad de acceso respecto a aquellos alumnos que mayoritariamente provenían de hogares con pocos recursos, pues la selección se realizaba previamente al ingreso a la educación superior. Sin embargo, en un contexto de pluralización de los modos de acceso al sistema universitario, el CAE

**Tabla 5.** Discursos comunes y voces del estudiantado en relación con la categoría «Equidad en el acceso»

Discursos	Voces
Los estudiantes consideran que, en Chile, el acceso a la educación superior basado esencialmente en requisitos académicos resulta elitista. Generaciones de jóvenes no pudieron acceder en el pasado a la universidad, justamente por no obtener la puntuación mínima para postular.	La PSU es muy difícil, además tienes que venir de un buen colegio para tener posibilidades. Además, yo ya trabajaba mientras iba al colegio, y con suerte terminé la media (educación secundaria). Lo tenía imposible entrar en una universidad vía PSU. (Estudiante participante 11)
Los estudiantes consideran que, si no fuera por el CAE, irían a la universidad solo las clases más privilegiadas. El CAE, por tanto, es visto como una oportunidad para la población más desfavorecida.	En mi familia, con mis primos, vamos todos a la universidad. Mis vecinos de mi edad también. Te da tranquilidad saber que no hay obstáculos para ir a la universidad. Ahora todos podemos ir, aunque seamos pobres. (Estudiante participante 13)

Fuente: elaboración propia a partir de las voces del estudiantado entrevistado.

efectivamente posibilita el ingreso de estudiantes pertenecientes a estratos socioeconómicos medios y bajos, hecho que contribuye a desdibujar la frontera de exclusión del sistema universitario.

#### 4.3. Lucro para la banca y oportunidad individual

Con la creación y la profundización del CAE como herramienta para financiar los estudios universitarios, se privatizó y se mercantilizó aún más el sistema de educación superior chileno. Se estableció un lucrativo nicho de negocio para la banca asistido por el Estado y se implementó un dispositivo de control social sobre el presente y el futuro de muchos estudiantes a través de la deuda. Precisamente en estas instituciones es donde se concentra el 66,5% del alumnado que accede al CAE (Páez y Kremerman, 2016) y, a la vez, donde se encuentran los mayores porcentajes de CAE comprados por el Estado<sup>12</sup>, tal como se puede apreciar en la tabla 6. Solo el grupo Laureate International<sup>13</sup>, por ejemplo, ha recibido casi 600 mil millones de pesos chilenos a través del CAE<sup>14</sup>.

En este mismo sentido, para que este negocio fuera aún más atractivo para la banca, el Estado se comprometió originalmente a subsidiar a los bancos participantes, comprando cada año el 25% de los créditos entregados con un

12. Hasta el año 2015 el Estado debió hacer frente al 48% de los créditos entregados por los bancos (por no pago de los estudiantes) (Páez y Kremerman, 2016).

13. Consorcio universitario internacional que en Chile cuenta con cinco instituciones de educación superior: el Instituto Profesional AIEP, el Instituto Profesional Escuela Moderna de Música (EMM), la Universidad Andrés Bello (UNAB), la Universidad de las Américas (UDLA) y la Universidad Viña del Mar (UVM). Más información: <<https://www.laureate.net/>>.

14. Equivalentes a 650 millones de euros aproximadamente (12/03/2020).

**Tabla 6.** Principales instituciones de educación superior que presentan los mayores porcentajes de CAE comprados por el Estado entre 2006 y 2015

Institución de educación superior	Porcentaje de recompra de créditos
Universidad SEK	69,8%
Universidad Autónoma	67,3%
Universidad Pedro de Valdivia	65,2%
Universidad de Las Américas*	63,4%
Universidad Iberoamericana de Ciencia y Tecnología	62,5%
Instituto Profesional Escuela Moderna de Música*	62,0%
Universidad Bernardo O'Higgins	61,3%
Universidad del Desarrollo	60,7%
Universidad Adventista de Chile	60,2%
Instituto Profesional CIISA	59,9%

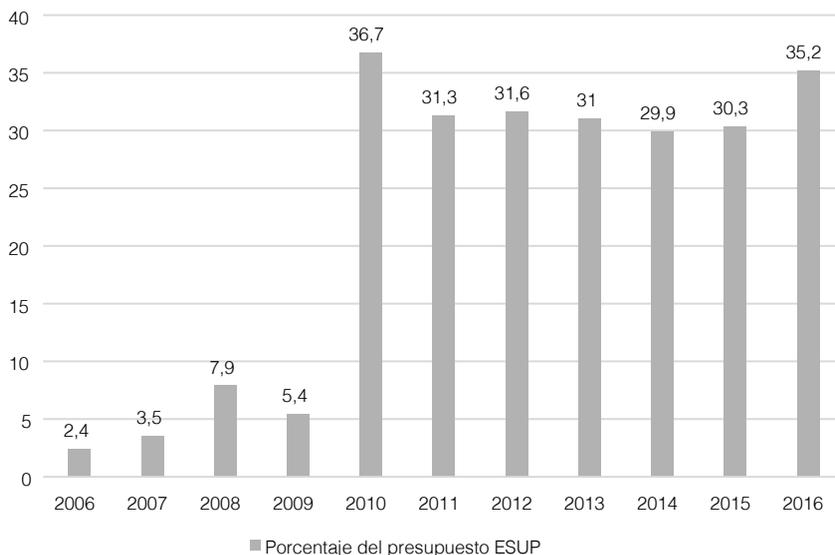
\* Son parte del grupo Laureate International.

Fuente: elaboración propia a partir de la información disponible en la comisión Ingres (2017).

sobreprecio del 6% (Ingres, 2017). Sin embargo, entre 2006 y 2015, el fisco compró un 48% de los créditos con un sobreprecio que llega a casi un 30% y equivale a más de 450 mil millones de pesos chilenos<sup>15</sup> (DIPRES, 2015). En relación con los porcentajes de recompra, los bancos Corpbanca, Itaú y Scotiabank presentan más del 50% de los créditos entregados que ya han sido adquiridos por el fisco. En cuanto al recargo destaca el BCI, el cual recibió un considerable sobreprecio de 55,5% por los créditos que el fisco le compró (DIPRES, 2015). De esta forma, mientras en 2006 el CAE representaba el 2,4% del presupuesto de la partida de educación superior, el 2015 ya superaba el 35% (Páez y Kremerman, 2016). Si consideramos los distintos tipos de créditos otorgados por la banca para financiar la educación superior, se puede observar que mientras en marzo de 2010 se registraban en torno a 270 mil jóvenes endeudados, en septiembre de 2015 ya se llegaba a casi 700 mil (Ingres, 2017). Además, el monto de la deuda total se había triplicado. El CAE explica el 85% de la deuda total. En pocas palabras, en Chile educarse y endeudarse pareciera ser parte de la misma ecuación.

Por otro lado, en cuanto a la matrícula de los establecimientos estatales, esta solo aumentó en 17.321 estudiantes y su participación en el total de beneficiarios del CAE se redujo a solo un 15,3%, con lo que progresivamente se ha ido convirtiendo en un apéndice del sistema de educación superior (Páez y Kremerman, 2016). Tal como se aprecia en el gráfico 2, vale la pena mencionar que, desde el año 2007, sobre el 30% del presupuesto en educación superior se ha destinado a la ejecución del CAE (CASEN, 2013).

15. Equivalentes a 487 millones de euros aproximadamente (12/03/2020).

**Gráfico 2.** Presupuesto ejecutado para el CAE como porcentaje del total de la partida de educación superior

Fuente: elaboración propia a partir de los microdatos de la encuesta CASEN (2013).

Al respecto, tal como se aprecia en la tabla 7, el discurso de los universitarios entrevistados, aun cuando reconocen que su estatuto, en tanto estudiantes financiados con el CAE, respondía a la figura del cliente, no se soporta en un cuestionamiento a la presencia de la banca en la educación superior, sino que es legitimada —al menos de manera tácita— como una herramienta fáctica para alcanzar mayores oportunidades en la vida. En efecto, el reconocimiento subjetivo de los estudiantes en torno al CAE se da en el contexto de que el total de recursos entregados por los bancos entre 2006 y 2015 a través del CAE a las instituciones de educación superior acreditadas es de 3,44 billones de pesos chilenos<sup>16</sup> (DIPRES, 2015) y que, más aún, solo cinco bancos se han adjudicado el 95% de los créditos (Ingresa, 2017).

El estudiantado entrevistado no cuestiona en sí mismo el rol del Estado en tanto promotor del CAE como herramienta de financiamiento de la educación superior, ni tampoco que gran parte del financiamiento público de la educación superior (un 35% en el año 2016) se destinara a pagar las deudas provocadas por los créditos impagados. Para el alumnado lo esencial es que una titulación universitaria le beneficiará en su calidad de vida y le ayudará a conseguir mayores ingresos monetarios, además de posicionarlo de mejor forma en el mercado laboral.

16. Equivalentes a 3.727 millones de euros aproximadamente (12/03/2020).

**Tabla 7.** Discursos comunes y voces del estudiantado en relación con la categoría «Lucro para la banca y oportunidad individual»

Discursos	Voces
El estudiantado no cuestiona el hecho de que su deuda sea finalmente bancaria. Tienen asumido que viven en un sistema social donde la banca juega un rol esencial en todos los ámbitos de la vida. Y la educación superior, por tanto, sería otro ámbito más.	Pocas cosas puedes adquirir sin préstamos bancarios. Una casa, un coche, todo. Ahora yo le sumo la uni [sic] y listo. Es mejor enfrentarlo así. Para estudiar en la universidad debes pedir un préstamo y punto. (Estudiante participante 7)
El estudiantado manifiesta que el Estado no puede financiar todo ni a todos. Más bien reconoce positivamente la gestión gubernamental de poner a disposición del alumnado una oportunidad de acceso a la universidad inmejorable, cuya deuda contraída le hizo ser más responsable con sus estudios.	A mí me parece bien la gestión del Estado en este sentido. El hecho de saber que estudiar ahora solo depende de mí me hace estar más comprometida con todo el proceso: las clases, las tareas, terminar la carrera pronto. (Estudiante participante 10)
Estudiantes no adhieren ni empatizan con las reivindicaciones sociales por un cambio de modelo en el financiamiento de la educación superior y la supresión del CAE.	La mayoría de los que protestan contra el CAE no tienen nada que ver con nosotros. La mayoría son acomodados y tienen todo resuelto. (Estudiante participante 18)

Fuente: elaboración propia a partir de las voces del estudiantado entrevistado.

## 5. Discusión y conclusiones

Los principales resultados obtenidos en esta investigación demuestran que el énfasis, tanto en las políticas públicas como en los relatos de alumnos, se sitúa fundamentalmente en la problemática de la equidad de acceso a los estudios superiores. Esta focalización se debe a que en Chile ocurrió un proceso progresivo de ampliación de la base estudiantil, por lo que la problemática de la necesidad de resignificar la noción neoliberal de calidad educativa (Colella y Díaz-Salazar, 2016) quedó suspendida en el debate público, al menos hasta el desarrollo de los movimientos estudiantiles de los años 2006 y 2011.

La evidencia a la que hemos podido acceder nos muestra que los criterios de selección de los beneficiarios de la estructura del crédito con garantía estatal, focalizada en aquellos que poseen menores recursos, han sido en general exitosos en cuanto a cobertura (tabla 1). Sin embargo, aún existe un problema que apunta a las carencias del sistema educacional chileno, que no es otro que el crédito en sí mismo (gráfico 1). Las demandas expresadas en el movimiento estudiantil del año 2011 se centran en el hecho de que el CAE no es una «ayuda», sino un crédito con garantía estatal, y señalan que son los alumnos con menos recursos los que acceden en masa a esta herramienta financiera (tabla 4), de manera que adquieren una deuda que se arrastra durante años y genera claros riesgos de impago. Por tanto, el crédito con garantía estatal (CAE) se sitúa en un terreno complejo: por un lado, es considerado por el estudiantado como una herramienta vital para acceder a la educación superior (tabla 2), pero, por otro, es el inicio de una larga deuda económica, cuyo incumplimiento debe asumirlo el Estado (tabla 6).

Otro aspecto desarrollado en el artículo permite establecer que las principales beneficiarias de la implementación del CAE son las instituciones financieras, puesto que les ha posibilitado aumentar su capacidad de mercado sin apenas riesgos (DIPRES, 2015; Ingresa, 2017).

Ahora bien, retomando la pregunta inicial planteada en la introducción del presente trabajo (¿Cuáles son las principales coherencias e interfaces entre los resultados del CAE en tanto instrumento de acceso a la educación superior en Chile y la percepción del estudiantado beneficiario?), podemos concluir lo siguiente:

Este estudio demuestra la existencia de interfaces complejas entre la realidad educativa, la política pública y la experiencia de los estudiantes o, si se prefiere y en una perspectiva más tradicional, entre las estructuras sistémicas y las agencias de los sujetos (Sandoval y Carvallo, 2019). En efecto, mientras una mirada a la objetividad del sistema demuestra el soporte neoliberal y el refuerzo que supone la «bancarización» del financiamiento educativo —que, en la práctica, se traduce en una deuda de arrastre de los estudiantes que se perpetúa incluso por décadas—, la perspectiva de los beneficiarios es que el CAE representa una oportunidad —en muchos casos la única— de acceder a la educación superior, oportunidad a su vez que legitima al CAE «en sí», y no por su adscripción a los principios de determinada matriz ideológico-económica.

El acceso ha sido el principal factor explicativo en torno al grado de equidad del sistema universitario chileno. En este sentido, los estudiantes entrevistados evalúan al CAE positivamente, puesto que sin el mismo no hubieran podido acceder a la educación universitaria, y la mayoría de ellos ignora los efectos estructurales que ha producido su implementación (tabla 2).

Por último, consideramos que la complejidad de estas interfaces interactivas debe dar curso a nuevas propuestas teóricas e investigativas capaces de engarzar coherentemente la relación entre las condiciones y las posiciones estructurales, y las disposiciones y las representaciones individuales (tabla 7).

Lo señalado hasta aquí da cuenta de una realidad universitaria compleja. Por un lado, resulta evidente, a la luz de los datos recién expuestos, que los argumentos a través de los cuales se había justificado la aprobación del CAE no eran —o, al menos, ya no son— válidos. Por otro lado, la escasez presupuestaria del Estado para financiar la educación superior resulta cuestionable si se considera el continuo flujo de dinero público que, producto del CAE, ha recibido la banca, verdadera institución favorecida con esta política gubernamental.

## Referencias bibliográficas

- ATRIA, F. (2017). *La mala educación: Ideas que inspiran al movimiento estudiantil de Chile*. Santiago de Chile: Catalonia.
- BANCO MUNDIAL (2011). *Programa de Crédito con Aval del Estado (CAE) de Chile: Análisis y evaluación*. Washington DC: The World Bank Press. Recuperado de <<https://bit.ly/3fjDK8P>>.

- BERNASCONI, A. y ROJAS, F. (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile, 1980-2003*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- BRUNNER, J.J. (2015). New Dynamics in Latin America. *International Higher Education*, 71, 20-22.  
<<https://doi.org/10.6017/ihe.2013.71.6092>>
- CASANOVA, D. (2015). *Entre el pago y el mérito: Admisión estudiantil e inclusión social en las universidades chilenas*. Tesis doctoral, Latin America Studies, Institute for History, Faculty of Humanities, Leiden University. Recuperado de <<https://bit.ly/3hOMnkp>>.
- CASEN - ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN SOCIOECONÓMICA NACIONAL (2013). *Resultados CASEN 2013*. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social de Chile. Recuperado de <<http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2013>>.
- COLELLA, L. y DÍAZ SALAZAR, R. (2016). Análisis de la calidad educativa en el discurso neoliberal. *Educar*, 53(2), 447-465.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.749>>
- DENZIN, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46.  
<<https://doi.org/10.1177/146879410100100102>>
- DIRECCIÓN DE PRESUPUESTOS DEL GOBIERNO DE CHILE (DIPRES) (2015). *Informe de Pasivos Contingentes*. Santiago de Chile: Ministerio de Hacienda de Chile. Recuperado de <<https://bit.ly/3fNQUBY>>.
- DOONER, C. y MENA, P. (2018). Arancel de referencia v/s arancel real: Diagnóstico e interrogantes iniciales. *Calidad en la Educación*, 24, 287-318.  
<<http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n24.280>>
- FERNÁNDEZ-FERRER, M. y FORÉS MIRAVALLES, A. (2016). Evaluación del desarrollo competencial en la educación superior: La perspectiva del profesorado universitario. *Educar*, 54(2), 391-410.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.799>>
- GIROUX, H.; RIVERA-VARGAS, P. y PASSERÓN, E. (2020). Pedagogía Pandémica. Reproducción Funcional o Educación Antihegemonía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-7. Recuperado de <<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12199>>.
- HOLSTEIN, J.A. y GUBRIUM, J.F. (1995). *The Active Interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- INGRESA: SISTEMA DE CRÉDITO ESTUDIOS SUPERIORES (2017). *Cuenta Pública Año 2017*. Santiago de Chile: Ingesa. Recuperado de <<https://bit.ly/2ZaiKBJ>>.
- INZUNZA, J.; ASSAEL, J.; CORNEJO, R. y REDONDO, J. (2019). Public education and student movements: The Chilean rebellion under a neoliberal experiment. *British Journal of Sociology of Education*, 40(4), 490-506.  
<<https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1590179>>
- JIMÉNEZ PERALTA, M. (2019). Identidad académica: Una franquicia en construcción. *Educar*, 55(2), 543-560.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.960>>
- LARRAÍN, C. y ZURITA, S. (2008). The new student loan system in Chile's higher education. *Higher Education*, 55, 683-702.  
<<https://doi.org/10.1007/s10734-007-9083-3>>
- MAYOL, A. y AZÓCAR, C. (2011). Politización del malestar, movilización social y transformación ideológica: El caso «Chile 2011». *Polis: Revista Latinoamericana*, 10(30), 163-184.  
<<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682011000300008>>

- MIRANDA-HIRIART, G. (2016). Paradojas de la modernización del sistema universitario chileno. *Polis: Revista Latinoamericana*, 15(45), 345-361.  
<<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682016000300017>>
- PÁEZ, A. y KREMERMAN, M. (2016). *Endeudar para gobernar y mercantilizar: El caso del CAE*. Santiago de Chile: Fundación Sol. Recuperado de <[https://fundacionsol.cl/cl\\_luzit\\_herramientas/static/wp-content/uploads/2016/08/Estudio-CAE-20163-1.pdf](https://fundacionsol.cl/cl_luzit_herramientas/static/wp-content/uploads/2016/08/Estudio-CAE-20163-1.pdf)>.
- RIVERA, P. y PAREDES, J. P. (2008). Por una democracia incluyente y participativa. En C. BASCUÑÁN, G. CORREA, J. MALDONADO y V. SÁNCHEZ. *Más acá de los sueños, más allá de lo posible: la concertación en Chile*, vol. 1 (pp. 251-315). Santiago de Chile: Editorial LOM.
- RIVERA, R.; CLIMENT, V.; ESPINOZA, A. y RIVERA-VARGAS, P. (2018). Financiamiento de la Educación Superior en Chile a través del Crédito con Aval del Estado (CAE). Una oportunidad para la inclusión o el aumento de la brecha social. En P. RIVERA-VARGAS; J. MUÑOZ-SAAVEDRA; R. MORALES OLIVARES y S. BUTENDIECK-HIJERRA (ed.). *Políticas Públicas para la Equidad Social* (pp. 93-101). Santiago de Chile: Colección Políticas Públicas, Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de <<https://goo.gl/NRS5NU>>.
- RIVERA-POLO, F.; RIVERA-VARGAS, P. y ALONSO-CANO, C. (2018). Una mirada territorial al sistema universitario chileno. El caso de la Universidad regional de Aysén (UAY). *Estudios pedagógicos*, 44(1), 427-443.  
<<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100427>>
- RODRÍGUEZ-PONCE, E. (2012). La educación superior en Chile y el rol del mercado: ¿Culpable o inocente? *Ingeniare: Revista Chilena de Ingeniería*, 20(1), 126-135.  
<<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052012000100013>>
- SALAZAR, J.M. y LEIHY, P. (2013). El Manual Invisible: Tres décadas de políticas de educación superior en Chile (1980-2010). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(34), 1-38.  
<<https://doi.org/10.14507/epaa.v21n34.2013>>
- SANDOVAL MOYA, J. y CARVALLO GALLARDO, V. (2019). Una generación «sin miedo»: Análisis de discurso de jóvenes protagonistas del movimiento estudiantil chileno. *Última Década*, 27(51), 225-257.  
<<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362019000100225>>
- SCRIBANO, A. y SENA, A. de (2009). Construcción de conocimiento en Latinoamérica: Algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación. *Cinta Moebio*, 34, 1-15.  
<<https://doi.org/10.4067/S0717-554X2009000100001>>
- SERVICIO DE INFORMACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR - SIES (2017). *Informe matrícula 2017 en educación superior en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). Recuperado de <<https://hdl.handle.net/20.500.12365/4613>>.
- SISTO, V. (2013). Entre la privatización y la reconstrucción de lo público en Chile: Movimientos estudiantiles y el debate acerca del devenir de la universidad. *Horizontes Sociológicos*, 1, 57-63.
- VALLES, M. (2007). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS. Cuadernos Metodológicos, 32.



# La producción narrativa en el encuentro con la otredad

Donatella Donato  
M. Isabel Pardo Baldoví  
Ángel San Martín Alonso

Universitat de València. España.  
donatella.donato@uv.es  
misabel.pardo@uv.es  
angel.sanmartin@uv.es



Recibido: 11/6/2020  
Aceptado: 1/12/2020  
Publicado: 5/7/2021

## Resumen

En este artículo se presenta una investigación basada en una propuesta metodológica que busca el objetivo de dotar de más protagonismo a las participantes en ella a partir del uso de las producciones narrativas como base para la investigación y la transformación social, mediante la creación de un círculo de mujeres de cultura gitana y no gitana. Las producciones narrativas, como herramienta metodológica cualitativa, se basan en el conocimiento local y situado, y se encuentran en relación con lo que experimentamos. La idea central es producir un texto estructurado a partir de la información recopilada por la investigadora durante las sesiones, combinando la observación participativa y la realización de entrevistas. Los resultados apuntan a que las producciones narrativas constituyen una herramienta para el conocimiento y la formación pedagógica y política, y propician la posibilidad de desarrollar la reflexión y la autorreflexión, las habilidades creativas y el propio poder de decisión. En conclusión, durante la investigación el trabajo con producciones narrativas se convierte en una estrategia para favorecer el empoderamiento de las mujeres participantes y la superación de las representaciones sociales impuestas.

**Palabras clave:** investigación cualitativa; narración de historias; participación del ciudadano

## Resum. *La producció narrativa en la trobada amb l'alteritat*

En aquest article s'hi presenta una investigació basada en una proposta metodològica que cerca l'objectiu de dotar de més autonomia les dones que hi participen a partir de l'ús de les produccions narratives com a base per promoure la investigació i la transformació social, mitjançant la creació d'un cercle de dones de cultura gitana i no gitana. Les produccions narratives, com a ferramenta metodològica qualitativa, es basen en el coneixement local i situat, i es troben en relació amb allò que experimentem. La idea central és produir un text estructurat a partir de la informació recopilada per la investigadora durant les sessions, tot combinant l'observació participativa i la realització d'entrevistes. Els resultats apunten a la constatació que les produccions narratives constitueixen una ferramenta per al coneixement

i la formació pedagògica i política, i que propicien la possibilitat de desenvolupar la reflexió i l'autoreflexió, les habilitats creatives i el propi poder de decisió. En conclusió, durant la investigació el treball amb produccions narratives es converteix en una estratègia per afavorir l'apoderament de les dones participants i la superació de les representacions socials imposades.

**Paraules clau:** investigació qualitativa; narració d'històries; participació del ciutadà

**Abstract.** *Narrative production in the meeting with otherness*

In this article, we present a research study based on a methodological proposal that aims to increase the agency of participants using narrative productions as a basis for research and social transformation by creating a Women's Circle of Roma and non-Roma culture. As a qualitative methodological tool, narrative productions are based on situated knowledge in relation to what we personally experience. The central idea is the production of a structured text based on the information gathered by the researcher during participatory observation sessions and interviews. The results show that narrative productions constitute an instrument for knowledge and pedagogical and political formation and provide the opportunity to develop reflection and self-reflection and creative skills, and engage in decision-making. During the research, it has been observed that working with narrative productions is a good strategy for promoting empowerment among the participating women and overcoming imposed social representations.

**Keywords:** qualitative research; storytelling; citizen participation

### Sumario

1. Introducción: el conocimiento situado como base de la investigación y la transformación social
  2. Investigar a partir de las relaciones entre personas
  3. Metodología: las producciones narrativas
  4. Análisis y resultados: superando las representaciones sociales impuestas
  5. Conclusiones: una mirada sobre la práctica
- Referencias bibliográficas

Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.

(Paulo Freire, 2006, p. 24)

## **1. Introducción: el conocimiento situado como base de la investigación y la transformación social**

Desde el enfoque positivista se entiende la investigación como un estudio objetivo de una realidad «dada y existente» a la que la persona investigadora puede acceder y examinar asépticamente. El procedimiento implica establecer una clara diferenciación de roles y funciones. Por un lado, el sujeto investigador que persigue y alcanza el conocimiento, quien ostenta el rol activo en el proceso; por el otro, el objeto de investigación, a la espera de ser analizado y «conocido» por quien investiga, mediante un rol generalmente pasivo (Montenegro y Pujol, 2003).

Este enfoque, hegemónico en el panorama académico, presenta importantes limitaciones en la investigación pedagógica y social, cuyo objetivo es indagar y comprender las prácticas y las relaciones sociales, para, a partir de dicha comprensión, generar propuestas que permitan su transformación y su mejora centrándose en las personas, de forma que la investigación se pone al servicio del empoderamiento y la emancipación de los individuos participantes, y no a la inversa (Ballesteros, 2019).

Para alcanzar este ambicioso reto, apostamos por un tipo de investigación enmarcada en el paradigma del conocimiento situado (Haraway, 1991; Hekman, 1997). Utilizamos el concepto de paradigma en el sentido formulado por Kuhn (2013), entendiendo que esta forma de proceder supone no solo un posicionamiento epistemológico dirigido a la creación y a la generación de conocimiento, sino también una postura ontológica que parte de un cuestionamiento profundo y reflexivo de la realidad, con voluntad transformadora. Es decir, constituye una forma de generar conocimiento que es distinta a la descrita en el párrafo precedente.

La investigación a partir del conocimiento situado entiende que el saber puede convertirse en motor del cambio social y no de mera objetividad. Parte de una mirada reflexiva y fundamentada sobre la realidad para propiciar el cambio, planificando y llevando a la práctica actuaciones deseables, en tanto que acción conjunta y coparticipativa entre los distintos sujetos implicados (Montenegro, 2001).

Por ello, realizar investigación a partir del conocimiento situado exige un compromiso explícito y decisivo con la transformación de la realidad que se investiga, para lo cual resultan imprescindibles dos aspectos: generar una com-

presión profunda de la situación de partida, del entramado de lógicas, discursos y relaciones de poder que legitiman la opresión y la injusticia (Foucault, 1991), e implicar, durante todo el proceso, a las personas que son sujetos activos de dicha realidad, partiendo de una situación de respeto máximo hacia el otro y su historia de vida. Solo así el conocimiento está «situado» en el contexto histórico y en la realidad vital donde emerge, generado en interacción social. Es decir, no se trata de un conocimiento inerte, vacío o sin trasfondo axiológico, sino que cobra vida y sentido cuando se pone en relación con las prácticas, los contextos y las personas que lo generan a partir de una acción optimizadora, participativa y situada (Sandoval, 2013). Por ello, el establecimiento de relaciones con el grupo participante constituye uno de los elementos centrales para el desarrollo de la investigación, por lo que debe cuidarse hasta el mínimo detalle, con la finalidad de crear una verdadera comunidad que avance conjuntamente hacia la generación del conocimiento y del cambio.

## 2. Investigar a partir de las relaciones entre personas

La «entrada en el campo», es decir, el inicio de la relación con los sujetos participantes, constituye uno de los aspectos de mayor complejidad y determina significativamente cómo va a desarrollarse el proceso. Este aspecto cobra todavía mayor importancia en aquellas investigaciones que no se hacen sobre las personas, sino con (junto a) ellas, en las cuales la relación no se limita a ser un vehículo para acceder al objeto de estudio, sino que es la base a partir de la cual cogenerar y coconstruir el análisis y el conocimiento (Montero, 1999).

Partiendo de esta perspectiva, quien investiga se posiciona en el campo como una persona con valores, creencias y experiencias propias, con un bagaje y una historia de vida concreta, pero que se lanza al encuentro de las vivencias y de las voces de los demás, dejándose afectar por el otro y con el otro, y buscando la creación de puntos de unión que permitan la coparticipación en el proceso y la cogeneración del saber y del conocimiento científico situado en el momento y en el lugar del que emana.

Este tipo de investigaciones huyen de la perspectiva utilitarista para abogar por una investigación ética y moral, que intenta eliminar la supremacía tradicional del investigador, derivando el protagonismo hacia las personas participantes, de modo que sus voces, sus valores y su historia de vida cuenten y sean necesarias para la construcción conjunta del conocimiento, activando procesos de emancipación que potencien la transformación social (Freire, 1970).

De este modo, al mismo tiempo que se fomenta y se construye la comprensión sobre la realidad, también se construye la comprensión sobre uno mismo, sobre el sujeto como persona social que vive y convive en un contexto determinado, atravesado de relaciones y sinergias (Breuer, 2003). La investigación se convierte en un diálogo entre la realidad y los sujetos que la generan, la comparten y la analizan.

### 3. Metodología: las producciones narrativas

A partir de esta perspectiva, presentamos una propuesta de investigación-acción participativa que tiene como objetivo proporcionar a las mujeres un papel de liderazgo en la investigación y en la transformación social. Son muchos los interrogantes de investigación que surgen en torno a este reto, entre los cuales destacan los siguientes: ¿cómo se construyen y se reconstruyen los conceptos de identidad y alteridad en contextos interculturales? Es decir: cómo me veo, cómo me ven, cómo me gustaría que me vieran, cómo nos vemos a nosotras mismas como grupo y en relación con el barrio y el contexto de vida.

Entre las distintas herramientas que pueden ayudar a responder a estas preguntas destacamos las producciones narrativas, entendiéndolas como posibilidad de entablar una conversación sobre la situación de las participantes, como espacios de indagación personal donde las vivencias se entretejen y se relacionan para cocomponer la narrativa de la vida, el relato de la realidad investigada, con la finalidad de compartirla y proyectarla al exterior. Una oportunidad para cuestionar y remover la realidad, y así poder transformarla (Contreras, Quiles-Fernández y Paredes, 2019).

Desarrolladas por Balasch y Montenegro (2003), las producciones narrativas se basan en el paradigma del conocimiento situado de Haraway (1988, 1991), que postula una visión parcial y situada en el desarrollo del conocimiento. Las producciones narrativas componen no solo el relato de la investigación, sino también el del propio sujeto, le ayudan a posicionarse en el mundo y a tomar conciencia de su identidad y subjetividad, de su situación personal propia, como paso previo a la transformación (Ibáñez, 2007). Por tanto, se proponen como una oportunidad para el diálogo, para profundizar, reunir todas las energías ocultas, a veces durmientes, y activar una transformación de la vida; para desencadenar procesos de subjetivación y superar el silencio impuesto por una situación de opresión, proceder a un análisis del proceso de emancipación de los estereotipos y rediseñar la centralidad de la figura femenina para contrastar las historias de sumisión (Pujol y Montenegro, 2013).

Las producciones narrativas se insertan en una metodología que quiere superar la idea de representar la manera como las participantes entienden el fenómeno, para centrarse más en el modo en que lo ven y en que lo viven (Pujol, Balasch y Martínez, 2003). Así se convierten en protagonistas y autoras del texto, que cuenta una parte de su historia personal, y eligen lo que quieren compartir y de qué forma lo contarán. La narrativa es, consecuentemente, un medio para compartir el conocimiento, coproducido no solo dentro del mismo grupo, sino también hacia el exterior y, por lo mismo, una herramienta para la construcción de la relación entre múltiples sujetos.

El propósito de la narrativa es atribuir significados a lo que nos rodea, ofreciendo una estructura a las experiencias vividas. Para Bruner (2004), la narrativa debe considerarse como una serie de eventos o estados mentales que no tienen un significado de manera autónoma, sino que lo adquieren dentro de la secuencia en la que están organizados en una trama. Hacer un balance

de la vida, reapropiarse de los recursos, descubrir nuevas estrategias para promover el empoderamiento; esto es, un proceso cognitivo, una unidad de experiencia que se estructura asignando un orden y unas relaciones. La comprensión que tenemos de nosotras mismas es narrativa, y no se puede comprender su esencia fuera del tiempo y, por lo tanto, fuera de la historia.

### *3.1. Las producciones narrativas y la coproducción de los resultados de investigación*

En la investigación-acción participativa se quiere superar la idea de la investigación extractiva para tratar de emprender un trabajo conjunto en el que todas son coautoras de una historia que es, a la vez, una posibilidad para desarrollar la reflexión y la autorreflexión, las habilidades creativas y el poder de decisión. Así, la investigadora renuncia al papel y al poder inherente de ser representativa de la voz de las personas. La comunicación es un aspecto fundamental para la participación plena en todo el proceso de investigación e implica un diálogo pedagógico entre la investigadora y las participantes y entre ellas mismas, un proceso articulado y multidimensional de autorrealización (Roberts, 2013).

Estas dimensiones son fundamentales para la difusión compartida de los resultados de la investigación desde la perspectiva participativa y transformadora, así como para superar las condiciones de discriminación y opresión (Young, 2011). En este caso, la investigadora es un agente que, a través de la producción de nuevos conocimientos, estimula a las comunidades a emprender sus propias iniciativas, a reflexionar sobre la realidad circundante para actuar y superar las dificultades. Una dinámica sobre un hecho social y el compromiso para la resolución de problemas concretos, que ejerce un impacto en las habilidades lingüísticas de las participantes y que determina la comunicación de los resultados a la comunidad científica y a la sociedad. Se pretende fomentar con ello la reflexión y el aprendizaje colectivo y situado (Haraway, 1991).

El paradigma transformador describe un marco filosófico de referencia que define la investigación científica como un camino para la coproducción de nuevos conocimientos, destacando su potencial para el cambio individual y social (Mertens, 2017). La intención es abrir un espacio colectivo para discutir acerca de las diferencias, contemplando las diversas formas de entender la realidad social y la reivindicación sobre los privilegios y las élites hegemónicas, para reequilibrar las relaciones de poder y no fortalecer la misma dinámica que las genera, valorando las experiencias de vida y el conocimiento de la gente. En esta línea, diseñar estudios que tengan un propósito transformador significa abordar los temas con un enfoque interdisciplinario para dirigir la resolución de problemas reales en un contexto dado.

### *3.2. Propuesta de trabajo con el círculo de mujeres*

Sobre la base del planteamiento expuesto, se ha desarrollado una investigación-acción participativa y transformadora que ha involucrado a unas 30 personas del sexo femenino que, juntas y como parte de un proyecto de innovación social, eran miembros de un círculo de mujeres intercultural atendiendo a la realidad social (Cernadas, Lorenzo y Santos, 2019). El grupo estaba formado por un total de 10 mujeres de cultura gitana, de edades comprendidas entre los 22 y los 35 años, y 20 de cultura no gitana de diferentes países (España, Italia, Rumanía, Grecia, India, Uruguay, China y Taiwán), de edades comprendidas entre los 25 y los 65 años. El círculo de mujeres constituía un espacio para reunirse, para compartir en un ambiente íntimo y agradable donde conocerse, bromear, hablar, intercambiar consejos y comparar ideas, pero también una oportunidad para reflexionar juntas sobre los problemas relacionados con el vecindario, el conflicto social entre colectivos y diferentes grupos culturales, la degradación y la condición de marginalidad.

En este círculo de mujeres las producciones narrativas son utilizadas como una herramienta para explorar la propia realidad y transformarla. Todas las participantes tienen una historia que contar, una forma de conocerse y reconocerse, de modo que contar la historia de vida significa construirla, reconstruirla, reflexionar sobre ella y reelaborarla. A través de las historias se generan conexiones emocionales, con lo que se supera la pura trasmisión del mensaje para profundizar sobre la experiencia contada y el contexto en el cual se origina. Las mujeres eligen el tema específico a tratar, fruto de su interés y su realidad, lo investigan y lo exploran, elaboran las ideas para reflexionar y comentarlas juntas. A la fase de análisis y reflexión le sigue la producción de un texto compartido, estructurado a partir de la información recopilada, compartida y procesada en el contexto de una investigación-acción participativa con un propósito transformador. El texto coproducido es validado por todas las participantes, quienes modifican, corrigen y expanden la narración, compartiendo responsabilidades, reflexiones, información y acciones. Por tanto, la naturaleza abierta y flexible de la herramienta narrativa impulsa la interacción comunicativa y el desarrollo de la creatividad y de la imaginación.

Además de las producciones narrativas, la investigación, desarrollada durante tres años, ha contemplado otras técnicas e instrumentos, como las entrevistas en profundidad, para explorar las historias de vida de las componentes del grupo, incidiendo en las formas de construcción de los conceptos de identidad y alteridad, y la observación participante, durante todo el transcurso de la investigación. Dichos procesos fueron narrados en un diario de campo. No obstante, la información recogida y el conocimiento cogenerado no se interpretan de manera fragmentada, sino holísticamente, puesto que la indagación de la realidad solo es la premisa de partida para generar una comunidad activa y comprometida con la optimización social.

#### 4. Análisis y resultados: superando las representaciones sociales impuestas

Las entrevistas recopiladas evidenciaban la diferenciación sobre la visión de la otredad entre las mujeres pertenecientes a los dos grupos sociales de cultura gitana y no gitana, basadas en el conjunto de estereotipos que caracteriza la relación intergrupala. Particularmente, las mujeres de cultura gitana denunciaban el hecho de ser consideradas y definidas como indigentes, culturalmente diferentes, carentes de autonomía y de capacidad de toma de decisiones, además de complacientes con el sistema machista (Donato, 2019). Calificativos que definen una actitud de violencia simbólica y alimentan los estereotipos guetizantes. Por otro lado, el prejuicio contra las mujeres de cultura no gitana se basaba en que tenían un interés instrumental o paternalista hacia el colectivo gitano, no querían fortalecer su posición en la sociedad y dejaban que siguiera siendo un frágil interlocutor.

Con estos antecedentes surgió una investigación-acción participativa, dirigida a generar un proceso de reflexión compartida sobre las representaciones hegemónicas y estereotipadas, a fin de que las protagonistas estructuraran juntas un espacio de reflexión y reivindicación mediante el uso de diferentes formas de expresión (Vivar, 2016), tal y como explica una de las participantes:

Por supuesto, hay muchos aspectos que aún deben mejorarse dentro de nuestro colectivo, pero tenemos la fuerza y el deseo de hacerlo juntas. Si nos cerramos cada una de nosotras en nuestro propio mundo, no podríamos tener éxito, es por eso que este proyecto es tan importante: conocer a otras mujeres, compartir experiencias de vida, denunciar juntas sobre la base de las diferentes situaciones que se han experimentado significa encontrar juntas una forma de superar la condición de opresión impuesta. (Mujer de cultura gitana, 2018)

El círculo de mujeres era un espacio para comparar las representaciones sociales entre mujeres sobre mujeres, con el objetivo de estructurar nuestra representación original y compartirla con el entorno externo, y ello en un proceso de autoformación pedagógica y política. Situación que evidencia otra de las participantes:

En el círculo se crea una poderosa fuerza grupal muy enérgica, se establece una situación de unión, de armonía. Trabajar y luchar en grupo es muy importante y crea una sensación en la cual nadie se siente sola en el recorrido para superar aquellos patrones impuestos que han marcado la vida de las personas. Patrones que están presentes en todas nosotras. (Mujer de cultura no gitana, 2018)

Este juego múltiple de miradas, que define también el conjunto de los interrogantes de la investigación, constituyó la base para la producción de narraciones sobre el tema de las relaciones entre personas de diferentes culturas. En general, las historias recolectadas hablan de pasión, de creatividad y de

resistencia a la homologación impuesta, por lo que constituyen un ejercicio de autoexploración y conocimiento mutuo, como expresan las participantes:

El aspecto más impactante del círculo de mujeres es la diversidad entre todas, el estar aquí cada una con su historia de vida y con su propia trayectoria y la igualdad, a pesar de cada manifestación y expresión individual. La gente, al principio, se siente muy bloqueada de compartir su experiencia, pero poco a poco comienza a abrir el corazón y la memoria y, a veces, cuenta cosas que no había contado en toda su vida. Historias de violencia, de sumisión, de infelicidad. En el círculo se llora mucho, porque se cuentan cosas que nadie sabe, y las personas se descubren conectadas a un nivel muy fuerte. (Mujer de cultura no gitana, 2018)

Las historias estimulan el interés, la curiosidad y la participación, porque los hechos son concretos y comprensibles; de ahí la importancia de difundirlos para la formación de una ciudadanía abierta y solidaria y para la transformación de la realidad, como cuenta una de las participantes:

Se comienza a comprender que somos diferentes también porque hemos tenido oportunidades diferentes. Aquellas que han podido tener una vida en la que sus talentos se han realizado y su potencial se ha desarrollado, y aquellas que no han podido tener la misma posibilidad, otra vez por las condiciones impuestas por una estructura social que victimiza y condena a los pobres a la marginalidad. Para comprender los problemas que afligen a nuestro vecindario y a nuestro barrio es importante comprender los problemas de tantas personas que viven aquí, ser conscientes de las posibilidades de superación que realmente tienen, y de todas las puertas que están cerradas. Esta conciencia requiere actuar juntas para mejorar el estado de las cosas. (Mujer de cultura no gitana, 2018)

La investigación ha permitido activar un ejercicio analítico, crítico y reflexivo sobre las representaciones sociales impuestas y sobre aquellas que juntas hemos producido y compartido, analizando las bases estructurales sobre las cuales se elevaban, como el encuentro, la empatía y el conocimiento recíproco. El recorrido realizado tiene un significado político, ya que los significados compartidos salen del grupo y se convierten en públicos a través de la presentación y la difusión pública, como evidencia otra participante:

Presentamos públicamente esta nuestra experiencia porque creemos que puede tener un valor educativo y puede ser, al mismo tiempo, un acto de denuncia contra todo tipo de discriminación para todas las mujeres y especialmente para las mujeres de la cultura gitana, cuya membresía en un grupo minoritario constituye una barrera para acceder a un trabajo digno. Hablo como una gitana y estoy orgullosa de serlo. (Mujer de cultura gitana, 2018)

Las participantes evidenciaban esta necesidad de compartir y exteriorizar el conocimiento cogenerado, abriéndolo a la comunidad. Para ello se realizaron distintas acciones, como la elaboración de un documental que narra los hechos y el proceso de construir relaciones entre los sujetos, de manera que

el contenido narrativo examina el contexto cultural y social tratando de comprender la realidad simbólica circundante. Junto con la composición estilística, el sujeto trabaja el significado de los sucesos y de las experiencias, profundiza en el conocimiento del contexto y aspira a transformar la realidad (Rappaport, 1995). Los extractos de las mujeres aquí presentados forman parte de dicho documental, que enfatiza la importancia del proceso para las participantes:

Reflexionando sobre los aspectos más profundos de este proyecto, es posible ver mujeres de diferente origen, cultura y procedencia social que trabajan juntas. Estas mismas diferencias son la fuerza de nuestro proyecto, pero durante años han alimentado los prejuicios, la distancia y la segregación, la indiferencia de la una hacia la otra. Ha sido suficiente reunirse, explicar, abrazarnos para comprender que, en cierto sentido, todas estamos limitadas entre fronteras y barreras que no han sido establecidas por nosotras, que han sido impuestas y contra las cuales queremos luchar. El círculo de mujeres es una oportunidad para reconocer nuestras preocupaciones y sanar las quejas que caracterizan nuestras vidas, en el círculo se facilitan herramientas para ser libres, superar el victimismo y cuidarnos más. El círculo que hemos creado es un espacio de amistad y de encuentro, de reflexión y acción. (Mujer de cultura gitana, 2018)

Además, también se emprendieron otras iniciativas para difundir el proyecto, como la presentación en centros educativos de la ciudad de Valencia. Al finalizar una charla en un instituto, se solicitó al alumnado que escribiese sus impresiones y las conclusiones que podía extraer a nivel cognitivo, emocional y ético, al hilo de lo cual un estudiante dijo lo siguiente:

La charla me resultó muy interesante y me encantó escuchar la experiencia de la investigadora que había impulsado el proyecto y, sobre todo, las motivaciones de las personas que han participado de manera tan activa. Me sorprendió mucho la ambición que tienen las mujeres en querer activar un proceso transformativo para sus vidas, sus familias y el barrio en general, así como sus ganas de superarse y la pasión que muestran en lo que hacen. Ha sido muy importante escuchar cuáles son las problemáticas actuales y la amplia mirada que las protagonistas proyectaban sobre la situación actual de conflicto social. Me gustó mucho ver la implicación de todas las mujeres en el proyecto, y como luchan juntas por sus derechos, ejemplo de las relaciones posibles positivas entre el colectivo gitano y no gitano. Muchas mujeres de cultura gitana quieren un futuro mejor para sus hijos e hijas y les enseñan a luchar, a no rendirse nunca. Siempre el colectivo gitano ha estado muy estigmatizado a nivel de que el hombre es el que manda y la mujer es una sumisa. Me reconforta y me alegra mucho saber que no siempre es así y que no siempre se cumple eso. Aprendí mucho y espero que el proyecto siga en el barrio y sea un ejemplo útil para otros barrios. (Estudiante de Secundaria, 2018)

Las visiones del alumnado y de las personas que mostraban curiosidad y se acercaban al proyecto resultaron de gran interés discursivo para las participan-

tes. No solo porque enriquecían y retroalimentaban la investigación, sino también porque permitían recoger información acerca del reflejo y del impacto ejercido por el estudio realizado, tanto en el contexto inmediato (en relación con las transformaciones y las experiencias vividas por las participantes) como en el cercano (el influjo ejercido sobre otras personas).

Asimismo, en el marco de esta iniciativa, el círculo de mujeres presentó un seminario sobre el proyecto de innovación sociocultural, del cual eran promotoras en el barrio de El Cabanyal (Valencia), en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, con lo que abrieron un diálogo con la comunidad universitaria. El seminario fue pensado como una de las formas de difundir los resultados de la investigación y compartirlos con la comunidad científica, en respuesta, también, a la pregunta planteada por Ander-Egg (2003) acerca de la cuestión de a quién pertenecen los datos producidos por el estudio realizado. En una investigación-acción participativa, como la presentada en este artículo, la información compartida es de todas las protagonistas y se difunde públicamente. Por esta razón se organizaron otros seminarios, reuniones y eventos en lugares institucionales, en las sedes de las asociaciones locales, en cafeterías o en plazas. El conocimiento coproducido se considera un bien público, lo que demuestra que el saber tiene un gran potencial que puede estar disponible para realizar un cambio social positivo. El círculo de mujeres es un espacio para el desarrollo de la autoconciencia y la emancipación (Bolen, 2013). Las personas colaboran y trabajan juntas, se acogen mutuamente en base a sus diferencias, se confrontan, reconocen y exploran formas nuevas y creativas para mejorar las relaciones entre los diferentes grupos.

## 5. Conclusiones: una mirada sobre la práctica

Actualmente, las desigualdades de todo tipo tienden a individualizarse y a presentarse como fenómenos aislados e independientes de las relaciones de poder y de las estructuras que las crean y las legitiman. Por ello, resulta más importante que nunca indagar de manera profunda y reflexiva en la realidad social, visibilizando las carencias, las desigualdades y las problemáticas que la atraviesan. La investigación-acción participativa, con el apoyo de la producción narrativa, constituye una herramienta de gran potencial para avanzar en la transformación de esas estructuras de poder y cambiar las dinámicas relacionales en torno a las cuales se sustenta el entramado social.

A partir de esta concepción, y tomando como base el paradigma del conocimiento situado (Haraway, 1991), se ha desarrollado una investigación con mujeres de cultura gitana y no gitana que pone en el centro a las participantes y a sus historias de vida, con el objetivo de problematizar y superar los conceptos de marginalidad o de diferencia étnica, a través de la creación de un espacio de reflexión, acción y reivindicación donde se comparten narraciones sobre las representaciones hegemónicas en su entorno vital, que acaban constituyéndose en posibilidades para generar conocimientos situados (Márquez, Prados y Padua, 2018). El proceso metodológico propuesto ha permitido con-

siderar a las mujeres sujetos de acción política, además de analizar las prácticas participativas como una herramienta para la transformación social. Las estrategias participativas se caracterizan por las relaciones horizontales y mejoran las acciones promovidas por los movimientos de base para superar las condiciones de segregación social y desigualdad (Úcar, 2018). El conocimiento coproducido es difundido por las propias mujeres protagonistas de este estudio para que sea de utilidad social, problematizando la relación vertical y jerárquica entre las participantes y la investigadora (Mortari, 2007). Puesto que la investigación transformadora tiene el objetivo de promover un cambio social positivo y aspirar a la mejora de las condiciones de vida, también debe promover y fortalecer el trabajo de construir espacios de articulación, discusión y reflexión sobre los resultados del estudio y su difusión, considerando la oportunidad de usar un lenguaje directo y claro, renunciando a un discurso técnico y puramente académico.

La utilización de las producciones narrativas ha permitido a las participantes expresar su propia subjetividad y reconocerse como sujetos que viven, sienten, conocen y recrean la realidad a partir de su conocimiento (Cruz, Reyes y Cornejo, 2012). A través de sus relatos y de sus historias de vida, las mujeres reflejan la situación social de su contexto compartido con otras personas. Partiendo de su compromiso y de su implicación en el proceso, visibilizan los aspectos susceptibles de problematización y de mejora, y co generan estrategias para el avance hacia la transformación social. Por tanto, la investigación realizada y el conocimiento generado se han basado en la relación dialógica entre las participantes en un plano de igualdad, así como en la búsqueda de puntos de encuentro para promover el cambio social, partiendo de la voluntad de «descolonizar» los modos de relación (Hernández-Hernández y Sancho, 2018), en lugar de fomentar y reproducir las situaciones de desigualdad social, tan frecuentes en estos ámbitos de estudio (Macías y Redondo, 2011).

Las mujeres participantes, a partir de las preguntas de análisis surgidas durante los encuentros y debates y relativas al conocer, al reconocer y al convivir, han llevado a cabo una transformación importante en su contexto de vida. Querían y han construido espacios para difundir narrativas no homologadas de la realidad, activando imágenes alternativas y fortaleciendo las relaciones entre las comunidades en un territorio de segregación y décadas de conflicto social. Entre los resultados podemos destacar el deseo de preservar recuerdos, historias e identidades, pero permitiendo que la otra persona las conozca y que constituyan un punto de partida para la transformación activa de la propia vida y de la propia realidad.

Al desenmascarar los mecanismos de discriminación con las propias voces de las mujeres involucradas, este trabajo ha adquirido un carácter fuertemente político y ha generado un compromiso con el barrio y con las comunidades locales que no ha terminado con el fin de este estudio. Actualmente se sigue coparticipando en el espacio social y continúa la formación mutua, impulsando procesos dinámicos que alimentan nuevas sinergias y definiendo oportu-

nidades inéditas de comunicación, intercambio y emancipación. Entre las iniciativas recientes destaca la participación de las mujeres en un nuevo estudio con la Universidad de Roma Tres, un proyecto de fotografía participativa sobre las categorías de identidad y alteridad, así como las colaboraciones con los diferentes agentes sociales, asociaciones, instituciones y colectivos locales. También algunas de ellas son parte activa de un proyecto de innovación educativa titulado *Explora conmigo donde vivimos*, financiado por la fundación COTEC y desarrollado en un centro escolar público del barrio, y empiezan a publicar artículos académicos que reflejan una nueva historia de compromiso social y coparticipación, con lo que establecen conexiones entre saberes, culturas y personas.

En definitiva, la investigación evidencia la necesidad de que la comunidad científica se abra a la realidad, colaborando estrechamente con las comunidades locales en el diseño y la realización de estudios comprometidos con el contexto, lo que significa concebir la ciencia como un camino en pro del bien común y superar el monólogo de la investigación social para activar un diálogo de coconstrucción del conocimiento a través de la estructuración de un pensamiento crítico y transformador.

## Referencias bibliográficas

- ANDER-EGG, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- BALASCH, M. y MONTENEGRO, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 44-48.
- BALLESTEROS, B. (coord.) (2019). *Investigación social desde la práctica educativa*. Madrid: UNED Editorial.
- BOLEN, J.S. (2013). *El millonésimo círculo: Cómo transformarnos a nosotras mismas y al mundo*. Barcelona: Kairós.
- BREUER, F. (2003). Subjectivity and Reflexivity in the Social Sciences: Epistemic Windows and Methodical Consequences. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(2).
- BRUNER, J. (2004). Life as narrative. *Social Research: An International Quarterly*, 71(3), 691-710.
- CERNADAS, F.X.; LORENZO, M. y SANTOS, M.A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios: Un estudio sobre formación de profesores. *Educar*, 55(1), 19-37. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.961>>
- CONTRERAS, J.; QUILES-FERNÁNDEZ, E. y PAREDES, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 58-75.
- CRUZ, M.A.; REYES, M.J. y CORNEJO, M. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. *Cinta Moebio*, 45, 253-274.
- DONATO, D. (2019). *Empoderamiento, Tercer Espacio y Coparticipación: Un camino pedagógico entre la teoría y la práctica. Una Investigación Acción Participativa y Transformadora en El Cabanyal*. Valencia: Universitat de València.
- FOUCAULT, M. (1991). *Las redes de poder*. Buenos Aires: Almagesto.

- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- HARAWAY, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- (1991). Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza* (pp. 313-346). Madrid: Cátedra.
- HEKMAN, S. (1997). Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited. *Signs*, 22(2), 341-365.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J.M. (2018). Historias de vida y narrativas sobre la subalternidad: Afrontar el desafío de lo inabordable de la relación con el Otro. *Educar*, 54(1), 15-29.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.913>>
- IBÁÑEZ, T. (2007). *Actualidad del anarquismo*. Buenos Aires: Terramar.
- KUHN, Th. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MACÍAS, F. y REDONDO, G. (2011). Pueblo gitano, género y educación: Investigar para excluir o investigar para transformar. *RISE: International Journal of Sociology of Education*, 1(1), 71-92.
- MÁRQUEZ, M.J.; PRADOS, M.E. y PADUA, D. (2018). La voz de Tsura: Un relato biográfico-narrativo sobre mediación intercultural y su sentido resiliente en el ámbito educativo. *Educar*, 54(1), 49-66.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.920>>
- MERTENS, D.M. (2017). Transformative research: Personal and societal. *International Journal for Transformative Research*, 4(1), 18-24.
- MONTENEGRO, M. (2001). Conocimientos, agentes y articulaciones: Una mirada situada a la intervención social. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 0. Recuperado el 27 de septiembre de 2019, de <<https://atheneadigital.net/article/view/n0-montenegro/17>>.
- MONTENEGRO, M. y PUJOL, J. (2003). Conocimiento situado: Un forcejeo entre el relativismo construccionista y la necesidad de fundamentar la acción. *Interamerican Journal of Psychology*, 37(2), 295-307.
- MONTERO, M. (1999). De la realidad, la verdad y otras ilusiones: Para una epistemología de la Psicología Social Comunitaria. *Psykhé*, 8(1), 9-17.
- MORTARI, L. (2007). *Cultura della Ricerca e Pedagogia*. Roma: Carocci Editore.
- PUJOL, J.; BALASCH, M. y MARTÍNEZ, M.M. (2003). Los límites de la metáfora lingüística: Implicaciones de una perspectiva corporeizada para la práctica investigadora e interventora. *Política y Sociedad*, 40(1), 57-70.
- PUJOL, J. y MONTENEGRO, M. (2013). Producciones narrativas: Una propuesta teórico-práctica para la investigación narrativa. En H. L. PAULÍN y M. RODIGOU NOCETTI (eds.). *Coloquios de investigación cualitativa: Desafíos en la investigación como relación social* (pp. 15-42). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- RAPPAPORT, J. (1995). Empowerment meets narrative: Listening to stories and creating settings. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 795-807.
- ROBERTS, H. (ed.) (2013). *Doing feminist research*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- SANDOVAL, J. (2013). Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales. *Cinta Moebio*, 46, 37-46.

- ÚCAR, X. (2018). La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 29, 52-67.
- VIVAR, M.T.H. (2016). *Framing intersectionality: Debates on a multi-faceted concept in gender studies*. Londres: Routledge.
- YOUNG, I.M. (2011). *Justice and Politics of Difference*. Nueva York: Princeton University Press.



# Estudio sobre compromiso y expectativas de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de grado

Pedro Ricardo Álvarez-Pérez  
David López-Aguilar  
Yaritza Garcés-Delgado

Universidad de La Laguna. España.  
palvarez@ull.edu.es  
dlopez@ull.edu.es  
ygarcesd@ull.edu.es

Recibido: 13/10/2020

Aceptado: 12/3/2021

Publicado: 5/7/2021



## Resumen

El análisis de las expectativas académicas y del nivel de compromiso hacia el grado que cursa el alumnado universitario permite conocer hasta qué punto es capaz de realizar una autoevaluación, generalmente subjetiva, sobre la probabilidad de lograr buenos resultados en sus estudios. La finalidad de esta investigación es analizar la incidencia que el compromiso académico tiene en las creencias de autoeficacia y en las expectativas de rendimiento en universitarios de grado. La muestra la constituyen 502 alumnos de primer y segundo curso de los grados ofertados por la Facultad de Educación de la ULL. Se administró la escala validada de compromiso académico Utrecht Work Engagement Scale-UWES-17 y, con el fin de valorar las expectativas de rendimiento académico, se preguntó qué calificaciones esperaban obtener al final del primer semestre. Los resultados revelaron que los estudiantes que tenían creencias favorables hacia el logro de buenas calificaciones eran quienes obtenían mejores puntajes en la escala de compromiso académico. La incidencia que ejerce dicho parámetro en las expectativas de resultados del alumnado universitario abre una línea de actuación importante en la educación superior, encaminada a lograr un nivel más elevado de adaptación, persistencia y éxito en los estudios.

**Palabras clave:** compromiso académico; creencias de autoeficacia; expectativas de resultados; educación universitaria

**Resum.** *Estudi sobre compromís i expectatives d'autoeficàcia acadèmica en estudiants universitaris de grau*

L'anàlisi de les expectatives acadèmiques i del nivell de compromís vers el grau que cursa l'alumnat universitari permet conèixer fins a quin punt és capaç de realitzar una autoavaluació, generalment subjectiva, sobre la probabilitat d'aconseguir bons resultats en els seus estudis. La finalitat d'aquesta investigació és analitzar la incidència que el compromís acadèmic té en les creences d'autoeficàcia i en les expectatives de rendiment en universitaris de grau. La mostra la constitueixen 502 alumnes de primer i segon curs dels graus ofertats per la Facultat d'Educació de la ULL, a qui se'ls va administrar l'escala validada de

compromís acadèmic Utrecht Work Engagement Scale-UWES-17 i, per tal de valorar les expectatives de rendiment acadèmic, se'ls va preguntar quines qualificacions esperaven obtenir a la fi del primer semestre. Els resultats van revelar que els estudiants que tenien creences favorables cap a l'assoliment de bones qualificacions eren els que obtenien millors puntuacions en l'escala de compromís acadèmic. La incidència que exerceix aquest paràmetre en les expectatives de resultats de l'alumnat universitari obre una línia d'actuació important en l'educació superior, encaminada a aconseguir un nivell més elevat d'adaptació, persistència i èxit en els estudis.

**Paraules clau:** compromís acadèmic; creences d'autoeficàcia; expectatives de resultats; educació universitària

**Abstract.** *Study on Commitment and Expectations of Academic Self-Efficacy in Undergraduate Students*

The analysis of academic expectations and level of commitment to the study program allows us to determine to what extent university students are capable of carrying out generally subjective self-assessments of the probability of achieving good academic outcomes. The purpose of this study is to analyze the incidence that academic commitment has on self-efficacy beliefs and performance expectations of undergraduate university students. The sample consisted of 502 students who were in the first and second year of bachelor's degree programs at the Faculty of Education of the University of La Laguna, Spain. The validated Utrecht Work Engagement Scale (UWES-17) was administered to the students to measure their academic commitment. To assess their expectations for academic performance, the students were asked what grades they expected to obtain at the end of the first semester. The results revealed that students who had favorable beliefs regarding the achievement of good grades in the subjects obtained better scores on the academic engagement scale. The incidence that academic commitment has on the expectations of outcomes of university students opens an important line of action in higher education aimed at achieving better adaptation, perseverance and academic success.

**Keywords:** academic commitment; academic self-efficacy; expectations of results; higher education

### Sumario

- |                      |                            |
|----------------------|----------------------------|
| 1. Introducción      | 4. Conclusiones            |
| 2. Material y método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados        |                            |

## 1. Introducción

La educación superior ha experimentado en la última década cambios importantes que han situado al estudiante en el primer plano del proceso de enseñanza y aprendizaje. La transmisión de saberes por parte del profesorado ha dejado paso a un modelo en el que se pide al alumnado que sea el protagonista y el gestor de su adquisición de conocimientos. Al mismo tiempo se le reclama que sea activo, reflexivo, autónomo, estratégico, que entienda lo que aprende

y que aprenda de forma permanente. Este cambio de orientación en el enfoque de la formación ha tropezado con la dificultad que para muchos estudiantes supone adaptarse a este nuevo modelo y gestionar su educación de manera autónoma y eficiente.

Muchos alumnos tienen diariamente que hacer frente a una diversidad de actividades de aprendizaje y afrontar cargas académicas prolongadas, lo que les conduce a situaciones de estrés, ansiedad, desmotivación y expectativas negativas hacia su formación (Belhumeur, Barrientos y Renata-Salazar, 2016). Estas dificultades para afrontar las tareas académicas derivan en muchos casos en fracaso o abandono de los estudios. El abandono académico es uno de los graves problemas de la educación superior, siendo el primer curso uno de los momentos más críticos donde se vienen detectando las mayores cifras de deserción (Figuera, Torrado, Dorio y Freixa, 2015). Desde hace tiempo se viene investigando sobre los factores que lo provocan y se han propuesto modelos explicativos para intervenir sobre el mismo (Tinto, 1975; Bethencourt et al., 2008; Rué, 2014; Bernardo, Cerezo, Rodríguez y Tuero, 2015). De estos estudios se concluye que el abandono es un problema multicausal y que son muchas las variables, de muy distinta naturaleza, que explican la permanencia o la desvinculación académica (Arriaga, Burillo, Carpeñol y Casaravilla, 2011; Chen, 2012). Los resultados del estudio de Íñiguez, Elboj y Valero (2016) evidenciaron esta pluralidad de variables, ya que para los alumnos fueron factores extracurriculares, como la dificultad para compaginar estudios y trabajo, los que influyeron en el abandono y, para el profesorado, la escasa motivación o la falta de un perfil de acceso adecuado. Es por ello que, como señalan Torrado y Figuera (2019), la prevención del abandono académico en la educación superior se ha convertido en uno de los retos más importantes de la política universitaria actual. El análisis de factores vinculados al abandono, que puedan ayudar a comprender las causas que inciden en la adaptación inicial del alumnado y en la mejora de las cifras de retención, se apunta como una de las importantes líneas estratégicas a seguir.

De acuerdo con esta perspectiva, una de las variables que ha cobrado un gran interés en los últimos tiempos en la enseñanza es el compromiso académico, por la influencia que ejerce a la hora de conseguir una buena adaptación social y universitaria, contribuir a la permanencia, lograr un aprendizaje activo y alcanzar buenos resultados académicos (Schaufeli et al., 2002a). Se define como un estado de bienestar psicológico que integra tres factores principales: el vigor (la energía y la resistencia mental durante el tiempo en el que se realiza una tarea), la dedicación (motivación e implicación mostrada durante la realización activa de una tarea) y la absorción (hace referencia al estado de concentración profunda durante la realización del trabajo académico) (Martínez y Salanova, 2003; Schaufeli y Bakker, 2003). El compromiso se considera un estado estable (no algo puntual o circunstancial), y describe la implicación y la satisfacción del alumnado con su proceso de aprendizaje, así como la concentración y el esfuerzo por alcanzar las metas formativas (Coates y McCormick, 2014; Cavazos y Encinas, 2016).

Como señalan Savage, Strom, Ebesu y Aune (2017), el compromiso académico es un factor de gran relevancia para entender la persistencia del alumnado en su proceso formativo. También en el análisis de Álvarez-Pérez, López-Aguilar y Valladares-Hernández (2021) se demostró que aquellos estudiantes que puntuaron más alto en una escala de compromiso académico eran los que nunca habían repetido curso en los años previos. Esto permite destacar el valor predictivo del compromiso sobre el rendimiento en los estudios, ya que, como se ha señalado en otras investigaciones (Parra, 2010; Martos et al., 2018), el alumnado implicado y comprometido realiza su trabajo con energía, está más concentrado, disfruta con su formación, está motivado y demuestra mayor confianza en sus posibilidades. Conseguir buenos resultados de aprendizaje exige mucho esfuerzo y dedicación y si los estudiantes no están preparados psicológicamente y no tienen un alto nivel de compromiso con lo que hacen, pueden verse superados y afectados sus planes académicos (Schauffeli y Salanova, 2007; Bresó y Gracia, 2007). Los estudiantes comprometidos con su formación tienen una alta implicación en el aprendizaje y muestran un buen desempeño en las labores académicas. Por eso y en oposición al compromiso, el *burnout* se refiere al síndrome de estar quemado, al desgaste profesional, a la dificultad de continuar una tarea, a la tendencia al abandono y a la falta de logro personal (Gil-Monte, 2003). Es el caso de muchos educandos que se ven superados por el estrés que genera el proceso de aprendizaje y terminan abandonando la formación.

El compromiso académico se relaciona con las creencias de autoeficacia estudiantil, de modo que los alumnos con un alto nivel de compromiso suelen autoperibirse como capaces para el aprendizaje y para alcanzar buenos resultados en los estudios (Casas y Blanco, 2017). Según Bandura (1982), las expectativas de autoeficacia dependen de la creencia de cada uno respecto a si posee las capacidades necesarias para lograr sus objetivos. En el plano académico, las creencias de autoeficacia son los pensamientos que tienen los estudiantes acerca de su capacidad y de su autorregulación para conseguir los objetivos formativos. Las creencias, motivaciones y expectativas que tiene el alumnado que inicia las clases universitarias, que se modulan en interacción con el contexto, con las exigencias del trabajo académico, con la interacción que mantienen con el profesorado o con el ambiente de aula, influyen de manera decisiva en la integración social y en la continuación o deserción de la formación (Wilkins, Butt, Kratochvil y Balakrishnan, 2016; Jurado, Figuera y Llanes, 2019). Desde el enfoque sociocognitivo del desarrollo de la carrera, se señala que las expectativas de autoeficacia académica tienen un efecto directo en la satisfacción y la permanencia en los estudios, lo cual constituye un freno al problema del abandono (Lent et al., 2017). También Tinto (2017) llama la atención sobre la importancia que tiene la autopercepción del alumnado acerca de sus capacidades sobre la adaptación y el sentido de pertenencia a la institución, lo cual es un buen predictor del logro de metas y de resultados formativos.

En referencia a estos factores que se relacionan estrechamente con el abandono de los estudios, el objetivo de esta investigación fue analizar, en univer-

sitarios de grado, si su compromiso incidía en las expectativas y en las creencias de autoeficacia académica.

## 2. Material y método

### 2.1. Hipótesis

Para este trabajo se definió como hipótesis nula ( $H_0$ ) que los universitarios de grado de la Facultad de Educación de la ULL con bajos niveles de compromiso e implicación académica tenían bajas expectativas de rendimiento en sus estudios. Por el contrario, como hipótesis alternativa ( $H_1$ ), se planteó que el conjunto de universitarios de grado de la Facultad de Educación de la ULL con altos niveles de compromiso académico mostraba mayores expectativas de lograr un buen rendimiento en sus estudios.

### 2.2. Participantes

La población objeto de análisis estaba constituida por alumnado que seguía los cursos primero y segundo de grados de la Facultad de Educación de la ULL. Según datos oficiales de matriculación ofrecidos por este centro, en el momento de la administración de la prueba de recogida de datos estaban inscritos 2.216 estudiantes que reunían las características descritas. Asumiendo un error del  $\pm 5\%$  y una confianza del 95%, participaron en la investigación 502 estudiantes, lo que permitió trabajar con un margen de error del  $\pm 3,9\%$  y una confianza del 95,3%. Las características de la muestra definitiva se presentan en la tabla 1.

**Tabla 1.** Características de la muestra

Edad	Mínimo: 17; máximo: 47; $\bar{x}$ = 19,66; $sd$ = 3,48.
Sexo	Mujeres: 23,3% ( $n$ = 117). Hombres: 76,7% ( $n$ = 385).
Titulación	Pedagogía: 15,5% ( $n$ = 78). Maestro en Educación Infantil: 28,5% ( $n$ = 143). Maestro en Educación Primaria: 56,0% ( $n$ = 281).
Curso	Primero: 75,95% ( $n$ = 381). Segundo: 24,1% ( $n$ = 121).

Fuente: elaboración propia.

### 2.3. Instrumento de recogida de datos

Para medir el nivel de compromiso académico se utilizó la escala Utrecht Work Engagement Scale (Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002b). Esta prueba contenía 17 ítems tipo Likert (0 indicaba la puntuación más baja, y 6, la más alta) distribuidos en tres variables: *vigor*, *absorción* y *dedicación* (tabla 2). De acuerdo con Carmona-Halty, Schaufeli y Salanova (2017), el

**Tabla 2.** Escala de compromiso utilizada en el cuestionario

Dimensión	Variables	Ítems	Cod.
Vigor		Cuando realizo tareas de clase me siento con fuerza y lleno de energía.	v1
		Me siento con fuerza y animado cuando estoy haciendo actividades de clase.	v2
		Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase, ponerme a estudiar o hacer tareas de clase.	v3
		Puedo estar estudiando de manera continuada durante periodos largos de tiempo (sin que me resulte aburrido).	v4
		A pesar de las dificultades que encuentre, me considero una persona constante y perseverante a la hora de afrontar las tareas de clase.	v5
		Incluso si no me encuentro bien, no dejo de realizar mis tareas de clase.	v6
Compromiso académico	Dedicación	Creo que los estudios que estoy realizando tienen sentido para mí.	d1
		Estoy entusiasmado con los estudios universitarios que estoy realizando.	d2
		Los estudios que estoy cursando me motivan a hacer cosas nuevas relacionadas con la formación que estoy realizando.	d3
		Estoy orgulloso de estar cursando esta titulación universitaria.	d4
		Cursar estos estudios universitarios es un reto importante para mí.	d5
Absorción		Se me pasa el tiempo volando cuando realizo las tareas de clase.	a1
		Me olvido de todo lo que pasa a mi alrededor cuando estoy concentrado en mis estudios.	a2
		Me siento feliz cuando estoy realizando las tareas de clase.	a3
		Estoy implicado e inmerso en los estudios que estoy cursando.	a4
		Cuando realizo las tareas de clase estoy tan implicado que pierdo la noción del tiempo.	a5
		Me resulta difícil dejar de realizar las tareas de clase.	a6

Fuente: elaboración propia.

vigor hace referencia a la fuerza y a la energía que una persona muestra durante la realización de una tarea, incluso a pesar de las dificultades. Por su parte, la absorción es la capacidad de estar implicado y concentrado profundamente en una determinada actividad, lo que lleva a una falta de noción del tiempo. Finalmente, la dedicación se refiere a la alta motivación, al interés y a la participación activa en la ejecución de una tarea. Los valores de fiabilidad obtenidos por

Schaufeli et al. (2002b) en la Utrecht Work Engagement Scale mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) superaron los valores críticos propuestos por la literatura. Asimismo, estos autores ensayaron un modelo de ecuaciones estructurales para confirmar la constitución subyacente de esta escala. Los índices de ajuste del modelo ensayado (RMSEA, GFI, AGFI, NFI, NNFI, TLI, CFI) respondieron adecuadamente a los valores establecidos.

Además de esta escala, para valorar las expectativas de rendimiento académico, se incluyó una pregunta en la que se consultó la calificación que esperaban obtener tras la evaluación del primer semestre. Por último, se añadieron ítems relacionados con los datos sociodemográficos.

#### *2.4. Procedimiento, análisis e interpretación de los datos*

El proceso de recogida de datos tuvo lugar en el curso 2019-2020 y consistió en la aplicación presencial del cuestionario diseñado. Para ello se contactó con docentes de los dos primeros cursos de los grados de la Facultad de Educación, para que permitieran administrar la prueba. En el momento de aplicarla se ofreció a los participantes un consentimiento informado, en el que se indicó las finalidades de la investigación, las garantías del anonimato y las instrucciones para responder.

Finalizada la recogida de información, se creó una base de datos con el programa Microsoft Excel, que fue almacenada en formato CSV para ser tratada posteriormente con el software R-Studio (versión 1.2.5001). Este apoyo informático permitió identificar los posibles datos perdidos, eliminar los casos atípicos multivariantes, realizar análisis de tendencia central, revisar la distribución de la normalidad de los datos, valorar la consistencia interna y la fiabilidad de la escala utilizada y realizar análisis de contraste. Además, para identificar el tamaño del efecto de las diferencias encontradas, se empleó el coeficiente de épsilon al cuadrado ( $E_R^2$ ), el cual fue calculado en el programa Excel con la siguiente expresión matemática, donde  $H$  hacía referencia a la puntuación obtenida en la prueba de Kruskal-Wallis, y  $n$ , al número de observaciones realizadas:

$$E_R^2 = \frac{H}{(n^2 - 1)/(n + 1)}$$

Los resultados obtenidos con este coeficiente fueron interpretados a partir de los valores propuestos por Faul, Erdfelder, Lang y Buchner (2007) y Tomczak y Tomczak (2014).

### 3. Resultados

#### 3.1. Depuración de datos y análisis descriptivos preliminares

Como punto de partida se comprobó que la base de datos no contuviera errores que distorsionaran los exámenes estadísticos. Para ello se revisó que el rango de respuestas de los ítems propuestos estuviera en el margen establecido. En este caso, se confirmó que la información imputada en la base de datos referidos a la escala tipo Likert estuviera entre los valores 0 y 6. Asimismo, se revisó que no existieran casos perdidos.

También se comprobó que la base de datos no contuviera datos atípicos multivariantes (*outliers*). Para ello se calculó la distancia de Mahalanobis, la cual permite identificar si un participante está superando el punto de corte establecido a partir del que se sitúan los casos extremos (Muñoz y Amón, 2013). Asumiendo un valor  $p = 0,95$ , el resultado de la distancia de Mahalanobis fue de 27,58. Este valor crítico determinó la necesidad de eliminar 75 casos, con lo que la muestra definitiva se situó en un total de 427 estudiantes. En la tabla 3 se presenta la distribución de las puntuaciones de tendencia central obtenidas en la escala de medida cumplimentada por la muestra definitiva.

**Tabla 3.** Datos descriptivos de la escala de compromiso académico empleada

	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>sd</i>	<i>M</i>	<i>M<sub>e</sub></i>
v1		3.597	1.401	4	4
v2		3.646	1.378	4	4
v3		3.028	1.628	4	3
v4		3.333	1.614	4	4
v5		4.419	1.461	5	5
v6		3.623	1.807	5	4
d1		4.946	1.335	6	5
d2		4.761	1.494	6	5
d3	427	4.358	1.472	5	5
d4		5.115	1.393	6	6
d5		4.845	1.388	6	5
a1		3.492	1.487	3	4
a2		3.478	1.531	4	4
a3		3.253	1.495	4	3
a4		4.557	1.416	5	5
a5		3.417	1.608	4	4
a6		3.585	1.770	5	4

Fuente: elaboración propia.

El análisis de la multicolinealidad permitió valorar la posible redundancia de los ítems integrados en la escala de compromiso académico. Para ello se realizó una correlación bivariada y se comprobó que las puntuaciones no superaran los valores críticos propuestos por Holgado, Suárez y Morata (2019):  $r \leq 0,85$ .

Con el objetivo de someter a prueba la hipótesis, se comprobó la distribución normal de los datos para identificar las pruebas de contrastes a realizar. En concreto, se analizó la normalidad a partir de la revisión de los valores de la asimetría, la curtosis, el test de Shaphiro Wilks y el de Kolmogorov Smirnov. Para su interpretación se tuvieron en cuenta las aportaciones de George y Mallery (2001). De acuerdo con la información presentada en la tabla 4, los datos confirmaron que no seguían una distribución normal, por lo que las pruebas de contraste realizadas fueron no paramétricas.

**Tabla 4.** Análisis de la normalidad

Ítems	Skewness (asimetría)		Kurtosis (curtosis)	Shaphiro Wilks ( $p$ valor)	Kolmogorov Smirnov KS ( $p$ valor)
	Skewness	$p$			
v1	-0,238	0,043	-0,579		
v2	-0,456	<0,001	-0,317		
v3	-0,195	0,096	-0,901		
v4	-0,250	0,034	-0,795		
v5	-0,800	<0,001	-0,200		
v6	-0,309	<0,001	-1,056		
d1	-1,417	<0,001	1,280		
d2	-1,255	<0,001	0,801		
d3	-0,875	<0,001	0,062	<0,001	<0,001
d4	-1,622	<0,001	1,599		
d5	-1,090	<0,001	0,182		
a1	-0,331	0,005	-0,434		
a2	-0,268	0,023	-0,922		
a3	-0,285	0,016	-0,621		
a4	-0,946	<0,001	0,101		
a5	-0,383	0,001	-0,708		
a6	-0,296	0,012	-0,964		

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se calculó el índice de fiabilidad de la escala de medida. Al cumplir la escala con los supuestos de tau-equivalencia, unidimensionalidad y continuidad de medida (Cho, 2016; Raykov y Marcoulides, 2017), se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach. Los datos generales y específicos (tabla 5)

**Tabla 5.** Análisis de fiabilidad

Variables	Ítems	Alfa de Cronbach ( $\alpha$ )		
Vigor	v1	0,86	0,89	
	v2	0,86		
	v3	0,86		
	v4	0,86		
	v5	0,87		
	v6	0,89		
Dedicación	d1	0,92	0,94	0,96
	d2	0,91		
	d3	0,94		
	d4	0,91		
	d5	0,93		
Absorción	a1	0,88	0,90	
	a2	0,88		
	a3	0,87		
	a4	0,87		
	a5	0,87		
	a6	0,90		

Fuente: elaboración propia.

que arrojó este índice demostraron que la escala de medida utilizada disponía de una buena consistencia interna (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017).

### 3.2. Análisis de contraste y tamaño del efecto

Los resultados generales del análisis de contraste realizado mediante la prueba H de Kruskal-Wallis manifestaron que el grupo de estudiantes que esperaba obtener calificaciones altas era el de los que mayor compromiso tenían con los estudios ( $H = 53.577$ ;  $p < 0.001$ ) (tabla 6). El valor obtenido en el coeficiente épsilon al cuadrado ( $E_R^2$ ) demostró que el tamaño del efecto de las diferencias encontradas fue bajo ( $E_R^2 = 0,125$ ).

De manera más específica, se detectaron diferencias estadísticamente significativas ( $p \leq 0,05$ ) en las distintas variables que integran la escala de compromiso académico (tabla 7). Los estudiantes que esperaban alcanzar calificaciones de sobresaliente eran los que mayor puntuación obtuvieron en las variables *vigor* ( $H = 54.672$ ;  $p > 0,001$ ;  $E_R^2 = 0,128$ ), *dedicación* ( $H = 33.270$ ;  $p > 0,001$ ;  $E_R^2 = 0,078$ ) y *absorción* ( $H = 50.497$ ;  $p > 0,001$ ;  $E_R^2 = 0,118$ ). Siguiendo los valores críticos propuestos por Tomczak y Tomczak (2014) y Faul et al. (2007) para la interpretación del tamaño del efecto, las diferencias encontradas se situaron en una magnitud media ( $E_R^2 \geq 0,06$ ).

**Tabla 6.** Análisis de contraste de la puntuación general obtenida en la escala de compromiso académico

Muestras	n	Rangos	H	p	Coefficiente épsilon al cuadrado ( $E_R^2$ )
Aprobados	136	152,25	53.577	<0,001	0,125
Notables	264	240,20			
Sobresalientes	25	279,06			
Matrículas de honor	2	141,75			

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 7.** Análisis de contraste de las variables de la escala de compromiso académico

Variables	Muestras	n	Rangos	H	p	Coefficiente épsilon al cuadrado ( $E_R^2$ )
Vigor	Aprobados	136	153,37	54.672		0,128
	Notables	264	239,10			
	Sobresalientes	25	288,12			
	Matrículas de honor	2	97,00			
Dedicación	Aprobados	136	164,81	33.270	<0,001	0,078
	Notables	264	235,65			
	Sobresalientes	25	256,56			
	Matrículas de honor	2	169,50			
Absorción	Aprobados	136	154,05	50.497		0,118
	Notables	264	239,06			
	Sobresalientes	25	279,60			
	Matrículas de honor	2	162,50			

Fuente: elaboración propia.

Habiendo aplicado la prueba H de Kruskal-Wallis se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en los distintos ítems de la escala de compromiso (tabla 8). De manera más específica, las diferencias detectadas señalaron que los alumnos con altas expectativas de rendimiento en los estudios eran los que mayores puntuaciones obtuvieron en la totalidad de ítems de la escala. En la variable *vigor*, este grupo de estudiantes se caracterizaba por realizar las tareas de clase con fuerza y energía ( $H = 27.729$ ;  $p > 0,001$ ;  $E_R^2 = 0,065$ ), por levantarse por las mañanas con ganas e ilusión de ir a clase ( $H = 34.188$ ;  $p > 0,001$ ;  $E_R^2 = 0,080$ ), por seguir perseverando a pesar de las dificultades que encontraban en el estudio ( $H = 49.415$ ;  $p > 0,001$ ;  $E_R^2 = 0,115$ ) y por sentirse bien cuando continuaban con la realización de sus tareas académicas ( $H = 37,57$ ;  $p > 0,001$ ;  $E_R^2 = 0,088$ ). Además, y relacionado con la dedicación, el conjunto de estudiantes que manifestó tener altas expectativas

**Tabla 8.** Análisis de contraste de los ítems de la escala de compromiso académico

	Grupos	n	Rango promedio	H	p	Coefficiente épsilon al cuadrado ( $E_R^2$ )
v1	Aprobados	136	170,54	27.729		0,065
	Notables	264	232,58			
	Sobresalientes	25	258,74			
	Matrículas de honor	2	157,25			
v2	Aprobados	136	179,11	21.342		0,050
	Notables	264	228,10			
	Sobresalientes	25	264,34			
	Matrículas de honor	2	96,25			
v3	Aprobados	136	164,98	34.188		0,080
	Notables	264	235,67			
	Sobresalientes	25	256,74			
	Matrículas de honor	2	153,25			
v4	Aprobados	136	162,48	24.306	<0,001	0,057
	Notables	264	234,57			
	Sobresalientes	25	285,54			
	Matrículas de honor	2	108,00			
v5	Aprobados	136	155,79	49.415		0,115
	Notables	264	239,64			
	Sobresalientes	25	265,46			
	Matrículas de honor	2	144,50			
v6	Aprobados	136	168,01	37.57		0,088
	Notables	264	232,03			
	Sobresalientes	25	286,64			
	Matrículas de honor	2	54,00			
d1	Aprobados	136	173,65	25.088		0,058
	Notables	264	231,98			
	Sobresalientes	25	246,52			
	Matrículas de honor	2	178,25			

(Continúa en la página siguiente)

d2	Aprobados	136	175,62	21.583	0,050
	Notables	264	232,13		
	Sobresalientes	25	232,58		
	Matrículas de honor	2	198,25		
d3	Aprobados	136	167,53	31.237	0,073
	Notables	264	235,28		
	Sobresalientes	25	247,30		
	Matrículas de honor	2	149,50		
d4	Aprobados	136	182,83	16.682	0,039
	Notables	264	228,33		
	Sobresalientes	25	234,24		
	Matrículas de honor	2	188,25		
d5	Aprobados	136	183,55	19.878	0,046
	Notables	264	224,92		
	Sobresalientes	25	273,14		
	Matrículas de honor	2	103,75		
a1	Aprobados	136	173,65	24.055	0,056
	Notables	264	230,83		
	Sobresalientes	25	246,12		
	Matrículas de honor	2	335,25		
a2	Aprobados	136	174,34	25.447	0,059
	Notables	264	230,80		
	Sobresalientes	25	261,84		
	Matrículas de honor	2	95,50		
a3	Aprobados	136	166,74	34.194	0,080
	Notables	264	234,91		
	Sobresalientes	25	259,96		
	Matrículas de honor	2	93,75		
a4	Aprobados	136	152,52	53.205	0,124
	Notables	264	241,80		
	Sobresalientes	25	252,42		
	Matrículas de honor	2	244,50		

&lt;0,001

(Continúa en la página siguiente)

a5	Aprobados	136	168,43	31.608	0,074
	Notables	264	232,57		
	Sobresalientes	25	271,20		
	Matrículas de honor	2	146,50		
a6	Aprobados	136	164,29	38.719	0,090
	Notables	264	233,80		
	Sobresalientes	25	282,62		
	Matrículas de honor	2	122,25		

&lt;0,001

Fuente: elaboración propia.

de autoeficacia académica se esforzó por llevar a cabo otras actividades complementarias relacionadas con los estudios que realizaban ( $H = 31.237$ ;  $p > 0,001$ ;  $E_R^2 = 0,073$ ). Finalmente, las observaciones llevadas a cabo en torno a la variable *absorción* sirvieron para definir un perfil de alumno caracterizado por sentirse feliz cuando realizaba tareas de clase ( $H = 34.194$ ;  $p > 0,001$ ;  $E_R^2 = 0,080$ ), por estar implicado en sus estudios ( $H = 53.205$ ;  $p > 0,001$ ;  $E_R^2 = 0,124$ ), por perder la noción del tiempo mientras llevaba a cabo actividades de clase ( $H = 31.608$ ;  $p > 0,001$ ;  $E_R^2 = 0,074$ ) y por no tener dificultades para hacer las tareas relacionadas con su formación ( $H = 38.719$ ;  $p > 0,001$ ;  $E_R^2 = 0,090$ ).

#### 4. Conclusiones

En relación con la hipótesis planteada en esta investigación y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se concluye que los participantes que alcanzaron puntuaciones altas en la escala de compromiso mostraron al mismo tiempo creencias positivas respecto a su autoeficacia académica y a sus buenas expectativas de rendimiento. Las diferencias que se encontraron en cuanto a las calificaciones que esperaban lograr (aprobado, notable, sobresaliente y matrícula) respecto a las variables de compromiso analizadas (*vigor*, *dedicación* y *absorción*) fueron significativas. Así, aquellos estudiantes de grado que pensaban alcanzar buenos resultados académicos obtuvieron al mismo tiempo puntuaciones altas en la escala de compromiso. Por tanto, los que tenían un compromiso alto tenían creencias de autoeficacia académica también altas.

Estos resultados apuntan en la dirección de los obtenidos por Salanova et al. (2005) y Bresó, Salanova y Schaufeli (2007), que confirman la relación entre el compromiso y la autoeficacia académica. Los estudiantes implicados en su proceso formativo piensan que van a obtener buenos resultados, lo que los predispone al compromiso con las tareas y al esfuerzo en el logro de los objetivos académicos. En este caso, los universitarios con creencias de autoeficacia académica alta eran aquellos que realizaban las tareas de clase con energía, se levantaban con ganas de ir a la facultad, eran persistentes en el logro de sus objetivos

pese a las dificultades, hacían actividades complementarias y se sentían felices realizando las tareas encomendadas. Compartimos con Liébana-Presa et al. (2018) que, a mayor autoeficacia académica, menor agotamiento y frustración y mejores puntuaciones en las distintas dimensiones del compromiso académico.

Estas conductas identificadas en los participantes del estudio coinciden con las que han señalado otros autores (Jang, Reeve y Deci, 2010; Cavazos y Encinas, 2016), al definir el compromiso académico como un estado mental positivo en relación con el trabajo y las tareas formativas. Reflejan una alta implicación, participación activa, intensidad y emoción, dedicación y persistencia para llevar a cabo las actividades de aprendizaje y lograr metas que cada uno se propone. Por tanto, hablamos de alumnos con niveles elevados de compromiso académico, que se perciben más eficaces en sus estudios, lo que puede traducirse en un mayor éxito en la formación en el presente y en el futuro, pero no solo en el plano académico, sino también en el profesional. Por eso resulta relevante el análisis del compromiso curricular, porque desde una perspectiva preventiva del fracaso y del abandono universitario ayuda a lograr una buena adaptación a los estudios y a conseguir la graduación que le permitirá en el futuro acceder al mundo laboral. Si los estudiantes reciben una buena orientación que les ayude a valorar la importancia que tiene la formación, a clarificar sus intereses, a definir un proyecto académico realista y a comprometerse con el logro de los objetivos que cada uno se proponga, tendrá más posibilidades de que su trayectoria académico-profesional sea más favorable y exitosa.

Aunque los resultados de la investigación son interesantes, sería necesario contrastarlos con otras muestras de alumnos de diferentes ramas de conocimiento, para valorar si también es significativa la incidencia del compromiso académico en las expectativas de rendimiento. Como señalan Liébana-Presa, Fernández-Martínez y Morán-Astorga (2017), es posible que se puedan producir diferencias en los resultados en función de las distintas titulaciones de los universitarios. Asimismo, sería conveniente profundizar en esta relación de variables a través de análisis de corte cualitativo, que permitieran ahondar en las creencias y en las autopercepciones que tienen los estudiantes respecto a su trayectoria formativa y a las expectativas de éxito. Finalmente, cabe destacar que los exámenes estadísticos ensayados en este trabajo apuntan a la posible relación existente entre el compromiso y las expectativas de autoeficacia académica. Esto lleva a la necesidad de realizar investigaciones más robustas que contribuyan a confirmar esta posible correspondencia entre dichas variables.

En cualquier caso, los hallazgos alcanzados en el presente trabajo tienen implicaciones directas en el proceso formativo del alumnado. Así, sería necesario y conveniente diseñar propuestas educativas y orientadoras en las que se trabajara la importancia del compromiso con la formación recibida como una variable que podría determinar la permanencia y el éxito académico, así como la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el diseño de acciones formativas de carácter preventivo en las que se abordara la implicación académica podría contribuir a reducir las elevadas tasas de fracaso, prolongación y abandono de la universidad.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ-PÉREZ, P.R.; LÓPEZ-AGUILAR, D. y VALLADARES-HERNÁNDEZ, R.A. (2021). La influencia del *engagement* en las trayectorias formativas de los estudiantes de bachillerato. *Estudios Sobre Educación (ESE)*, 40, 27-50.  
<<https://doi.org/10.15581/004.40.27-50>>
- ARRIAGA, J.; BURILLO, V.; CARPEÑOL, A. y CASARAVILLA, A. (2011). Caracterización de los tipos de abandono: Dividamos el problema y venceremos más fácilmente. *I Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Enseñanza Superior*. Managua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.
- BANDURA, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 2, 122-147.  
<<https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>>
- BELHUMEUR, S.; BARRIENTOS, A. y RENATA-SALAZAR, A. P. (2016). Niveles de estrés de la población estudiantil en Costa Rica: Diferencias en función de las variables nivel socioeconómico, rendimiento académico, nivel académico y zona geográfica. *Psychology, Society, & Education*, 8(1), 13-22.  
<[http://doi.org/10.25115/psy.v8i1.457](https://doi.org/10.25115/psy.v8i1.457)>
- BERNARDO, A.; CEREZO, R.; RODRÍGUEZ, L. y TUERO, E. (2015). Predicción del abandono universitario: Variables explicativas y medidas de prevención. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 16, 63-84.  
<<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.03>>
- BETHENCOURT, J.T.; CABRERA, L.; HERNÁNDEZ, J.; ÁLVAREZ, P. y GONZÁLEZ, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 18, 603-622.  
<<http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1298>>
- BRESÓ, E. y GRACIA, E. (2007). Bienestar psicológico en profesionales y estudiantes universitarios: Un estudio comparativo desde la Psicología Organizacional Positiva. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 17, 23-38. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2934547>>.
- BRESÓ, E.; SALANOVA, M. y SCHAUFELI, W.B. (2007). In Search of the “Third Dimension” of burnout: Efficacy or inefficacy. *Applied Psychology: An International Review*, 56(3), 460-478.  
<<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00290.x>>
- CARMONA-HALTY, M.; SCHAUFELI, W. y SALANOVA, M. (2017). The Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-9S): Factorial Validity, Reliability, and Measurement Invariance in a Chilean Sample of Undergraduate University Students. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-5.  
<<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01017>>
- CASAS, Y. y BLANCO, A. (2017). Testing Social Cognitive Career Theory in Colombian Adolescent Secondary Students: A study in the field of mathematics and science. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1173-1192.  
<<https://doi.org/10.5209/RCED.52572>>
- CAVAZOS, J. y ENCINAS, F.C. (2016). Influencia del *engagement* académico en la lealtad de estudiantes de posgrado: Un abordaje a través de un modelo de ecuaciones estructurales. *Estudios Gerenciales*, 32, 228-238.  
<<https://doi.org/10.1016/j.estger.2016.07.001>>
- CHEN, R. (2012). Institutional Characteristics and College Student Dropout Risks: A Multilevel Event History Analysis. *Research in Higher Education*, 53, 487-505.  
<<https://doi.org/10.1007/s11162-011-9241-4>>

- CHO, E. (2016). Making Reliability Reliable: A Systematic approach to reliability coefficients. *Organizational Research Methods*, 19, 651-682.  
<<https://doi.org/10.1177/1094428116656239>>
- COATES, H. y McCORMICK, A. (eds.) (2014). *Engaging university students: International insights from system-wide studies*. Dordrecht: Springer.
- FAUL, F.; ERDFELDER, E.; LANG, A.G. y BUCHNER, A. (2007). G\*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191.  
<<https://doi.org/10.3758/BF03193146>>
- FIGUERA, P.; TORRADO, M.; DORIO, I. y FREIXA, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: Implicaciones para la Orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 107-123.  
<<https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.220101>>
- GEORGE, D. y MALLERY, M. (2001). *Using SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston, MA: Allyn y Bacon.
- GIL-MONTE, P.R. (2003). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout) en profesionales de enfermería. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, 1, 19-33. Recuperado de <<https://cutt.ly/9bDbLUN>>.
- HOLGADO, F.; SUÁREZ, J.C. y MORATA, M.D.L.A. (2019). *Modelos de Ecuaciones Estructurales, desde el «Path Analysis» al Análisis Multigrupo: Una Guía Práctica con LIS-REL*. Madrid: Sanz y Torres.
- ÍÑIGUEZ, T.; ELBOJ, C. y VALERO, D. (2016). La Universidad del Espacio Europeo de Educación Superior ante el abandono de los estudios de grado: Causas y propuestas estratégicas de prevención. *Educar*, 52(2), 285-313.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.674>>
- JANG, H.; REEVE, J. y DECI, E.L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.  
<<https://doi.org/10.1037/a0019682>>
- JURADO, P.; FIGUERA, P. y LLANES, J. (2019). Análisis de las motivaciones y de las expectativas de los estudiantes de máster en Educación. *Educar*, 55(2), 325-341.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1016>>
- LENT, R.W.; TAVEIRA, M.; FIGUERA, P.; DORIO, I.; FARIA, S. y GONÇALVES, A.M. (2017). Test of the social cognitive model of well-being in Spanish college students. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 135-143.  
<<https://doi.org/10.1177/1069072716657821>>
- LIÉBANA-PRESA, C.; FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ, C. y MORÁN-ASTORGA, C. (2017). Relación entre la inteligencia emocional y el burnout en estudiantes de enfermería. *Psychology, Society, & Education*, 9(3), 335-345.  
<<https://doi.org/10.25115/psye.v9i3.856>>
- LIÉBANA-PRESA, C.; FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ, M.E.; VÁZQUEZ CASARES, A.M.; LÓPEZ-ALONSO, A.I. y RODRÍGUEZ-BORREGO, M.A. (2018). Burnout y engagement en estudiantes universitarios de enfermería. *Enfermería Global*, 17(2), 131-152.  
<<https://doi.org/10.6018/eglobal.17.2.268831>>
- MARTÍNEZ, I.M. y SALANOVA, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios: Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384. Recuperado de <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:185fe08c-621e-4376-b0e7-22d89b85e786/re3301911213-pdf.pdf>>.

- MARTOS, A.; PÉREZ, M.C.; MOLERO, M.M.; GÁZQUEZ, J.J.; SIMÓN, M.M. y BARRAGÁN, A.B. (2018). *Burnout y engagement* en estudiantes de Ciencias de la Salud. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 23-36.  
<<https://doi.org/10.30552/ejihpe.v8i1.223>>
- MUÑOZ, J.A. y AMÓN, I. (2013). Técnicas para detección de outliers multivariantes. *Revista en Telecomunicaciones e Informática*, 3(5), 11-25. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/20.500.11912/6582>>.
- PARRA, P. (2010). Relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 7(1), 57-63. Recuperado de <<http://www2.udec.cl/ofem/recs/antiores/vol712010/revbi71a.pdf>>.
- RAYKOV, T. y MARCOULIDES, G.A. (2017). Thanks Coefficient Alpha, We Still Need You! *Educational and Psychological Measurement*, 79(1), 200-210.  
<<https://doi.org/10.1177/0013164417725127>>
- RUÉ, J. (2007). *Enseñar en la universidad: El EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.
- SALANOVA, M.; MARTÍNEZ, I.M.; BRESÓ, E.; LLORENS, S. y GRAU, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180. Recuperado de <<https://www.redalyc.org/pdf/167/16721116.pdf>>.
- SAVAGE, M.W.; STROM, R.E.; EBESU HUBBARD, A.S. y AUNE, K.S. (2017). Commitment in College Student Persistence. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 21(2), 242-264.  
<<https://doi.org/10.1177/1521025117699621>>
- SCHAUFELI, W.B. y BAKKER, A.B. (2003). *UWES: Utrecht Work Engagement Scale*. Utrecht: Utrecht University.
- SCHAUFELI, W.B.; MARTÍNEZ, I.M.; PINTO, A.M.; SALANOVA, M. y BAKKER, A.B. (2002a). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.  
<<https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>>
- SCHAUFFELI, W.B. y SALANOVA, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping*, 20, 177-196.  
<<https://doi.org/10.1080/10615800701217878>>
- SCHAUFELI, W.B.; SALANOVA, M.; GONZÁLEZ-ROMÁ, V. y BAKKER, A. (2002b). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.  
<<https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>>
- TINTO, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 43(1), 89-125.  
<<https://doi.org/10.3102/00346543045001089>>
- (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254-269.  
<<https://doi.org/10.1177/1521025115621917>>
- TOMCZAK, M. y TOMCZAK, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited: An overview of some recommended measures of effect size. *Trends Sport Sciences*, 1(21), 19-25. Recuperado de <<https://cutt.ly/lbDbRAI>>.

- TORRADO, M. y FIGUERA, P. (2019). Estudio longitudinal del proceso de abandono y reingreso de estudiantes de Ciencias Sociales: El caso de Administración y Dirección de Empresas. *Educar*, 55(2), 401-417.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1022>>
- VENTURA-LEÓN, J.L. y CAYCHO-RODRÍGUEZ, T. (2017). El coeficiente Omega: Un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627. Recuperado de <<https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf>>.
- WILKINS, S.; BUTT, M.M.; KRATOCHVIL, D. y BALAKRISHNAN, M.S. (2016). The Effects of Social Identification and Organizational Identification on Student Commitment, Achievement and Satisfaction in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 41(12), 2232-2252.  
<<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1034258>>



# Percepción del alumnado de máster sobre la formación en competencias emprendedoras a través de redes sociales

Sandra Clemente-Vázquez  
Juan-Jesús Torres-Gordillo

Universidad de Sevilla. España.  
sandra\_97\_12@hotmail.com  
juanj@us.es



Recibido: 29/7/2020

Aceptado: 5/2/2021

Publicado: 5/7/2021

## Resumen

El objetivo del presente estudio es analizar la percepción y el origen del nivel competencial en emprendimiento a través de redes sociales en el alumnado de másteres de las ramas de Ciencias, Humanidades y Artes y Ciencias Sociales ofertados por la Universidad de Sevilla. La crisis económica en España ha provocado que el emprendimiento sea, en muchos casos, la única vía de emplearse. Internet y el comercio electrónico obligan a tener en cuenta las redes sociales para acceder al mercado global. Se refuerza la universidad como figura esencial para crear cultura emprendedora a través de la formación de su alumnado. Se asume un diseño de investigación cuantitativo *ex post facto*, no experimental y de tipo descriptivo, correlacional e inferencial. El estudio se realizó con un muestreo no probabilístico por conveniencia. 178 estudiantes contestaron a un cuestionario *ad hoc*. Los resultados indican un grado entre moderado y bajo en cuanto a la percepción competencial del alumnado, aunque con algunas diferencias según la edad o el tipo de máster. Se constata que la educación formal superior no satisface al estudiantado en este sentido. Se concluye que la universidad debe mejorar su formación en materia de emprendimiento a través de redes sociales.

**Palabras clave:** educación y empleo; redes sociales; universidad; formación; competencias para la vida; educación superior

**Resum.** *Percepció de l'alumnat de màster sobre la formació en competències emprendedores a través de xarxes socials*

L'objectiu del present estudi és analitzar la percepció i l'origen del nivell competencial en empremtoria a través de xarxes socials en l'alumnat de màsters de les branques de Ciències, Humanitats i Arts i Ciències Socials oferts per la Universitat de Sevilla. La crisi econòmica a Espanya ha provocat que l'empremtoria sigui, en molts casos, l'única via per poder treballar. Internet i el comerç electrònic obliguen a tenir en compte les xarxes socials per a accedir al mercat global. Es reforça la universitat com a figura essencial per a crear cultura empremtora a través de la formació del seu alumnat. S'assumeix un disseny de recerca quantitatiu *ex post facto*, no experimental i de tipus descriptiu, correlacional i inferencial. L'estudi es va realitzar amb un mostreig no probabilístic per conveniència. 178

estudiants van contestar a un qüestionari ad hoc. Els resultats indiquen un grau entre moderat i baix quant a la percepció competencial de l'alumnat, encara que amb algunes diferències segons l'edat o el tipus de màster. Es constata que l'educació formal superior no satisfà l'estudiantat en aquest sentit. Es conclou que la universitat ha de millorar la seva formació en matèria d'emprenedoria a través de xarxes socials.

**Paraules clau:** educació i ocupació; xarxes socials; universitat; formació; competències per a la vida; educació superior

**Abstract.** *Master's Students' Perception of Training in Entrepreneurial Skills Through Social Networks*

The aim of this study is to analyze the perception and origin of entrepreneurship competence through social networks among master's degree students in sciences, humanities and arts, and social sciences at the University of Seville, Spain. The economic crisis in Spain has meant that entrepreneurship is often the only way to be employed, while the Internet and e-commerce have obliged us to use social networks to access the global market. Universities play an essential role in creating an entrepreneurial culture through the training of students. A quantitative, ex post facto, non-experimental, descriptive, correlational, and inferential research design was used with non-probabilistic convenience sampling. A total of 178 students completed an ad hoc questionnaire. The results indicate that students perceive their competence level as being moderate to low, although with some differences according to age or type of master's degree. It was observed that formal higher education does not satisfy students' expectations in this regard. Therefore, we conclude that training in entrepreneurship through social networks should be improved in the higher education setting.

**Keywords:** education and employment; social networks; universities; training; life skills; higher education

### Sumario

- |                 |                             |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método       | Referencias bibliográficas  |
| 3. Resultados   |                             |

## 1. Introducción

Nuestra sociedad líquida, el auge tecnológico y la globalización han provocado cambios en nuestra manera de vivir. Ciertas capacidades se han convertido en obsoletas, lo que ha obligado a realizar una transformación social. Encontramos profesiones cambiantes y unas necesidades educativas diferentes (Barreno, 2011; Sánchez-García, 2017).

El desempleo es la tónica habitual del mercado laboral. Cada vez se apuesta más por el emprendimiento, que toma fuerza en el ámbito académico, económico y político. Es, en muchos casos, la única vía para poder trabajar (Gómez-Núñez et al., 2017; Ortiz-García y Olaz-Capitán, 2015; Trejo-López, 2016). El emprendimiento es una forma de avanzar ante la insatisfacción. Nos

lleva a comenzar una tarea con mayores objetivos. Pero no solo hace falta tener una idea de negocio, sino que también requiere una serie de habilidades, actitudes y conocimientos que transformen las ideas en acción (European Commission, 2016; Gutiérrez-Olvera, 2015; Morales y Corredor, 2016; Palos-Sánchez, Baena-Luna y Casablanca-Peña, 2019).

### *1.1. Emprendimiento a través de las redes sociales*

Actualmente Internet y el comercio electrónico deben formar parte del negocio (Becerra-Molina, Sañay y Calle, 2018; Rodríguez-Acosta, 2018). Es necesario atraer a un público, y es ahí donde las redes sociales entran en juego (Estévez-Gualda y García-Marín, 2015). Las redes sociales son espacios formados por comunidades virtuales a través de la web 2.0. Son herramientas de comunicación útiles para la visibilidad del negocio, incluso más que otros medios de comunicación tradicionales (Fernández-Trigueros y Fernández-Castaño, 2014; Fuster-Gullén et al., 2020; Peñarroya-Farell, 2014). El objetivo es mostrar un producto o servicio que capte a un público consumidor, creándose una conexión entre clientela y empresa (Castro-Villacis, Rodríguez-Figueroa, Arroyo-Vargas y Valdés-Cabrera, 2018).

Surgen entonces una serie de cuestiones: ¿qué competencias se necesitan para emprender en la actualidad? ¿Son innatas o se aprenden?

### *1.2. Formación en competencias emprendedoras y redes sociales*

Según el marco de referencia europeo de la competencia emprendedora Entre-Comp, aprobado por la Comisión Europea en 2016 (Bacigalupo, Kampylis, Punie y Van den Brande, 2016), encontramos tres áreas que clasifican las diferentes subcompetencias de la persona emprendedora (Estrada de la Cruz, Mira-Solves y Gómez-Gras, 2016; Jiménez-Marín, Elías-Zambrano, y Silva-Robles, 2014; Morales y Corredor, 2016): ideas y oportunidades, recursos y pasar a la acción (ver la tabla 1).

Muchas personas emprendedoras adquirieron estos conocimientos a través de la experiencia laboral previa a la creación del negocio. Trayectorias educativas demuestran que estas competencias se enseñan y se aprenden (Civila-Salas, 2017; Jiménez-Marín, Elías-Zambrano y Silva-Robles, 2014; Justiniano-Domínguez, 2019).

La educación para el emprendimiento se entiende como el desarrollo del conocimiento empresarial, las habilidades y las actitudes empresariales (Oleforo-Ngozika, Oko-Dominic y Akpan, 2013; Zenner, Kothandaraman y Pilz, 2017). Sin embargo, solo el 9,8% de la población joven encuestada ha emprendido alguna actividad o se encuentra en vías de hacerlo (Ortiz-García y Olaz-Capitán, 2015).

Con la Ley de Emprendedores (Ley 11/2013 de 26 de julio), España pretende contribuir al estímulo del emprendimiento en población joven (Fernández-Trigueros y Fernández-Castaño, 2014). Es uno de los objetivos de la Ley

**Tabla 1.** Áreas y subcompetencias emprendedoras

<b>Área 1: Ideas y oportunidades</b>	<b>Área 2: Recursos</b>	<b>Área 3: Pasar a la acción</b>
Pensamiento ético y sostenible	Autoconocimiento y confianza en uno mismo	Manejo de la incertidumbre y el riesgo
Identificación de oportunidades	Perseverancia	Aprendizaje de la experiencia
Valoración de ideas	Educación financiera y económica	Planificación y gestión
Creatividad	Movilización de recursos	Trabajo con otros
Visión	Involucramiento a otros	Iniciativa y toma de decisiones
Innovación	Liderazgo y comunicación	Adaptación a entornos cambiantes
Gestión de la innovación dentro de la empresa	Motivación	Creación de valor

Fuente: elaboración propia.

Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, entendiéndose este espíritu como el impulso del individuo con ambición y oportunidades para tomar riesgos e iniciar su propio negocio (Alaref, Brodmann y Premand, 2019).

Dicha formación emprendedora del currículum de la enseñanza pública debe acompañarse del aprendizaje del manejo y aprovechamiento de las tecnologías, haciendo un uso transversal y eficaz (Erdoğan, Korkmaz, Çakır y Uğur-erdoğmuş, 2019). Al analizar la autoeficacia emprendedora a través de la tecnología, los resultados no superan la mitad de la escala propuesta en el estudio (Torres-Coronas, Vidal-Blasco y Arias-Oliva, 2014). Sin embargo, tras la formación en emprendimiento mediante redes sociales, se ha conseguido aumentar de un 9% a más del 20% de estudiantes capaces de aprovechar estas plataformas para lanzar un proyecto profesional (Estévez-Gualda y García-Marín, 2015).

### *1.3. Emprendimiento, redes sociales y universidad*

El uso de la tecnología se ha incrementado en los últimos años dentro de las universidades. Además, el profesorado universitario es consciente de los beneficios que aporta el trabajo por competencias al aprendizaje del alumnado (Fernández-Ferrer y Forés-Miravalles, 2018). Es una buena ocasión para aprovecharlo en materia de emprendimiento (Calderón-Garrido, León-Gómez y Gil-Fernández, 2019; Mese y Aydin, 2019; Mirembe, Lubega y Kibukamu-soke, 2019).

La mayoría de las universidades públicas españolas llevan a cabo programas, cursos y talleres dentro del currículum de apoyo al emprendimiento, aunque en algunos casos son opcionales para el alumnado. Estos cursos están orientados a la elaboración de planes de negocio, finanzas, marketing o leyes.

Dejan de lado las redes sociales o los recursos individuales, y competencias como la selección de socios y socias, la conformación de equipos y de alianzas, el contacto con clientela y personas inversoras, etc. (Torres-Briones et al., 2018). Puede verse en los planes de estudio de carreras como Turismo, Publicidad y Relaciones Públicas o Administración y Dirección de Empresas. Carreras alejadas del enfoque emprendedor, como el grado en Maestro/a, en Pedagogía o en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, no cuentan con asignaturas de carácter emprendedor.

Solo aquellos másteres dirigidos exclusivamente al emprendimiento ofrecen alguna asignatura sobre redes sociales y creación de empresas. El informe GEM (2018) indica que el 49,8% de las personas emprendedoras en fase inicial tienen educación superior o de postgrado, frente al 50,2% que posee estudios primarios o secundarios. La formación universitaria juega un papel fundamental en la creación de esta cultura emprendedora. Puede aprovechar su experiencia en la educación aplicada para desarrollar una política de emprendimiento que favorezca a la viabilidad económica y al éxito de sus comunidades (Menna, Catalfamo y Girolamo, 2016).

El informe GEM de España (2018) recomienda, para mejorar el emprendimiento, más calidad y cantidad de programas de creación de empresas en todos los niveles educativos, promoviendo las competencias y los valores, más concretamente, en la etapa universitaria. Una formación en emprendimiento a través de redes sociales desarrollaría las habilidades del estudiantado para afrontar y confiar en su carrera profesional, lo que incrementaría sus intenciones empresariales (Qiao y Hua, 2019).

Con todo ello, surge la pregunta de investigación: ¿se siente preparado el estudiantado de máster para emprender a través de las redes sociales? Los objetivos derivados de esta cuestión son conocer la percepción y el origen del nivel competencial.

## 2. Método

### 2.1. Diseño de investigación

Se asume un diseño de investigación cuantitativo *ex post facto*, no experimental, de carácter descriptivo, correlacional e inferencial. El objetivo es conocer las percepciones del alumnado de máster sobre su nivel competencial en cuanto a emprendimiento en redes sociales, así como el origen de estas (innato, experiencia profesional, educación formal superior o no formal). La tabla 2 recoge el problema, el objetivo y las variables de investigación.

**Tabla 2.** Problema, objetivos y variables de investigación

<b>Problema de investigación: ¿se siente preparado el estudiantado de máster para emprender a través de las redes sociales?</b>	
<b>Objetivos</b>	<b>Variables</b>
1. Conocer la percepción sobre el grado de adquisición de las competencias emprendedoras aplicadas a las redes sociales del estudiantado de máster.	Percepción del nivel competencial.
2. Conocer el origen (innato, experiencial o formativo) de las competencias emprendedoras de la población encuestada.	Origen de competencias.

Fuente: elaboración propia.

### 2.2. Selección de los participantes

Se aplica un cuestionario en línea *ad hoc* basado en las áreas y en las subcompetencias de la persona emprendedora, recogidas por el Marco de referencia europeo de la competencia emprendedora (Bacigalupo, Kampylis, Punie y Van den Brande, 2016) y otros estudios (Estrada de la Cruz, Mira-Solves y Gómez-Gras, 2016; Jiménez-Marín, Elías-Zambrano, y Silva-Robles, 2014; Morales y Corredor, 2016). La muestra es no probabilística por conveniencia de alumnado de másteres oficiales del curso 2019-2020 ofertados por la Universidad de Sevilla de las ramas de conocimiento de Ciencias, Humanidades y Artes y Ciencias Sociales. Se obtuvieron respuestas de 178 estudiantes de entre 22 y 55 años, con un  $\pm 6,99\%$  de error muestral (ver la tabla 3).

**Tabla 3.** Participantes de la investigación según la rama de conocimiento y el grupo de edad

<b>Ramas de conocimiento de los másteres evaluados</b>	<b>Participantes</b>
Ciencias	53
Humanidades y Artes	58
Ciencias Sociales	67
<b>Grupos de edad</b>	<b>Participantes</b>
Hasta 25 años	92
A partir de 26 años	86

Fuente: elaboración propia.

### 2.3. Instrumento de recogida de datos

El instrumento es un cuestionario en línea, estructurado en dos variables (*Percepción del nivel competencial* y *Origen de competencias*) con 24 ítems. Se administró sobre los 178 sujetos utilizando la herramienta en línea Formularios de Google. Las respuestas se organizan en una escala de tipo Likert de 5 puntos para cada dimensión (ver la tabla 4).

**Tabla 4.** Escala Likert según la dimensión

Percepción del nivel competencial	Origen de competencias
1. No la poseo (NP)	1. Totalmente en desacuerdo
2. La poseo en grado bajo (B)	2. En desacuerdo
3. La poseo en un grado intermedio (I)	3. Neutro
4. La poseo en un grado alto (A)	4. De acuerdo
5. La poseo completamente (C)	5. Totalmente de acuerdo

Fuente: elaboración propia.

La dimensión *Percepción del nivel competencial* se refiere al grado en que el alumnado se siente poseedor de las competencias emprendedoras aplicadas a las redes sociales. La dimensión *Origen de competencias* representa el grado en que la competencia ha sido adquirida de manera innata, como resultado de la experiencia profesional, o bien como aprendizaje adquirido a través de la educación formal en la etapa superior o en la educación no formal.

Se calcularon los valores alfa de Cronbach para estimar la fiabilidad del instrumento en su conjunto y de cada dimensión considerada. La fiabilidad, según su consistencia interna, es excelente, exhibiendo un valor de 0,94. Además, se llevó a cabo la validación mediante la técnica del juicio de expertos. Se contactó con 9 expertos de grupos de investigación de Ciencias de la Educación, Psicología y Comunicación de la Universidad de Sevilla. Propusieron añadir o quitar ciertos ítems y realizar cambios en la redacción del contenido. Se aseguró el consentimiento informado.

#### 2.4. Análisis de datos

Los datos se organizaron atendiendo a las tres ramas de conocimiento de los másteres y los dos grupos de edad estudiados, y se analizaron con el software SPSS V.23. Se realizaron análisis descriptivos, correlaciones y contrastes. En el descriptivo se consideró la media y la desviación típica de los ítems.

Para averiguar si existían correlaciones entre las variables ordinales, se realizó la correlación de Spearman. Se aplicó el coeficiente de contingencia para conocer la relación entre las variables nominales *Tipo de máster* y *Edad*.

Para saber si existe relación entre estas dos variables, se realizaron pruebas de contraste no paramétricas. Previo a este proceso se ejecutó la prueba K-S para comprobar el supuesto de normalidad. Al no cumplirse, atendiendo a la variable *Edad*, se efectuó la prueba U de Mann-Whitney para conocer si existían diferencias significativas entre los dos grupos.

Respecto al tipo de máster, se aplicó la prueba H de Kruskal-Wallis. Para detectar falsos positivos o negativos en las pruebas de contraste realizadas, se calculó la magnitud del tamaño del efecto a través de la *d* de Cohen.

### 3. Resultados

Se presenta el análisis descriptivo de las dos dimensiones (ver la tabla 5). La dimensión *Percepción del nivel competencial* obtiene una media entre intermedia y baja (no supera el valor  $M = 3,5$ ). Esto refleja ciertas carencias percibidas a nivel competencial en lo que respecta al emprendimiento en redes sociales. La desviación típica de los ítems es superior a 1, dándose la mayor desviación en el ítem 6 ( $DT = 1,280$ ), y la menor, en el ítem 20 ( $DT = 1,033$ ). Aquellas competencias que el estudiantado cree poseer en menor medida son el ítem 11 ( $M = 2,27$ ;  $DT = 1,196$ ); el 2 ( $M = 2,44$ ;  $DT = 1,188$ ) y el 7 ( $M = 2,49$ ;  $DT = 1,136$ ). Las competencias que creen poseer en mayor medida son el ítem 15 ( $M = 3,55$ ;  $DT = 1,179$ ); el 17 ( $M = 3,53$ ;  $DT = 1,175$ ) y el 14 ( $M = 3,47$ ;  $DT = 1,203$ ). Dichos ítems hacen referencia a competencias menos relacionadas con capacidades técnicas.

En la dimensión *Origen de competencias* el estudiantado siente que lo aprendido en emprendimiento mediante redes sociales proviene, en buena parte, de la experiencia profesional ( $M = 3,54$ ;  $DT = 1,231$ ) o de la educación no formal ( $M = 3,10$ ;  $DT = 1,198$ ). El alumnado no considera innatas sus competencias ( $M = 2,88$ ;  $DT = 1,172$ ), ni especialmente que provengan de la educación superior ( $M = 2,55$ ;  $DT = 1,198$ ).

**Tabla 5.** Análisis descriptivo de los ítems

	M	DT
1. Usar RRSS para emprender	2,67	1,167
2. Crear negocio en RRSS con responsabilidad social	2,44	1,188
3. Identificar una oportunidad provechosa para crear negocio RRSS	2,58	1,133
4. Evaluar ideas de negocio	2,85	1,189
5. Manifestar creatividad en el proceso de crear negocio en RRSS	3,13	1,255
6. Tener visión estratégica en negocio RRSS	2,69	1,280
7. Crear negocio que genere novedad en RRSS	2,49	1,136
8. Gestionar recursos de empresa para crear nuevos conceptos y/o productos innovadores	2,73	1,157
9. Confiar en mí mismo al llevar el negocio en RRSS	3,13	1,259
10. Ser perseverante, avanzar a pesar de los obstáculos en el negocio	3,34	1,226
11. Aplicar conocimientos financieros y económicos en el negocio	2,27	1,196
12. Crear lazos y contactos con otras personas para beneficiar al negocio en RRSS	3,17	1,178
13. Liderar el equipo de trabajo tomando decisiones de negocio, organizando tareas de los demás	3,26	1,244
14. Enganchar al equipo y conectar con él para que se ilusione con el proyecto	3,47	1,203
15. Mantener la motivación del equipo de negocio	3,55	1,179
16. Manejar de forma positiva el riesgo al lanzar el proyecto profesional en RRSS	2,92	1,205

17. Aprender de experiencias del proceso de negocio en RRSS para no repetir errores	3,53	1,175
18. Planificar y gestionar todas las fases del proceso de creación de negocio en RRSS	3,07	1,247
19. Adaptarme a distintos escenarios y contextos cambiantes durante el proceso de negocio en RRSS	3,14	1,114
20. Generar ganancia y utilidad a través de la actividad emprendedora en RRSS	2,68	1,033
21. Generar ganancia y utilidad a través de la educación formal recibida en la formación superior (grado y máster)	2,55	1,198
22. Generar ganancia y utilidad a través de la educación no formal (cursos, talleres, etc.)	3,10	1,198
23. Generar ganancia y utilidad a través de la experiencia profesional	3,54	1,231
24. Poseer las competencias de manera innata	2,88	1,172

Fuente: elaboración propia.

Las correlaciones indicaron resultados significativos ( $p < 0,05$ ) en la dimensión *Percepción del nivel competencial* (ver las tablas 6 y 7). Se muestran solo aquellas correlaciones con un coeficiente alto y significación al 0,000. Con un 99% de confianza. Conforme aumenta la percepción del nivel de una competencia, existe un aumento en la percepción de la mayoría del resto.

**Tabla 6.** Análisis de correlaciones empleando el coeficiente de Spearman

Coef.	p1.	p2.	p3.	p4.	p5.	p6.	p7.	p8.	p9.	p10.
p1.		0,685**								
p2.	0,648**		0,654**							
p3.				0,728**						
p4.	0,645**		0,601**		0,609**					
p5.	0,654**	0,624**	0,725**	0,700**		0,649**				
p6.	0,641**		0,720**	0,650**	0,668**		0,744**			
p7.			0,640**	0,693**	0,620**	0,685**		0,792**		
p8.			0,654**			0,633**			0,610**	
p9.			0,563**	0,564**		0,605**				0,732**
p11.								0,612**		0,602**
p12.				0,616**		0,623**		0,637**		0,630**
p13.							0,624**	0,673**		0,647**
p14.										0,620**
p15.						0,638**	0,651**	0,604**	0,649**	0,663**
p16.										0,634**
p17.										0,609**
p18.									0,642**	0,612**
p19.			0,619**	0,602**		0,617**		0,616**	0,691**	

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 7.** Análisis de correlaciones empleando el coeficiente de Spearman

	Coef.	p11.	p12.	p13.	p14.	p15.	p16.	p17.	p18.	p19.	p20.
p2.											0,619**
p3.				0,616**							0,602**
p5.				0,623**			0,638**				0,617**
p6.					0,624**		0,651**				
p7.			0,612**	0,637**	0,673**		0,604**				0,616**
p8.							0,649**			0,642**	0,691**
p9.			0,602**	0,630**	0,647**	0,620**	0,663**	0,634**	0,609**	0,612**	
p11.					0,601**			0,638**	0,613**	0,608**	
p12.											
p13.			0,601**	0,758**							
p14.				0,683**	0,785**						
p15.					0,618**	0,603**					
p16.			0,638**	0,603**	0,666**	0,657**	0,639**				
p17.			0,613**		0,603**	0,644**	0,670**	0,707**			
p18.			0,608**				0,666**	0,644**	0,659**		
p19.									0,620**	0,654**	

Fuente: elaboración propia.

Con un 95% de confianza, aunque con una relación baja (0,239), la tendencia es que hasta 25 años el origen de las competencias no viene por la educación superior. Los mayores de 25 años concentran sus opiniones por igual entre el desacuerdo y el acuerdo, pasando por una respuesta neutra (ver la tabla 8). Con un coeficiente bajo (0,291), el grupo de hasta 25 años no considera la educación no formal como el origen de sus competencias. Los mayores de 25 años sí la consideran así (ver la tabla 9). Con un coeficiente bajo (0,234), la tendencia es que hasta los 25 años el origen no está en la experiencia profesional (salvo excepciones). Los mayores de 25 años se posicionan entre la neutralidad y estar muy de acuerdo con que el origen de las competencias viene por la experiencia profesional (ver la tabla 10).

**Tabla 8.** Percepción del origen de las competencias a través de la educación formal superior según la edad

			Edad		Total	Coef. conting.	Sig.
			<25	>25			
p21.	TD	Recuento	29	18	47	0,239	0,029
		Frecuencia esperada (FE)	24,3	22,7	47,0		
ED	Recuento	18	19	37			
	FE	19,1	17,9	37,0			
N	Recuento	22	28	50			
	FE	25,8	24,2	50,0			
DA	Recuento	16	21	37			
	FE	19,1	17,9	37,0			
TA	Recuento	7	0	7			
	FE	3,6	3,4	7,0			

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 9.** Percepción del origen de competencias a través de la educación no formal según la edad

			Edad		Total	Coef. conting.	Sig.
			<25	>25			
p22.	TD	Recuento	19	6	25	0,291	0,002
		FE	12,9	12,1	25,0		
ED	Recuento	17	10	27			
	FE	14,0	13,0	27,0			
N	Recuento	27	21	48			
	FE	24,8	23,2	48,0			
DA	Recuento	20	41	61			
	FE	31,5	29,5	61,0			
TD	Recuento	9	8	17			
	FE	8,8	8,2	17,0			

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 10.** Percepción del origen de competencias a través de la experiencia profesional según la edad

			Edad		Total	Coef. conting.	Sig.
			<25	>25			
p23.	TD	Recuento	13	4	17	0,234	0,036
		FE	8,8	8,2	17,0		
	ED	Recuento	11	4	15		
		FE	7,8	7,2	15,0		
	N	Recuento	20	26	46		
		FE	23,8	22,2	46,0		
	DA	Recuento	29	25	54		
		FE	27,9	26,1	54,0		
	TA	Recuento	19	27	46		
		FE	23,8	22,2	46,0		

Fuente: elaboración propia.

Según el tipo de máster, con un coeficiente bajo (0,289), podemos decir que la percepción competencial de *Mantener motivación del equipo de negocio* la posee completamente una parte del estudiantado de másteres de Humanidades y Artes, aunque hay otro porcentaje menor que no la posee o solo en grado medio. El alumnado de Ciencias la posee en un grado alto, y el de Ciencias Sociales la posee en grado medio (ver la tabla 11).

**Tabla 11.** Percepción sobre el grado de adquisición de las competencias según el tipo de máster

			Máster			Total	Coef. conting.	Sig.
			Humanidades y Artes	Ciencias	Ciencias Sociales			
p15.	NP	Recuento	8	5	4	17	0,289	0,039
		FE	5,5	5,1	6,4	17,0		
	B	Recuento	4	3	7	14		
		FE	4,6	4,2	5,3	14,0		
	I	Recuento	14	5	18	37		
		FE	12,1	11,0	13,9	37,0		
	A	Recuento	17	32	25	74		
		FE	24,1	22,0	27,9	74,0		
	C	Recuento	15	8	13	36		
		FE	11,7	10,7	13,6	36,0		

Fuente: elaboración propia.

Tras aplicar las pruebas de contraste no paramétricas mediante la prueba U de Mann-Whitney (ver la tabla 12), observamos que existen diferencias significativas, con un nivel de confianza del 99%, en ser mayor de 25 años y tener el origen competencial en la educación no formal, así como tenerlo por experiencia profesional (confianza del 95%). Atendiendo a la magnitud del tamaño del efecto, según la  $d$  de Cohen, se consideran diferencias que son de intensidad moderada en el ítem 22 ( $d = 0,5$ ) y de intensidad baja en el ítem 23 ( $d = 0,3$ ).

**Tabla 12.** Prueba de U de Mann-Whitney según la edad

	Edad	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. (bilateral)	d
p22.	<25	92	77,45	2847,500	0,001	0,5
	>25	86	102,39			
p23.	<25	92	81,70	3238,000	0,031	0,3
	>25	86	97,85			

Fuente: elaboración propia.

Con respecto al tipo de máster, podemos afirmar, con un nivel de confianza del 95%, que el estudiantado de Ciencias Sociales percibe la competencia de *Aplicar conocimientos financieros y económicos en el propio negocio* en mayor medida que, al menos, el alumnado de Ciencias y Humanidades y Artes (ver la tabla 13). Atendiendo a la magnitud del tamaño del efecto, se considera una diferencia de intensidad moderada ( $d = 0,4$ ).

**Tabla 13.** Prueba H de Kruskal-Wallis según el tipo de máster

	Tipo de máster	N	Rango prom.	Chi-cuadrado	Sig. (bilateral)	d
p11.	Humanidades y Artes	58	76,82	6,603	0,037	0,4
	Ciencias	53	89,54			
	Ciencias Sociales	67	101,03			

Fuente: elaboración propia.

#### 4. Discusión y conclusiones

Los resultados recogidos reflejan un nivel competencial que no supera el valor  $M = 3,5$  en el estudiantado. Este resultado es similar a los datos obtenidos por Torres-Coronas, Vidal-Blasco y Arias-Oliva (2014) tras analizar la autoeficacia emprendedora, que no supera la mitad de la escala propuesta.

Respondiendo a nuestra pregunta de investigación, el alumnado de máster se siente poco capaz de emprender en redes sociales. Esto coincide con el análisis de la actividad emprendedora desarrollado por Ortiz-García y Olaz-Capitán (2015). Solo el 9,8% de la población joven encuestada había emprendido.

dido alguna actividad o se encontraba en vías de hacerlo. Se demostraba la escasa intención emprendedora de la juventud. Atendiendo a nuestros resultados, este hecho podría relacionarse con la falta de competencias emprendedoras.

El alumnado demuestra menos capacidad para aplicar conocimientos financieros y económicos en el negocio, aunque en Ciencias Sociales se siente más preparado para llevar a cabo esta competencia. Esto se da, probablemente, porque es una rama familiarizada con estos conceptos. Pero, al dejar de lado el uso de las redes sociales y otras competencias esenciales (Torres-Briones et al., 2018), hace que no perciba estar preparado para emprender en redes sociales.

Reflejan mayor control en los aspectos relacionados con el área 2 (Recursos) de las subcompetencias emprendedoras marcadas en el marco de referencia europeo EntreComp. Destacan por ser recursos personales, más que competencias técnicas, que podrían aprenderse a través de la educación formal.

La competencia *Mantener la motivación del equipo de negocio* tiene resultados intermedios y altos. Se alcanzaron mejores resultados en Humanidades y Artes y Ciencias Sociales en cuanto a la adquisición completa de la competencia, aunque Ciencias obtuvo resultados positivos en un grado alto. Podría deberse a que Humanidades y Artes y Ciencias Sociales suelen estar más relacionadas con el trato humano que la rama de Ciencias.

En cuanto al *Origen de competencias*, la mayor media es para la experiencia profesional en los mayores de 25 años. Las pruebas de contingencia mostraron que hasta los 25 años no consideran la educación no formal ni la experiencia profesional como el origen de sus competencias. Podría estar relacionado con que, a mayor edad, se ha tenido más probabilidad de haber adquirido una mayor experiencia profesional y en la educación no formal. Por último, el origen innato o por la educación superior recibieron las medias más bajas. Los resultados reflejan que la experiencia laboral tiene más peso que la propia capacidad innata, tal y como demuestran otros estudios (Civila-Salas, 2017; Jiménez-Marín, Elías-Zambrano y Silva-Robles, 2014).

Los resultados de nuestro estudio hacen pensar que la formación recibida en los másteres encuestados no resulta suficiente para adquirir estas competencias. Lo poco que el alumnado sabe sobre emprendimiento en redes sociales lo ha aprendido gracias a su experiencia laboral o a la educación no formal. Queda evidenciada la necesidad de mejora por parte de la universidad en materia de emprendimiento. La educación superior debe ser un espacio resonante que genere a personas líderes a través de una formación más vinculada al ámbito profesional. Los estudiantes deben poder descubrir su elemento desde la aficción y la emoción que hagan de ellos personas autónomas, exploradoras de sus capacidades y útiles para la vida (Herrero-Vázquez y Torres-Gordillo, 2020).

Se considera importante tener en cuenta las recomendaciones del informe GEM de España (2018) para la mejora del emprendimiento, optando por más calidad y cantidad de programas de creación de empresas aplicables a todos los niveles educativos y promoviendo las competencias y los valores, más concretamente en la etapa universitaria. Todo ello debe ir acompañado de una formación teórica y práctica en competencias digitales desde el inicio de la

etapa universitaria, que permita el desarrollo del estudiantado en su futuro ámbito profesional (Albertos, Domingo y Albertos, 2016). Para alcanzar este objetivo no podemos seguir trabajando desde la estructura tradicional, donde la docencia es el centro de la enseñanza. Necesitamos metodologías innovadoras que asignen al alumnado universitario un papel activo y adaptado a su estilo de aprendizaje. Es fundamental darle un espacio de formación íntegro y comprometido con la sociedad, donde pueda dar soluciones vinculadas a contextos reales (Melero-Aguilar, Torres-Gordillo y García-Jiménez, 2020; Torres-Gordillo y Herrero-Vázquez, 2020; Torres-Gordillo, Melero-Aguilar y García-Jiménez, 2020). Dentro de estas nuevas metodologías debe tener cabida el uso de la tecnología como herramienta de aprendizaje. Con ello estaremos contribuyendo a la creación de redes de innovación docente, lo que hace que el alumnado acabe conectando más con la asignatura, el profesorado y, especialmente, con el mundo real, aumentando así su nivel de satisfacción (Torres-Gordillo, García-Jiménez y Herrero-Vázquez, 2020).

Finalmente, debido a la situación causada por el COVID-19, una limitación del estudio viene por no haber podido mantener contacto con el alumnado para optar por otras técnicas de recogida de datos. Como pista de revisión, se necesitan nuevos análisis con otras muestras que profundicen en la intención emprendedora del estudiantado, con objeto de comparar la formación competencial percibida con la motivación por el autoempleo. Además, se podría analizar la iniciativa y el conocimiento del profesorado para aplicar metodologías innovadoras que utilicen la tecnología y las redes sociales orientadas al desarrollo de capacidades para el emprendimiento.

## Referencias bibliográficas

- ALAREF, J.; BRODMANN, S. y PREMAND, P. (2019). The Medium-Term Impact of Entrepreneurship Education on Labor Market Outcomes: Experimental Evidence from University Graduates in Tunisia. *World Bank*, 1-44.  
<<https://doi.org/10.1016/j.labeco.2019.101787>>
- ALBERTOS, A.; DOMINGO, A. y ALBERTOS, J. (2016). Estrategia docente para el desarrollo de la competencia digital en el aula universitaria: Del uso recreativo al uso formativo. *Educar*, 52(2), 243-261.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.732>>
- BACIGALUPO, M.; KAMPYLIS, P; PUNIE, Y. y VAN DEN BRANDE, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxemburgo: European Commission.
- BARRENO, C. (2011). Zygmunt Bauman y la sociedad líquida. *Esfinge* (1 de septiembre). Recuperado el 5 de marzo de 2020, de <<https://www.revistaesfinge.com/filosofia/corrientes-de-pensamiento/item/757-56zygmunt-bauman-y-la-sociedad-liquida>>.
- BECCERRA-MOLINA, E.; SAÑAY, I. y CALLE MASACHE, O. (2018). Desarrollo del marketing digital para impulsar el emprendimiento, en el cantón Gualaceo-Azuay-Ecuador. *Recimundo: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 2(4), 90-113.  
<[https://doi.org/10.26820/recimundo/2.\(4\).octubre.2018.90-113](https://doi.org/10.26820/recimundo/2.(4).octubre.2018.90-113)>

- CALDERÓN-GARRIDO, D.; LEÓN-GÓMEZ, A. y GIL-FERNÁNDEZ, R. (2019). El uso de las redes sociales entre los estudiantes de Grado de Maestro en un entorno exclusivamente online. *Vivat Academia*, 147, 23-40.  
<<https://doi.org/10.15178/va.2019.147.23-40>>
- CASTRO-VILLACIS, B.; RODRÍGUEZ-FIGUEROA, L.; ARROYO-VARGAS, E. y VALDÉS-CABRERA, V. (2018). La importancia de las TIC en la construcción de opinión pública de los emprendimientos. *INNOVA Research Journal*, 3(2), 147-160.  
<<https://doi.org/10.33890/innova.v3.n2.2018.591>>
- CIVILA-SALAS, A.C. (2017). Emprendimiento, proyecto de vida y transferencia del conocimiento. En *Simposio Internacional El Desafío de Emprender en la Escuela del Siglo XXI*. Universidad de Sevilla.
- ERDOĞMUŞ, C.; KORKMAZ, Ö.; ÇAKIR, R. y UĞUR-ERDOĞMUŞ, F. (2019). The Examination of Public Education Center Trainers' Attitudes towards Social Media and Their Self-Efficacy in Social Networks for Instructional Purposes. *Participatory Educational Research*, 6(1), 54-69.  
<<https://doi.org/10.17275/per.19.5.6.1>>
- ESTÉVEZ-GUALDA, J. y GARCÍA-MARÍN, A. (2015). Las Redes Sociales para la mejora de la capacidad de emprender y de autoempleo. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 4, 101-110. Recuperado el 11 de marzo de 2020, de <<https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1462>>.
- ESTRADA DE LA CRUZ, M.; MIRA-SOLVES, I. y GÓMEZ-GRAS, J.M. (2016). El entorno universitario como generador de capacidades emprendedoras: Un análisis de percepciones. En *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios*, 2926-2946. Recuperado el 11 de marzo de 2020, de <<https://web.ua.es/es/icel/jornadas-redes-2016/documentos/tema-4/806575.pdf>>.
- EUROPEAN COMMISSION (2016). *Entrepreneurship education at school in Europe*. Luxemburgo: Publication Office of the European Union, 10, 593884.
- FERNÁNDEZ-FERRER, M. y FORÉS-MIRAVALLS, A. (2018). Evaluación del desarrollo competencial en la educación superior: La perspectiva del profesorado universitario. *Educar*, 54(2), 391-410.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.799>>
- FERNÁNDEZ-TRIGUEROS, F. y FERNÁNDEZ-CASTAÑO, F. (2014). El auge de los emprendedores: Análisis de su presencia en prensa en 2011-2013 y en redes sociales. *Vivat Academia*, 127, 117-155.  
<<https://doi.org/10.15178/va.2014.127.117-155>>
- FUSTER-GULLÉN, D.E.; SERRATO-CHEERRES, A.; GONZALES-ÁLVAREZ, R.; GOICOECHEA-EURIBE, N.F. y GUILLÉN-APARICIO, P.E. (2020). Uso de redes sociales en el desarrollo de estrategias de lectura crítica hipertextual en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 8(1).  
<<https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.432>>
- GEM (GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR) (2017-2018). *Informe GEM España*. Recuperado el 11 de marzo de 2020, de <[https://www.creaciondempresas.es/preparate\\_para\\_emprender/decision-de-emprender/quien-emprende-espana/](https://www.creaciondempresas.es/preparate_para_emprender/decision-de-emprender/quien-emprende-espana/)>.
- GÓMEZ-NÚÑEZ, L.; LLANOS-MARTÍNEZ, M.; HERNÁNDEZ-RICO, T.; MEJÍA-RODRÍGUEZ, D.; HEILBRON-LÓPEZ, J.; MARTÍN-GALLEGO, J.; MENDOZA-SOTO, J. y SENIOR-ROCA, D. (2017). Competencias emprendedoras en Básica Primaria: Hacia una educación para el emprendimiento. *Pensamiento & Gestión*, 43, 150-188. Recuperado de <<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/9793>>.

- GUTIÉRREZ-OLVERA, S. (2015). Emprendimiento en las empresas familiares. *Revista Iberoamericana de Contaduría, Economía y Administración: RICEA*, 4(7), 163-181. <<https://doi.org/10.23913/ricea.v4i7.119>>
- HERRERO-VÁZQUEZ, E.-A. y TORRES-GORDILLO, J.-J. (2020). ECO en la Educación Superior: Un aprendizaje resonante. En M. REYES-TEJEDOR, D. COBOS-SANCHIZ y É. LÓPEZ-MENESES (coords.). *Innovación pedagógica universitaria: Reflexiones y estrategias* (pp. 133-153). Barcelona: Octaedro.
- JIMÉNEZ-MARÍN, G.; ELÍAS-ZAMBRANO, R. y SILVA-ROBLES, C. (2014). Innovación docente y su aplicación al EEES. *Historia y Comunicación Social*, 19(3), 187-196. <[https://doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2014.v19.45125](https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45125)>
- JUSTINIANO-DOMÍNGUEZ, M. (2019). Las trayectorias profesionales de los estudiantes de máster en Educación: Un análisis desde las expectativas y la transición. *Educar*, 55(2), 419-434. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1040>>
- MELERO-AGUILAR, N.; TORRES-GORDILLO, J.-J. y GARCÍA-JIMÉNEZ, J. (2020). Retos del profesorado universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Aportaciones del método ECO (Explorar, Crear y Ofrecer). *Formación Universitaria*, 13(3), 157-168. <<https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300157>>
- MENNA, A.; CATALFAMO, H. y GIROLAMO, C. (2016). Applied Entrepreneurship Policy: Ontario's Colleges in the Age of Globalization. *Educational Planning*, 23(2), 59-74. Recuperado el 4 de abril de 2020, de <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1208258.pdf>>.
- MESE, C. y AYDIN, G.S. (2019). The Use of Social Networks among University Students. *Educational Research and Reviews*, 14(6), 190-199. <<https://doi.org/10.5897/ERR2018.3654>>
- MIREMBE, D.P.; LUBEGA, J.T. y KIBUKAMUSOKE, M. (2019). Leveraging Social Media in Higher Education: A Case of Universities in Uganda. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 22(1), 70-84. <<https://doi.org/10.2478/eurodl-2019-0005>>
- MORALES, A. y CORREDOR, H.A. (2016). Las redes sociales: Una estrategia pedagógica para incentivar el emprendimiento. *Ciencia y Poder Aéreo*, 11(1), 242-255. <<https://doi.org/10.18667/cienciaypoderaereo.522>>
- OLEFORO-NGOZIKA A.; OKO-DOMINIC, E. y AKPAN, E.G. (2013). Entrepreneurship Training Programme in Universities and Graduates' Productivity in South-South Nigeria. *International Education Studies*, 6(7), 260-266. <<https://doi.org/10.5539/ies.v6n7p260>>
- ORTIZ-GARCÍA, P. y OLAZ-CAPITÁN, A.J. (2015). Competencias y emprendimiento desde la perspectiva de los jóvenes. *Revista Iberoamericana de Relaciones Laborales*, 31-32, 17-36. <<https://doi.org/10.33776/trabajo.v0i31/32.2812>>
- PALOS-SÁNCHEZ, P.R.; BAENA-LUNA, P. y CASABLANCA-PEÑA, A. (2019). Análisis de las competencias educativas para evaluar a las personas emprendedoras. *Interciencia: Revista de Ciencia y Tecnología de América*, 44(5), 291-297. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/10433/6569>>.
- PEÑARROYA-FARELL, M. (2014). Las oportunidades de las redes sociales para las pymes. *Oikonomics: Revista de Economía, Empresa y Sociedad*, 2, 20-24. Recuperado el 16 de marzo de 2020, de <[http://oikonomics.uoc.edu/divulgacio/oikonomics/\\_recursos/documents/02/Oikonomics\\_MPenarroya\\_es.pdf](http://oikonomics.uoc.edu/divulgacio/oikonomics/_recursos/documents/02/Oikonomics_MPenarroya_es.pdf)>.

- QIAO, X. y HUA, J.H. (2019). Effect of College Students' Entrepreneurial Self-Efficacy on Entrepreneurial Intention: Career Adaptability as a Mediating Variable. *International Journal of Educational Methodology*, 5(3), 305-313.  
<<https://doi.org/10.12973/ijem.5.3.305>>
- RODRÍGUEZ-ACOSTA, B.M. (2018). Los negocios realizados por internet: ¿Cambian los paradigmas existentes? *IUS: Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla*, 12(41), 71-85.  
<<https://doi.org/10.35487/rius.v12i41.2018.353>>
- SÁNCHEZ-GARCÍA, M.F. (2017). *Orientación para el desarrollo profesional*. Madrid: UNED.
- TORRES-BRIONES, R.M.; ESPINOZA-BRIONES, H.B.; MACÍAS-PETTAO, R.K.; CHÁVEZ-PIRCA, C.E.; FAJARDO-ARRIAGA, J. y MARTÍNEZ-ORTIZ, F.X. (2018). Interacción universidad-entorno: Una mirada para el emprendimiento en el siglo XXI. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(2), 1-16.  
<<https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.7>>
- TORRES-CORONAS, T.; VIDAL-BLASCO, M.A. y ARIAS-OLIVA, M. (2014). E-emprendimiento en la Educación Superior: La competencia digital. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(2).  
<<https://doi.org/10.35362/rie642360>>
- TORRES-GORDILLO, J.-J.; GARCÍA-JIMÉNEZ, J. y HERRERO-VÁZQUEZ, E.-A. (2020). Contributions of technology to cooperative work for university innovation with Design Thinking. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 59, 27-64.  
<<https://doi.org/10.12795/pixelbit.74554>>
- TORRES-GORDILLO, J.-J. y HERRERO-VÁZQUEZ, E.-A. (2020). Innovación metodológica transdisciplinar en la universidad con el método ECO. En M. REYES-TEJEDOR, D. COBOS-SANCHIZ y E. LÓPEZ-MENESES (coords.). *Innovación pedagógica universitaria: Reflexiones y estrategias* (pp. 155-173). Barcelona: Octaedro.
- TORRES-GORDILLO, J.-J.; MELERO-AGUILAR, N. y GARCÍA-JIMÉNEZ, J. (2020). Improving the university teaching-learning process with ECO methodology: Teachers' perceptions. *PLoS One*, 15(8), 1-14. e0237712.  
<<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237712>>
- TREJO-LÓPEZ, E.A. (2016). *Perfil psicosocial de la persona emprendedora*. Universidad de Valladolid, España. Tesis doctoral.
- ZENNER, L.; KOTHANDARAMAN, K. y PILZ, M. (2017). Entrepreneurship Education at Indian Industrial Training Institutes: A Case Study of the Prescribed, Adopted and Enacted Curriculum in and around Bangalore. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(1), 69-94.  
<<https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.1.4>>

# Predicting global entrepreneurship: An exploratory study

Teresa Torres-Coronas  
María-Arántzazu Vidal-Blasco

Universitat Rovira i Virgili. Spain.  
teresatorres@urv.cat  
mariaarantzazu.vidal@urv.cat



Received: 3/9/2020  
Accepted: 1/12/2020  
Published: 5/7/2021

## Abstract

Globalization provides international career opportunities and options, such as entrepreneurship. Entrepreneurship education is currently promoted in both national and European educational strategies. For university students, the viability of this career option depends on their own motivations, perceived competencies, and professional objectives. This study uses a structural equations model analyses the factors that affect the intention to create an international company. It focuses on how intercultural skills, cognitive cultural intelligence, entrepreneurial self-efficacy, and linguistic competence affects students' motivation to create a company with an international vocation. The results of the study show that proficiency in a foreign language, language competence, and entrepreneurial self-efficacy are relevant factors. The research also discusses the implications of these results for teaching in higher education institutions. There is a need to update graduates' employability skills and the competences that future teachers must acquire.

**Keywords:** entrepreneurship; entrepreneurial intention; cognitive cultural intelligence; entrepreneurial self-efficacy; language skills

## Resum. *Predicció d'una empremadoria global. Un estudi exploratori*

La globalització brinda oportunitats i opcions professionals internacionals, com l'empremadoria global. L'educació en empremadoria es promociona tant en les estratègies educatives nacionals com en les europees. Això ha suposat que en els darrers anys l'interès per promoure l'educació en empremadoria hagi augmentat. Per als estudiants universitaris la viabilitat d'aquesta opció de carrera depèn de les seves pròpies motivacions, de les competències percebudes i dels objectius professionals. El present estudi analitza, a través d'un model d'equacions estructurals, els factors que afecten la intenció de crear una empresa internacional. En particular, se centra en com les competències interculturals, les habilitats cognitives culturals, l'autoeficàcia empremadora i les competències lingüístiques afecten la motivació dels estudiants per crear una empresa amb vocació internacional. Els resultats de l'estudi realitzat mostren que tant el domini d'una tercera llengua com les habilitats del llenguatge i l'autoeficàcia empremadora són factors rellevants. La recerca també discuteix les implicacions d'aquests resultats per a l'ensenyament en les institucions d'educació superior. És necessari actualitzar les competències per a l'ocupabilitat dels graduats i també les competències que els futurs docents han d'adquirir.

**Paraules clau:** empremadoria; intenció empremadora; intel·ligència cultural cognitiva; autoeficàcia empresarial; competències lingüístiques

---

**Resumen.** *Predicción de un emprendimiento global. Un estudio exploratorio*

---

La globalización brinda oportunidades y opciones profesionales internacionales, como el emprendimiento. La educación en emprendimiento se promociona en las estrategias educativas nacionales y europeas. Para los estudiantes universitarios la viabilidad de esta opción de carrera depende de sus propias motivaciones, de las competencias percibidas y de los objetivos profesionales. El presente estudio analiza, a través de un modelo de ecuaciones estructurales, los factores que afectan a la intención de crear una empresa internacional. En particular, se centra en cómo las competencias interculturales, las habilidades cognitivas culturales, la autoeficacia emprendedora y las competencias lingüísticas afectan la motivación de los estudiantes para crear una empresa con vocación internacional. Los resultados del estudio realizado muestran que tanto el dominio de una tercera lengua como las habilidades del lenguaje y la autoeficacia emprendedora son factores relevantes. La investigación también discute las implicaciones de estos resultados para la enseñanza en las instituciones de educación superior. Es necesario actualizar las competencias para la ocupabilidad de los graduados y también las competencias que los futuros docentes deben adquirir.

**Palabras clave:** emprendimiento; intención emprendedora; inteligencia cultural cognitiva; autoeficacia empresarial; competencias lingüísticas

---

### Summary

- |  |                            |
|--|----------------------------|
| 1. Introduction                              | 5. Conclusions             |
| 2. Background and theoretical basis          | Bibliographical references |
| 3. Design and methodology                    |                            |
| 4. Validation of hypotheses and main results |                            |

## 1. Introduction

Business creation drives economic growth and regional development (Carree & Thurik, 2010; Fritsch, 2011; Zampetakis, Kafetsios, Bouranta, Dewett & Moustakis, 2009). Consequently, recent years have seen growing interest in entrepreneurial training as an instrument for facilitating this growth (Fritsch & Kublina, 2018) and enhancing the attitudes, knowledge, and skills associated with business success (Nabi, Walmsley, Liñán, Akhtar & Neame, 2018).

Numerous studies (e.g. Ahmetoglu, Leutner & Chamorro, 2011; O'Boyle, Humphrey, Pollack, Hawver & Story, 2011; Wei, Liu & Sha, 2019) have analysed the factors behind an entrepreneur's intention to set up a company. Entrepreneurial intention is the 'self-acknowledged conviction by a person that they intend to start a new business venture and consciously plan to do so at some point in the future' (Thompson, 2009, p. 676).

Do Paço, Matos, Raposo, Gouveia & Dinis (2013) and Sánchez, Ward, Hernández & Florez (2017) focus on two approaches when analysing entre-

preneurial intention, one that addresses personal characteristics and another that addresses behaviour. The first focuses on the personality of the entrepreneur (Dinis, do Paço, Ferreira, Raposo & Gouveia, 2013), emotional intelligence (Ahmetoglu et al., 2011; Neghabi, Yousefi & Rezvani, 2011) and entrepreneurial self-efficacy (Liñán & Chen, 2009; Zampetakis et al., 2009). The second focuses on behaviour and uses the Entrepreneurial Event Model (EEM: Shapero & Sokol, 1982) and Ajzen's Theory of Planned Behaviour (TPB; 1991; 2005) to analyse the origin of the entrepreneur's intention. In the EEM, entrepreneurial intention depends on perceived viability and opportunity in starting a business and the entrepreneur's propensity to act. The TPB, on the other hand, focuses on attitudes and perceived behavioural control.

The greater the perceived self-efficacy, the more favourable the attitude towards business creation (Doanh & Bernat, 2019; Morales-Alonso, Pablo-Lerchundi & Núñez-Del-Río, 2016). In the digital era, entrepreneurship involves establishing new companies by creating synergies with new technologies (Oumlil & Juiz, 2018), that is, it involves not merely setting up a company on the Internet but incorporating information technologies into the process involved in creating the value of the organization.

However, what happens when the intention is to create a company that is open to international markets? In this case, the factors involved in an entrepreneur's intention to create a company must be combined with those that are involved in his or her intention to begin an international career. This professional orientation has a strong vocational component (Lee, Porfeli & Hirschi, 2016). At the same time, learning foreign languages and developing cross-disciplinary competencies encourage 85% of students to increase their interest in pursuing an international professional career (European Commission, 2014). Intercultural competence plays a key role since it influences the effectiveness of relationships in a diverse global environment (McFarlin & Sweeney, 2018).

In this paper, we use the principles of Azjen model's (1991; 2005) to analyse the factors behind an entrepreneur's intention to create an international company. The main aim is to incorporate the results for competence development to have a positive effect on entrepreneurial intention. In the first section, we present the background and review the literature, with special reference to entrepreneurial self-efficacy and the competencies that influence international mobility. In this section, we also define the topic to be investigated, our hypotheses, and the proposed model. Next, we describe our methodology, discuss our results, and draw conclusions. The results show that cognitive cultural intelligence, language proficiency, and entrepreneurial self-efficacy have a positive impact on an entrepreneur's motivation for setting up a project with an international vocation.

## 2. Background and theoretical basis

### 2.1. *Entrepreneurial self-efficacy*

Bandura (1997) defines entrepreneurial self-efficacy as ‘the belief in one’s ability to produce designated levels of performance or a desired outcome that can exert influence over events that affect one’s life’ (p. 72). Self-efficacy is the key to predicting entrepreneurial intent (Laguna, 2013; Moriano, Palací & Morales, 2006) because without the perception of skill, there is no entrepreneurial behaviour. Motivational beliefs refer ‘not only to the exercise of control over an action but also to the self-regulation of thought processes, motivation, and emotional and psychological states’ (Bandura, 1997, p. 36). Entrepreneurial self-efficacy is therefore included in models that study a person’s motivation for global entrepreneurship.

Studies such as those by Lavolette, Lefebvre & Brunel (2012), Prahdan and Nath (2012), Fernández-Pérez, Montes-Merino, Rodríguez-Ariza & Alonso (2019) and Fadzil et al. (2019) have shown that emotions affect entrepreneurial self-efficacy – a variable related to gender roles (Mueller & Conway Dato-on, 2013) and cultural barriers (Shinnar, Giacomini & Janssen, 2012).

From the above considerations we formulate the following hypothesis:

H1: Entrepreneurial self-efficacy has a positive effect on a person’s motivation for setting up a global business.

### 2.2. *Competencies that affect global entrepreneurship*

Career decision-making describes or explains the choices one makes in relation to one’s career throughout one’s working life. In this process, it is important to identify which factors affect decision-making and to understand what level of impact these factors have on individual choices. Earlier studies have associated foreign language knowledge, intercultural competence, and cognitive cultural intelligence with international mobility and interest in embarking on a professional career in the international arena.

Below we discuss the main factors that are considered to influence a student’s motivation for creating an international start-up. Our study analyses these factors to integrate its results in entrepreneurship education as proposed by Fayolle (2018) and Morris and Ligouri (2016).

#### *Factor 1. Accredited language knowledge*

Because today’s labour market is globalized, demanding, and competitive, there is a need for language training. Linguistic competence is understood as the ability to know and use every component of the language correctly (Rico, 2005, p. 80). Barbero, Maestro, Pitcaim & Saiz (2008) define this competence as the ‘ability to express and interpret thoughts, feelings, and facts orally and in writing and to interact linguistically and appropriately in a wide range of

social and cultural contexts' (p. 11). Therefore, language knowledge is a form of cultural competence that affects a person's professional performance in intercultural environments (Tsauro & Tu, 2019).

However, developing good linguistic competence it is not sufficient. According to Salaberri (2007), 'the development of communicative competence is insufficient for responding to the demands of the new multicultural and multilingual societies. The aim of language teaching and learning should be to develop intercultural speakers' (p. 61). This means that the intercultural competence, or the ability of individuals who do not share the same culture, ethnicity, language, or other important variables to relate to others and communicate effectively with them (Rico, 2005, p. 80), must be taken into account. People with a higher level of intercultural competence show more respect and empathy towards other cultures, interact in a less biased way (Lustig & Koester, 2006), and are better able to learn new languages.

### *Factor 2. Cognitive cultural intelligence*

According to Earley and Ang (2003), cultural intelligence may be defined as 'one's ability to adapt effectively to new cultural contexts' (p. 59) in order to interact effectively (Ang & Van Dyne, 2008). Key to making successful interactions in international markets (Alon & Higgins, 2005), cultural intelligence comprises those facets of metacognitive, cognitive, motivational, and behavioural intelligence that positively influence the efficacy of interactions between various cultural environments (Ang, Van Dyne & Tan, 2011). Of these four components, in this study we focus on cognitive cultural intelligence (cognitive CQ), which can be defined as a person's level of understanding of culture and of the role of culture in shaping how to do business and how to interact with others across different cultural contexts. Developing cognitive CQ is closely linked to having previous international experience, though not all studies report a positive relationship between the two (Michailova & Ott, 2018).

Given that the inability to interact with other cultures can affect the success of professional activity, knowing how to develop this competence is key because of its effects on individuals' sociocultural and psychological adaptation to a new cultural context (Prebistero, 2016; 2017). The greater one's cultural intelligence, therefore, the greater the probability of embarking on an international career. In projects that involve people from other countries, cultural intelligence is key to improving performance and satisfaction (Henderson, Stackman & Lindekilde, 2018).

Based on the above considerations, we can formulate the following hypotheses:

H2: Language competence has a positive effect on a person's motivation for setting up a global business.

H3: Cognitive cultural intelligence has a positive effect on a person's motivation for setting up a global business or an international project.

### *Factor 3. Contextual factors*

In addition to the above factors, contextual factors are also important, such as a person's field of knowledge and work experience. As regards the field of knowledge, Hassan and Wafa (2012) showed that students who take science degrees have stronger entrepreneurial intentions than those who pursue degrees in business, the arts, or humanities. Although interest in entrepreneurship is not specific to students in the business world (Shinnar, Pruett & Toney, 2009), the lack of entrepreneurship training does affect students who do not receive curricular training in entrepreneurship (Zhang, Duysters & Cloodt, 2014). The active participation of students in entrepreneurship education courses increases their interest in starting a business by twofold (Martin & Iucub, 2014). Therefore, we included *field of study* as a contextual variable to understand how the model is influenced by factors 1 and 2, and by training.

Similarly, Lazear's Jack-of-All-Trades theory (2005) shows that experience in several profiles increases the probability of becoming an entrepreneur (Miralles, Giones & Riverola, 2015). Moreover, greater experience is associated with greater entrepreneurial competence (Camuffo, Gerli & Gurbita, 2012).

By incorporating contextual factors into our study, we formulated the following hypothesis:

H4: Contextual factors have a direct and positive effect on a person's motivation for setting up a global business.

## **3. Design and methodology**

### *3.1. Participants*

This study uses a questionnaire sent to undergraduate students at a Spanish public university during the 2016-2017 academic year. The final number of participants was 502, 78.8% of whom were women. Of the final sample, 58.6% had no professional experience, while 43.7% had completed a company internship as part of their degree programme; 35% were studying social sciences, which include education sciences and law; 17% were studying architecture or engineering; 12.2% were studying sciences; 23.5% were studying health sciences; and 2.4% were studying arts or humanities.

### *3.2. Measurement instruments*

Below we describe the scales and the psychometric properties of the measurement instruments used in this study. The questionnaires employed a 5-point Likert scale with the following options: 1 (*strongly disagree*), 2 (*disagree*), 3 (*somewhat disagree*), 4 (*agree*), and 5 (*strongly agree*).

*Intention to set up a global business.* This variable measured the participants' perception regarding their intention to set up and run a new business. To

measure intention, we used the questionnaire developed by Liñán & Chen (2009) adapted to international entrepreneurship.

*Entrepreneurial self-efficacy.* We used the entrepreneurial self-efficacy scale by De Noble, Jung & Ehrlich (1999), which was validated for use in Spain by Moriano et al. (2006). The final version comprises 23 items.

*Cognitive cultural intelligence.* This variable measures knowledge of the norms and practices of other cultures acquired through education and personal experience (Ng, Van Dyne & Ang, 2012; Ng, Kee & Ramayah, 2016). It includes knowledge of economic, sociolinguistic, and interpersonal relations systems, as well as basic knowledge of cultural values similar to those described in Hofstede's model of cultural differences (2001). This variable was chosen based on the idea that people with a high level of cognitive cultural intelligence are better able to understand intercultural differences and similarities (Brislin, Worthley & MacNab, 2006). Here, we used the cognitive cultural intelligence scale developed by Ang et al. (2007).

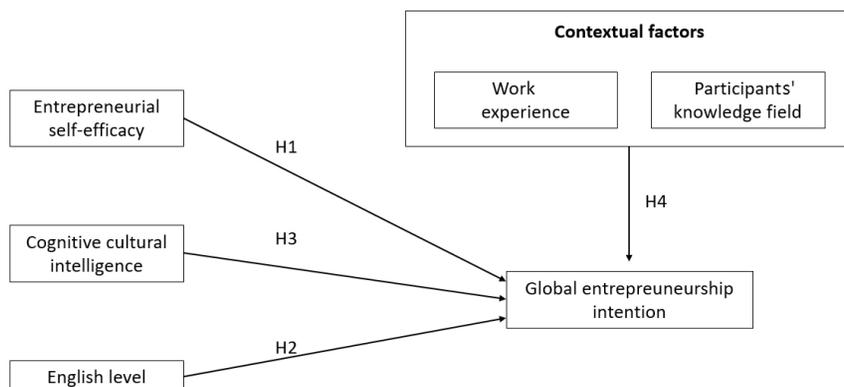
*Foreign language competence.* In this section, the students indicated their level of English in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR; Council of Europe, 2001). The CEFR divides foreign language competence into six levels: basic user (A1 breakthrough/beginner and A2 waystage/elementary); independent user (B1 threshold/intermediate and B2 vantage/upper-intermediate); and proficient user (C1 effective operational proficiency/ advanced and C2 mastery/proficiency). Of the participants in our study, 2.6% reported that they were basic users, 6.7% said they had reached a B1 level, 28.5% stated they had reached a B2 level, 40% said they had reached a C1 level, and 22.2% reported they had reached a C2 level. Therefore, most participants had a higher-than-intermediate level.

### 3.4. Validation of the final model

#### 3.4.1. The PLS-SEM technique

The data were analysed using SmartPLS 3.0 and the partial least squares structural equation modelling (PLS-SEM) technique, which is becoming popular in the field of entrepreneurship (Hernández-Perlines, 2016). The sample size was as recommended by Byrne (2010) since it exceeded the minimum number of 200. The psychometric properties of the constructs and the relationships between constructs were examined to check the validity and reliability of the results.

The model considers that cognitive cultural intelligence, foreign language proficiency, and the perception of one's own abilities (entrepreneurial self-efficacy scale), as well as work experience and field of study, have a direct impact on an individual's intention to set up a global business. Figure 1 (which includes no indirect effects) summarizes the proposed model.

**Figure 1.** Proposed model

Source: Own elaboration.

### 3.4.2. Validity of the measurement model

To analyse validity and reliability, the measurement model was first evaluated by analysing reliability, convergent validity, and discriminant validity.

To assess convergent validity, we used confirmatory factor analysis (see Figure 2 with the outer loading factors) and average variance extracted (AVE; see Table 1). For *intention to create an international company* and *entrepreneurial self-efficacy*, it was not necessary to refine the data since the values of all loads in the construct (Figure 2) were greater than 0.7. For *cognitive culture intelligence*, two indicators with loads below 0.7 were refined. Once these two items were discarded, the AVE for all constructs was above 0.5 (Esfandiar, Sharifi-Tehrani, Pratt & Altinay, 2019). These constructs therefore explained over half the variance of their indicators.

**Table 1.** Model reliability

	Cronbach's alpha	rho_A	Composite reliability	Average variance extracted (AVE)
Entrepreneurial self-efficacy	0.874	0.884	0.805	0.615
Global entrepreneurship intention	0.915	0.923	0.836	0.746
Cognitive cultural intelligence	0.830	0.881	0.866	0.521

Source: Own elaboration.

To assess discriminant validity, we used the heterotrait-monotrait (HTMT) ratio of correlations (see Table 2). The values for all constructs met the thresholds recommended by Hair, Hult, Ringle & Sarstedt (2017). Cross-load analysis also suggested discriminant validity.

**Table 2.** Discriminant validity of the measurement model (HTMT values)

	Entrepreneurial self-efficacy	Global entrepreneurship intention	Cognitive cultural intelligence
Entrepreneurial self-efficacy	0.053		
Global entrepreneurship intention	0.366	0.418	
Cognitive cultural intelligence	0.362	0.420	0.424

Source: Own elaboration.

After evaluating the reliability and validity of the measurement model, we validated the structural model and verified the hypotheses.

#### 4. Validation of hypotheses and main results

In our exploratory study, we used PLS-SEM. This technique is suitable for analysing our hypotheses and is now widely used in models for analysing entrepreneurial intention, such as those in the study by Estafindiar et al. (2019). To validate the model, we conducted a bootstrap analysis with 500 samples.

The model was evaluated using the method proposed by Yeh, Wang, Hsu & Lin (2020) and the coefficient of determination ( $R^2$ ) was analysed (Table 3). For intention to create a global business, an  $R^2$  value of 0.287 had a slight-to-moderate effect (Hair et al., 2017).

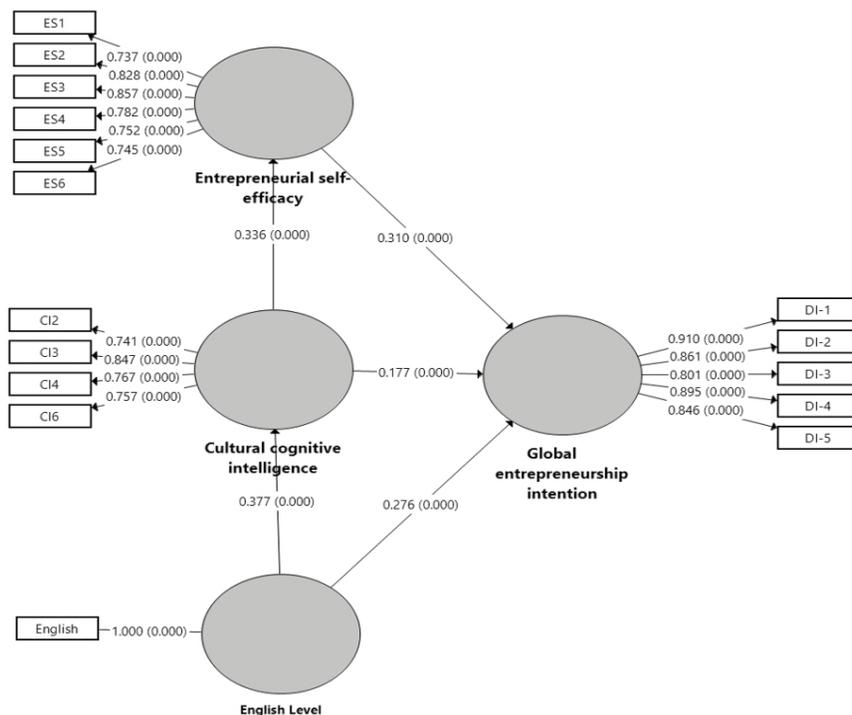
**Table 3.** Coefficient of determination of the constructs

	$R^2$ original sample	Sample mean	Standard deviation	T statistics	P values
Entrepreneurial self-efficacy	0.113	0.116	0.031	3.635	0.000
Global entrepreneurship intention	0.287	0.294	0.033	8.590	0.000
Cognitive cultural intelligence	0.142	0.147	0.037	3.892	0.000

Source: Own elaboration.

Figure 2 shows the results of the analyses with the path coefficients, which are significant at the 0.01 level. Entrepreneurial self-efficacy had a positive impact on global entrepreneurship ( $\beta = 0.310$ ;  $p < 0.01$ ), as did level of English ( $\beta = 0.276$ ;  $p < 0.01$ ) and cultural cognitive intelligence ( $\beta = 0.177$ ;  $p < 0.01$ ). Hypotheses H1 to H3 are therefore supported by the model. However, this was not the case with the contextual variables, which were not significant, so hypothesis H4 was rejected.

**Figure 2.** Path coefficients and total effects



Source: Own elaboration.

The relationship between entrepreneurial self-efficacy and intention to create a company has been highlighted in numerous previous studies, although this relationship is mediated by attitude towards entrepreneurship and perceived behavioural control (Doanh & Bernat, 2019; Utamin, 2017). Perceived confidence, in terms of self-efficacy, is key in the context of international careers (Joardar & Weisang, 2019; Prebistero & Quita, 2017). Cognitive cultural competence explains the behaviour of the participants in our study, though to a lesser degree than expected.

**Table 4.** Total, direct, and indirect effects

	Total effect	Indirect effect	Direct effect
Entrepreneurial self-efficacy	0.310		
English level	0.383	0.106	0.276
Cognitive cultural intelligence	0.281	0.104	0.177

Source: Own elaboration.

Table 4 shows the total, direct, and indirect effects. As can be seen in the table, the level of English has an indirect effect on global entrepreneurship through cultural cognitive intelligence, which in turn has an indirect effect through entrepreneurial self-efficacy.

Our results show that, in line with the model of Azien (1991), the self-perception of one's abilities is important for explaining factors that affect global entrepreneurship. In this case, the model confirms that foreign language proficiency is the second most important factor (more important than cognitive cultural intelligence), while entrepreneurial self-efficacy is the main factor.

## 5. Conclusions

The economy needs entrepreneurs to identify market opportunities and innovations that provide solutions to social problems. Teaching entrepreneurship is a challenge for most professors from non-business faculties (Martin & Lucub, 2014). Indeed, entrepreneurship is still an up-and-coming subject in teacher education (Redford, 2015). This reality needs to change to support innovations in education such as building education technology start-ups or leading innovation in educational organizations and companies.

Despite the efforts made, education does not always manage to promote the entrepreneurial intention that would encourage international projects. Not only language skills are important if higher education institutions wish to train global entrepreneurs. People with a higher cognitive cultural intelligence (Ang & Van Dyne, 2008) are not so reticent about participating in intercultural meetings since they have more confidence in their abilities. In this regard, we have shown that studying a foreign language influences cultural intelligence – which is consistent with the fact that this competence can be acquired through training (Azevedo & Shane, 2019; Wang, Heppner, Wang & Zhu, 2015).

This study presents certain limitations. The first of these involves the methodology used to test the relationships between the constructs (SME). The reliability of the scales was less accurate than we expected, which suggests that the results should be interpreted with a certain degree of caution. It should also be noted that not every component included in the instrument was significant. We therefore believe that this model is an initial contribution that should be analysed in other contexts and possibly with other contrast tests to make it more generally applicable.

The geographical and temporal scope of the study (using data from one university focusing on one academic year and not including, for example, longitudinal data for several years) may also be a limitation when generalizing the results. As Ruiz-Rosa, Gutiérrez-Taño & García-Rodríguez (2020) have argued, contextual factors such as time affect entrepreneurial intention. Entrepreneurial intention also changes by country due to social norms, educational level, or socio-political factors (Fei, Yu, Minru & Mingde, 2019; Teixeira, Casteleiro, Rodrigues & Guerra, 2018).

It could also be of interest to analyse students' behaviour based on the type of degree completed, as it is likely to differ from one degree to another. For example, social sciences and law students may be more likely to start an international business than arts and humanities students.

Similar studies incorporating the gender perspective should also be explored since gender affects an individual's willingness to embark on an international career (Tharenou, 2008). Given the fewer women entrepreneurs (Díaz-García & Jiménez-Moreno, 2010) and evidence of different levels of competence between men and women (Alcaraz-Rodríguez, Álvarez & Villasana, 2014), incorporating the gender perspective into the model is a pending task. Other demographic variables (such as age) could also be considered due to their effects on an individual's intention to go abroad (Selmer & Luring, 2010). We should also remember the limitations of the sample itself, which exclusively comprised university students (Esfandiar et al., 2019; Prebistero & Quita, 2017).

The results of this study show that universities must develop their students' ability to act in a suitable and flexible way when encountering actions, attitudes, and expectations of people from other cultures. The requirement that students should graduate with a B2 or C1 certificate in a foreign language is not sufficient to guarantee their employability in a global world. Curricular requirements for study periods in foreign countries may play an important role in promoting a global mindset. Therefore, the governing bodies of universities should support initiatives aimed at promoting multicultural exchange, as such measures would enable students to develop their cognitive cultural intelligence.

## Bibliographical references

- AHMETOGLU, G.; LEUTNER, F. & CHAMORRO, T. (2011). EQ-nomics: Understanding the relationship between individual differences in trait emotional intelligence and entrepreneurship. *Personality and Individual Differences*, 51, 1028-1033.  
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2011.08.016>>
- AJZEN, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.  
<[http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)>
- (2005). *Attitudes, personality, and behavior*. New York, NY: McGraw-Hill Education.
- ALCARAZ-RODRÍGUEZ, R.; ALVÁREZ, M. M. & VILLASANA, M. (2014). Developing entrepreneurial competences in students in the life sciences: The Lifetech Adventure program. *On the Horizon*, 22(3), 182-191.  
<<http://dx.doi.org/10.1108/OTH-11-2013-0053>>
- ALON, I. & HIGGINS, J. M. (2005). Global leadership success through emotional and cultural intelligences. *Business Horizons*, 48(6), 501-512.  
<<http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.bushor.2005.04.003>>
- ANG, S. & VAN DYNE, L. (2008). Conceptualization of cultural intelligence: Definition, distinctiveness, and nomological network. In S. ANG & L. VAN DYNE (Eds.). *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications* (pp. 3-15). New York, NY: Sharpe.

- ANG, S.; VAN DYNE, L. & TAN, M. L. (2011). Cultural intelligence. In R. J. STERNBERG & S. B. KAUFMAN (Eds.). *Cambridge handbook on intelligence* (pp. 582-602). New York, NY: Cambridge Press.
- ANG, S.; VAN DYNE, L.; KOH, C.; NG, K. Y.; TEMPLER, K.; TAY, C. & CHANDRASEKAR, N. A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and Organization Review*, 3(3), 335-371.  
<<http://dx.doi.org/10.1111/j.1740-8784.2007.00082.x>>
- AZEVEDO, A. & SHANE, M. J. (2019). A new training program in developing cultural intelligence can also improve innovative work behavior and resilience: A longitudinal pilot study of graduate students and professional employees. *The International Journal of Management Education*, 17(3), 100303.  
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2019.05.004>>
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- BARBERO, J.; MAESTRO, A.; PITCAIRN, C. & SAIZ, A. (2008). *Las competencias básicas en el área de lenguas extranjeras. Cuadernos de Educación de Cantabria* [Basic competencies in foreign languages. Education notebooks of Cantabria]. Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación.
- BRISLIN, R.; WORTHLEY, R. & MACNAB, B. (2006). Cultural intelligence: Understanding behaviors that serve people's goals. *Group & Organization Management*, 31(1), 40-55.  
<<http://dx.doi.org/10.1177/1059601105275262>>
- BYRNE, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. New York, NY: Routledge.
- CAMUFFO, A.; GERLI, F. & GUBITTA, P. (2012). Competencies matter: Modeling effective entrepreneurship in Northeast of Italy small firms. *Cross Cultural Management*, 19(1), 48-66.  
<<http://dx.doi.org/10.1108/13527601211195628>>
- CARREE, M. A. & THURIK, A. R. (2010). The impact of entrepreneurship on economic growth. In D. B. AUDRETSCH & Z. J. ACS (Eds.). *Handbook of Entrepreneurship Research* (pp. 557-594). Berlin: Springer Verlag.
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, CEFRL*. Council of Europe.
- DE NOBLE, A.; JUNG, D. & EHRlich, S. (1999). *Entrepreneurial self-efficacy: The development of a measure and its relationship to entrepreneurial actions*. Paper presented at the Conference on Frontiers of Entrepreneurship Research, Waltham, United States.
- DÍAZ-GARCÍA, M. C. & JIMÉNEZ-MORENO, J. (2010). Entrepreneurial intention: The role of gender. *International Entrepreneurship Management Journal*, 6, 261-283.  
<<http://dx.doi.org/10.1007/s11365-008-0103-2>>
- DINIS, A.; DO PAÇO, A.; FERREIRA, J.; RAPOSO, M. & GOUVEIA, R. (2013). Psychological characteristics and entrepreneurial intentions among secondary students. *Education + Training*, 55(8/9), 763-780.  
<<http://dx.doi.org/10.1108/ET-06-2013-0085>>
- DO PAÇO, A.; MATOS, J.; RAPOSO, M.; GOUVEIA, R. & DINIS, A. (2013). Entrepreneurial intentions: Is education enough? *International Entrepreneurship and Management Journal*, 50, 57-75.  
<<https://doi.org/10.1007/s11365-013-0280-5>>

- DOANH, D. C. & BERNAT, T. (2019). Entrepreneurial self-efficacy and intention among Vietnamese students: A meta-analytic path analysis based on the theory of planned behavior. *Procedia Computer Science*, 159, 2447-2460.  
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.procs.2019.09.420>>
- EARLEY, P. C. & ANG, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Palo Alto: Stanford University Press.
- ESFANDIAR, K.; SHARIFI-TEHRANI, M.; PRATT, S. & ALTINAY, L. (2019). Understanding entrepreneurial intentions: A developed integrated structural model approach. *Journal of Business Research*, 94, 172-182.  
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.10.045>>
- EUROPEAN COMMISSION (2014). *The Erasmus impact study effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- FADZIL, A. F. M.; HASHIM, U. J.; YAACOB, M. R.; SALLEHUDIN, H.; MUHAYIDDIN, M. N.; MUKHTAR, D.; SALLEH, F. & MOHAMAD, R. (2019). Entrepreneurial psychology and competencies: Some perspectives from e-commerce entrepreneurs in Malaysia. *Journal of Entrepreneurship, Business and Economics*, 7(2), 31-79.
- FAYOLLE, A. (2018). *A research agenda for entrepreneurship education*. Cheltenham, UK: Elgar Publishing Limited.
- FEI, H.; YU, S.; MINRU, L. & MINGDE, Q. (2019). Model of the entrepreneurial intention of university students in the Pearl River Delta of China. *Frontiers in Psychology*, 10, 916.  
<<http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00916>>
- FERNÁNDEZ-PÉREZ, V.; MONTES-MERINO, A.; RODRÍGUEZ-ARIZA, L. & ALONSO, P. (2019). Emotional competencies and cognitive antecedents in shaping student's entrepreneurial intention: The moderating role of entrepreneurship education. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 15(1), 281-305.  
<<http://dx.doi.org/10.1007/s11365-017-0438-7>>
- FRICTSCH, M. (2011). New business formation and regional development: A survey and assessment of the evidence. *Foundations and Trends (R) in Entrepreneurship*, 9(3), 249-364.  
<<http://dx.doi.org/10.1561/03000000043>>
- FRICTSCH, M. & KUBLINA, S. (2018). Entrepreneurship, growth, and regional growth regimes. In J. LEITÃO; H. ALVES; N. KRUEGER & J. PARK (Eds.). *Entrepreneurial, innovative and sustainable ecosystems: Applying quality of life research (best practices)* (pp. 3-34). Switzerland: Springer, Cham.
- HAIR, J. F.; HULT, G. T.; RINGLE, C. & SARSTEDT, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modelling (PLS-SEM)* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- HASSAN, R. A. & WAFA, S. A. (2012). Predictors towards entrepreneurial intention: A Malaysian case study. *Asian Journal of Business and Management Sciences*, 1(11), 1-10.
- HENDERSON, L. S.; STACKMAN, R. W. & LINDEKILDE, R. (2018). Why cultural intelligence matters on global project teams. *International Journal of Project Management*, 36(7), 954-967.  
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijproman.2018.06.001>>
- HERNÁNDEZ-PERLINES, F. (2016). Entrepreneurial orientation in hotel industry: Multi-group analysis of quality certification. *Journal of Business Research*, 69(10), 4714-4724.  
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.04.019>>

- HOFSTEDE, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviours, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- JOARDAR, A. & WEISANG, G. (2019). A multi-country study of factors influencing expatriate career intentions. *Journal of International Management*, 25(2), 100660. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.intman.2018.12.001>>
- LAGUNA, M. (2013). Self-efficacy, self-esteem, and entrepreneurship among the unemployed. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(2), 253-262. <<http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00994.x>>
- LAVIOLETTE, E. M.; LEFEBVRE, M. R. & BRUNEL, O. (2012). The impact of story bound entrepreneurial role models on self-efficacy and entrepreneurial intention. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 18(6), 720-742. <<http://dx.doi.org/10.1108/13552551211268148>>
- LAZEAR, E. P. (2005). Entrepreneurship. *Journal of Labor Economics*, 23(4), 649-680.
- LEE, B.; PORFELI, E. J. & HIRSCHI, A. (2016). Between- and within-person level motivational precursors associated with career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 92, 125-134. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2015.11.009>>
- LIÑÁN, F. & CHEN, Y. W. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(3), 593-617.
- LUSTIG, M. & KOESTER, J. (2006). *Intercultural competence interpersonal communication across cultures* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.
- MARTIN, C. & IUCUB, R. B. (2014). Teaching entrepreneurship to educational sciences students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4397-4400. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.954>>
- McFARLIN, D. & SWEENEY, P. (2018). *International organizational behavior: Transcending borders and cultures* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- MICHAILOVA, S. & OTT, D. (2018). Linking international experience and cultural intelligence development. *Journal of Global Mobility*, 6(1), 59-78. <<http://dx.doi.org/10.1108/JGM-07-2017-0028>>
- MIRALLES, F.; GIONES, F. & RIVEROLA, C. (2015). Evaluating the impact of prior experience in entrepreneurial intention. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 12, 791-813. <<http://dx.doi.org/10.1007/s11365-015-0365-4>>
- MORALES-ALONSO, G.; PABLO-LERCHUNDI, I. & NÚÑEZ-DEL-RÍO, M. C. (2016). Entrepreneurial intention of engineering students and associated influence of contextual factors. *Revista de Psicología Social*, 31(1), 75-108. <<http://dx.doi.org/10.1080/02134748.2015.1101314>>
- MORIANO, J. A.; PALACÍ, F. J. & MORALES, J. F. (2006). Adaptación y validación en España de la escala de Autoeficacia Emprendedora [Adaptation and validation in Spain of the Entrepreneurial Self-Efficacy scale]. *Revista de Psicología Social*, 21(1), 51-64.
- MORRIS, M. H. & LIGOURI, E. (2016). *Annals of entrepreneurship education and pedagogy*. Annals in entrepreneurship education series. Cheltenham, UK: Elgar Publishing Limited.
- MUELLER, S. L. & CONWAY DATO-ON, M. C. (2013). A cross cultural study of gender-role orientation and entrepreneurial self-efficacy. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 9(1), 1-20.
- NABI, G.; WALMSLEY, A.; LIÑÁN, F.; AKHTAR, I. & NEAME, C. (2018). Does entrepreneurship education in the first year of higher education develop entrepreneurial

- intentions? The role of learning and inspiration. *Studies in Higher Education*, 43(3), 452-467.  
<<http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2016.1177716>>
- NEGhabi, S.; YOUSEFI, M. & REZVANI, M. (2011). Emotional intelligence and entrepreneurial behavior: Development of personal aspects of intentions model. *International Proceedings of Economics and Development Research*, 21, 27-31.
- NG, H. S.; KEE, D. M. H. & RAMAYAH, T. (2016). The role of transformational leadership, entrepreneurial competence and technical competence on enterprise success of owner-managed SMEs. *Journal of General Management*, 42(1), 23-43.  
<<http://dx.doi.org/10.1177/030630701604200103>>
- NG, K.-Y.; VAN DYNE, L. & ANG, S. (2012). Cultural intelligence: A review, reflections, and recommendations for future research. In A. M. RYAN; F. T. L. LEONG & F. L. OSWALD (Eds.). *Conducting multinational research: Applying organizational psychology in the workplace* (pp. 29-58). Washington, DC: American Psychological Association.
- O'BOYLE, E. H. JR.; HUMPHREY, R. H.; POLLACK, J. M.; HAWVER, T. H. & STORY, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 788-818.  
<<http://dx.doi.org/10.1002/job.714>>
- OUMLIL, R. & JUÍZ, C. (2018). Acceptance of tourism e-entrepreneurship application to educational Balearic island context. *Journal of Entrepreneurship Education*, 21(1), 1-16.
- PRAHDAN, R. K. & NATH, P. (2012). Perception of entrepreneurial orientation and emotional intelligence: A study on India's future techno-managers. *Global Business Review*, 13(1), 89-108.  
<<http://dx.doi.org/10.1177/097215091101300106>>
- PRESBITERO, A. (2016). Culture shock and reverse culture shock: The moderating role of cultural intelligence in international students' adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 53, 28-38.  
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.05.004>>
- (2017). Religious expatriates' cultural intelligence and adaptation: The role of intrinsic motivation for successful expatriation. *Journal of Global Mobility*, 5(2), 146-157.  
<<http://dx.doi.org/10.1108/JGM-09-2016-0041>>
- PRESBITERO, A. & QUITA, C. (2017). Expatriate career intentions: Links to career adaptability and cultural intelligence. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 18-126.  
<<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.11.001>>
- REDFORD, D. T. (2015). Entrepreneurial teacher training in Europe: an overview of European policies and developments. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 6(2), 17-34.
- RICO, A. M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos [On intercultural competence in second or foreign language acquisition: Concepts, methodology, and review of methods]. *Porta Linguarum*, 3, 79-94.
- RUIZ-ROSA, I.; GUTIÉRREZ-TAÑO, D. & GARCÍA-RODRÍGUEZ, F. J. (2020). Social entrepreneurial intention and the impact of COVID-19 pandemic: A structural model. *Sustainability*, 12, 6970.  
<<http://dx.doi.org/10.3390/su12176970>>
- SALABERRI, M. S. (2007). Competencia comunicativa intercultural [Intercultural communicative competence]. *Opiniones*, 61-76.

- SÁNCHEZ, J. C.; WARD, A.; HERNÁNDEZ, B. & FLOREZ, J. (2017). Educación emprendedora: Estado del arte [Entrepreneurship education: State of the art]. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 401-473.  
<<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.190>>
- SELMER, J. & LAURING, J. (2010). Self-initiated academic expatriates: Inherent demographics and reasons to expatriate. *European Management Review*, 7(3), 169-179.  
<<https://doi.org/10.1057/emr.2010.15>>
- SHAPERO, A. & SOKOL, L. (1982). Social dimensions of entrepreneurship. In C. KENT; D. SEXTON & K.H. VESPER (Eds.). *The encyclopaedia of entrepreneurship* (pp. 77-90). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- SHINNAR, R. S.; GIACOMIN, O. & JANSSEN, F. (2012). Entrepreneurial perceptions and intentions: The role of gender and culture. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 36(3), 465-493.  
<<https://doi.org/10.1111%2Fj.1540-6520.2012.00509.x>>
- SHINNAR, R.; PRUETT, M. & TONEY, B. (2009). Entrepreneurship education: Attitudes across campus. *Journal of Education for Business*, 84(3), 151-159.
- TEIXEIRA, S. J.; CASTELEIRO, C. M. L.; RODRIGUES, R. G. & GUERRA, M. D. (2018). Entrepreneurial intentions and entrepreneurship in European countries. *International Journal of Innovation Science*, 10(1), 22-42.  
<<https://doi.org/10.1108/IJIS-07-2017-0062>>
- THARENOU, P. (2008). Disruptive decisions to leave home: Gender and family differences in expatriation choices. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 105(2), 183-200.  
<<https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2007.08.004>>
- THOMPSON, E. R. (2009). Individual entrepreneurial intent: Construct clarification and development of an internationally reliable metric. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(3), 669-694.  
<<https://doi.org/10.1111%2Fj.1540-6520.2009.00321.x>>
- TSAUR, S. H. & TU, J. H. (2019). Cultural competence for tour leaders: Scale development and validation. *Tourism Management*, 71, 9-17.  
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.tourman.2018.09.017>>
- UTAMIN, C. W. (2017). Attitude, subjective norms, perceived behavior, entrepreneurship education and self-efficacy towards entrepreneurial intention university student in Indonesia. *European Research Studies Journal*, 20(24), 475-495.
- WANG, K. T.; HEPPNER, P. P.; WANG, L. & ZHU, F. (2015). Cultural intelligence trajectories in new international students: Implications for the development of crosscultural competence. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 4(1), 51.  
<<https://doi.org/10.1037/ipp0000027>>
- WEI, X.; LIU, X. & SHA, J. (2019). How does the entrepreneurship education influence the students' innovation? Testing on the multiple mediation model. *Frontiers in Psychology*, 10, 1557.  
<<http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01557>>
- YEH, C. H.; WANG, S.; HSU, J. W. & LIN, S. J. (2020). Predicting individuals' digital autopreneurship: Does educational intervention matter? *Journal of Business Research*, 106, 35-45.  
<<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.08.020>>
- ZAMPETAKIS, L. A.; KAFETSIOS, K.; BOURANTA, N.; DEWETT, T. & MOUSTAKIS, V. S. (2009). On the relationship between emotional intelligence and entrepreneurial

- attitudes and intentions. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 15(6), 595-618.  
<<http://dx.doi.org/10.1108/13552550910995452>>
- ZHANG, Y.; DUYSTERS, G. M. & CLOODT, M. M. A. H. (2014). The role of entrepreneurship education as a predictor of university students' entrepreneurial intention. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 10(3), 623-641.  
<<http://dx.doi.org/10.1007/s11365-012-0246-z>>

---

PUNTS DE VISTA

PUNTOS DE VISTA



# La política és pedagogia en Josep Pallach (1920-1977) In memoriam\*

Jaume Sarramona

Universitat Autònoma de Barcelona. Espanya.

jaume.sarramona@uab.cat

En molts dels actes de recordatori de la figura de Josep Pallach se sol separar la seva dimensió política de la professional pedagògica, però si, com deia Campanals, la política és pedagogia, també hi podríem afegir que una pedagogia compromesa sempre té perspectives polítiques, i aquest fou el cas del nostre protagonista.

Pallach va ser una figura política, no n'hi ha cap dubte, amb un pes específic força important en els anys en què va exercir com a tal al nostre país, però no va ser mai un polític sectari en la seva activitat docent, la qual cosa no vol dir que no tingués fortes conviccions personals.

Tots els qui vàrem poder conèixer Josep Pallach sabem que fou una figura molt polièdrica professionalment. El recordem com a pedagog, però aquesta denominació l'hem de tractar en un sentit ampli del concepte, perquè la seva activitat laboral es desenvolupà en àmbits diversos del món educatiu:

- Fou psicòleg: tal com ho prova la seva dedicació a l'orientació escolar, que, editada en forma de llibre (*Instituts pilot i reforma de l'ensenyament mitjà*), li valgué el premi Antoni Balmanya de l'any 1970. També fou encarregat de l'orientació de l'ICE durant la seva estada a la UAB.
- Fou sociòleg: es va dedicar a publicar i a ensenyar sobre política educativa (*La explosió educativa*, 1973).
- Fou historiador: n'és una bona mostra la seva tesi doctoral sobre l'aportació dels mestres públics de Girona a la renovació pedagògica de principis del segle xx (*Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya*, 1978).
- Fou professor de secundària: ensenyà en instituts de Barcelona i Girona.
- Fou formador de formadors: exercí de subdirector i de docent del primer any de funcionament de l'Escola de Mestres de la UAB, a més de fer de professor del Departament de Ciències de l'Educació.

\* Nota editorial: la revista EDUCAR s'uneix a l'homenatge i als actes commemoratius del centenari del naixement del professor Josep Pallach publicant, a la secció «Punts de vista», el text de la videoconferència que el Dr. Jaume Sarramona va pronunciar sota el mateix títol el dia 14 de gener de 2021, durant un acte organitzat per la Fundació Pallach i el Col·legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya.

El meu coneixement personal de Pallach ve de compartir-hi docència a la Universitat Autònoma entre els anys 1972 i 1977, a més de poder considerar que entre nosaltres es creà una confiança i una amistat que anava més enllà de la simple camaraderia acadèmica. Una prova d'això fou el viatge que vam realitzar amb les parelles respectives als voltants de París per visitar-hi centres de formació docent.

Aquells anys setanta foren convulsos, perquè van ser els últims temps de la dictadura i de Franco. A la universitat hi havia un debat polític permanent que ho inundava tot. No es podia fer classe i prou. Ens havíem de comprometre i havíem de debatre, sempre debatre, fins i tot el concepte de científicitat, que per a alguns era patrimoni exclusiu del marxisme. En el pròleg a la publicació de la seva tesi, Salomé Marqués i Marta Ros expliquen el següent sobre les classes de Josep Pallach:

Alguns dies les classes s'animaven extraordinàriament quan alguns alumnes d'idees polítiques diferents de les de Pallach exposaven el seu punt de vista sobre aspectes pedagògics [...] i tots dos s'entestaven a defensar el seu parer. A la fi Pallach sabia acorrallar el seu oponent, no sempre convençut. Se li notava la dialèctica, l'experiència i l'enorme cultura adquirida a França.

Pallach era docent, però alhora un líder, en el sentit més ampli de la paraula. La seva personalitat destacava arreu. Sabíem de la seva trajectòria personal, dels seus passos polítics fora de les aules, del seu bagatge acadèmic elaborat a França i, sobretot, de la seva idiosincràsia, projectada en el diàleg permanent, en la serenitat i en la contundència dels seus arguments.

Cal destacar aquesta figura del Pallach dialogant amb tothom. Un professor que volia fer pensar els seus alumnes. Diria que fins i tot li agradava el «cos a cos» en els debats, tal com assenyalen els estudiants que assistien a les seves classes. Però sempre fou respectuós amb la discrepància sense cedir mai a la demagogia. Deia: «el millor mestre s'haurà d'enfrontar alguna vegada als seus alumnes». I ell ho feu en negar-se, per exemple, a donar l'aprobat general polític del curs 1974-1975, que es va generalitzar entre els docents a causa de la quantitat de dies de vaga que hi hagué aquell any. Alguns altres, pocs, també ho vàrem fer.

Seguint el model francès, en política educativa defensava una escola pública pluralista, compensadora de dificultats. No una escola única, ni la prohibició de les que havien sorgit de la iniciativa privada, com es demanava en algunes organitzacions politicopedagògiques, però sí que afirmava que amb una escola pública de qualitat les institucions educatives privades serien molt minoritàries.

L'escola a Catalunya havia de ser catalana i en català, dins d'un estat que aleshores demanava que havia d'esdevenir federal. Per això, en primer terme, calia recuperar les tradicions didàctiques del país, per la qual cosa insistia a les seves classes en les aportacions dels pedagogs catalans i la seva contribució a la renovació educativa.

Amb els esmentats plantejaments s'incorporà al Consell Català d'Ensenyament, moviment creat el 1976 que aglutinava tot l'espectre no marxista d'opo-

sició al franquisme. Allà s'hi aplegaren polítics, com ara Jordi Pujol, Heribert Barrera, Joan Molins o Anton Cañellas, i professionals de l'educació, com ara Maria Rúbies, Joan Triadú, Octavi Fullat, Joaquim Arenas, Josep Oliveres, Ramon Ticó o Pau López. L'autor d'aquestes línies també hi era, i a petició seva va representar Pallach en aquella entitat.

Octavi Fullat, un bon coneixedor del nostre personatge i també amic personal, en el pròleg d'un llibre que recull escrits pedagògics de Pallach (*Josep Pallach pedagog: Antologia de textos, 2002*) hi escriu que, alhora que era un home tranquil, la seva concepció educativa sempre estava tensa, entre contraris, com una mostra de la dialèctica que va viure intensament. Dos textos del propi Pallach ho il·lustren bé:

Dos fets contribueixen a definir aquest conflicte: la contestació per part dels educands i la insatisfacció per part dels educadors.

Una funció de l'ensenyament és conservar, i alhora és missió dels educadors renovar-se constantment. Això fa que els docents siguin homes «agònics», en el sentit unamunesc de la paraula.

Pel que fa a la possible dialèctica entre el món acadèmic i el laboral, Pallach en reclamava una estreta relació i proclamava la necessitat de vincular el primer amb el segon. Deia que el coneixement de la realitat laboral ajudaria a promoure l'educació com a ciutadans i a escollir amb un criteri millor les opcions personals d'activitat i formació professional.

Com ja s'ha comentat més amunt, durant els anys setanta Catalunya era en camí de recuperar, gràcies a iniciatives socials, principis de l'Escola Nova de començament de segle, moviment pedagògic que havia estat soterrat pel franquisme i la rutina. Per això, cercant alhora un personalisme solidari, Josep Pallach demanava que la docència tornés a aproximar-se a l'infant, a l'escolar, com a primer pas d'una pedagogia renovada.

Dins d'aquest personalisme renovador, Pallach veia igualment la necessitat que cada alumne, cada educand, s'autoconegués. És el que ara considerem tan innovador i que està vinculat a l'acció d'aprendre a aprendre. Al seu llibre *La explosión educativa* hi afirmava (citació traduïda del castellà):

L'adquisició de mètodes de treball personal, el coneixement del propi ritme de treball, dels propis gustos i tendències, per conjuntar-los amb altres membres del grup social en la realització d'obres comunes, serà segurament una de les exigències de la nova educació.

Tanmateix, Pallach ja advertia sobre la necessitat de preservar el medi ambient en uns anys de pura expansió industrial, de gran desenvolupament indiscriminat, i demanava que els adults escoltessin les inquietuds d'una joventut que començava a preocupar-se per aquesta qüestió. Així, parla textualment d'una educació ecològica que inclouria també una educació física preservadora de la salut personal. Dues qüestions, com es pot veure, de plena vigència i actualitat.

Cal situar les aportacions pedagògiques de Josep Pallach al començament de la dècada de 1970, fa mig segle, de manera que no es pot esperar que donessin resposta a algunes de les qüestions que l'educació es planteja avui. Amb tot, es pot advertir un clar sentit projectiu dels seus plantejaments, com ara, per exemple, la incidència de la tecnologia i els mitjans de comunicació sobre els infants i joves —i això que no hi havia internet ni xarxes socials. Així doncs, ja destacava que hi havia un excés d'informació que calia seleccionar i valorar, i que en aquesta tasca els docents hi tenien un paper important.

Alhora, va viure la creació de les primeres universitats a distància (l'Open University britànica) i es posicionà respecte a aquesta qüestió admetent les possibilitats que mostraven per a les persones adultes, però advertint de la necessitat que aquestes establissin relacions socials i de mantenir el paper dels docents, que perdien pes respecte a la transmissió d'informació però que en mantenien en referència a la necessitat de motivar i d'orientar els aprenentatges. Així ho expressava ell amb caràcter general:

El mestre no és, per tant, qui informa, sinó qui estimula i motiva per a la cerca de la informació, qui ajuda a trobar-la, contribuint a la seva crítica i facilitant la reflexió personal de l'alumne.

No cal dir que per poder afrontar els nous reptes de la docència, l'any 1970 ja demanava una formació universitària per a tot tipus de professors, a més de l'estrictament pedagògic.

També podem trobar posicionaments didàctics sobre temes de debat permanent, com és el cas del paper de la memorització en els processos d'aprenentatge. Vegem si no resulta actual la consideració següent que feia Pallach respecte a aquesta qüestió (citació traduïda del castellà):

Els aprenentatges memorístics tenen un valor real d'entrenament, valor que resulta indiscutible. L'essencial no és allò que es reté, sinó l'exercici de la capacitat de retenció, que, sens dubte, és una de les més importants del nostre sistema nerviós. Al capdavall, aprendre significa sempre assimilar, integrar el que s'ha après, de tal forma que es converteixi en instrument de nous aprenentatges.

I què deia Pallach sobre el treball en equip, tan proclamat actualment en les propostes pedagògiques que es consideren innovadores? Després d'advertir que «avui no és possible en cap terreny de la vida professional, del camp científic, tècnic [...] una obra profunda que no impliqui col·laboració, treball en equip», insistia a «ressaltar els valors del grup educatiu com a condició essencial per a l'autèntica individualització de l'ensenyament». I hi afegia que no existeix contradicció entre els dos enfocaments didàctics.

Si un docent ha de ser coherent amb les idees que proclama i la vida que porta, Josep Pallach fou un exemple d'existència senzilla i compromesa, sempre disposat a ajudar els altres, especialment si eren represaliats polítics.

Aquesta personalitat complexa i compromesa de Josep Pallach explica que, malgrat els anys passats, avui encara se'l recordi amb afecte i nostàlgia. En constitueixen una bona mostra les denominacions atorgades a escoles, a diver-

ses ICE, a la sala de graus de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB, a una fundació i al premi de pedagogia que encara porta el seu nom. Avui, aquest premi, que té diverses versions, és gestionat per la Fundació Pallach i els ajuntaments de Figueres, Palafrugell i Begur. Amb tot, ja l'any 1978 es creà el Premi Pallach de Pedagogia, finançat per Edicions CEAC i també per la Diputació de Barcelona, que existí durant 24 anys i que mantingué el record del nostre protagonista en actes de presentació on assistiren personatges públics de la talla de Josep Tarradellas, Jordi Pujol i Heribert Barrera, entre d'altres.

Recordar Josep Pallach és un deure que tenim vers persones que, com ell, honoren la nostra història i la nostra tradició educativa. I, en fer-ho, crec que també ens honorem com a poble.

# EDUCAR

Juliol-desembre 2021. vol 57, núm. 2  
ISSN 0211-819X (paper), ISSN 2014-8801 (digital)  
<https://educar.uab.cat>

## **Construir una educació inclusiva** **Construir una educación inclusiva**

Presentació / Presentación. **Eva M. Barreira Cerqueiras; Julia Crespo Comesaña; Carmen Sarceda Gorgoso**

Prácticas de aula de los profesionales de pedagogía terapéutica para atender a la diversidad: hacia un enfoque inclusivo. **Francisco J. García-Prieto; Manuel Delgado-García; Inmaculada Gómez-Hurtado; Asunción Moya Maya**

Impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión del alumnado en la educación secundaria. **Juan Jorge Muntaner Guasp; Dolors Forteza Forteza**

La Formación Profesional Básica y su contribución al desarrollo de competencias para el reenganche educativo y la inserción laboral: percepción del alumnado. **M. Carmen Sarceda-Gorgoso; Eva M. Barreira-Cerqueiras**

Entre lo curricular y lo personal: la importancia de las transiciones educativas en la vida del alumnado inmigrante para una educación inclusiva real. **Susana Fernández-Larragueta; Monia Rodorigo; Marie-Noëlle Lázaro**

Políticas y prácticas inclusivas para estudiantes extranjeros en contextos de neoliberalismo avanzado: paradojas y contrasentidos del caso emblemático chileno. **Felipe Jiménez; René Valdés**

Aprendizaje-servicio y desarrollo cívico-social en titulaciones universitarias del ámbito educativo: preparando al alumnado para la práctica de una educación inclusiva. **Igor Mella-Núñez; Anaïs Quiroga-Carrillo; Julia Crespo Comesaña**

## **Temes de recerca / Temas de investigación**

Competencia digital: docentes en formación y resolución de problemas. **Mario Grande-de-Prado; Ruth Cañón-Rodríguez; Sheila García-Martín; Isabel Cantón-Mayo**

Brecha digital y nuevas formas académicas en la escuela rural española durante el confinamiento. **Carmen Álvarez-Álvarez; Francisco Javier García-Prieto**

La innovación en los centros de enseñanza de Bachillerato: análisis realizado en la Comunidad Valenciana. **Rubén J. Cuñat Giménez**

Relación entre el rendimiento académico y la condición indígena de los estudiantes chilenos en pruebas estandarizadas. **Esteban Saavedra Vallejos**

Acceso a la educación superior en Chile desde la financiación privada: entre la inequidad estructural y la oportunidad individual. **Pablo Rivera-Vargas; Victor Climent Sanjuan; René Rivera Bilbao**

La producción narrativa en el encuentro con la otredad. **Donatella Donato; M. Isabel Pardo Baldoví; Ángel San Martín Alonso**

Estudio sobre compromiso y expectativas de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de grado. **Pedro Ricardo Álvarez-Pérez; David López-Aguilar; Yaritza Garcés-Delgado**

Percepción del alumnado de máster sobre la formación en competencias emprendedoras a través de redes sociales. **Sandra Clemente-Vázquez; Juan-Jesús Torres-Gordillo**

Predicting global entrepreneurship: An exploratory study. **Teresa Torres-Coronas; María-Arántzazu Vidal-Blasco**

## **Punts de vista / Puntos de vista**

La política és pedagogia en Josep Pallach (1920-1977). In memoriam. **Jaume Sarramona**

