

revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 364 ABRIL-JUNIO 2014



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE



Calidad de Revistas
Científicas Españolas
FECYT

Junio 2013
Premio de Excelencia Tecnológica 2013

revista de
eEDUCACIÓN



Nº 364 ABRIL-JUNIO 2014

revista de
EDUCACIÓN

Nº 364 abril-junio 2014

Revista trimestral

Fecha de inicio: 1952



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSIDADES

Instituto Nacional de Evaluación Educativa
C/ San Fernando del Jarama, 14
28002 Madrid
Teléfono (+34) 91 745 92 29
revista@mecd.es

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Catálogo de publicaciones del Ministerio: mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Edición: 2014

NIPO línea: 030-14-004-2

NIPO papel: 030-14-028-8

ISSN línea: 1988-592X 0034-8082

ISSN papel: 0034-8082

Depósito Legal: M.57/1958

Diseño de la portada: Dinarte S.L.

Ilustración: jsiemens

Maqueta e imprime: OMAGRAF, S. L.

Madroño, 5 - Humanes de Madrid (Madrid)

omagraf@omagraf.es

CONSEJO DE DIRECCIÓN/MANAGING BOARD

PRESIDENTE/CHAIR

Montserrat Gomendio Kindelan

Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades

VOCALES/MEMBERS

Federico Morán Abad

Secretario General de Universidades

Alfonso González Hermoso de Mendoza

Director General de Evaluación y Cooperación Territorial

Ángel de Miguel Casas

Director General de Formación Profesional

Jorge Sainz González

Director General de Política Universitaria

José Canal Muñoz

Secretario General Técnico

Ismael Sanz Labrador

Director del Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Amparo Barbolla Granda

Subdirectora General de Documentación y Publicaciones

María Rodríguez Moneo

Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

CONSEJO EDITORIAL/EDITORIAL BOARD

DIRECTOR/CHAIR

Ismael Sanz Labrador

EDITOR JEFE/MANAGING EDITOR

José Luis Gaviria Soto

EDITOR ADJUNTO/ASSISTANT EDITOR

David Reyero García

VOCALES/MEMBERS

Antonio Cabrales Goitia (U. Carlos III de Madrid); Caterina Casalmiglia

(U. Autònoma de Barcelona); José Luis García Garrido (U. Nacional de

Educación a Distancia); Antonio Lafuente García (CSIC); Leoncio López

Ocón (CSIC); Clara Eugenia Núñez Romero (U. Nacional de Educación a

Distancia); Arturo de la Orden Hoz (U. Complutense de Madrid);

Lucrecia Santibáñez (RAND Corporation); Javier Tourón Figueroa

(U. de Navarra); Pablo Zoido (OCDE).

JEFE DE REDACCIÓN/EDITOR-IN-CHIEF

Paloma González Chasco

REDACCIÓN/EDITORIAL TEAM

Equipo de redacción: Juan Carlos Mejía Acera

Colaborador externo: Jesús García Laborda

ASESORES CIENTÍFICOS/SCIENTIFIC ADVISERS

Internacional

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

Nacional

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

Presentación

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

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

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

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

cooperación internacional para el desarrollo de la educación. Estas son las líneas de demarcación del perfil temático de la revista desde los años 60.

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

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

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

Presentation

REVISTA DE EDUCACIÓN is a scientific journal published by the Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Founded in 1940, and since 1952 called *Revista de Educación*, it has been a privileged witness of the development of education in the last decades, and an acknowledged means for the dissemination of education research and innovation, both from a national and international perspectives. It is currently assigned to the Instituto Nacional de Evaluación Educativa within the Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial and it is published by the Subdirección General de Documentación y Publicaciones of the Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Each year we publish four issues. Starting next issue (No. 361), the magazine will have three sections: Research, Essays and Education Experiences, all of them submitted to referees. In the first issue of the year there is also an index of bibliography, and in the second number a report with statistic information about the journal process of this period and the impact factors, as well as a list of our external advisors.

From 2006 to the second number of 2012 (May-August 358), *Revista de Educación* was published in a double format, paper and electronic. The paper edition included all the articles in the especial section, the abstracts of articles pertaining to the rest of sections, and an index of reviewed and received books. The electronic edition contains all articles and reviews of each issue, and it is available through this web page (www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/), where it is possible to find more interesting information about the journal. From the 358 number *Revista de Educación* becomes exclusively an online publication.

Revista de Educación assesses, selects and publishes studies framed in well established lines of research, mainly: methodologies of education investigation and assessment; analysis of education systems and public policies; evolution and history of contemporary education systems; education reforms and innovations; quality and equity in education; curriculum; didactics; school organization and management; attention to diversity and inclusive education; educational guidance and tutorship; teacher selection, training and professional development; international cooperation for the development of education.

Revista de Educación is available through the following data bases:

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

***Revista de Educación* does not necessarily agree with opinions
and judgements maintained by authors.**

Investigaciones

ARANTXA GOROSTIAGA, NEKANE BALLUERKA Y GORETTI SOROA: Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional	12
ENRIQUE NAVARRO ASENCIO, EVA EXPÓSITO CASAS, ESTHER LÓPEZ MARTÍN Y BIANCA THOILLIEZ: EPIBI: Escala de Percepción de Indicadores de Bienestar Infantil. Validación del instrumento utilizando modelos politómicos de Rasch ..	39
RAÚL BARAZARTE CASTRO, ALEXANDER NEAMAN, FELIPE VALLEJO REYES Y PEDRO GARCÍA ELIZALDE: El conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental de los estudiantes de la Enseñanza media, en la Región de Valparaíso (Chile)	66
JAVIER SUÁREZ-ÁLVAREZ, CÉSAR GONZÁLEZ-PRIETO, RUBÉN FERNÁNDEZ-ALONSO, GUILLERMO GIL Y JOSÉ MUÑIZ: Evaluación psicométrica de la expresión oral en inglés de las Pruebas de Acceso a la Universidad	93
SANDRA FACHELLI, DANI TORRENTS Y JOSÉ NAVARRO-CENDEJAS: ¿La universidad española suaviza las diferencias de clase en la inserción laboral?	119
JESÚS MANSO AYUSO Y ELENA MARTÍN ORTEGA: Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades	145
JESÚS MAURICIO FLÓREZ-PARRA, M ^a VICTORIA LÓPEZ PÉREZ Y ANTONIO MANUEL LÓPEZ HERNÁNDEZ: El gobierno corporativo de las Universidades: Estudio de las cien primeras Universidades del ranking de Shanghái	170
M ^a DEL CARMEN AGULLÓ-DÍAZ Y JUAN MANUEL FERNÁNDEZ-SORIA: La depuración franquista del profesorado de las Escuelas Normales de Alicante, Castellón y Valencia	197

GONZALO SANZ MAGALLÓN, GREGORIO IZQUIERDO LLANES Y TOMÁS CURTO GONZÁLEZ: El gasto de las familias madrileñas en enseñanza privada tras la crisis económica de 2008	222
--	-----

Ensayos

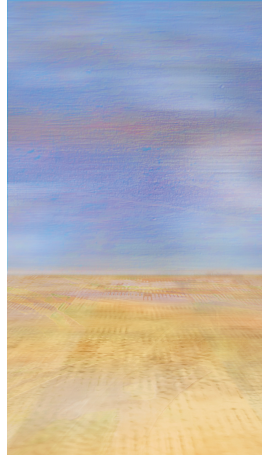
DANIEL HERNÁNDEZ TORRANO Y MARTA GUTIÉRREZ SÁNCHEZ: El estudio científico de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual	251
---	-----

Recensiones y libros recibidos	273
---	-----

Memoria 2013 de la Revista de Educación / Revista de Educación 2013 Annual Report	287
--	-----

Revisores externos del año 2013 / Peer Review (2013)	317
---	-----

Normas para la presentación de originales	325
--	-----



Investigaciones

Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional¹

Assessment of empathy in educational field and its relationship with emotional intelligence

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-253

Arantxa Gorostiaga

Nekane Balluerka

Universidad del País Vasco. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento. San Sebastián. España.

Goretti Soroa

Universidad del País Vasco. Facultad de Psicología. Departamento de Procesos Psicológicos Básicos y su Desarrollo. San Sebastián. España.

Resumen

La empatía es un proceso vicario que permite comprender y sentir los pensamientos y emociones de las demás personas. Actualmente no hay instrumentos en euskera que permitan medir de forma válida y fiable este constructo. Por ello, el primer objetivo de esta investigación consistió en adaptar el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) a la cultura vasca y en validarlo en la población infantil, adolescente y juvenil. Como segundo objetivo, se examinaron las relaciones que presenta la empatía con la inteligencia emocional, el género y la edad. La muestra estuvo compuesta por 504 participantes (273 mujeres y 231

⁽¹⁾ La presente investigación ha sido financiada por el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Excelentísima Diputación Foral de Guipúzcoa (DFG/GEA) en el marco del programa para la Promoción de Guipúzcoa como Territorio de Aprendizaje (n.º 32), así como por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (Subvención General a Grupos de Investigación, GIU11/29) y por el Gobierno Vasco (ayudas para grupos de investigación del sistema universitario vasco, IT574-13).

varones) de edades comprendidas entre los 10 y los 18 años pertenecientes a centros educativos del País Vasco. Todos ellos cumplimentaron el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva, el Índice de Empatía para Niños y Adolescentes y la versión reducida del Trait Meta-Mood Scale para adolescentes. Los resultados del Análisis Factorial Confirmatorio del TECA en euskera corroboraron la estructura de cuatro factores de la versión original. Estas dimensiones presentaron aceptables índices de consistencia interna. Asimismo, la escala mostró evidencias de validez convergente. En cuanto a la relación de la empatía con las variables arriba señaladas, se observaron correlaciones de magnitud moderada entre las distintas dimensiones de la empatía y de la inteligencia emocional. Sin embargo, no se encontraron diferencias en empatía en función de la edad. Por último, las mujeres presentaron mayor nivel de empatía que los varones. Los resultados del estudio permiten afirmar que la versión en euskera del TECA es un instrumento muy útil para evaluar la empatía en niños, adolescentes y jóvenes en el contexto educativo. Además, se ha observado una relación entre la empatía y la inteligencia emocional, lo cual pone de manifiesto que las personas que prestan atención a sus emociones extrapolan esa habilidad al campo interpersonal.

Palabras clave: evaluación educativa, adolescentes, niños, empatía, inteligencia emocional, validez, propiedades psicométricas, TECA.

Abstract

Empathy is a vicarious process that allows one to understand and feel others' thoughts and emotions. There are currently no Basque-language self-report instruments that provide valid, reliable measurements of this construct. Thus, the first aim of the present study was to adapt the Cognitive and Affective Empathy Scale (TECA) to the Basque culture and to validate it for children, adolescents and youth. The second aim was to analyze the relationships of empathy with emotional intelligence, gender and age. The sample comprised 504 participants (273 females and 231 males) between 10 and 18 years of age attending schools in the Basque Country. They all filled in the Cognitive and Affective Empathy Scale, the Empathy Index for Children and Adolescents and the short version of the Trait Meta-Mood Scale for adolescents. The Basque TECA was subjected to confirmatory factor analysis, and the results corroborated the four-factor structure of the original scale. These dimensions showed acceptable indices of internal consistency. The scale also showed some evidence of convergent validity. Medium-sized correlations were observed between dimensions of empathy and emotional intelligence. Nevertheless, no differences were found in empathy according to age. Finally, females displayed a higher level of empathy than males. The results of the study allow us to conclude that the Basque TECA is a useful instrument for assessing empathy in children, adolescents and youth in the educational context. Moreover, the relationship observed between empathy and emotional intelligence suggests

that persons who pay attention to their emotions apply this skill to the interpersonal field.

Key words: educational assessment, adolescents, children, empathy, emotional intelligence, validity, psychometric properties, TECA.

Introducción

El estudio de la empatía como elemento favorecedor de la convivencia entre iguales adquiere una relevancia esencial en la etapa infantojuvenil, ya que es en esta etapa cuando las habilidades empáticas contribuyen en mayor medida al desarrollo de pautas de pensamiento y comportamiento acordes con las normas grupales, así como a la construcción del autoconcepto. En particular, los adolescentes son susceptibles a la comparación social y a la preocupación por el estatus social, de manera que el acoso entre iguales representa una amenaza para el mantenimiento de su autoconcepto positivo y de un adecuado rendimiento académico (Barr y Higgins-D'Alessandro, 2007).

Aunque tradicionalmente la empatía se ha conceptualizado subrayando el componente cognitivo (por ejemplo: la comprensión de los sentimientos ajenos) o el afectivo (por ejemplo: la activación emocional en respuesta a los sentimientos ajenos), en la actualidad se define desde una perspectiva integradora como un proceso vicario que, combinando ambos componentes de la empatía, permite comprender y sentir los pensamientos y los estados emocionales de los demás (Davis, 1996; Jolliffe y Farrington, 2004).

Diversos estudios centrados en analizar la empatía de niños, adolescentes y jóvenes indican que esta contribuye a una mejora de las habilidades sociales y, específicamente, del comportamiento prosocial (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006; Warden y Mackinnon, 2003). Asimismo, varios estudios señalan que altos niveles de empatía se asocian a una conducta más cooperativa (Rumble, Van Lange y Parks, 2010) y que las intervenciones que potencian la empatía incrementan la motivación para ayudar a mejorar el estado anímico de los demás (Maner, et ál., 2002). Por otro lado, se han encontrado correlaciones negativas entre la empatía

y las conductas violentas, tales como el acoso escolar o el *cyber bullying* (Ang y Goh, 2010; Muñoz, Qualter y Padgett, 2011), los comportamientos disruptivos y criminales (Jolliffe y Farrington, 2004) y las actitudes antisociales o agresivas (Kokkinos y Kipritsi, 2012; Mestre, Frías y Samper, 2004). Otras líneas de investigación han encontrado que niños y adolescentes con adecuados niveles de empatía muestran una estabilidad emocional apropiada (Schultz, Izard y Bear, 2004) y un autoconcepto positivo (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003), percibiéndose a sí mismos como personas capaces de poner en marcha estrategias creativas dirigidas a la resolución de conflictos (Niec y Russ, 2002).

En las últimas décadas se ha publicado una gran cantidad de estudios centrados en las relaciones que presenta la empatía con variables de diversa índole, entre las que cabe incluir variables sociodemográficas tales como el género y la edad. En lo que respecta a la primera, varios estudios han mostrado que las mujeres presentan mayores niveles de empatía que los varones (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006; Rose y Rudolph, 2006; Van Tilburg, Unterberg y Vingerhoets, 2002), mientras que otras investigaciones han restringido esta superioridad al componente afectivo de la empatía (Baron-Cohen y Wheelwright, 2004; Muncer y Ling, 2006). En cuanto a las diferencias en empatía en función de la edad, algunos autores han observado que a medida que aumenta la edad, desde la adolescencia a la juventud, también aumentan las puntuaciones en algunas dimensiones de la empatía (Alexander, 2001; Retuerto, 2004; Van Tilburg et ál., 2002). Sin embargo, otros estudios centrados en población infantil y adolescente no han encontrado diferencias entre sujetos de distintas edades (Garaigordobil, 2009; Mestre et ál., 2004).

Además de la asociación observada entre la empatía y las variables sociodemográficas a las que se ha hecho alusión, diferentes estudios han mostrado relaciones entre la empatía y una variable que ha adquirido gran relevancia en el contexto educativo, como es la inteligencia emocional (IE) tanto interpersonal (Zaccagnini, 2004) como intrapersonal (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). La IE interpersonal se entiende como la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones de las demás personas (Bar-On, 2000), mientras que la IE intrapersonal dirige estas mismas habilidades a las propias emociones (Mayer y Salovey, 1997). Diferentes estudios han encontrado que la habilidad intrapersonal está asociada a una mejor perspectiva empática y comprensión de las emociones ajenas, un mayor malestar personal relativo a los problemas o

estados emocionales negativos de las otras personas, y un mayor bienestar personal relativo a las satisfacciones y estados emocionales positivos ajenos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad, 2008; Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002). Los estudios mencionados ponen de manifiesto la importancia de promover y evaluar las habilidades cognitivas y afectivas de la empatía para favorecer el proceso de socialización y de desarrollo de la personalidad infantojuvenil. Existen diversos instrumentos para evaluar la empatía. Algunos de ellos se centran exclusivamente en el componente cognitivo (como el EM, Hogan Empathy Scale; Hogan, 1969), otros solo evalúan el componente afectivo (como el QMEE, Questionnaire Measure of Emotional Empathy; Mehrabian y Epstein, 1972; versión mejorada de Caruso y Mayer, 1998) y un tercer grupo de instrumentos incluye ambos componentes. En este último grupo, cabe citar como escalas ampliamente utilizadas y que presentan propiedades psicométricas adecuadas el Interpersonal Reactivity Index (IRI; Davis, 1980; adaptación española de Pérez-Albéniz, Paúl, Etxeberria, Montes y Torres, 2003), el Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA; Bryant, 1982; adaptación española de Pérez-Delgado, Mestre, Samper y Frías, 1999), el Empathy Quotient (EQ; Baron-Cohen y Weelbrigh, 2004), el Índice Español de Empatía (Oceja y Jiménez, 2007) y el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA; López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad, 2008).

En el presente estudio hemos seleccionado el TECA como instrumento adecuado para evaluar la empatía en el contexto educativo debido a que, además de incluir el componente cognitivo y afectivo de la empatía, considera sus vertientes positiva y negativa aportando una visión más integradora y completa del constructo. De este modo, para evaluar la empatía cognitiva, el TECA tiene en cuenta no solo la comprensión de los puntos de vista ajenos (*Adopción de perspectivas*), sino también la comprensión de las emociones de los demás (*Comprensión emocional*). A su vez, para evaluar la empatía afectiva, considera no solo la capacidad de compartir las emociones negativas de las otras personas y sintonizar emocionalmente con ellas (*Estrés empático*), sino también la capacidad de sintonizar con las alegrías y éxitos ajenos (*Alegría empática*). Dado que este instrumento no está validado para su utilización en la población de niños y adolescentes vascoparlantes y partiendo de la relevancia que tiene el estudio de la empatía cognitiva y afectiva desde edades tempranas por su relación con diversas variables vinculadas al ajuste psicológico (por ejemplo, el estado emocional o autoconcepto) y con la adaptación social

(por ejemplo, el comportamiento prosocial y la conducta cooperativa), el primer objetivo de la presente investigación consistió en adaptar el TECA a la cultura vasca y en examinar sus propiedades psicométricas en población infantil, adolescente y juvenil. De esta forma, pretendemos extender la edad de aplicación de la versión original (personas adultas) a otros colectivos (niños, adolescentes y jóvenes) en los que la evaluación de este constructo puede resultar de gran utilidad desde un punto de vista clínico, social y, sobre todo, educativo. El segundo objetivo consiste en estudiar las relaciones de la empatía con una variable de gran relevancia en el contexto educativo como la inteligencia emocional y con variables sociodemográficas tales como el género y la edad.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 504 estudiantes (273 mujeres y 231 varones) con una edad comprendida entre los 10 y los 18 años ($M_{edad} = 14,09$; $DT = 2,27$). Estos alumnos cursaban sus estudios en cuatro centros educativos integrados en la red pública de la Comunidad Autónoma del País Vasco (el 54,5% en Álava y el 45,5% en Guipúzcoa), siguiendo el modelo D (enseñanza íntegramente en euskera con la lengua castellana como asignatura). La selección de la muestra fue incidental, pero se trató de que fuera equilibrada en cuanto al sexo y a la procedencia sociocultural de los participantes. Asimismo, se procuró que estuvieran representados todos los cursos académicos desde quinto curso de Educación Primaria hasta segundo curso de Bachillerato (93 estudiantes de EP, 283 estudiantes de ESO y 128 estudiantes de Bachillerato). Con respecto al tamaño muestral, se consideró la ratio observación/ítem de 10:1 como necesaria para los requerimientos del análisis factorial confirmatorio (Nunnally, 1978). Así, dado que la versión original del TECA consta de 33 ítems, se determinó que el tamaño mínimo de la muestra fuera de 330 participantes.

Instrumentos

Versión en euskera del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA; López-Pérez et ál., 2008)

El TECA es una medida global de la empatía compuesta por 33 ítems. En su versión original en castellano, presenta una estructura de cuatro factores. La primera dimensión, *Adopción de perspectivas* hace referencia a la capacidad intelectual o imaginativa de ponerse en el lugar de otra persona (por ejemplo: «Intento comprender mejor a mis amigos mirando las situaciones desde su perspectiva»). La dimensión *Comprensión emocional* se refiere a la capacidad de reconocer y comprender los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de las otras personas (por ejemplo: «Me doy cuenta cuando alguien intenta esconder sus verdaderos sentimientos»). El *Estrés empático* es la capacidad de compartir las emociones negativas de otra persona (por ejemplo: «No puedo evitar llorar con los testimonios de personas desconocidas»). Finalmente, la dimensión *Alegría empática* hace referencia a la capacidad de compartir las emociones positivas de otra persona (por ejemplo: «Cuando a alguien le sucede algo bueno siento alegría»). Los ítems se responden en una escala tipo Likert que oscila entre 1 (*Totalmente en desacuerdo*) y 5 (*Totalmente de acuerdo*). El alfa de Cronbach es de ,86 para el TECA global y oscila entre ,70 y ,78 para las cuatro dimensiones. Con respecto a la validez convergente, el TECA presentó correlaciones de ,63 y de ,73 con el Questionnaire Measure of Emotional Empathy (QMEE; Mehrabian y Epstein, 1972) y con la adaptación española del Interpersonal Reactivity Inventory (IRI; Pérez-Albéniz et ál., 2003). En la presente investigación se ha utilizado el cuestionario adaptado al euskera que en su versión inicial incluye 33 ítems (véase Anexo 1) que se responden en una escala tipo Likert que oscila entre 1 (*Erabat desados / Totalmente en desacuerdo*) y 4 (*Erabat ados / Totalmente de acuerdo*). 12 de los ítems están redactados en sentido inverso (7, 8, 10, 12, 14, 17, 21, 25, 26, 28, 30 y 32). Las puntuaciones altas son indicativas de mayor nivel de empatía. La versión final en euskera incluye 31 ítems.

Índice de Empatía para Niños y Adolescentes (IECA; Bryant, 1982)

Se trata de una escala diseñada para evaluar el grado de empatía experimentado por el adolescente en distintas situaciones (por ejemplo: *Negarrez ari den neska bat ikusteak negar egiteko gogoia eragiten dit /*

«Cuando veo a una chica que llora, también a mí me entran ganas de llorar»). La versión en euskera consta de 22 ítems que se responden en una escala tipo Likert de siete puntos que oscilan entre 1 (*Bat ere ez / Nada*) y 7 (*Izugarri / Muchísimo*). En el presente estudio, el instrumento mostró una estructura de tres factores (similar a la encontrada en la adaptación española; véanse Del Barrio, Aluja y García, 2004 y Lasa, Holgado, Carrasco y Del Barrio, 2008) que explicaban el 42,5% de la varianza. Los tres factores hacen referencia a la *Comprensión de las emociones*, a los *Sentimientos de tristeza* y a la *Reacción emotiva*. Los índices de fiabilidad alfa de Cronbach fueron de ,70; ,80 y ,59, respectivamente, para cada una de las tres dimensiones, y de ,83 para la escala global.

Versión reducida de la Trait Meta-Mood Scale para adolescentes (TMMS-23; Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka y Aritzeta, 2010; en su versión en euskera, Gorostiaga, Balluerka, Aritzeta, Haranburu y Alonso-Arbiol, 2011)

El TMMS-23 es un instrumento de autoinforme que, mediante tres subescalas, mide el nivel en el que la persona evaluada: a) presta atención y da valor a sus sentimientos (*Atención*: por ejemplo, *Arreta handia jartzen dut sentimenduetan* / «Presto mucha atención a los sentimientos»); b) identifica y comprende de forma clara sus sentimientos (*Claridad*: por ejemplo, *Ja beti dakit nola sentitzen naizen* / «Casi siempre sé cómo me siento»); y c) utiliza el pensamiento positivo para reparar los estados emocionales negativos (*Reparación*: por ejemplo, *Batzuetan triste sentitzen banaiz ere, ikuspegi baikorra (optimista) izan obi dut* / «Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista»). Está compuesto por 23 ítems que se responden en una escala tipo Likert de cinco puntos que oscilan entre 1 (*Erabat desados / Nada de acuerdo*) y 5 (*Erabat ados / Totalmente de acuerdo*). El instrumento presenta propiedades psicométricas adecuadas (Gorostiaga et ál., 2011).

Procedimiento

En primer lugar se llevó a cabo la adaptación del TECA a la población vasco parlante siguiendo los estándares aceptados por la comunidad científica (Balluerka, Gorostiaga, Alonso-Arbiol y Haranburu, 2007;

Hambleton y Patsula, 1999). La traducción de los ítems del TECA del castellano al euskera se realizó utilizando un diseño de traducción directa-inversa. Cada uno de los ítems de la versión en castellano fue traducido al euskera de forma independiente por dos personas con amplio dominio del castellano y del euskera, familiarizadas con las dos culturas e instruidas en los aspectos psicométricos básicos relacionados con la construcción de ítems. Las dos traducciones se compararon y se sometieron a discusión hasta obtener una versión consensuada de cada ítem. Cabe señalar una serie de cuestiones relevantes que se tuvieron en cuenta al realizar la traducción al euskera. Por ejemplo, algunas expresiones habituales en castellano («llevarse una impresión de mí», «tener un golpe de suerte») resultan complejas en euskera, por lo que se utilizaron expresiones menos complejas en esta lengua. Asimismo, se modificaron algunos términos con el objetivo de que resultaran adecuados para los niños y adolescentes (por ejemplo, en el ítem 4 se sustituyó ‘trabajo’ por ‘premio’ y en el ítem 5 se sustituyó ‘programa de sucesos’ por ‘accidente’). Para facilitar la comprensión del ítem 3, que era inverso en la versión en castellano, se transformó en ítem directo en la versión en euskera.

Partiendo de esta versión consensuada en euskera, otras dos personas de características similares a las que realizaron la traducción directa tradujeron, de forma independiente, todos los ítems de la versión en euskera al castellano y llegaron a una versión consensuada del test. Finalmente, los cuatro integrantes del equipo de traductores compararon cada uno de los ítems de las versiones original e inversamente adaptada del instrumento examinando las posibles faltas de equivalencia en cuanto al significado, teniendo en cuenta los matices señalados más arriba, tras lo cual se realizaron las modificaciones oportunas en la versión en euskera del TECA. Asimismo, en esta fase de la adaptación, se decidió cambiar la escala de respuesta de cinco a cuatro puntos para evitar que las personas indecisas se decantasen por el punto medio de la escala.

Partiendo de dicha versión, se desarrolló un estudio piloto en el que participaron 323 personas (158 mujeres y 165 varones). Del total de participantes, 233 estudiaban sexto curso de Educación Primaria y 90 cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. En ese estudio se llevaron a cabo una serie de análisis cuantitativos y cualitativos que dieron lugar a la reformulación de los ítems 5, 8, 10, 23, 30 y 32.

Tras las modificaciones derivadas del estudio piloto se aplicó la versión en euskera del TECA, junto con otro instrumento necesario para su

validación, el IECA, a una muestra amplia de alumnos de diversos niveles académicos.

Una vez adaptado el instrumento al euskera y llevada a cabo la validación, se analizaron las relaciones existentes entre la empatía y las variables inteligencia emocional, género y edad.

El estudio contó con el informe favorable de la Comisión de Ética de la Investigación y la Docencia (CEID) de la Universidad del País Vasco. Se solicitó consentimiento informado a los directores de los centros educativos y a los padres o tutores de los menores participantes.

Análisis de datos

La dimensionalidad del instrumento se examinó mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC) utilizando el software EQS v. 6.1 (Bentler, 2006). Se aplicó el método de estimación de máxima verosimilitud robusta (*MLrobust*). El análisis se llevó a cabo en dos etapas secuenciales. En la primera de ellas se sometió a prueba el modelo oblicuo de cuatro factores subyacente a la versión original del instrumento y, a partir de los resultados obtenidos en dicho análisis, se eliminaron dos ítems. En la segunda etapa se volvió a evaluar el ajuste del mismo modelo tras realizar los cambios derivados de la etapa anterior. El ajuste se evaluó mediante los siguientes índices: χ^2 de Satorra-Bentler (Satorra y Bentler, 1988, 1994), *BBNFI* (Bentler-Bonett Non-Normed Fit Index; Bentler y Bonnet, 1980), *CFI* (Comparative Fit Index; Bentler, 1990), *IFI* (Incremental Fit Index; Bollen, 1989) y *RMSEA* (Root Mean Square Error of Aproximation; Browne y Cudeck, 1993; Steiger, 1998, 2000).

La consistencia interna de los factores derivados del AFC fue evaluada calculando el coeficiente Omega para datos ordinales mediante el programa *FACTOR* (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2006). A su vez, se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman para estimar la asociación entre las dimensiones del *TECA* y las del *IECA* con el objetivo de obtener evidencias de validez convergente de la versión en euskera del *TECA*.

Este coeficiente de correlación también se empleó para examinar la relación existente entre las dimensiones de la empatía y las dimensiones de la inteligencia emocional, así como entre las dimensiones de la empatía y la edad. Por último, se analizaron las diferencias existentes entre varones y mujeres en las dimensiones de la empatía mediante la *t* de Student y la

d de Cohen. Los análisis realizados para evaluar la validez convergente del instrumento y la asociación de la empatía con la inteligencia emocional, el género y la edad se llevaron a cabo mediante el software SPSS v. 19.

Resultados

Validez de constructo. Dimensionalidad del instrumento

Aunque el modelo de cuatro factores sometido a prueba en el primer AFC presentó índices de ajuste aceptables (BBNNFI = ,92; CFI = ,93; IFI = ,93; RMSEA = ,04, IC 90% = ,036-.044), las cargas factoriales estandarizadas de los ítems 6 (*Erabaki bat hartu aurretik, nire gertuko pertsonen iritziak kontuan hartzen saiatzen naiz* / «Antes de tomar una decisión, intento tener en cuenta las opiniones de las personas cercanas a mí»), 25 (*Nire lagunak ongi egoteari garrantzi gutxi ematen diot* / «Le doy poca importancia a que mis amigos estén bien»), 30 (*Pertsona hotza eta sentimendu gutxikoa naizela uste dut, ez naizelako erraz emozionatzen* / «Creo que soy una persona fría y de pocos sentimientos, porque no me emociono fácilmente») y 32 (*Lagun batekin ados ez nagoenean, zaila egiten zait bere ikuspuntua ulertzea* / «Cuando no estoy de acuerdo con un amigo, me resulta difícil entender su punto de vista») presentaron valores de ,38; ,37; ,34; y ,18, respectivamente. Además, el test de Lagrange sugirió ubicar el ítem 25, perteneciente al factor *Estrés empático*, en la dimensión *Adopción de perspectivas*. Este último hecho, unido a un análisis del contenido del ítem, nos llevó a considerar que dicho elemento podría asociarse tanto al componente afectivo como al componente cognitivo de la empatía, lo que lo convertiría en un elemento de difícil ubicación en alguna de las dimensiones del instrumento. Por tal razón, se decidió eliminarlo. La misma decisión fue adoptada respecto al ítem 32, cuya carga factorial estandarizada reflejaba que el elemento no es representativo de la dimensión (*Adopción de perspectivas*) en la que originalmente estaba ubicado. Además, el test de Lagrange no indicaba que ubicando el ítem en otra dimensión mejorara el ajuste. En cuanto a los ítems 6 y 30, aunque sus pesos no alcanzaron el valor de ,40, se decidió

mantenerlos por considerar que su contenido era coherente con la dimensión a la que pertenecían.

Tras llevar a cabo los cambios derivados del primer AFC, se volvió a realizar el mismo análisis. En esta segunda etapa, todas las cargas factoriales de los ítems, a excepción de las cargas de los dos elementos señalados en la primera etapa (ítems 6 y 30 de la versión original), fueron superiores a ,40 y todos ellos mostraron relaciones claras con sus correspondientes factores. Además, los índices de ajuste mejoraron ligeramente, con valores BBNFI = ,94; CFI = ,95; IFI = ,95 y RMSEA = ,04, IC 90% = ,031-.041. En la Tabla I se muestran las dimensiones de la versión en euskera del TECA, los ítems que las componen y sus cargas factoriales estandarizadas.

TABLA I. Dimensiones de la versión en euskera del TECA, ítems que las componen y cargas factoriales estandarizadas

	Adopción de perspectivas	Comprensión emocional	Estrés empático	Alegría empática
Ítem 1		,46		,57
Ítem 2				
Ítem 3			,50	,65
Ítem 4				
Ítem 5			,48	
Ítem 6	,38			
Ítem 7		,49		
Ítem 8			,41	,55
Ítem 9				
Ítem 10		,40		
Ítem 11	,41			
Ítem 12			,48	
Ítem 13		,53		
Ítem 14		,51		
Ítem 15	,63			,80
Ítem 16				
Ítem 17	,40			
Ítem 18			,58	,75
Ítem 19				
Ítem 20	,77			,53
Ítem 21				,67
Ítem 22				
Ítem 23			,55	

Ítem 24		,43		
Ítem 26	,56			
Ítem 27		,62		
Ítem 28			,56	
Ítem 29	,74			
Ítem 30			,34	
Ítem 31		,46		
Ítem 33		,50		

Fuente: Elaboración propia.

Validez convergente

Las correlaciones entre las puntuaciones globales y las dimensiones del TECA y del IECA se presentan en la Tabla II.

TABLA II. Correlaciones entre el TECA y el IECA

	IECA global sentimientos	Comprensión de tristeza	Sentimientos emotiva	Reacción
TECA global	,67**	,37**	,59**	,50**
Adopción de perspectivas	,52**	,32**	,44**	,38**
Comprensión emocional	,27**	,11*	,23**	,23**
Estrés empático	,63**	,33**	,55**	,52**
Alegría empática	,45**	,27**	,44**	,24**

(*) $p < ,05$ (**) $p < ,001$.

Fuente: Elaboración propia.

Como cabe observar en dicha tabla, la correlación entre las puntuaciones globales de ambas escalas es estadísticamente significativa y de magnitud considerable. En lo que se refiere al componente afectivo, el

Estrés empático y la *Alegría empática* del TECA presentan correlaciones estadísticamente significativas y de magnitud moderada con los *Sentimientos de tristeza* del IECA. Este mismo patrón se repite para la correlación entre el *Estrés empático* del TECA y la *Reacción emotiva* del IECA, mientras que la correlación entre esta última dimensión del IECA y la *Alegría empática* del TECA es algo menor. En cuanto al componente cognitivo de ambas escalas, se observa una correlación estadísticamente significativa y de magnitud moderada entre la *Adopción de perspectivas* del TECA y la *Comprensión de sentimientos* del IECA. Sin embargo, esta dimensión del IECA presenta baja correlación con la *Comprensión emocional* del TECA.

Fiabilidad. Consistencia interna

La fiabilidad de la medida de la empatía con el TECA se evaluó mediante un índice de consistencia interna. Así, el coeficiente Omega para datos ordinales adoptó valores de ,76; ,67; ,66 y ,86 para los factores *Adopción de perspectivas*, *Comprensión emocional*, *Estrés empático* y *Alegría empática*, respectivamente, y un valor de ,89 para la *Empatía global*. Como puede observarse, todos los índices mostraron valores aceptables.

Relación entre empatía e inteligencia emocional

En la Tabla III se incluyen las correlaciones que presentan la *Empatía global* y sus cuatro dimensiones con las tres dimensiones de inteligencia emocional.

TABLA III. Correlaciones entre empatía e inteligencia emocional

	Atención	Claridad	Reparación
Empatía global	,45**	,21**	,28**
Adopción de perspectivas	,34**	,14**	,23**
Comprensión emocional	,31**	,27**	,18**
Estrés empático	,40**	,05	,17**
Alegría empática	,21**	,21**	,29**

(*) $p < ,05$ (**) $p < ,001$

Fuente: Elaboración propia.

Como cabe observar en la tabla, la dimensión *Atención emocional* muestra una correlación de magnitud moderada con la *Empatía global*, la *Adopción de perspectivas*, la *Comprensión emocional* y el *Estrés empático*. La *Claridad* emocional presenta una correlación estadísticamente significativa, aunque de tamaño inferior a las señaladas anteriormente, con la *Comprensión emocional*. A su vez, se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre la *Reparación* emocional y la *Empatía global* y la *Alegría empática*. El resto de correlaciones fueron de pequeño tamaño.

Empatía en función del género y la edad

En lo que respecta al género, las puntuaciones de las mujeres superan a las de los varones en la *Empatía global* y en todas sus dimensiones (véase la Tabla IV). Así, los contrastes t de diferencia de medias entre las puntuaciones obtenidas por los chicos y por las chicas en *Empatía global* [$t(502) = 8,25; p = ,0001$], en *Adopción de perspectivas* [$t(502) = 8,51; p = ,0001$], en *Comprensión emocional* [$t(502) = 2,41; p = ,016$], en *Estrés empático* [$t(502) = 7,72; p = ,0001$] y en *Alegría empática* [$t(502)$

= 3,93; $p = ,0001$] resultaron estadísticamente significativos. Los tamaños del efecto asociados a tales diferencias fueron de magnitud considerable en el caso de la *Empatía global* (d de Cohen = 0,74), de la *Adopción de perspectivas* (d de Cohen = 0,77) y del *Estrés empático* (d de Cohen = 0,65). No obstante, la magnitud del efecto fue pequeña para *Comprensión emocional* (d de Cohen = 0,22) y para *Alegría empática* (d de Cohen = 0,35).

TABLA IV. Puntuaciones medias, desviaciones típicas y rangos de las puntuaciones observadas en la Empatía global y en sus dimensiones en función del género

	MUJERES (N = 273)			VARONES (N = 231)		
	M	DT	Rango	M	DT	Rango
Empatía global	97,17	8,86	31-124	90,28	9,88	31-124
Adopción de perspectivas	22,83	2,82	7-28	20,41	3,47	7-28
Comprensión emocional	26,73	3,57	9-36	25,93	3,91	9-36
Estrés empático	23,45	3,62	8-32	20,89	3,79	8-32
Alegría empática	24,16	2,96	7-28	23,05	3,37	7-28

Fuente: Elaboración propia.

Por último, los coeficientes de correlación de la edad con la *Empatía global*, la *Adopción de perspectivas*, la *Comprensión emocional*, el *Estrés empático* y la *Alegría empática* fueron de baja magnitud y adoptaron valores de ,08; ,08; ,13; ,01 y -,04, respectivamente.

Discusión y conclusiones

Uno de los objetivos del presente estudio ha consistido en adaptar a la lengua y cultura vasca el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) y en obtener evidencias acerca de su validez en niños, adolescentes y jóvenes

de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Como segundo objetivo, se han examinado las relaciones que presentan la empatía con el género, la edad y la inteligencia emocional.

Respecto a la dimensionalidad del instrumento, se ha replicado la estructura de cuatro factores (*Adopción de perspectivas*, *Comprensión emocional*, *Estrés empático* y *Alegría empática*) subyacente a la versión original. No obstante, la composición de los factores de la versión en euskera es ligeramente diferente debido a que un ítem fue eliminado de la dimensión *Alegría empática* y otro ítem de la dimensión *Adopción de perspectivas*.

En lo que respecta a la validez convergente de la escala, se esperaba obtener correlaciones de gran magnitud entre las dimensiones cognitivas del TECA (*Adopción de perspectivas* y *Comprensión emocional*) y del IECA (*Comprensión de sentimientos*), así como entre las dimensiones afectivas del TECA (*Alegría empática* y *Estrés empático*) y las del IECA (*Sentimientos de tristeza* y *Reacción emotiva*). En términos generales, los resultados obtenidos proporcionan evidencias de validez convergente del instrumento aunque no confirman totalmente las hipótesis planteadas. De hecho, en contra de lo que cabría esperar, la *Comprensión emocional* del TECA presentó baja correlación con la *Comprensión de sentimientos* del IECA. Este hecho podría explicarse por la naturaleza de los ítems de ambas dimensiones. Así, mientras que todos los ítems de la *Comprensión emocional* (TECA) están redactados en primera persona y requieren de una alta implicación personal para su respuesta (por ejemplo: *Gutxitan konturatzen naiz ondoan dudan pertsona gaizki dagoenean* / «Pocas veces me doy cuenta cuando la persona que tengo al lado se siente mal»), la mayoría de los ítems de la *Comprensión de sentimientos* (IECA) están redactados en sentido neutro y permiten adoptar mayor distancia al responderlos (por ejemplo: *Zoriontsu direnean negar egiten duten mutilak leloak dira* / «Los chicos que lloran cuando son felices son tontos»).

Los índices de consistencia interna de las dimensiones de la versión en euskera del TECA, aunque algo más bajos que los de la versión española, pusieron de manifiesto que el instrumento presenta una adecuada fiabilidad.

Con respecto a las relaciones observadas en nuestro estudio entre la empatía y la inteligencia emocional se asemejan a las encontradas en otros trabajos, al evidenciarse que las personas con una buena atención a sus

emociones extrapolan esa habilidad al campo interpersonal (López-Pérez et ál., 2008). Esto explicaría las relaciones positivas de la *Atención emocional* con la *Empatía global* y con sus dimensiones. Por otro lado, las bajas correlaciones del *Estrés empático* con la *Claridad* y la *Reparación* emocional pueden deberse a la vinculación existente entre estas dimensiones y los indicadores positivos de bienestar, salud mental y autoestima (Salovey et ál., 2002). Así, a pesar de que las personas con alta *Claridad* y *Reparación* son capaces de trasladar estas habilidades emocionales intrapersonales a las demás personas, desde un punto de vista adaptativo, comprender y compartir el malestar emocional de los demás (*Estrés empático*) requiere un gran esfuerzo. En este sentido, nuestros resultados son similares a los observados en diferentes estudios (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; López-Pérez et ál., 2008; Salovey et ál., 2002).

Centrándonos en la relación entre las dimensiones de la empatía y el género, los resultados del presente estudio concuerdan con los obtenidos en diversas investigaciones en las que se ha observado que las mujeres obtienen puntuaciones más elevadas que los varones en este constructo (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006; Rose y Rudolph, 2006). En lo que respecta a la edad, la ausencia de correlación observada entre las dimensiones de la empatía y esta variable confirma los resultados obtenidos en otros estudios con rangos de edad similares (Garaigordobil, 2009; Mestre et ál., 2004).

Los datos obtenidos en esta investigación nos han permitido avanzar en el conocimiento de las relaciones que presentan la dimensión cognitiva y la dimensión afectiva de la empatía con una variable relevante en el contexto educativo, como es la inteligencia emocional, con el género y con la edad. Además, se ha validado la versión en euskera del TECA, lo que posibilita evaluar de forma fiable y válida la empatía cognitiva y afectiva en una población de interés prioritario como es la infantojuvenil. La utilización de este instrumento permitirá conocer la percepción que tienen los niños, adolescentes y jóvenes pertenecientes a los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) sobre sus habilidades para comprender y sentir los pensamientos y las emociones de las demás personas. Esta información puede resultar útil para el diseño de programas de intervención en el contexto educativo centrados no solo en la mejora de las capacidades empáticas, sino también de la conciencia individual sobre los comportamientos prosociales, cooperativos y de ayuda en clase. No obstante, para mejorar la representatividad de los resultados, sería

conveniente replicar el estudio en muestras aleatorias que incluyan jóvenes vascoparlantes de entre 18 y 25 años que acuden a centros de Formación Profesional o a universidades pertenecientes a las tres provincias de la CAPV. Asimismo, en futuros trabajos convendría examinar las propiedades psicométricas del instrumento con población adulta vascoparlante. Finalmente, teniendo en cuenta que la discapacidad social puede limitar la validez de las medidas de autoinforme para evaluar tanto la empatía como la inteligencia emocional, consideramos que en estudios futuros sería conveniente examinar el efecto moderador de la discapacidad social en las relaciones observadas en el presente estudio.

Referencias bibliográficas

- Alexander, K. L. (2001). Prosocial Behaviors of Adolescents in Work and Family Life: Empathy and Conflict Resolution Strategies with Parents and Peers. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61, 33-67.
- Ang, R. P. y Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among Adolescents: the Role of Affective and Cognitive Empathy, and Gender. *Child Psychiatry and Human Development*, 41 (4), 387-397. DOI: 10.1007/s10578-010-0176-3
- Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I. y Haranburu, M. (2007). La adaptación de instrumentos de medida de unas culturas a otras: una perspectiva práctica. *Psicothema*, 19, 124-133. DOI: 1886-144X. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/727/72719119.pdf>
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (363-388). San Francisco (California): Jossey-Bass.
- Baron-Cohen, S. y Weelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 163-175. DOI: 10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00
- Barr, J. y Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture.

- The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 168 (3), 231-250. doi: 10.3200/GNTP.168.3.231-250
- Bentler, P. M. (1990). Comparative Fit Indexes in Structural Models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246. doi: 10.1037//0033-2909.107.2.238
- (2006). *EQS 6 Structural Equations Program Manual*. Encino (California): Multivariate Software, Inc.
- Bentler, P. M. y Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606. DOI: 10.1037//0033-2909.88.3.588
- Bollen, K. A. (1989). A New Incremental Fit Index for General Structural Equation Models. *Sociological Methods & Research*, 17, 303-316. DOI: 10.1177/0049124189017003004
- Browne, M. W. y Cudeck, R. (1993). Alternative Ways of Assessing Model Fit. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (136-162). Newbury Park (California): Sage.
- Bryant, B. K. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development*, 53, 413-425. doi : 10.2307/1128984
- Caruso, D. R. y Mayer, J. D. (1998). *A Measure of Emotional Empathy for Adolescents and Adults*. Manuscrito no publicado.
- Davis, M. H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- (1996). *Empathy: A Social Psychological Approach*. Boulder (Colorado): Westview Press.
- Del Barrio, V., Aluja, A. y García, L. F. (2004). Bryant's Empathy Index for Children and Adolescents: Psychometric Properties in the Spanish Language. *Psychological Reports*, 95, 257-262.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15, 117-137.
- Garaigordobil, M. (2009). A Comparative Analysis of Empathy in Childhood and Adolescence: Gender Differences and Associated Socio-Emotional Variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 217-235.
- Garaigordobil, M., Cruz, S. y Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos

- y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24 (1), 113-134. DOI : 10.1174/021093903321329102
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18, 180-186.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N., Aritzeta, A., Haranburu, M. y Alonso-Arbiol, I. (2011). Measuring Perceived Emotional Intelligence in Adolescent Population: Validation of the Short Trait Meta-Mood Scale (TMMS-23). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11 (3), 523-537. DOI: 2174-0852. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-392.pdf
- Hambleton, R. K. y Patsula, L. (1999). Increasing the Validity of Adapted Tests: Myths to be Avoided and Guidelines for Improving Test Adaptation Practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1, 1-30.
- Hogan, R. (1969). Development of an Empathy Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316. DOI : 10.1037/h0027580
- Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2004). Empathy and Offending: A Systematic Review and Meta- Analysis. *Aggression and Violent Behaviour*, 9, 441-476. DOI: 10.1016/j.avb.2003.03.001
- Kokkinos, C. M. y Kipritsi, E. (2012). The Relationship between Bullying, Victimization, Trait Emotional Intelligence, Self-Efficacy and Empathy among Preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15, 41-58. DOI: 10.1007/s11218-011-9168-9
- Lasa, A., Holgado, F. P., Carrasco, M. A. y Del Barrio, M. V. (2008). The Structure of Bryant's Empathy Index for Children: A Cross-Validation Study. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (2), 670-677.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I. y Abad, F. J. (2008). *TECA, Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Madrid: Tea Ediciones.
- Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A Computer Program to Fit the Exploratory Factor Analysis Model. *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers*, 38 (1), 88-91. DOI: 10.3758/BF03192753
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Applications* (3-31). New York: Basic Books.
- Maner, J. K., Luce, C. L., Neuberg, S. L., Cialdini, R. B., Brown, S. y Sagarin, B. J. (2002). The Effects of Perspective Taking on Motivations for Helping: Still No Evidence for Altruism. *Personality and Social*

- Psychology Bulletin*, 28 (11), 1601-1610. DOI: 10.1177/014616702237586
- Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A Measure of Emotional Empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Mestre, V., Frías, D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16, 255-260.
- Muncer, S. J. y Ling, J. (2006). Psychometric Analysis of the Empathy Quotient (EQ) Scale. *Journal of Personality and Individual Differences*, 40, 1111-1119. doi: 10.1016/j.paid.2005.09.020
- Muñoz, L. C., Qualter, P. y Padgett, G. (2011). Empathy and Bullying: Exploring the Influence of Callous-Unemotional Traits. *Child Psychiatry and Human Development*, 42 (2), 183-196. DOI: 10.1007/s10578-010-0206-1
- Niec, L. N. y Russ, S. W. (2002). Children's Internal Representations, Empathy, and Fantasy Play: a Validity Study of the SCORS-Q. *Psychological Assessment*, 14, 331-338. doi: 10.1037//1040-3590.14.3.331
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2.^a ed.). New York: McGraw-Hill.
- Oceja, L. V. y Jiménez, I. (2007). Beyond Egoism and Group Identity: Empathy toward the Other and Awareness of Others in a Social Dilemma. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 369-379.
- Pérez-Albéniz, A., Paúl, J., Etxeberria, J., Montes, M. P. y Torres, E. (2003). Adaptación del Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15, 267-272.
- Pérez-Delgado, E., Mestre, V., Samper, P. y Frías, M. D. (1999). Instrumentos para la evaluación de la empatía. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre (Eds.), *Psicología moral y crecimiento personal* (181-190). Barcelona: Ariel.
- Retuerto, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de Psicología*, 22, 323-339.
- Rose, A. J. y Rudolph, K. D. (2006). A Review of Sex Differences in Peer Relationship Processes: Potential Trade-offs for the Emotional and Behavioral Development of Girls and Boys. *Psychological Bulletin*, 132, 98-131. doi: 10.1037/0033-2909.132.1.98
- Rumble, A. C., Van Lange, P. A. M. y Parks, C. D. (2010). The Benefits of Empathy: when Empathy May Sustain Cooperation in Social Dilemmas. *European Journal of Social Psychology*, 40, 856-866. DOI: 10.1002/ejsp.659

- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N. y Aritzeta, A. (2010). Measuring Perceived Emotional Intelligence in Adolescent Population: Psychometric Properties of the Trait Meta Mood Scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38, 1197-1210. DOI: 10.2224/sbp.2010.38.9.1197
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A. y Epel, E. (2002). Perceived Emotional Intelligence, Stress Reactivity and Symptom Reports: further Explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627. doi: 10.1080/08870440290025812
- Satorra, A. y Bentler, P. M. (1988). Scaling Corrections for Chi-Square Statistics in Covariance Structure Analysis. *Proceedings of the Business and Economics Section* (308-313). Alexandria (VA) American Statistical Association.
- (1994). Corrections for Test Statistics and Standard Errors in Covariance Structure Analysis. En A. von Eye y C. C. Clogg (Eds.), *Latent Variables Analysis: Applications for Developmental Research* (399-419). Thousand Oaks (California): Sage.
- Schultz, D., Izard, C. E. y Bear, G. (2004). Children's Emotion Processing: Relations to Emotionality and Aggression. *Development and Psychopathology*, 16 (2), 371-387. DOI: 10.1017/S0954579404044566
- Steiger, J. H. (1998). A Note on Multiple Sample Extensions of the RMSEA Fit Index. *Structural Equation Modelling*, 5, 411-419. DOI: 10.1080/10705519809540115
- (2000). Point Estimation, Hypothesis Testing, and Interval Estimation using the RMSEA: Some Comments and a Reply to Hayduk and Glaser. *Structural Equation Modeling*, 7, 149-162. DOI: 10.1207/S15328007SEM0702_1
- Van Tilburg, M., Unterberg, M. y Vingerhoets, A. (2002). Crying during Adolescence: The Role of Gender, Menarche, and Empathy. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 77-87. DOI: 10.1348/026151002166334
- Zaccagnini, J. L. (2004). *Qué es inteligencia emocional*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Warden, D. y Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, Bullies and Victims: An Investigation of their Sociometric Status, Empathy and Social Problem-Solving Strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385. DOI: 10.1348/026151003322277757

Datos de contacto: Arantxa Gorostiaga. Universidad del País Vasco. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Avenida de Tolosa, 70; 20018 San Sebastián, Guipúzcoa. E-mail: arantxa.gorostiaga@ehu.es.

Anexo I

Ítems que componen la versión en euskera del TECA

1. *Erraz konturatzzen naiz nire inguruko pertsonen dituzten asmoez* (Me resulta fácil darme cuenta de las intenciones de las personas que me rodean).
2. *Ongi sentitzen naiz besteak dibertitzen (ongi pasatzen) ari baldin badira* (Me siento bien si los demás se divierten –lo pasan bien–).
3. *Lagun bat triste dagoenean, ni ere triste jartzen naiz* (Cuando un/a amigo/a está triste, yo también me pongo triste)
4. *Lagun batek sari bat lortzen baldin badu, asko pozten naiz harekin batera* (Si un amigo consigue un premio, me alegro mucho con él).
5. *Norbaitek istripu bat izan duela ikusten badut, triste jartzen naiz* (Si veo que alguien ha tenido un accidente, me pongo triste).
6. *Erabaki bat hartu aurretik, nire gertuko pertsonen iritziak kontuan hartzen saiatzen naiz* (Antes de tomar una decisión, intento tener en cuenta las opiniones de las personas cercanas a mí).
7. *Oso gutxitan jakiten dut gertuko norbait nola sentitzen den, begiratuta bakarrik* (Rara vez reconozco cómo se siente una persona cercana a mí con solo mirarla).
8. *Beste herrietako neska-mutilei gertatutako gauza txarrek gutxi eragiten didate* (Me afectan poco las cosas malas que les suceden a los chicos de otros pueblos).
9. *Poztu egiten naiz lagun berri bat gure taldean gustura dagoela ikustean* (Me alegra ver que un amigo nuevo se encuentra a gusto en nuestro grupo).
10. *Kosta egiten zait niretzat berria den egoera batean beste norbait nola sentitzen den ulertzea* (Me cuesta entender cómo se siente otra persona ante una situación nueva para mí).
11. *Lagun bat nirekin gaizki portatu denean, hori zergatik egin duen jakin nabi dut* (Cuando un amigo se ha portado mal conmigo, intento entender los motivos por los que lo ha hecho).
12. *Kosta egiten zait negar egitea besteei gertatu zaienagatik* (Me cuesta llorar con lo que les sucede a otros).

13. *Gertuko norbait umore txarrean dagoenean, segituan konturatzen naiz* (Reconozco fácilmente cuándo alguien cercano/a está de mal humor).
14. *Gutxitan konturatzen naiz ondoan dudan pertsona gaizki dagoenean* (Pocas veces me doy cuenta cuando la persona que tengo al lado se siente mal).
15. *Egoera baten aurrean, nire inguruko pertsonen lekuan jartzen saiatzen naiz zer egingo duten jakiteko* (Frente a una situación, intento ponerme en el lugar de las personas cercanas a mí para saber cómo actuarán).
16. *Pertsona bati zerbait ona gertatzen zaionean, pozik sentitzen naiz* (Cuando a una persona le sucede algo bueno, siento alegría).
17. *Nire iritzia garbi baldin badut, arreta gutxi jartzen diet besteen iritziei* (Si tengo mi opinión clara, presto poca atención a la opinión de los demás).
18. *Batzuetan asko sufritzen dut beste neska-mutilei gertatutako gauza txarrekin* (A veces sufro mucho con las cosas malas que les suceden a otros chicos).
19. *Beste pertsonak pozik ikustean oso pozik sentitzen naiz* (Me siento feliz al ver felices a otras personas).
20. *Norbaitek arazo bat duenean, bere tokian nola sentituko nintzatekeen pentsatzen saiatzen naiz* (Cuando alguien tiene un problema, intento pensar cómo me sentiría si estuviera en su lugar).
21. *Gutxi pozten naiz pertsona batek zorte ona izan duela kontatzen didanean* (Me alegro poco cuando una persona me cuenta que ha tenido buena suerte).
22. *Pertsona batek opari bat jaso duela ikusten dudanean, pozik jartzen naiz* (Cuando veo que una persona ha recibido un regalo, me pongo alegre).
23. *Erraz egiten dut negar ezezagunei gertatutako gauza tristeak entzuten ditudanean* (Lloro fácilmente cuando escucho las cosas tristes que les han sucedido a desconocidos).
24. *Jende berria ezagutzean, berehala konturatzen naiz nitaz zer pentsatzen duten* (Cuando conozco gente nueva me doy cuenta enseguida de lo que piensan de mí).
25. *Nire lagunak ongi egoteari garrantzi gutxi ematen diot* (Le doy poca importancia a que mis amigos estén bien).

26. *Zaila gertatzen zait beste pertsonen tokian jartzea, gauzak baiek bezala ikusteko* (Me resulta difícil ponerme en el lugar de otras personas, para ver las cosas como ellas).
27. *Inguruko norbait nola sentitzen den ulertzea oso erraza da niretzat* (Entender cómo se siente alguien cercano es algo muy fácil para mí).
28. *Beste neska-mutilen arazoekin oso gutxitan jartzen naiz triste* (Muy pocas veces me pongo triste con los problemas de otros chicos).
29. *Nire lagunak hobeto ulertzen saiatzen naiz, baien lekuan jarritz* (Intento comprender mejor a mis amigos poniéndome en su lugar).
30. *Pertsona hotza eta sentimendu gutxikoa naizela uste dut, ez naizelako erraz emozionatzen* (Creo que soy una persona fría y de pocos sentimientos, porque no me emociono fácilmente).
31. *Konturatzen naiz nire inguruko pertsonak alai daudenean, arrazoa kontatu ez badidate ere* (Me doy cuenta cuando las personas cercanas a mí están contentas, aunque no me hayan contado el motivo).
32. *Lagun batekin ados ez nagoenean, zaila egiten zait bere ikuspuntua ulertzea* (Cuando no estoy de acuerdo con un amigo, me resulta difícil entender su punto de vista).
33. *Konturatzen naiz gertuko norbait saiatzen denean bere benetako sentimenduak ezkutatzen* (Me doy cuenta cuando alguien cercano intenta esconder sus verdaderos sentimientos).

Nota: Los ítems redactados en castellano que figuran en esta tabla han sido traducidos de la versión en euskera, por lo que algunos de ellos no son exactamente iguales a los ítems de la versión original del TECA.

EPIBI: Escala de Percepción de Indicadores de Bienestar Infantil. Validación del instrumento utilizando modelos politómicos de Rasch

EPIBI: Perception Scale of Child Well-being Indicators. Validation of the instrument using polytomous Rasch models

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-254

Enrique Navarro Asencio

Universidad Internacional de La Rioja. Departamento de Educación. España.

Eva Expósito Casas

Esther López Martín

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II. Madrid. España.

Bianca Thoilliez

Universidad Europea de Madrid. Departamento de Educación. Madrid. España.

Resumen

La obtención de indicadores para el análisis las condiciones de vida de los niños es una preocupación creciente en nuestra sociedad. Prueba de ello es que diversos organismos e instituciones nacionales e internacionales han dirigido notables esfuerzos a obtener medidas precisas de las características específicas del bienestar infantil. Al mismo tiempo, conocer la opinión de los futuros profesionales de la educación acerca de los elementos determinantes del bienestar infantil y de su impacto en la vida de los niños ayudará a un mayor acercamiento a dicha realidad al comprenderla de forma más ajustada. En consecuencia, el objetivo del presente trabajo es validar el instrumento EPIBI (Escala de Percepción de Indicadores del Bienestar Infantil) que permite analizar los determinantes del bienestar infantil

que los futuros profesionales de la educación reconocen, así como el grado de importancia que otorgan a cada uno de ellos. El test final está compuesto por 80 reactivos, que se responden en una escala tipo Likert con seis categorías de respuesta. Para la validación se han probado cuatro modelos politómicos teoría respuesta al ítem (modelo de Rasch) que varían en el procedimiento de cálculo de las probabilidades de respuesta (escala de clasificación frente a crédito parcial) y la dimensionalidad de la escala (unidimensional frente a multidimensional). Los resultados muestran cómo el modelo con mejor ajuste es el multidimensional de crédito parcial. Al mismo tiempo se ha detectado un buen funcionamiento de la escala en su conjunto, a pesar de que algunos ítems muestran bajos ajustes en las categorías extremas, hallazgo que permite su revisión y mejora.

Palabras clave: bienestar, infancia, pensamiento del profesorado, TRI, modelo de Rasch, modelos de crédito parcial, modelo de escala de clasificación.

Abstract

Obtaining indicators to analyze the living conditions of children is a growing concern. Different national and international agencies and institutions have directed considerable efforts to obtaining accurate measurements of the specific characteristics of child well-being. At the same time, ascertaining the views of future educators about the determinants of child well-being and the impact of well-being on the lives of children would help gain a deeper understanding of this reality and thus enable us to come to closer grips with it. This study seeks the validation of EPIBI (Child Well-being Indicator Perception Scale), an instrument for analyzing the determinants of child well-being that are recognized by teachers-in-training and the importance trainee educators assign to each determinant. The final test consists in 80 Likert items with a scale of six response categories. Four polytomous item response theory models (Rasch approach) have been tested making variations for the probability response model (partial credit versus rating scale) and the dimensionality of the scale (one-dimensional versus multidimensional). The results have shown that the best-fitting model is the multidimensional partial credit model. The instrument's overall performance was good, although some items displayed a poor fit in the extreme categories.

Key words: well-being, childhood, teacher thinking, TRI, Rasch approach, partial credit model, rating scale model.

Introducción

En los últimos años ha aumentado la preocupación por el desarrollo de indicadores sociales que permitan obtener información precisa sobre las condiciones de vida de los ciudadanos (Herrero, Martínez y Villar, 2010; Michaelson, Abdallah, Stever, Thompson y Marks, 2009; PNUD, 2010; OCDE, 2011; Romero Pérez y Pereira Domínguez, 2011). De manera más específica, en el caso de la infancia, también se ha observado un interés progresivo en esta línea de trabajo, que, en consecuencia, ha llevado a diferentes instituciones y organismos a estudiar y desarrollar indicadores capaces de medir las características específicas del bienestar de los niños (Bradshaw, Hoelscher y Richardson, 2006; OCDE, 2009; Rees, Bradshaw, Goswami y Keung, 2009; Ben-Arieh, 2010; González-Bueno, Von Bredow y Becedóniz, 2010).

Parte de esa especificidad consiste en contemplar como una dimensión relevante del bienestar de la infancia todo aquello que tiene que ver con su paso por las instituciones educativas (Bradshaw, Hoelscher y Richardson, 2007; Bradshaw y Richardson 2009). El impacto que las experiencias de escolarización tienen en el desarrollo infantil va más allá de la mera influencia en los resultados escolares, y son muchos los factores de su bienestar personal los que se ven afectados (Baker, 1998; Huebner y Gilman, 2002; Verkuyten y Thijs, 2002; Natvig, Albrektsen y Qvarnstrom, 2003; Roeser y Eccles, 2003; Suldo, Riley y Shafer, 2006; Randolph, Kangas y Rvokamo, 2009). Sin embargo, estos trabajos que han abordado el estudio de la vida escolar como elemento configurador del bienestar general de la infancia no incluyen como objeto de estudio a los profesionales de la educación que trabajan en dichos centros educativos. Esta desatención resulta problemática si consideramos, como esta investigación propone, el protagonismo que estos profesionales adquieren en el desarrollo de una actividad escolar satisfactoria por parte de los estudiantes. Desarrollar, como este trabajo propone, un instrumento capaz de ofrecer una medida adecuada de la percepción que los profesionales de la educación tienen de las diferentes dimensiones del bienestar infantil constituye una contribución singular al estudio del bienestar educativo y su impacto en el bienestar general de la infancia.

Así, partiendo de la importancia que una 'vida escolar' satisfactoria tiene para el bienestar infantil, y el papel nuclear que los docentes desempeñan en su desarrollo (Thoilliez, 2011), el objetivo del presente trabajo es validar

un instrumento de medida que permita conocer qué percepción tienen los futuros profesionales del ámbito educativo acerca de los diferentes determinantes del bienestar en la infancia. Para ello se estudia cuál es el modelo TRI de Rasch más adecuado para ítems politómicos. Se analiza el ajuste global del modelo y de cada uno de los ítems que lo componen. Además, para validar la estructura teórica de partida, se analiza el ajuste de modelos multidimensionales que respetan la estructura multidimensional subyacente al instrumento, frente a los unidimensionales, que consideran únicamente una dimensión.

Método

En este apartado se recorren los diferentes aspectos metodológicos del estudio como son el instrumento, las características de la muestra y el procedimiento y metodología de análisis utilizados.

Instrumento

El instrumento EPIBI (Escala de Percepción de Indicadores de Bienestar Infantil) se ha elaborado a partir del informe *Pobreza infantil en perspectiva: Un panorama del bienestar infantil en los países ricos*, publicado por el Centro de Investigación Innocenti de Unicef (2007). La estructura formal de dicho informe consiste en seis dimensiones, 18 componentes y 40 indicadores. Del *Report Card 7* se adoptó fundamentalmente para el diseño del instrumento su marco conceptual general, el cual nos permitía organizar la definición del amplio constructo de 'bienestar infantil'.

El objetivo del instrumento es obtener una medida precisa de los indicadores relacionados con el bienestar infantil, así como del grado de importancia que los futuros profesionales de la educación otorgan a cada uno de ellos. Una descripción detallada del marco teórico sobre el que este instrumento y su proceso de diseño fueron inicialmente desarrollados puede verse en Thoilliez, Navarro-Asencio, López-Martín y Expósito-Casas (2010).

La escala original estuvo compuesta por 95 ítems tipo Likert, con seis categorías de respuesta (1 = *Ninguna importancia* / 6 = *Muy importante*), que se agrupan en cinco dimensiones (Tabla 1). En ellos se plantea al estudiante una serie de afirmaciones relacionadas con el bienestar en la infancia y se le pide que valore el grado de importancia que cada uno de los aspectos tiene en el bienestar infantil. Los análisis factoriales realizados en trabajos anteriores confirman esta estructura subyacente (Thoilliez et. ál., 2010; Expósito-Casas, López-Martín, Navarro-Asencio y Thoilliez, 2010) y un alfa de Cronbach cuyo valor resultó ser de ,95, lo cual puede considerarse un nivel de fiabilidad excelente (George y Mallery, 1995). No obstante, a la luz de los resultados de este estudio previo, se llevó a cabo una depuración de la escala por la cual se eliminaron 15 ítems, basando esta decisión en la saturación de los ítems en los factores y en la correlación entre cada ítem y el total del test. De esta forma, el instrumento final está compuesto por 80 ítems y la fiabilidad de la escala no se redujo. La información detallada de los ítems que componen el instrumento EPIBI, así como los estadísticos descriptivos en cada uno de ellos pueden observarse en el Anexo 1.

TABLA 1. Dimensiones y subdimensiones del instrumento EPIBI

Bienestar material	Salud y seguridad	Bienestar educativo	Relaciones con el entorno	Bienestar subjetivo
<ul style="list-style-type: none"> • Ingresos familiares • Desempleo • Recursos familiares • Nivel cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Servicios de salud • Situación personal • Conductas de salud • Conductas de riesgo • Experiencia de la violencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso a servicios educativos • Rendimiento escolar • Participación en la comunidad educativa • Acceso al primer empleo 	<ul style="list-style-type: none"> • Familia • Iguales • Escuela • Comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud ante la vida • Autoestima • Valoración de las relaciones con el entorno • Reacciones y quejas somáticas

Fuente: Elaboración propia.

Muestra

La población objeto de estudio la constituye el conjunto de futuros profesionales de la educación (maestros, educadores sociales, pedagogos y psicopedagogos), cuya percepción sobre el bienestar en la infancia interesa conocer. No obstante, puesto que el tipo de muestreo fue no probabilístico (incidental), el instrumento solo se aplicó a aquellos grupos de estudiantes a los que se tuvo acceso, hecho que dificulta la posterior generalización de los resultados, lo cual es una de las principales limitaciones de este estudio. La muestra final está compuesta por 805 estudiantes de las titulaciones universitarias de Pedagogía, Educación Social, Magisterio de Educación Primaria y especialidades, Magisterio de Educación Infantil y Psicopedagogía de tres centros de Educación Superior, uno de ellos de titularidad pública y dos de titularidad privada de la Comunidad Autónoma de Madrid (España). En cuanto a la distribución muestral por sexo contamos con 673 mujeres y 126 hombres. El 79,4% de los participantes tenía una edad comprendida entre los 18 y los 23 años y tan solo un 10% tenían 27 o más años de edad. En cuanto a la titularidad del centro, pública o privada, un 79,4% de los participantes provenía de una universidad pública y un 20,1% lo hacía de una privada.

El cuestionario se administró a los estudiantes a través de medios telemáticos, en condiciones controladas. Los participantes accedían al cuestionario web en presencia de, al menos, dos administradores en las aulas de informática puestas a disposición de la investigación por los distintos centros participantes. La participación era voluntaria y garantizaba el anonimato y confidencialidad de los datos obtenidos. Aunque no se determinaba un tiempo máximo para completar el cuestionario, el tiempo medio de respuesta fue de entre 15 y 20 minutos.

Procedimiento

La teoría de la respuesta al ítem (TRI) ha ido imponiéndose poco a poco en la investigación psicométrica, pero no lo ha hecho al mismo ritmo en la medición de constructos sociales y psicológicos (Asún y Zúñiga, 2008). Una de las limitaciones a la hora de su uso se ha dado en aquellos instrumentos compuestos por ítems cuya respuesta es politómica. Esto se encuentra principalmente en pruebas que miden actitudes, motivaciones

o intereses, donde la diferencia entre las alternativas de respuesta está en la intensidad con que se debe poseer el constructo para optar por cada una de ellas (Asún y Zúñiga, 2008). En este trabajo, dentro del objetivo general de validación del instrumento, se emplean modelos TRI para ítems politómicos, aprovechando las ventajas aportadas por la TRI frente a la teoría clásica de los test (TCT), como la invarianza de los parámetros de los ítems en relación con los sujetos o la estimación de las puntuaciones latentes independientes del conjunto de ítems a que responda un sujeto.

Para validar la escala y analizar los ítems que la componen se han implementado cuatro modelos TRI para ítems politómicos. Los cuatro utilizan el modelo logístico simple de Rasch pero varían en dos aspectos fundamentales:

- Procedimiento para el cálculo de las probabilidades de respuesta de los sujetos a las distintas categorías de los ítems. Se han probado dos modelos de Rasch para ítems politómicos: el modelo de crédito parcial (MCP) (Masters, 1982) estima un parámetro de dificultad para cada paso dentro del ítem, que puede ser distinto entre ítems; y los modelos de escala de clasificación (MEC) (Andrich, 1978), que también estiman el parámetro de dificultad, pero si es igual en todos los reactivos.
- Dimensionalidad de la estructura latente del instrumento. Se ha elaborado un modelo TRI multidimensional con cinco dimensiones, tanto para el MCP como para el MEC, que reflejan las dimensiones teóricas utilizadas para la construcción del cuestionario y que fueron confirmadas en estudios previos (Thoilliez et ál., 2010). Como elemento de contraste, también se estima un modelo unidimensional para MCP y MEC.

A partir de la combinación de estos dos criterios, se obtienen los cuatro modelos que se presentan en este trabajo: 1. MEC_U: modelo de escala de valoración unidimensional; 2. MCP_U: modelo de crédito parcial unidimensional; 3. MEC_M: modelo de escala de valoración multidimensional; 4. MCP_M: modelo de crédito parcial multidimensional. Las características de cada uno se pueden observar en la Tabla II.

TABLA II. Características de los cuatro modelos TRI contrastados

PROCEDIMIENTO PARA EL CÁLCULO DE LAS PROBABILIDADES DE RESPUESTA			
		MODELO DE ESCALA DE CLASIFICACIÓN (MEC)	MODELO DE CRÉDITO PARCIAL (MCP)
DIMENSIONALIDAD	Unidimensional	Modelo I: MEC_U	Modelo II: MCP_U
	Multidimensional	Modelo III: MEC_M	Modelo IV: MCP_M

Fuente: Elaboración propia.

Los modelos de Rasch (1960) asumen que la puntuación del sujeto en el instrumento de medida, entendida como la suma total de las respuestas de un sujeto al conjunto de ítems, y la puntuación en el ítem (dificultad), entendida como la suma de las respuestas de los sujetos en un ítem, son estadísticos suficientes para estimar los parámetros del modelo. Por tanto, la función de probabilidad de respuesta de un sujeto a un determinado reactivo depende únicamente de estos estadísticos suficientes (rasgo estimado y dificultad del ítem). En el caso de ítems dicotómicos es:

$$P_i(\theta) = \frac{\exp^D(\theta - b_i)}{1 + \exp^D(\theta - b_i)} \quad (1)$$

Donde $P_i(\theta)$ es la probabilidad de acertar el ítem i para un valor determinado de habilidad. En modelos politómicos (MCP y MEC) es la probabilidad de superar una categoría del ítem. El parámetro de dificultad b_i es el nivel de rasgo necesario para responder correctamente al ítem, es decir, aquel valor de la habilidad en el que la probabilidad de acertar el ítem supera el 0,5. En los dos modelos politómicos (MCP y MEC) es el nivel de rasgo necesario para superar ese paso dentro del ítem. es el valor del

rasgo estimado y D es una constante –igual a 1,7– que aproxima los valores a la distribución normal. Tal y como señalan Prieto y Delgado (2003), las ventajas más destacadas del uso del modelo de Rasch frente a la TCT y a otros modelos de TRI son la medición conjunta, la objetividad específica, las propiedades de intervalo y la especificidad del error típico de medida (Prieto y Delgado, 2003).

Las variantes mencionadas (MCP y MEC) para ítems politómicos se caracterizan por estimar un parámetro de dificultad para cada una de las categorías de respuesta del ítem. Esta estrategia fue ideada por Samejima (1969), que en sus modelos para ítems de respuesta graduada parte del cálculo de las denominadas curvas características de la categoría (CCC), aplicadas en sus orígenes a modelos de dos parámetros. En el caso de los MEC, los parámetros de las categorías son iguales para todos los ítems y se considera que deben estar ordenados de menor a mayor. En los MCP estos parámetros pueden variar entre reactivos y romper ese orden establecido en el anterior.

El modelo de crédito parcial de Masters (1982) asume que la probabilidad de que el sujeto complete cada paso o categoría del ítem puede explicitarse mediante un modelo de Rasch. En nuestro caso, un ítem con seis categorías (R es el total de categorías) de respuesta (0,1,2,3,4,5) quedaría formulado de la siguiente forma:

$$P(r) = \frac{\exp(\sum_{r=0}^R (\theta - \beta_k))}{\sum_{h=0}^5 \exp(\sum_{r=0}^R (\theta - \beta_k))} \quad (2)$$

Siendo $\sum_{r=0}^0 (\theta - \beta_k) = 0$

Donde $P(r)$ es la probabilidad de situarse en la categoría r de un ítem en función de un determinado nivel de habilidad; h identifica cada uno los pasos que se producen dentro del ítem, el número total de pasos o etapas posibles dentro de un ítem que es igual a $R-1$; y β_k es cada uno de los parámetros de dificultad en cada categoría del ítem y tiene una definición diferente a la dificultad (b) porque no hace referencia a la dificultad del ítem, sino que es la dificultad de alcanzar un paso dentro de ese ítem. Representan el punto en que cambia la probabilidad de selección de un paso y pueden interpretarse como las dificultades relativas de los distintos

pasos o, dicho de otro modo, qué cantidad de atributo se necesita para pasar de una categoría a la siguiente (Martínez, Hernández y Hernández, 2006).

El modelo de escala de clasificación (MEC) utilizado en este trabajo es el desarrollado por Andrich (1978)¹ y que aparece explicado en Abad, Ponsoda y Revuelta (2006). Es adecuado para analizar ítems tipo Likert cuando todos poseen las mismas categorías de respuesta y cada paso dentro del ítem supone avanzar lo mismo, la misma distancia. Este modelo introduce, para calcular las probabilidades, un nuevo parámetro en la ecuación, los umbrales. Hay el mismo número de umbrales (τ) que pasos o etapas del ítem menos uno ($R-1$), pero su valor es el mismo para todos los ítems del test.

$$P(r) = \frac{\exp(r(\Theta-\beta)-k_r)}{\sum_{h=0}^5 \exp(h(\Theta-\beta)-k_h)} \quad (3)$$

Donde: k_b es la suma de los umbrales hasta el paso b , es decir,

$$k_b = \sum_{b=1}^b \tau_k \text{ y } k_0 = 0.$$

Teóricamente el MEC parece el más adecuado porque los ítems tienen el mismo número de categorías. Sin embargo, es posible que sujetos con valores altos del rasgo opten por categorías bajas en determinados ítems, por lo que el MCP podría ajustarse mejor a esta situación, puesto que dar un paso en un ítem puede no tener el mismo peso que hacerlo en otro ítem distinto.

Los modelos multidimensionales son una extensión de los anteriores. Se asume que existe un conjunto de D rasgos latentes, en este caso cinco dimensiones latentes, que se encuentran implícitas en las respuestas de los estudiantes. El rasgo se convierte en un vector con D dimensiones $\Theta = \Theta_1, \Theta_2, \dots, \Theta_D$ y la ecuación se adapta para incluir esta nueva característica. Para más detalles sobre este tipo de modelos, véanse Ackerman, Gierl y Walker (2003) y Kennedy (2005).

La estimación de los modelos multidimensionales se ha llevado a cabo utilizando la integración Monte Carlo, debido al gran número de dimensiones latentes que los componen. Es recomendable utilizar esta

⁽¹⁾ El modelo de Andrich se explica en profundidad en Abad, Ponsoda y Revuelta (2006).

metodología de estimación cuando el instrumento cuenta con más de tres dimensiones, mientras que la máxima verosimilitud o el método de cuadratura se aconsejan para un número menor de dimensiones (Wu, Adams, Wilson y Haldane, 2007). La estimación se lleva a cabo en dos fases: en la primera, se estiman los valores de los parámetros de dificultad, la matriz de covarianzas y los coeficientes de regresión iniciales con unos criterios de convergencia moderados (nodos = 400; convergencia = 0,01). En la segunda fase de la estimación se utilizan estos valores como distribuciones iniciales y se emplean criterios más estrictos (nodos = 2000; convergencia = 0,001). Los unidimensionales, en cambio, se estiman empleando el método de cuadratura que por defecto utiliza 20 nodos por dimensión y un criterio de convergencia igual a 0,001.

Las puntuaciones de los sujetos en cada una de las dimensiones del rasgo, una vez seleccionado el modelo con mejor ajuste, se calculan utilizando el estimador bayesiano esperado a posteriori (EAP). Este tipo de estimación puede consultarse con más detalle en Wu et ál. (2007).

Análisis de datos

Los cuatro modelos se han desarrollado utilizando el programa de ACER-Conquest 2.0 (Wu y Adams, 1997). Para comparar los distintos modelos se ha utilizado el índice de ajuste global (*deviance*), donde los valores más bajos indican un mejor ajuste. Para comprobar si dos modelos son estadísticamente distintos se calcula la diferencia (Δ) entre los valores de este índice de los dos modelos comparados. Esta diferencia se asemeja a una distribución chi-cuadrado (χ^2) con grados de libertad iguales a la diferencia en el número de parámetros estimados en los modelos. Si la probabilidad es inferior a 0,05 los modelos pueden considerarse distintos y el de menor *deviance* tendrá un mejor ajuste.

Para comprobar el ajuste de los ítems se emplean estadísticos basados en los residuos como diferencia entre la respuesta empírica y las probabilidades esperadas. Se calculan las medias cuadráticas de estos residuos cuya distribución se aproxima también a χ^2 y su esperanza matemática es 1. Si se obtiene este valor del estadístico, el ítem tiene un buen ajuste en el modelo planteado. El estadístico también se presenta de

forma transformada a distribución normal como prueba de hipótesis T (valores por encima de 2 señalarán malos ajustes). En los resultados, este estadístico se presenta de dos formas distintas:

- MNSQ (sin ponderar): No pondera los residuos, por lo que representa el ajuste externo al ser sensible al comportamiento inesperado de ítems cuya pendiente se aleja del nivel de habilidad del sujeto, es decir, sujetos con una habilidad alta que valoran categorías bajas o al revés.
- MNSQ (ponderado): Es el mismo índice pero ponderado por la cantidad de información de un ítem en el intervalo de habilidad. Se corresponde con el ajuste interno, se adecúa a ítems con pautas de respuesta irregulares implícitas en las personas y viceversa porque las personas con un nivel de rasgo cercano a la dificultad influyen más en el residual.

Ambos índices se presentan de forma no estandarizada como media cuadrática (MNSQ) con un intervalo de confianza al 95% y de manera estandarizada como test de hipótesis (T). Ya se ha comentado que el valor de ajuste perfecto ocurre cuando los índices son iguales a 1, pero los valores son aceptables mientras no excedan los límites del intervalo de confianza o mientras la prueba T supere el valor 2. Si el valor se encuentra por encima, la categoría tiene más variabilidad que la esperada por el modelo de Rasch; si se encuentra por debajo, entonces tiene menos variabilidad de la esperada. El grado de ajuste de los ítems puede visualizarse a través de los gráficos de la curva característica de los ítems, es decir, la distribución de probabilidad en cada categoría del ítem en función del nivel de rasgo estimado. Este tipo de gráfico y su versión en forma de probabilidad acumulada se incluyen en los resultados.

Resultados

Los resultados se presentan en dos apartados diferenciados. Por un lado, la comparación de los resultados de ajuste de los distintos modelos estimados y, por otro, los índices de ajuste de los ítems que componen la escala.

Comparación de modelos

La Tabla III resume los resultados de ajuste de los cuatro modelos estimados. El modelo con mejor ajuste global es el modelo 4, es decir, el modelo multidimensional de crédito parcial.

TABLA III. Ajuste de los modelos estimados

	Modelo 1 MEC_U	Modelo 2 MCP_U	Modelo 3 MEC_M	Modelo 4 MCP_M
Deviance	173215,193	169033,181	169116,878	165034,869
Parámetros	85	401	99	415
Dif deviance	1 vs. 2	4182,012	4 vs. 3	4082,009
gl.		316		316
Prob. χ^2		0,00		0,00

Fuente: Elaboración propia.

Si se comparan los modelos centrando la atención en la forma de estimar la probabilidad de respuesta de cada categoría, es decir, MEC y MCP, son estos últimos los que presentan el mejor ajuste tanto en el caso unidimensional como en el multidimensional. Esto puede deberse a que las categorías inferiores (0 y 1) de algunos de los ítems no son valoradas por los sujetos de la muestra y, por tanto, el número de categorías puede variar en función del ítem de que se trate.

Por otro lado, la estructura teórica de cinco dimensiones presenta un mejor ajuste que la inclusión de una única dimensión de contenido. Es

decir, los modelos multidimensionales presentan mejor ajuste que sus homólogos con una única dimensión.

Ajuste de los ítems

En general, el ajuste de las categorías a lo largo de los 80 ítems es bueno si se consideran los índices de ajuste ponderados: la mayor parte se encuentra dentro de los límites establecidos por el intervalo de confianza. Sin embargo, ciertos ítems no obtienen resultados aceptables en alguna de las categorías extremas, con malos resultados en ambos índices. Este fenómeno puede indicar la necesidad de fundir algunas categorías que no están resultando informativas –debido a que son escasos los sujetos que las seleccionan– o incluso podría conducir a la eliminación del ítem.

Conviene mencionar que los ajustes de los ítems en los MEC fueron malos. En los cinco pasos el índice MNSQ supera el valor 1 y llega a alcanzar valores superiores a 4, lo que indica una mayor variabilidad de las puntuaciones de rasgo en las categorías que las estimadas por el modelo.

Los ajustes mejoran en los MCP. A modo de ejemplo, se incluyen los resultados de ajuste de cuatro ítems en el MCP_M. Los ítems 2 (Importancia del nivel educativo de la madre) y 11 (Poseer una segunda vivienda) muestran buenos índices de ajuste, frente a los ítems 15 (Sufrir acoso en la escuela) y 76 (Que el niño sienta malestar físico) cuyo ajuste es manifiestamente mejorable:

TABLA IV. Análisis de ítems. Ejemplo de ítems con buen y mal ajuste

Ítem	Etapa	SIN PONDERAR					PONDERADO		
		B	Error	MNSQ	IC (95%)	T	MNSQ	IC (95%)	T
2	0			1,24	(0,90; 1,10)	4,4	1,03	(0,40; 1,60)	0,2
	1	-1,164	0,097	0,89	(0,90; 1,10)	-2,3	1	(0,72; 1,28)	0
	2	-1,196	0,087	0,9	(0,90; 1,10)	-2,1	0,96	(0,91; 1,09)	-0,9
	3	0,124	0,072	1,01	(0,90; 1,10)	0,1	1	(0,95; 1,05)	0,1
	4	0,968	0,084	0,96	(0,90; 1,10)	-0,7	0,98	(0,92; 1,08)	-0,5
	5	1,267*		1,07	(0,90; 1,10)	1,4	1,02	(0,88; 1,12)	0,3

11	0			1	(0,90; 1,10)	-0,1	0,98	(0,95; 1,05)	-0,8
	1	-0,694	0,076	1,01	(0,90; 1,10)	0,2	1	(0,93; 1,07)	0,1
	2	-0,44	0,082	0,97	(0,90; 1,10)	-0,6	1	(0,90; 1,10)	0
	3	0,251	0,117	0,89	(0,90; 1,10)	-2,2	0,99	(0,79; 1,21)	-0,1
	4	0,257	0,195	1,14	(0,90; 1,10)	2,8	0,99	(0,69; 1,31)	0
	5	0,627*		16,02	(0,90; 1,10)	91,1	0,98	(0,48; 1,52)	0
15	0			1,42	(0,90; 1,10)	7,4	1,34	(0,83; 1,17)	3,6
	1	2,413	0,106	0,72	(0,90; 1,10)	-6,1	1,01	(0,33; 1,67)	0,2
	2	0,52	0,109	1,3	(0,90; 1,10)	5,4	1	(0,22; 1,78)	0,1
	3	-0,469	0,112	0,68	(0,90; 1,10)	-7,3	0,98	(0,50; 1,50)	0
	4	-1,155	0,121	0,86	(0,90; 1,10)	-2,9	0,97	(0,81; 1,19)	-0,3
	5	-1,310*		0,87	(0,90; 1,10)	-2,7	1,01	(0,90; 1,10)	0,1
76	0			4,9	(0,90; 1,10)	41,7	1,46	(0,84; 1,16)	4,8
	1	0,33	0,079	2,11	(0,90; 1,10)	16,9	1,01	(0,74; 1,26)	0,1
	2	0,122	0,078	0,63	(0,90; 1,10)	-8,5	0,99	(0,69; 1,31)	0
	3	-1,007	0,078	1,04	(0,90; 1,10)	0,9	1,02	(0,86; 1,14)	0,3
	4	-0,115	0,084	1,03	(0,90; 1,10)	0,5	1	(0,93; 1,07)	0
	5	0,671*		0,91	(0,90; 1,10)	-1,9	0,92	(0,92; 1,08)	-2,1

Fuente: Elaboración propia.

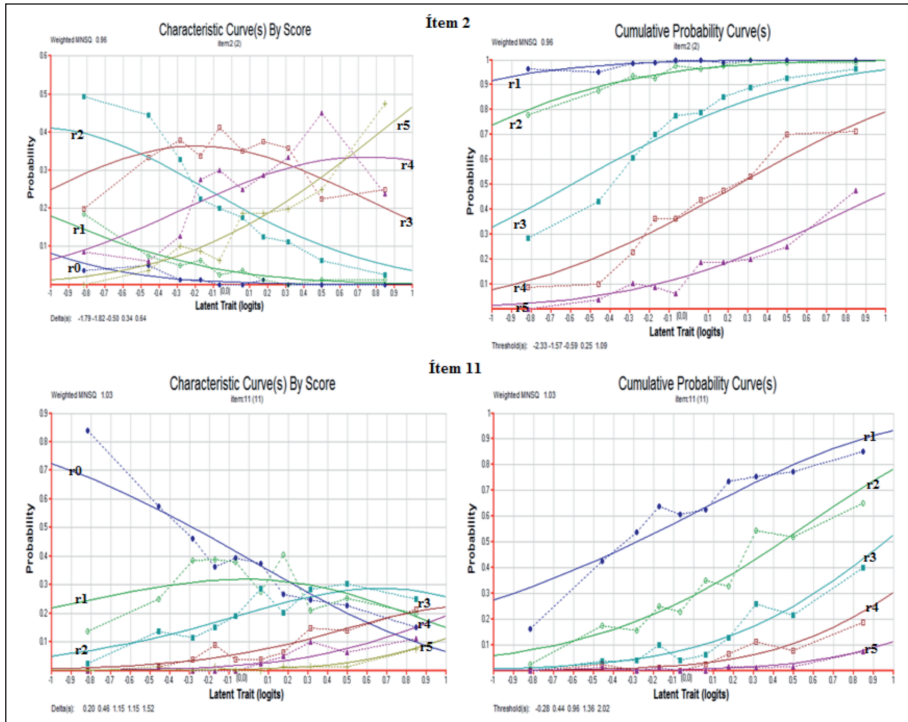
Los índices de ajuste ponderados para estos cuatro ítems se incluyen en la Tabla IV y, en general, son buenos. Únicamente se detectan valores fuera de los límites en la $r = 0$ de los ítems 15 y 76. En el caso de $r = 5$ del ítem 76, el MNSQ ponderado se encuentra justo en el límite, pero dentro del intervalo de confianza. En esas categorías con mal ajuste el índice se encuentra por encima de su valor esperado (1), por lo que existe más varianza de la esperada en las puntuaciones de los sujetos en esa categoría, es decir, cabría esperar que los estudiantes que deciden seleccionar esa categoría son aquellos con resultados bajos del rasgo estimado. Sin embargo, no ocurre así. Los estudiantes que eligen esta opción se distribuyen a lo largo de casi todas las puntuaciones del rasgo. Este fenómeno se puede observar en los gráficos de las curvas características de los ítems que se incluyen en las Figuras I y II.

Los parámetros de dificultad son crecientes en los dos ítems con buen ajuste, lo que indica que es necesario tener una puntuación más alta en el rasgo a medida que se aumenta en la categoría de respuesta seleccionada. Esto no sucede en los dos ítems con mal ajuste, mientras que en el 15 la

tendencia es inversa; por su parte, en el 76 la categoría inferior y superior son valoradas por sujetos con valores del rasgo por encima de la media.

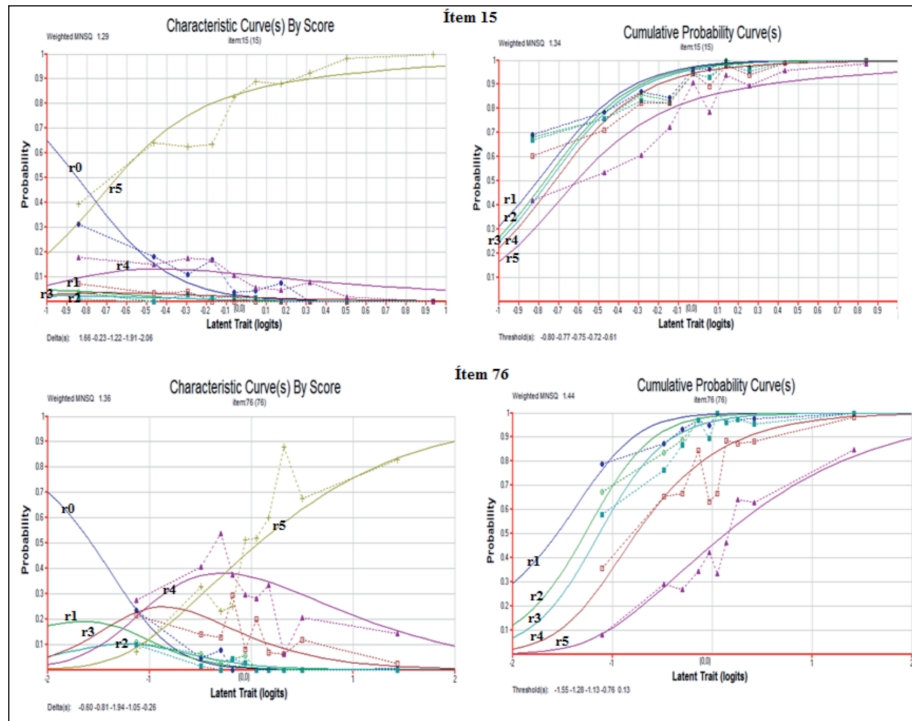
En los gráficos, las líneas discontinuas representan las curvas empíricas y las continuas las curvas estimadas por el modelo. Los gráficos de los ítems 2 y 11, que se muestran en la Figura 1, representan un buen ajuste, aunque con distinta probabilidad de respuesta en las categorías. Por ejemplo, en el ítem 2 las categorías altas (3 y 4) son las más escogidas por la muestra, mientras que la 3 la seleccionan con mayor probabilidad sujetos con valores medios y medios-bajos del rasgo. La 4, por su parte, es elegida por aquellos con valores altos. En la 5 se encuentran los mayores valores de probabilidad, por encima de 0,4 en los sujetos con puntuaciones altas. Las categorías inferiores (0 y 1) casi no se seleccionan, por esto muestran los niveles de probabilidad tan bajos. Finalmente, en la 2 se alcanzan los mayores valores de probabilidad en las puntuaciones bajas en el rasgo. En cambio, en el ítem 11, las categorías inferiores son escogidas por sujetos con valores bajos en el rasgo pero también con valores intermedios e incluso altos, como ocurre en la categoría 1 cuya probabilidad es similar a lo largo de todo el rasgo. Las categorías superiores apenas son escogidas. Este resultado es acorde con el ítem. Los futuros profesionales no consideran que 'poseer una segunda vivienda' sea un aspecto importante del bienestar infantil.

FIGURA I. Gráficos de curva de probabilidad acumulada y curva característica de ítems con buen funcionamiento



Fuente: Elaboración propia.

FIGURA II. Gráficos de curva de probabilidad acumulada y curva característica de ítems con mal funcionamiento



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura II, el fenómeno que produce el mal ajuste de los ítems 15 y 76 es similar en ambos, aunque más pronunciado en el primero. Las categorías superiores acumulan la mayor parte de las respuestas de los sujetos, pero los que escogen la categoría 0 (*Nada importante*) rompen el patrón porque no se encuentran situados en los valores bajos del rasgo, sino en los intermedios, y dicha categoría es seleccionada por un 10% de la muestra, aproximadamente, mientras que en los ítems con un buen ajuste la categoría extrema es seleccionada por el 1% (como ocurre con la categoría 0 del ítem 2 o la categoría 5 del ítem 11). Esto puede verse por el desajuste entre la curva empírica y estimada para esa categoría. Este fenómeno puede estar causado por una mala interpretación del ítem,

como sería el caso de que algunos de los encuestados señalaran las categorías bajas (*Nada importante*) porque pensaran que influía negativamente en el bienestar. Por este motivo, en los ítems 15 y 76 se produce un mal ajuste de la categoría 0.

Conclusiones

Los resultados indican que el modelo que mejor ajusta a los datos es el modelo de crédito parcial multidimensional. La estructura teórica latente de cinco dimensiones del bienestar infantil presenta un mejor ajuste de estimación que aquella con una única dimensión. Sin embargo, los índices de ajuste de algunas categorías constituyen un indicador de revisión de esos ítems. Tomar como base de eliminación un mal ajuste en una categoría, sobre todo si ocurre en las extremas como en este caso, es algo arriesgado. Un estudio con mayor detenimiento de las respuestas de los estudiantes a los ítems que se encuentran en esta situación puede ayudar a tomar una decisión. Es posible que no haya suficiente muestra en esa categoría y una fusión de categorías sea lo adecuado; o que realmente el ítem no haya sido entendido y, por tanto, deba reformularse o eliminarse definitivamente del instrumento. Con todas estas premisas, los ítems 15 y 76 que se muestran en el ejemplo serían buenos candidatos para su eliminación, de este modo conseguiríamos una mejora de las propiedades psicométricas del instrumento al eliminar ítems con mal funcionamiento.

El estudio de los parámetros b que se estiman para cada categoría del ítem en el MCP puede ser útil para identificar el número de opciones de respuesta adecuadas. Por ejemplo, no encontrar cambios en las categorías inferiores sería un indicador de la pertinencia de fusionarlas.

Este tipo de análisis permite, además de validar la estructura teórica de partida, detectar la falta de coherencia teórica de las respuestas de los sujetos en cada una de las categorías de los distintos ítems que componen la escala. Aspectos problemáticos que en los análisis iniciales de fiabilidad, correlación ítem-total y factorización no se detectaron. Estos resultados confirman la necesidad de hacer un buen uso de las técnicas estadísticas adecuadas que permitan un análisis óptimo de aquellos instrumentos elaborados para la medida de constructos sociales y psicológicos. En este

sentido, la TRI nos ayuda a obtener un análisis completo de la estructura global del instrumento y de cada uno de sus reactivos, lo cual permite mejorarlos a partir de los resultados obtenidos superando las limitaciones de los enfoques tradicionales.

La principal limitación del presente trabajo se refiere a la representatividad de la muestra, teniendo en cuenta que no ha sido posible la selección aleatoria de centros y estudiantes. En este sentido, los resultados presentados deben considerarse teniendo en cuenta las limitaciones propias de estudios cuyo muestreo es no probabilístico o incidental.

En definitiva, el presente estudio nos permite contar con un instrumento de medida con propiedades psicométricas contrastadas, que posibilita conocer qué es lo que piensan los futuros profesionales de la educación acerca de los elementos determinantes del bienestar infantil. La creciente demanda, surgida por parte de diversos organismos e instituciones para obtener indicadores precisos del bienestar infantil, ha de considerar la opinión docente, pues la escuela es un ámbito fundamental en la vida de los niños que tiene enormes repercusiones tanto en su desarrollo como en su bienestar y felicidad globales.

Referencias bibliográficas

- Abad, F. J., Ponsoda, V. y Revuelta, J. (2006). *Modelos politómicos de respuesta al ítem*. Madrid: La Muralla.
- Ackerman, T. A., Gierl, M. J. y Walker, C. M. (2003) Using Multidimensional Item Response Theory to Evaluate Educational and Psychological Tests. NCME. Recuperado de <http://ncme.org/linkservid/80F7088B-1320-5CAE-6EFAFFB5DE15D512/showMeta/0/>
- Andrich, D. (1978). A Rating Formulation for Ordered Response Categories. *Psychometrika*, 43 (4), 561-573.
- Asún, R. y Zúñiga, C. (2008). Ventajas de los modelos politómicos de teoría de la respuesta al ítem en la medición de actitudes sociales. Estudio de un caso. *Psykhé*, 17 (2), 103-115.
- Baker, J. A. (1998). The Social Context of School Satisfaction among Urban, low-Income, African-American Students. *School Psychology Quarterly*, 13, 25-44.

- Ben-Arieh, A. (2010). From Child Welfare to Children Well-Being: The Child Indicators Perspective. En S. B. Kamerman, S. Phipps y A. Ben-Arieh (Eds.), *From Child Welfare to Child Well-Being. An International Perspective in the Service of Policy Making*, (9-22). New York: Springer.
- Bradshaw, J. y Richardson, D. (2009). An Index of Child Well-Being in Europe. *Child Indicators Research*, 2, 319-351.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P. y Richardson, D. (2006). *Comparing Child Well-Being in OECD Countries: Concepts and Methods*. (Innocenti Working paper, IWP-2006-03). Florencia (Italia): Unicef Innocenti Research Centre.
- (2007). An Index of Child Well-Being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80 (10), 133-177.
- Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Navarro-Asencio, E. y Thoilliez, B. (2010). *Estudio piloto sobre los determinantes en el bienestar infantil desde la perspectiva de los futuros profesionales de la educación*. Comunicación presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía, Toluca, México, 7-11 septiembre.
- George, D. y Mallery, G. (1995). *SPSS/PC+ Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Belmont (California): Wadsworth Publishing Company.
- González-Bueno, G., Von Bredow, M. y Becedóniz, C. (2010). *Propuesta sobre un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España*. Madrid: UNICEF España.
- Herrero, C., Martínez, R. y Villar, A. (2010). Improving the Measurement of Human Development. *Human Development Research Paper*, 12. Nueva York: PNUD-HDRO.
- Huebner, E. S. y Gilman, R. (2002). An Introduction to the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Social Indicators Research*, 60, 115-122.
- Kennedy, C. A. (2005). *Constructing Measurement Models for MRCML Estimation: A Primer for Using the Bearscore Engine*. Berkeley Evaluation & Assessment Research Center. Recuperado de <http://bearcenter.berkeley.edu/publications/ConstructingMeasures.pdf>
- Martínez, M. R., Hernández, M. J. y Hernández, M. V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.
- Masters, G. N. (1982). A Rasch Model for Partial Credit Scoring. *Psychometrika*, 47 (2), 149-174.

- Michaelson, J., Abdallah, S., Stever, N., Thompson, S. y Marks, N. (2009). *National Accounts of Well-Being: Bringing Real Wealth onto the Balance Sheet*. London: New Economics Foundation.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G. y Qvarnstrom, U. (2003). Associations between Psychosocial Factors and Happiness among School Adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9, 166-175.
- OCDE (2009). *Doing Better for Children*. Recuperado de <http://www.oecd.org/els/social/childwellbeing>
- (2011). *Society at a Glance 2011 – OECD Social Indicators*. Recuperado de <http://www.oecd.org/els/social/indicators/SAG>
- PNUD (2010). *Informe sobre el Desarrollo Humano 2010. La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Prieto, G. y Delgado, A. R. (2003). Análisis de un test mediante el modelo de Rasch. *Psicothema*, 15 (1), 94-100.
- Randolph, J. J., Kangas, M. y Rvokamo, H. (2009). The Preliminary Development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSS). *Child Indicators Research*, 2 (1), 79-63.
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests*. Copenhagen (Dinamarca): Danish Institute for Educational Research.
- Rees, G., Bradshaw, J., Goswami, H. y Keung, A. (2009). *Understanding Children's Well-Being: A National Survey of Young People's Well-Being*. London: The Children's Society.
- Roeser, R. W. y Eccles, J. S. (2003). Schooling and Mental Health. En A. J. Sameroff, M. Lewis y S. M. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology*, 2ª ed. (135-156). Dordrecht (Holanda): Kluwer.
- Romero Pérez, C. y Pereira Domínguez, C. (2011). El enfoque positivo de la educación: aportaciones al desarrollo humano. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23 (2), 69-89.
- Samejima, F. (1969). Estimation of Latent Ability Using a Response Pattern of Graded Scores. *Psychometric Monograph*, 34 (17), 1-100.
- Suldo, S. M., Riley, K. R. y Shaffer, E. J. (2006). Academic Correlates of Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology International*, 27 (5), 567-582.
- Thoilliez, B. (2011). How to Grow up Happy: An Exploratory Study on the Meaning of Happiness from Children's Voices. *Child Indicators Research*, 4 (2), 323-351.

- Thoilliez, B., Navarro-Asencio, E., López-Martín, E. y Expósito-Casas, E. (2010). *Determinants of Well-Being: a Perspective from Students of Education*. European Conference on Educational Research (ECER), 23-27 de agosto, Helsinki, Finlandia.
- UNICEF (2007). *Pobreza infantil en perspectiva: Un panorama del bienestar infantil en los países ricos*. (Innocenti Report Card, 7). Florencia: Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF.
- Verkuyten, M. y Thijs, J. (2002). School Satisfaction of Elementary School Children: the Role of Performance, Peer Relations, Ethnicity and Gender. *Social Indicators Research*, 59, 203-228.
- Wu, M. L., Adams, R. J., Wilson, M. R. y Haldane, S. A. (2007). *ACER ConQuest Version 2.0: Generalised Item Response Modelling Software*. Camberwell (Australia): ACER Press.

Datos de contacto: Eva Expósito-Casas. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II. C/ Juan del Rosal, 14. Facultad de Educación; 28040 Madrid, España. E-mail: evaexpositocasas@edu.uned.es

Anexo I

Ítems que forman la prueba y estadísticos descriptivos

Nueva Numeración		N	Media	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
ítem_1	1. Realizar actividades culturales en familia.	805	5,075	5	6	1	6
ítem_2	2. Nivel educativo de la madre.	802	4,206	4	4	1	6
ítem_3	3. Nivel educativo del padre.	801	4,189	4	4	1	6
ítem_4	4. Número de libros en el hogar.	801	4,463	5	5	1	6
ítem_5	5. Realizar viajes durante las vacaciones.	801	4,127	4	4	1	6
ítem_6	6. Situación de desempleo de alguno de los progenitores.	798	3,823	4	3	1	6
ítem_7	7. Número de personas que trabajan en la unidad familiar.	800	4,033	4	4	1	6
ítem_8	8. Ingresos anuales de la unidad familiar.	801	4,042	4	4	1	6
ítem_9	9. Realización exclusiva de las labores domésticas por parte de alguno de los progenitores.	795	3,790	4	4	1	6
ítem_10	10. Disponer de más de un vehículo familiar.	798	2,455	2	1	1	6
ítem_11	11. Poseer una segunda vivienda.	797	2,124	2	1	1	6
ítem_12	12. Tener ordenador con conexión a Internet en el hogar.	799	4,243	4	4	1	6
ítem_13	13. Que el niño tenga habitación propia.	797	4,258	4	5	1	6
ítem_14	14. Tamaño de la vivienda familiar.	799	3,343	3	3	1	6
ítem_15	15. Sufrir acoso en la escuela (bullying).	800	5,300	6	6	1	6
ítem_16	17. Ver películas violentas.	799	4,546	5	6	1	6
ítem_17	19. Cambiar de pareja con frecuencia (promiscuidad).	799	4,409	5	6	1	6
ítem_18	22. Ver la televisión sin supervisión familiar.	798	4,291	5	5	1	6
ítem_19	25. Presentar alguna discapacidad.	798	4,119	4	4	1	6
ítem_20	26. Presentar alguna necesidad educativa especial.	798	4,198	4	5	1	6
ítem_21	27. Presentar alguna enfermedad grave (cardiovascular, diabetes, etc.).	795	4,118	4	4	1	6
ítem_22	28. Asistir a revisiones oculares.	797	3,918	4	4	1	6
ítem_23	29. Recibir atención médica por parte de un pediatra.	800	4,434	5	6	1	6
ítem_24	30. Tener acceso a los servicios de salud.	800	5,144	6	6	1	6
ítem_25	31. Asistir a revisiones bucodentales.	801	4,278	4	6	1	6
ítem_26	32. Mantener hábitos de higiene personal (lavarse las manos, cepillarse los dientes, etc.).	800	5,240	6	6	1	6

ítem_27	33. Seguir una dieta variada y equilibrada.	800	5,138	5	6	1	6
ítem_28	34. Disponer de sistemas de filtrado de contenidos en el acceso a Internet y las redes sociales.	798	4,668	5	6	1	6
ítem_29	35. Practicar algún deporte con regularidad.	799	4,859	5	5	1	6
ítem_30	36. Vivir en condiciones óptimas de higiene.	799	5,443	6	6	1	6
ítem_31	37. Utilizar las instalaciones deportivas y recreativas en el centro educativo (piscina, gimnasio, pistas deportivas, etc.).	793	4,422	5	5	1	6
ítem_32	38. Utilizar las instalaciones deportivas y recreativas cercanas al hogar (polideportivos, parques, etc.).	797	4,375	4	5	1	6
ítem_33	39. Realizar actividades en centros culturales.	799	4,383	4	5	1	6
ítem_34	40. Utilizar las instalaciones específicas en el centro educativo (laboratorios, sala de música, sala de informática, etc.).	794	4,513	5	5	1	6
ítem_35	41. Realizar actividades extraescolares (baile, música, deporte, etc.).	797	4,481	5	5	1	6
ítem_36	42. Tener un rendimiento satisfactorio en matemáticas.	796	4,314	4	4	1	6
ítem_37	43. Tener un rendimiento satisfactorio en lengua.	799	4,482	5	5	1	6
ítem_38	44. Tener un rendimiento satisfactorio en ciencias.	797	4,311	4	5	1	6
ítem_39	45. Tener un rendimiento satisfactorio en segundo idioma.	799	4,512	5	5	1	6
ítem_40	46. Recibir formación que capacite profesionalmente.	784	4,819	5	6	1	6
ítem_41	47. Trabajo en equipo por parte del profesorado.	786	5,135	5	6	1	6
ítem_42	48. Coherencia en los principios educativos en toda la comunidad educativa.	784	5,227	6	6	1	6
ítem_43	49. Comunicación fluida entre los profesores del claustro.	783	5,066	5	6	1	6
ítem_44	50. Implicación de los progenitores en el proceso educativo de sus hijos.	789	5,550	6	6	1	6
ítem_45	51. Participación de los alumnos en la gestión del centro.	798	4,382	5	5	1	6
ítem_46	52. Participación de los progenitores en las ampa.	798	4,098	4	4	1	6
ítem_47	53. Participación de los alumnos en la dinamización y organización de actividades en el centro educativo.	796	4,501	5	5	1	6
ítem_48	54. Repetir uno o más cursos durante la Educación Primaria.	789	4,193	5	5	1	6

ítem_49	55. Repetir uno o más cursos durante la Educación Secundaria Obligatoria.	796	4,132	4	5	1	6
ítem_50	56. Abandonar el sistema educativo sin haber finalizado la educación obligatoria.	794	4,696	6	6	1	6
ítem_51	57. Acceder a un puesto de trabajo acorde al nivel de estudios alcanzado.	796	5,033	5	6	1	6
ítem_52	58. Matricularse en estudios superiores.	798	4,855	5	6	1	6
ítem_53	59. Ser escolarizado antes de los 6 años de edad.	789	4,978	5	6	1	6
ítem_54	60. Pertenecer a una familia reconstituida o mixta.	793	3,624	4	3	1	6
ítem_55	63. Pertenecer a una familia monoparental.	794	3,481	4	4	1	6
ítem_56	64. Mantener relación con otros miembros de la familia (tíos, primos, abuelos, etc.).	792	4,629	5	6	1	6
ítem_57	65. Pasar tiempo con los progenitores realizando alguna actividad (pasear, cocinar, hacer deporte, etc.).	794	5,322	6	6	1	6
ítem_58	66. Tener una relación de comunicación fluida con los progenitores.	792	5,494	6	6	1	6
ítem_59	67. Entablar relación con otros niños fuera del centro educativo.	790	5,343	6	6	1	6
ítem_60	68. Dedicar tiempo a la interacción con iguales (compañeros del centro educativo, otros niños del barrio, etc.).	794	5,366	6	6	1	6
ítem_61	69. Participar en proyectos y actividades sociales.	794	4,777	5	5	1	6
ítem_62	70. Participar en actividades relacionadas con el cuidado y la protección del medio ambiente.	788	4,577	5	5	1	6
ítem_63	71. Practicar actividades deportivas y de ocio en el entorno.	788	4,731	5	5	1	6
ítem_64	72. La unidad familiar está integrada en algún tipo de comunidad intermedia (asociación de vecinos, parroquia, ONG, etc.).	790	3,563	4	4	1	6
ítem_65	73. Estar bien integrado en el aula con los compañeros.	791	5,470	6	6	1	6
ítem_66	74. Recibir ayuda de los progenitores en la realización de tareas escolares.	789	5,053	5	6	1	6
ítem_67	75. El clima del aula.	789	5,407	6	6	1	6
ítem_68	76. Atender y facilitar el acceso y participación de todo el alumnado en el aula.	788	5,317	6	6	1	6
ítem_69	77. Compartir la comida principal del día con los progenitores.	791	4,617	5	5	1	6
ítem_70	80. Actitud positiva del niño ante las dificultades.	790	5,397	6	6	1	6

ítem_71	81. Nivel de satisfacción del niño con su propia vida.	787	5,522	6	6	1	6
ítem_72	82. Capacidad del niño para disfrutar en el día a día.	789	5,479	6	6	1	6
ítem_73	84. Capacidad del niño para esforzarse y mejorar.	783	5,543	6	6	1	6
ítem_74	88. Percepción que el niño tiene de la relación con sus hermanos.	784	5,267	5	6	1	6
ítem_75	90. Que el niño esté apático, con bajo estado de ánimo o deprimido.	788	4,893	6	6	1	6
ítem_76	91. Que el niño sienta malestar físico.	790	4,714	5	6	1	6
ítem_77	92. Tener sentimientos positivos hacia el centro educativo.	789	5,018	5	6	1	6
ítem_78	93. Valoración que el niño hace de la relación con sus profesores.	786	4,973	5	5	1	6
ítem_79	94. Actitud escéptica del niño hacia el futuro.	789	4,658	5	5	1	6
ítem_80	95. Valoración que el niño hace de la percepción que los demás tienen de él.	794	5,025	5	6	1	6

El conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental de los estudiantes de la Enseñanza media, en la Región de Valparaíso (Chile)

Environmental knowledge and pro-environmental behavior of high school students, in the Valparaíso Region (Chile)

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-255

Raúl Barazarte Castro

Alexander Neaman

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Facultad de Agronomía, Área del Medio Ambiente. Quillota. Chile.

Felipe Vallejo Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología. Quillota. Chile.

Pedro García Elizalde

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Facultad de Agronomía, Área del Medio Ambiente. Quillota. Chile.

Resumen

A menudo se cree que el aumento del conocimiento ambiental conduce a una mejora del comportamiento proambiental. Sin embargo, no existen estudios que determinen la relación entre el conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental de adolescentes. Uno de los objetivos del presente estudio fue evaluar el efecto del conocimiento ambiental en el comportamiento proambiental de los estudiantes de la Enseñanza media, en la Región de Valparaíso (Chile). Otro objetivo fue analizar el efecto del grupo socioeconómico y el tipo de dependencia del colegio –municipal o particular– en el conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental de los estudiantes. Finalmente, el tercer objetivo fue comparar el conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental de los estudiantes de colegios con y sin certificación ambiental. Fueron encuestados 1.951 estudiantes de 21 colegios de diferentes niveles de certificación, grupos

socioeconómicos y tipos de dependencia. Se utilizó un método cuantitativo basado en encuestas, que contenían preguntas sobre el conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental. Las preguntas tenían que ver con el manejo de desechos, el reciclaje de papel, la escasez de agua, la utilización de energía eléctrica, el manejo de pilas y el efecto de detergentes.

El conocimiento ambiental no incidió en el comportamiento proambiental de los estudiantes ($R^2 = 0,06$; $p < 0,0001$). Por otro lado, el grupo socioeconómico y el tipo de dependencia del colegio incidieron en el conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental de los estudiantes (ANDEVA, $p > 0,05$). Específicamente, colegios del grupo socioeconómico medio-alto y del tipo de dependencia particular mostraron un mayor conocimiento ambiental y un mejor comportamiento proambiental en comparación con los colegios de grupo socioeconómico medio-bajo y tipo de dependencia municipal. Sin embargo, los estudiantes de los colegios certificados no demostraron tener un mayor conocimiento ambiental y un mejor comportamiento proambiental en comparación con los estudiantes de colegios no certificados.

Palabras clave: certificación ambiental, educación ambiental, conocimiento ambiental, comportamiento proambiental, grupo socioeconómico, colegios particulares, colegios municipales.

Abstract

It is often believed that increased environmental knowledge leads to better pro-environmental behaviour. However, there are no studies that determine the relationship between environmental knowledge and pro-environmental behaviour in adolescents. One of the objectives of the present study was to evaluate the effect of environmental knowledge on the pro-environmental behaviour of students in the Valparaiso region of Chile. Another objective was to analyze the effect of schools' socioeconomic group and type (i.e., municipal or private) on students' environmental knowledge and pro-environmental behaviour. The third objective was to compare the environmental knowledge and pro-environmental behaviour of students in high schools with and without environmental certification. We surveyed 1951 students from 21 high schools of different levels of certification, socioeconomic groups and types. We used a quantitative method based on questionnaires that contained questions on environmental knowledge and pro-environmental behaviour. The questions were related to garbage recycling, paper recycling, scarcity of water, use of electricity, used battery disposal and use of detergents.

Environmental knowledge did not affect students' pro-environmental behaviour ($R^2 = 0.06$; $p < 0.0001$). On the other hand, school socioeconomic group and type did affect students' environmental knowledge and pro-environmental behaviour (ANOVA, $p > 0.05$). Schools belonging to the upper-middle

socioeconomic group and private schools exhibited greater environmental knowledge and better pro-environmental behaviour, in comparison with the schools belonging to the lower-middle socioeconomic group and municipal schools. However, the students of certified schools did not demonstrate greater environmental knowledge and better pro-environmental behaviour than the students of uncertified schools.

Key words: environmental certification, environmental education, environmental knowledge, pro-environmental behaviour, socioeconomic group, private high schools, municipal high schools.

Introducción

A menudo se cree que el aumento del conocimiento ambiental conduce a una mejora del comportamiento proambiental (Plotnikoff, Wright y Karunamuni, 2004; Félonneau y Becker, 2008; Duerden y Witt, 2010). Lamentablemente, tal opinión no está justificada. Por ejemplo, Hungerford y Volk (1990), cuyo trabajo se convirtió en un clásico en el área de educación ambiental, demuestran que el conocimiento ambiental no genera ningún cambio en el comportamiento proambiental. En su revisión bibliográfica, Heimlich (2010) llega a la misma conclusión. En particular, el estudio de Kellstedt, Zahran y Vedlitz (2008) en Estados Unidos mostró que, cuanto más informadas estuvieron las personas sobre el calentamiento global, menos responsables se sintieron personalmente de este problema y menos interesadas en él. La investigación mostró que cuanto más publicidad le den los medios de comunicación al problema y más informadas estén las personas menos involucradas se sentirán al respecto. De igual forma, una encuesta que se aplicó a estudiantes universitarios demostró que la educación ambiental contribuyó en gran medida a incrementar el conocimiento de los estudiantes, pero no modificó su comportamiento proambiental (Tal, 2010). Por otro lado, todos los estudios anteriores fueron realizados en adultos y no existen estudios en adolescentes que determinen la relación entre el conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental. Por esto, el presente estudio es novedoso, ya que no se cuenta con estudios desde la perspectiva de los adolescentes. Por lo tanto, se postula que el conocimiento ambiental no incide en el comportamiento proambiental de las personas.

En el año 2002, en Johannesburgo, se realizó la Cumbre Mundial de Desarrollo Sostenible. En esta oportunidad, se planteó que la educación es fundamental para lograr el desarrollo sostenible. A partir de entonces, se fijó como objetivo para todos los países: «Mejorar y fortalecer la incorporación de la dimensión ambiental en la educación formal y no formal, en la economía y en la sociedad» (Ministerio del Medio Ambiente –MMA–, 2012*a*). En Chile, dicho desafío se ha afrontado con la aprobación –en 2009– de la Política Nacional de Educación para el Desarrollo Sustentable (MMA, 2012*a*). En particular, se ha creado el Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educacionales (SNCAE) que desarrolla líneas de acción complementarias para fortalecer la educación ambiental, el cuidado y protección del medio ambiente y la generación de redes asociativas para la gestión ambiental local. Este programa tiene por fin incentivar acciones destinadas a difundir la importancia de una cultura para la sostenibilidad y promover los valores y conservación del medio ambiente en la población escolar (MMA, 2012*b*). Es importante destacar que la educación ambiental es obligatoria en la Enseñanza básica y media en Chile, mientras que la certificación por SNCAE es voluntaria.

Diversos estudios afirman que las personas adultas con mayores ingresos poseen tanto un mayor conocimiento ambiental como un mejor comportamiento proambiental en comparación con las de menores ingresos. Por ejemplo, Clark, Kotchenc y Moore (2003) indican que el comportamiento de las personas con mayores ingresos es más proambiental. Asimismo, tanto Sardianou (2007) como Poortinga, Steg, Vleg y Wiesma (2003) señalan que, a medida que aumenta el ingreso, las personas adoptan más acciones de conservación de la energía. En un reciente estudio, Song, Wang y Li (2012) demuestran que la protección del medio ambiente aumenta con el nivel educativo y los ingresos familiares. Asimismo, Tilikidou (2007) concluye que, a mayor ingreso y nivel educativo, las personas tienen un mejor comportamiento proambiental, están más informadas y son menos indiferentes a los problemas ambientales. Por lo tanto, surge la siguiente pregunta: ¿el conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental de los hijos están afectados por los ingresos de sus padres? Por otro lado, el grupo socioeconómico y el tipo de dependencia del colegio (particular pagado, particular subvencionado y municipal) es un buen indicador de los ingresos de los padres. Tomando como base lo anterior, se postula que el grupo socioeconómico y tipo de dependencia del colegio afectan al conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental de los estudiantes.

Varios estudios comparan el efecto de la experiencia indirecta de la naturaleza (en la sala de clase) y la experiencia directa (en el terreno) en el conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental de las personas. Las conclusiones de estos estudios son divergentes. Por ejemplo, Dresner y Gill (1994) y Dettmann-Easler y Pease (1999) sugieren que la experiencia directa (en el terreno) aumenta el conocimiento ambiental y mejora el comportamiento proambiental de las personas en comparación con la experiencia indirecta (en la sala de clase). Sin embargo, Zelezny (1999) indica que la experiencia indirecta (en la sala de clase) es más eficiente para promover el conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental de las personas en comparación con la experiencia directa (en el terreno). Por otro lado, un reciente estudio de Duerden y Witt (2010) postula que se requieren ambos tipos de experiencias (en la sala de clase y en el terreno) para promover de forma eficiente el conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental de las personas. Dado que SNCAE promueve experiencias directas de la naturaleza por parte de los estudiantes, se postula que los estudiantes de los colegios certificados tienen mayor conocimiento ambiental y mejor comportamiento proambiental en comparación con los estudiantes de colegios no certificados.

Existen estudios previos respecto a los efectos de SNCAE en la implementación de la educación ambiental en colegios. Por ejemplo, Aguayo (2005) comparó el conocimiento ambiental en estudiantes de la Enseñanza básica entre los colegios con y sin certificación. Se concluyó que los estudiantes de colegios con certificación no presentaron diferencias significativas respecto al conocimiento ambiental en comparación con los estudiantes de colegios sin certificación. Asimismo, Moyano, Encina y Vicente (2007) evaluaron la actitud y el comportamiento proambiental de los estudiantes de la Enseñanza media, sin determinar el conocimiento ambiental. Se registró que los estudiantes de colegios certificados exhibieron una modificación cognitiva positiva hacia el cuidado del medio ambiente, pero no se encontraron diferencias en la frecuencia de realización de acciones proambientales. Ambos estudios –de Aguayo (2005) y Moyano et ál. (2007)– consideraron tres colegios certificados por SNCAE y tres colegios sin certificación. Además, ambos estudios se realizaron en 2004, cuando se comenzó a implementar la certificación SNCAE en colegios. Finalmente, estos estudios no evalúan el efecto de la certificación ambiental de colegios en el conocimiento ambiental y el comportamiento

proambiental de los estudiantes. Por lo tanto, se requiere realizar estudios adicionales que consideren más colegios, para obtener información más certera respecto al efecto de SNCAE en el conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental de los estudiantes. Además, en el momento de elegir colegio para sus hijos, los padres y apoderados podrían considerar, entre otros factores, si el colegio posee la certificación ambiental. Por lo tanto, la información generada por este estudio podría ser útil para los padres y apoderados.

De acuerdo con los postulados arriba mencionados, uno de los objetivos de este estudio fue evaluar el efecto del conocimiento ambiental en el comportamiento proambiental de los estudiantes de la Enseñanza media. Otro objetivo fue analizar el efecto del grupo socioeconómico y el tipo de dependencia del colegio en el conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental de los estudiantes. Finalmente, el tercer objetivo fue comparar el conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental de los estudiantes de colegios con y sin certificación ambiental.

Método

Existen diversas metodologías utilizadas en los estudios de educación ambiental. Según Johnson y Manoli (2008), el concepto *percepciones ambientales* incluye actitudes, preocupaciones, creencias, paradigmas, valores y puntos de vista respecto al medio ambiente. Para estudiar la percepción de adultos respecto al medio ambiente, se usa comúnmente una metodología llamada *New Ecological Paradigm* (NEP) (Dunlap, Van Liere, Mertig y Jones, 2000). Dicha metodología fue modificada y validada para emplearla con niños y adolescentes (por ejemplo: Manoli, Johnson y Dunlap, 2007). Sin embargo, dichas metodologías no determinan el conocimiento ambiental ni el comportamiento proambiental (Evans, Juen, Corral-Verdugo, Corraliza y Kaiser, 2007; Kaiser, Oerke y Bogner, 2007). Además, estas metodologías pueden resultar inexactas si no se considera la edad de los estudiantes, ya que a distintas edades los estudiantes presentan diferencias en cuanto a los conceptos que han desarrollado acerca de la naturaleza, la ecología y el medio ambiente. Por ejemplo,

Eagles y Muffit (1990) señalan que los estudiantes de 6 a 8 años de edad tienden a comprender los animales como organismos subordinados, que no sienten y que carecen de autonomía, mientras que los estudiantes de 10 a 12 años de edad reconocen la autonomía y los sentimientos de los animales. Asimismo, Eagles y Muffit (1990), Eagles y Demare (1999), y Van Petegem y Blicek (2006) indican que los estudiantes mayores de 13 años reconocen los principios ecológicos básicos y aprecian el valor potencial intrínseco de la naturaleza. Sobre la base de lo anterior, parece que el conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental se ven afectados por la edad de los estudiantes, pues esta impacta en las concepciones de los estudiantes sobre el medio ambiente. Por esta razón, en el presente estudio se determinó el comportamiento proambiental de estudiantes de la Enseñanza media, descartando la Enseñanza básica.

No existe una metodología estándar para evaluar el conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental. El presente estudio se basó en las metodologías propuestas por Evans et al. (2007) y Kaiser et al. (2007). Ambas metodologías tuvieron que modificarse de acuerdo con los objetivos definidos. Además, fue necesaria la elaboración de un instrumento que permitiera evaluar estas variables en el contexto de la educación ambiental en el sistema escolar chileno, por lo que se utilizó un método cuantitativo basado en encuestas.

Muestra

La población en estudio está compuesta por estudiantes que cursan Educación Media en la Región de Valparaíso, que son un total de 48.576 (INE, 2012). Conforman la muestra 1.951 estudiantes de 21 colegios de diferentes niveles de certificación, grupos socioeconómicos y tipos de dependencia (Cuadro 1).

CUADRO I. Características generales de los colegios estudiados

Número	Nivel de certificación	Grupo socioeconómico	Tipo de dependencia
1, 2, 3	Básico	Medio-alto	Particular subvencionado
4	Básico	Medio-bajo	Municipal
5	Básico	Bajo	Municipal
6	Medio	Medio	Particular subvencionado
7	Medio	Medio-bajo	Municipal
8	Medio	Bajo	Municipal
9	Excelencia	Medio	Particular subvencionado
10, 11	Excelencia	Alto	Particular pagado
12	Sin certificación	Alto	Particular subvencionado
13	Sin certificación	Medio	Particular subvencionado
14	Sin certificación	Alto	Particular pagado
15	Sin certificación	Medio	Particular subvencionado
16	Sin certificación	Medio-bajo	Particular subvencionado
17	Sin certificación	Medio-alto	Particular subvencionado
18	Sin certificación	Medio-bajo	Municipal
19, 20, 21	Sin certificación	Bajo	Municipal

Fuente: MMA (2012c), SIMCE (2012).

Instrumento

Las preguntas se elaboraron de acuerdo con seis temas sobre el medio ambiente: manejo de desechos, reciclaje de papel, escasez de agua, utilización de energía eléctrica, manejo de pilas, efecto de detergentes. Estos temas forman parte del currículo de la Enseñanza básica y media

(PNEDS, 2009). Para evaluar la confiabilidad de la encuesta, se aplicó una prueba a una muestra de 315 estudiantes. Se analizó el índice alfa de Cronbach. Dicha evaluación estadística permite identificar preguntas problemáticas que disminuyen la confiabilidad del instrumento.

Forman parte del instrumento dos tipos de encuestas relacionadas con los seis temas antes mencionados. El primer tipo es una encuesta de Likert con seis ítems (Kaiser et ál., 2007), en la que los estudiantes indican la frecuencia con la que llevan a cabo ciertas acciones (véase Anexo 1). La escala tiene cinco categorías: *nunca* (0), *pocas veces* (0,25), *en ocasiones* (0,5), *con frecuencia* (0,75) y *siempre* (1). El segundo tipo de encuesta corresponde a preguntas de selección múltiple dividida en dos partes (Anexo 1). La primera parte –de 12 ítems– corresponde al conocimiento ambiental y la segunda parte –de seis ítems– concierne al comportamiento proambiental. Cada ítem tiene solo una respuesta correcta o deseable. Para las preguntas acerca del conocimiento ambiental, se la llamó *respuesta correcta*, ya que las alternativas restantes son completamente falsas. Para el caso de las preguntas acerca del comportamiento proambiental, se la llamó *respuesta deseable*, ya que de las cinco categorías solo una es la que provoca un menor impacto en el medio ambiente.

Análisis de datos

Los análisis estadísticos se realizaron mediante el programa SPSS versión 20.0. Para cada estudiante encuestado, se calculó un índice de conocimiento ambiental y un índice de comportamiento proambiental. El índice de conocimiento ambiental se obtuvo de los 12 primeros ítems de la encuesta de selección múltiple, correspondientes al conocimiento ambiental. Se otorgó un punto por cada pregunta correcta, por lo que la puntuación máxima es de 12 puntos. Por otro lado, el índice de comportamiento proambiental consideró la encuesta de Likert y los seis últimos ítems de la encuesta de selección múltiple, con una puntuación máxima de 12 puntos. La encuesta de Likert otorgó un punto como máximo por cada ítem al responder la respuesta deseable, con un máximo de seis puntos (Anexo 1). Además, se consideraron los seis puntos obtenidos en la encuesta de selección múltiple, en la que se otorgaba un punto por cada respuesta deseable. Para ambos índices no se consideró descuento por respuestas incorrectas o indeseables.

Se analizó el efecto del grupo socioeconómico (o el tipo de dependencia) y el nivel de certificación del colegio en el conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental mediante el análisis de varianza de dos factores (ANDEVA). Posteriormente, se determinaron las diferencias significativas entre las categorías de la variable mediante el test de Tukey ($p < 0,05$). Finalmente, se analizó la relación entre el conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental mediante el análisis de regresión simple.

Resultados

La encuesta piloto ($N = 315$) no presentó problemas de inteligibilidad por parte de los estudiantes. Asimismo, la encuesta arrojó el índice alfa de Cronbach de 0,60 para la escala de conocimiento ambiental y de 0,66 para la escala de comportamiento proambiental. No existieron preguntas problemáticas que disminuyeran la confiabilidad del instrumento.

La regresión lineal entre el conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental arrojó $R^2 = 0,06$ ($N = 1.951$; $p < 0,0001$). Por otro lado, el grupo socioeconómico y tipo de dependencia de los colegios tuvieron efecto significativo en los puntajes de lenguaje y matemática de los mismos (Cuadro II). Por lo tanto, no se pudo comparar el conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental de los estudiantes de colegios certificados y no certificados por el SNCAE, sin considerar el grupo socioeconómico y el tipo de dependencia del colegio. Para considerar el efecto de estas dos últimas variables, se requiere realizar análisis de varianza (ANDEVA) de dos factores:

- Factor 1: nivel de certificación del SNCAE (cuatro categorías: excelencia, medio, básico, sin certificación).
- Factor 2: grupo socioeconómico (cinco categorías) o tipo de dependencia (tres categorías).

CUADRO II. Efecto del grupo socioeconómico y el tipo de dependencia del colegio en los puntajes de lenguaje y matemáticas

CATEGORÍA DE LA VARIABLE	N	PUNTAJE DE LENGUAJE	PUNTAJE DE MATEMÁTICA
Grupo socioeconómico			
Bajo	5	217 ± 12 a	206 ± 5 a
Medio-bajo	6	231 ± 15 a	230 ± 21 a
Medio	2	283 ± 9 b	287 ± 18 b
Medio-alto	4	277 ± 18 b	279 ± 11 b
Alto	4	297 ± 33 b	314 ± 37 b
Tipo de dependencia			
Municipal	8	218 ± 10 a	209 ± 9 a
Particular subvencionado	10	271 ± 22 b	274 ± 25 b
Particular pagado	3	299 ± 40 b	319 ± 44 c

Fuente: SIMCE (2012).

Se indican los promedios, desviaciones estándar y el número de observaciones (N).

Letras distintas en la misma columna indican diferencias significativas entre las categorías de la variable (grupo socioeconómico o tipo de dependencia) (test de Tukey, $p \leq 0,05$).

Asimismo, se requirió considerar la interacción entre los dos factores. Sin embargo, dicho análisis estadístico no puede realizarse porque ni para cada tipo de dependencia ni para cada grupo socioeconómico existen todos los niveles de certificación (Cuadro I). Por lo tanto, fue necesario agrupar categorías de las variables independientes. Para el grupo socioeconómico y el tipo de dependencia, la agrupación se realizó según su efecto en los puntajes de lenguaje y matemática de colegios (Cuadro II), utilizando la base de datos del Sistema de Medición de Calidad de la Educación del Ministerio de Educación (SIMCE, 2012). Para el nivel de certificación, se consideraron las categorías con certificación y sin certificación, para que existieran todos los tipos de grupos socioeconómicos y tipos de dependencia para cada nivel de certificación.

CUADRO III. Efecto del grupo socioeconómico y el tipo de dependencia del colegio en el conocimiento ambiental y comportamiento proambiental de los estudiantes

CATEGORÍA DE LA VARIABLE	N	CONOCIMIENTO AMBIENTAL	COMPORTAMIENTO PROAMBIENTAL
Grupo socioeconómico			
Medio-bajo	904	7,81 ± 2,03 a	5,40 ± 1,95 a
Medio-alto	1047	8,98 ± 1,92 b	6,01 ± 2,17 b
Tipo de dependencia			
Municipal	761	7,68 ± 2,06 a	5,43 ± 1,96 a
Particular	1190	8,78 ± 1,95 b	5,84 ± 2,13 b

Se indican los promedios, desviaciones estándar y el número de observaciones (N).

Letras distintas en la misma columna indican diferencias significativas entre las categorías de la variable (grupo socioeconómico o tipo de dependencia) (test de Tukey, $p \leq 0,05$).

Los grupos socioeconómicos bajo y medio-bajo se agruparon en una categoría (medio-bajo). Lo mismo se hizo con los grupos socioeconómicos medio, medio-alto y alto (categoría medio-alto). Del mismo modo se procedió con los colegios particulares pagados y particulares subvencionados (categoría particular).

El nivel de certificación y la interacción entre el nivel de certificación y grupo socioeconómico / tipo de dependencia no tuvieron efecto significativo en el conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental (ANDEVA, $p > 0,05$). Por otro lado, los índices del conocimiento ambiental y del comportamiento proambiental fueron significativamente mayores en el grupo socioeconómico medio-alto en comparación con el medio-bajo. Del mismo modo, los colegios particulares presentan mayores índices de conocimiento ambiental y comportamiento proambiental en comparación con los municipales (Cuadro III).

El conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental se compararon en colegios con y sin certificación ambiental. La comparación se realizó en siete grupos homogéneos, según el nivel de certificación, tipo de dependencia del colegio y el grupo socioeconómico del colegio (Cuadro IV). Con respecto al conocimiento ambiental, los resultados fueron inconsistentes en diferentes grupos homogéneos. En cuatro grupos, al

contrario de lo esperado, los estudiantes de los colegios certificados mostraron igual (2) o menor (1, 3 y 6) conocimiento ambiental en comparación con los estudiantes de colegios no certificados. En otros tres grupos (4, 5 y 7), de acuerdo con lo esperado, los estudiantes de los colegios certificados mostraron mayor conocimiento ambiental en comparación con los estudiantes de colegios no certificados. En el caso del comportamiento proambiental, solo en el grupo 7 los estudiantes de colegios certificados mostraron mejor comportamiento proambiental en comparación con los estudiantes de colegios no certificados. En otros seis grupos, al contrario de lo esperado, los estudiantes de los colegios certificados mostraron igual (2, 3, 4, 5, 6) o incluso peor (1) comportamiento proambiental en comparación con los estudiantes de colegios no certificados.

CUADRO IV. Comparación del conocimiento ambiental y del comportamiento proambiental de los estudiantes de colegios certificados y no certificados por el SNCAE. La comparación se realizó en grupos homogéneos, según el nivel de certificación, tipo de dependencia del colegio y el grupo socioeconómico (GSE) del colegio

NIVEL DE CERTIFICACIÓN	N	CONOCIMIENTO AMBIENTAL	COMPORTAMIENTO PROAMBIENTAL
(1) GSE alto, particular pagado y particular subvencionado (colegios 10, 11, 12, 14)			
Sin certificación	203	9,57 ± 1,49 a	6,55 ± 2,28 a
Excelencia	178	9,06 ± 1,66 b	5,94 ± 2,24 b
(2) GSE medio-alto y medio, particular subvencionado (colegios 9, 13, 17)			
Sin certificación	177	8,82 ± 1,80 a	6,05 ± 1,92 a
Excelencia	89	8,80 ± 1,81 a	5,76 ± 2,08 a
(3) GSE medio, particular subvencionado (colegios 6, 13, 15)			
Sin certificación	194	9,30 ± 1,41 a	5,84 ± 1,79 a
Media	100	7,67 ± 2,90 b	5,74 ± 2,30 a
(4) GSE medio-bajo y bajo, municipal (colegios 7, 8, 18, 19, 20, 21)			
Sin certificación	292	7,48 ± 2,20 a	5,52 ± 1,93 a
Media	199	8,10 ± 1,81 b	5,53 ± 1,95 a

(5) GSE medio-alto, particular subvencionado (colegios 1, 17)			
Sin certificación	65	7,88 ± 2,20 a	5,87 ± 2,16 a
Básica	75	9,27 ± 1,75 b	5,83 ± 2,31 a
(6) GSE medio-bajo y bajo, municipal (colegios 4, 5, 18, 19, 20, 21)			
Sin certificación	392	7,65 ± 2,14 a	5,45 ± 1,95 a
Básica	170	7,26 ± 2,08 b	5,28 ± 1,99 a
(7) GSE medio-bajo, particular subvencionado (colegios 2, 3, 16)			
Sin certificación	64	7,03 ± 2,31 a	4,70 ± 1,94 a
Básica	222	8,50 ± 1,63 b	5,48 ± 1,90 b

Se indican los promedios, desviaciones estándar y el número de observaciones (N). Letras distintas en la misma columna, para el mismo grupo homogéneo, indican diferencias significativas (test de Tukey, $p \leq 0,05$).

Discusión

A continuación, se discute la confiabilidad del instrumento, el efecto del conocimiento ambiental en el comportamiento proambiental y el impacto del grupo socioeconómico, el tipo de dependencia y la certificación ambiental del colegio en el conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental de los estudiantes.

Existe una discusión entre diferentes autores respecto al valor mínimo considerado aceptable para el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach. Según algunos autores, los valores de alfa de Cronbach superiores a 0,6 son aceptables (Canaval, 1999; George y Mallery, 2003; Sturme y Newton, Cowley, Bouras y Holt, 2005; Godoy-Izquierdo, Godoy, López, Martínez, Gutiérrez y Vázquez, 2008; Latorre y Blanco, 2009; Macarro, Romero y Torres, 2010; Alvarez-García, Núñez, Dobarro y Rodríguez, 2012; Mercado y Gil, 2012). Los resultados del presente estudio demostraron valores de alfa de Cronbach inferiores a 0,70, considerado un valor umbral por otros autores (Nunnally, 1978; Bernardi, 1994; Peterson, 1994; Cervantes, 2005; Hernández, Fernández y Baptista, 2006), lo cual puede constituir una limitación del estudio. Sin embargo, estos valores pueden ser aceptables para fines exploratorios (Pedhazur y

Pedhazur, 1991; Flores, Salguero y Márquez, 2008), que es el caso del estudio.

Aunque la regresión lineal entre el conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental de los estudiantes es significativa ($p < 0,0001$), tiene R^2 muy bajo ($R^2 = 0,06$). La significancia de esta regresión lineal se debe al gran tamaño de la muestra, lo que otorga un notable poder estadístico. Es resumen, el conocimiento ambiental explica solo el 6% de la varianza del comportamiento proambiental, por lo que existe un 94% de error aleatorio. Finalmente, los resultados que se obtuvieron de la regresión lineal para los estudiantes de colegios coinciden con los encontrados por otros autores (Hungerford y Volk, 1990; Kellstedt et ál., 2008; Heimlich, 2010; Tal, 2010), que demuestran que no hay relación entre el conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental en adultos.

Se puede afirmar que el grupo socioeconómico y el tipo de dependencia del colegio son relevantes para explicar el desempeño académico de los estudiantes. Mizala y Romaguera (2000b) demostraron que los colegios municipales obtuvieron puntajes más bajos en las pruebas SIMCE en comparación con los colegios particulares. Además, estos autores no encontraron diferencias significativas entre los puntajes de los colegios particulares subvencionados y particulares pagados. En su investigación, Arzola y Troncoso (2011) llegaron a la misma conclusión. Además, los autores señalan que estos resultados se obtienen para todos los grupos socioeconómicos y, en especial, para el grupo socioeconómico bajo. Asimismo, Anand et ál. (2006) realizaron un estudio a estudiantes becados en colegios particulares pagados, con padres de bajos ingresos y bajo nivel educativo. Estos autores concluyen que los altos puntajes obtenidos por los estudiantes becados se deben a la interacción que tienen con amigos y compañeros de colegio que provienen de familias con mayores ingresos y mayor nivel de educación de los padres. Estos resultados coinciden con los obtenidos en este estudio (Cuadro II). Por eso, se debe considerar el grupo socioeconómico y el tipo de dependencia del colegio al comparar el conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental de los estudiantes. Mizala y Romaguera (2000a) concluyen que la importante brecha que existe en los puntajes obtenidos en SIMCE entre colegios particulares y municipales se explica por la cantidad de recursos disponibles en los colegios particulares, que son financiados por los padres.

No se puede afirmar que los colegios certificados demuestren un mayor conocimiento ambiental y mejor comportamiento proambiental (Cuadro IV). Estos resultados coinciden con los encontrados por otros autores (Aguayo, 2005; Moyano et ál., 2007). Si bien en tres de los siete grupos homogéneos los estudiantes de colegios certificados tuvieron un mayor conocimiento ambiental, solo en un colegio los estudiantes demostraron un mejor comportamiento proambiental.

Conclusiones y prospectiva

El conocimiento ambiental no incide en el comportamiento proambiental de los estudiantes de los colegios que conformaron la muestra, en la Región de Valparaíso (Chile).

El grupo socioeconómico y el tipo de dependencia del colegio inciden en el conocimiento ambiental y en el comportamiento proambiental de los estudiantes. Específicamente, colegios del grupo socioeconómico medio-alto y del tipo de dependencia particular mostraron un mayor conocimiento ambiental y un mejor comportamiento proambiental en comparación con los colegios de grupo socioeconómico medio-bajo y tipo de dependencia municipal.

Los estudiantes de los colegios certificados no demostraron tener un mayor conocimiento ambiental y un mejor comportamiento proambiental comparados con los estudiantes de colegios no certificados. Por lo tanto, se demuestra que la certificación ambiental de colegios no otorga una ventaja a los estudiantes. Los programas educativos están generalmente orientados hacia los conocimientos y, a menudo, no hacen hincapié en la realización de acciones proambientales. El presente estudio puso en evidencia la falta de diferencias entre los colegios con y sin certificación. Por lo tanto, ambos tipos de colegios requieren de una metodología educativa más orientada al desarrollo de acciones proambientales.

No obstante, se requiere realizar estudios a nivel nacional para asegurar que se completen todos los niveles de certificación para cada tipo de dependencia / grupo socioeconómico del colegio. Eso permitirá determinar de forma precisa, basándose en análisis de varianza de dos factores, el efecto de la certificación en el conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Aguayo, C. (2005). *Análisis comparativo entre establecimientos educacionales certificados y no certificados ambientalmente en tres comunas de Santiago*. (Tesis). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Dobarro, A. y Rodríguez, C. (2012). Propiedades psicométricas del cuestionario de medidas para la mejora de la convivencia en Educación Primaria (Cuestionario M-EP). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17 (2), 1-17.
- Anand, P., Mizala, A. y Repetto, A. (2006). Using School Scholarships to Estimate the Effect of Private Education on the Academic Achievement of Low-Income Students in Chile. *Economics of Education Review*, 28 (3), 370-381.
- Arzola, M. P. y Troncoso, R. (2011). Efecto de la dependencia del colegio sobre la evolución de los puntajes en el SIMCE. *Libertad y Desarrollo*, 133, 1-22.
- Bernardi, R. (1994). Validating Research Results when Cronbach's Alpha is below .70: A Methodological Procedure. *Educational and Psychological Measurement*, 54 (3), 766-775.
- Canaval, G. E. (1999). Propiedades psicométricas de una escala para medir percepción del empoderamiento comunitario en mujeres. *Revista Colombia Médica*, 30 (2), 69-73.
- Cervantes, V. H. (2005). Interpretaciones del coeficiente alpha de Cronbach. *Avances en Medición*, 3 (1), 9-28.
- Clark, C. F., Kotchen, M. J. y Moore, M. R. (2003). Internal and External Influences on Pro-Environmental Behavior: Participation in a Green Electricity Program. *Journal of Environmental Psychology*, 23 (3), 237-246.
- Dettmann-Easler, D. y Pease, J. L. (1999). Evaluating the Effectiveness of Residential Environmental Education Programs in Fostering Positive Attitudes toward Wildlife. *Journal of Environmental Education*, 31 (1), 33-40.
- Dresner, M. y Gill, M. (1994). Environmental Education at Summer Nature Camp. *Journal of Environmental Education*, 25 (3), 35-41.
- Duerden, M. D. y Witt, P. A. (2010). The Impact of Direct and Indirect Experiences on the Development of Environmental Knowledge, Attitudes, and Behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 30 (4), 379-392.

- Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A. G. y Jones, R. E. (2000). Measuring Endorsement of the New Ecological Paradigm: A Revised NEP Scale. *Journal of Social Issues*, 56 (3), 425-442.
- Eagles, P. F. J. y Demare, R. (1999). Factors Influencing Children's Environmental Attitudes. *Journal of Environmental Education*, 30, 33-37.
- Eagles, P. F. J. y Muffit. (1990). An Analysis of Children's Attitudes towards Animals. *Journal of Environmental Education*, 21, 41-44.
- Evans, G. W., Juen, B., Corral-Verdugo, V., Corraliza, J. A. y Kaiser, F. G. (2007). Children's Cross-Cultural Environmental Attitudes and Self-Reported Behaviors. *Children, Youth and Environments*, 17, 128-14
- Félonneau, M. L. y Becker, M. (2008). Pro-Environmental Attitudes and Behavior: Revealing Perceived Social Desirability. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 21 (4), 25-53.
- Flores, J., Salguero, A. y Márquez, S. (2008). Relación de género, curso y tipo de colegio con el clima motivacional percibido en la educación física escolar en estudiantes colombianos. *Revista de Educación*, 347, 203-227.
- Frick, J., Kaiser, F. G. y Wilson, M. (2004). Environmental Knowledge and Conservation Behavior: Exploring Prevalence and Structure in a Representative Sample. *Personality and Individual Differences*, 37 (8), 1597-1613.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. (4.ª ed.). Boston (Massachusetts): Allyn & Bacon.
- Godoy-Izquierdo, D., Godoy, J. F., López, I., Martínez, A., Gutiérrez, S. y Vázquez, L. (2008). Propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia para el afrontamiento del estrés (EAEAE). *Psicothema*, 20 (1), 155-165.
- Heimlich, J. E. (2010). Environmental Education Evaluation: Reinterpreting Education as a Strategy for Meeting Mission. *Evaluation and Program Planning*, 33 (2), 180-185.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Hungerford, H. y Volk, T. (1990). Changing Learner Behavior through Environmental Education. *Journal of Environmental Education*, 21 (3), 8-21
- INE (Instituto Nacional de Estadísticas) (2012). *Anuario estadístico regional: Región de Valparaíso*. Valparaíso. Recuperado de:

<http://www.inevalparaiso.cl/archivos/files/pdf/Anuarios/2012/Anuario2012.pdf>

- Johnson, B. y Manoli, C. C. (2008). Using Bogner and Wiseman's Model of Ecological Values to Measure the Impact of an Earth Education Programme on Children's Environmental Perceptions. *Environmental Education Research*, 14 (2), 115-127.
- Kaiser, F. G., Oerke, B. y Bogner, F. W. (2007). Behavior-Based Environmental Attitude: Development of an Instrument for Adolescents. *Journal of Environmental Psychology*, 27 (3), 242-251.
- Kellstedt, P., Zahran, S., y Vedlitz, A. (2008). Personal Efficacy, the Information Environment and Attitudes toward Global Warming and Climate Change in the United States. *Risk Analysis*, 28 (1), 1-14.
- Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2009). La investigación sobre creencias docentes a través del método de encuesta. *Revista de Educación*, 11, 155-168.
- Macarro, J., Romero, C. y Torres, J. (2010). Motivos de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva en los estudiantes de Bachillerato de la provincia de Granada. *Revista de Educación*, 353, 495-519.
- Manoli, C. C., Johnson, B. y Dunlap, R. (2007). Assessing Children's Views of the Environment: Modifying the New Ecological Paradigm Scale for Use with Children. *Journal of Environmental Education*, 38 (4), 3-13.
- Mercado, A. y Gil, P. R. (2012). Características psicométricas del cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo en maestros mexicanos. *Revista de Educación*, 359, 260-273.
- Mizala, A. y Romaguera, P. (2000a). School Performance and Choice: the Chilean Experience. *Journal of Human Resources*, 35 (2), 392-417.
- (2000b). *Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en Educación Media en Chile*. Santiago: Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile.
- MMA (Ministerio del Medio Ambiente) (2012a). *Política de educación para el desarrollo sustentable*. Recuperado de: <http://www.mma.gob.cl/educacionambiental/1142/w3-propertyvalue-15969.html>
- MMA (Ministerio del Medio Ambiente) (2012b). *Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educativos (SNCAE)*. Recuperado de: <http://www.mma.gob.cl/educacionambiental/1142/w3-propertyvalue-15968.html>

- MMA (Ministerio del Medio Ambiente) (2012c). *Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educativos (SNCAE)*. Recuperado de: http://www.mma.gob.cl/educacionambiental/1142/articulos-28763_EscuelasCertificadasAuditadas2011.pdf
- Moyano, E., Encina, Y. y Vicente, D. (2007). Evaluación del Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educativos (SNCAE) en Chile: operatoria e impacto. *Psicología para América Latina*, 10, 1-31. DOI: 1870-350X. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2007000200015&lng=pt&nrm=iso
- Nunnally, J. (1987). *Teoría psicométrica*. Ciudad de México: Trillas.
- Pedhazur, E. J. y Pedhazur, L. (1991). *Measurement, Design, and Analysis: an Integrated Approach*, 108-109. Hillsdale (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
- Peterson, R. A. (1994). A Meta-Analysis of Cronbach's Coefficient Alpha. *Journal of Consumer Research*, 21 (2), 381-391.
- Plotnikoff, R., Wright, M. y Karunamuni, N. (2004). Knowledge, Attitudes and Behaviours related to Change in Alberta, Canada: Implications for Public Health Policy and Practice. *International Journal of Environmental Health Research*, 14 (3), 223-229.
- PNEDS (Política Nacional de Educación para el Desarrollo Sustentable) (2009). *Política Nacional de Educación para el Desarrollo Sustentable*. Recuperado de: http://www.sinia.cl/1292/articulos-46509_recurso_2.pdf
- Poortinga, W., Steg, L., Vleg, C. y Wiesma, G. (2003). Household Preferences for Energy-Saving Measures: a Conjoint Analysis. *Journal of Economic Psychology*, 24 (1), 49-64.
- Sardianou, E. (2007). Estimating Energy Conservation Patterns of Greek Households. *Energy Policy*, 35, 3778-3791.
- SIMCE (Sistema de Medición de Calidad de la Educación) (2010). *Metodología de construcción de grupos socioeconómicos*. Recuperado de: http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Documentos_tecnicos_investigadores/Metodologia_de_Construccion_de_Grupos_Socioeconomicos_SIMCE_2010.pdf
- SIMCE (Sistema de Medición de Calidad de la Educación) (2012). *Resultados de SIMCE 2010 y 2011*. Recuperado de: <http://www.simce.cl/index.php?id=1>

- Song, Q., Wang, Z. y Li, J. (2012). Residents' Behaviors, Attitudes, and Willingness to Pay for Recycling e-Waste in Macau. *Journal of Environmental Management*, 106, 8-16.
- Sturmey, P., Newton, J. T., Cowley, A., Bouras, N. y Holt, G. (2005). The PAS-ADD Checklist: Independent Replication of its Psychometric Properties in a Community Sample. *British Journal of Psychiatry*, 186, 319-323.
- Tal, T. (2010). Pre-Service Teachers' Reflections on Awareness and Knowledge Following Active Learning in Environmental Education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19 (4), 263-276.
- Tilikidou, I. (2007). The Effects of Knowledge and Attitudes upon GREEKS' Pro-Environmental Purchasing Behaviour (PPB). *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 14 (3), 121-134.
- Van Petegem, P. y Blicek, A. (2006). The Environmental Worldview of Children: A Cross-Cultural Perspective. *Environmental Education Research*, 12 (5), 625-635.
- Zelezny, L. C. (1999). Educational Interventions that Improve Environmental Behaviors: A Meta-Analysis. *Journal of Environmental Education*, 31 (1), 5-14.

Dirección de contacto: Alexander Neaman. 2260000. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Quillota, Chile. E-mail: alexander.neaman@ucv.cl

Anexo I

Para la siguiente lista de acciones, marca con X la frecuencia con las que las llevas a cabo:

	Nunca	Pocas veces	En ocasiones	Con frecuencia	Siempre
Después de un día de uso, ordeno mis pantalones (o faldas) y sweaters (o polerones) para usarlos nuevamente.					
Deposito todos los residuos en a basura, exceptuando las botellas de vidrio, las cuales deposito en contenedores especiales de recolección.					
Separo y reutilizo aquellas hojas de cuadernos que sobran del año anterior.					
Cepillo mis dientes manteniendo cerrada la llave, para luego abrirla solo para enjuagarme.					
Apago el televisor, el equipo de música, el computador y otros artefactos eléctricos cuando no los utilizo.					
Deposito las pilas en contenedores especiales de recolección de pilas.					

Para las siguientes preguntas de selección múltiple, marca con un círculo la respuesta correcta:

- 1) ¿Es importante cuidar el agua dulce? ¿Por qué?
- a: Sí, es importante cuidarla porque el agua dulce no se renueva.
 - b: No es importante cuidar el agua dulce porque se puede obtenerla fácilmente del agua salada.
 - C: Sí, es importante cuidarla porque solo un pequeño porcentaje del agua del planeta es dulce.
 - d: No es importante cuidar el agua dulce porque se renueva cada año con las lluvias.

e: Sí, es importante cuidarla porque, con los incendios que ocurren en verano, se ocupa un tercio del agua del planeta.

2) ¿Es importante ahorrar la energía eléctrica? ¿Por qué?

a: Es importante ahorrar porque se pueden producir cortocircuitos.

B: Es importante ahorrar porque se genera una menor demanda eléctrica.

c: Es importante ahorrar porque así las compañías fijan menor costo de la energía por kilowatt.

d: No es importante ahorrar porque siempre hay energía eléctrica en la casa.

e: No es importante ahorrar porque las centrales deben funcionar de todas formas.

3) ¿Cuál es el impacto que producen las pilas en el medio ambiente?

a: Tienen un impacto positivo porque al degradarse liberan hierro que hace bien para las plantas.

b: Tienen impacto positivo porque al degradarse liberan gases que disminuyen el impacto negativo sobre la capa de ozono.

c: Tienen impacto negativo porque al degradarse liberan gases tóxicos.

d: No tienen ningún impacto sobre el medio ambiente.

E: Tienen impacto negativo porque liberan metales tóxicos al medio ambiente.

4) ¿Es importante reciclar papel?

A: Sí, porque así se disminuye el número de árboles talados.

b: Sí, porque así no se gastan los materiales a partir de los cuales se sintetiza el papel.

c: No es muy importante ya que los papeles en los vertederos ayudan a absorber los líquidos tóxicos de la basura.

d: Sí, porque papeles en los vertederos liberan metales tóxicos al medio ambiente.

e: Sí, porque entre más papel reciclado existe, menor es el impacto negativo sobre la capa de ozono.

- 5) ¿Cuál es el impacto que producen los detergentes en el medio ambiente?
- a: Tienen un impacto positivo porque al degradarse liberan nutrientes de las plantas.
 - b: Tienen impacto positivo porque al degradarse liberan gases que disminuyen el impacto negativo sobre la capa de ozono.
 - c: Tienen impacto negativo porque al degradarse liberan gases tóxicos.
 - D: Tienen impacto negativo porque contaminan aguas con fósforo, causando daño a la fauna y flora del sistema acuático.
 - e: No tienen ningún impacto sobre el medio ambiente.
- 6) ¿Es importante el manejo de los desechos? ¿Por qué?
- A: Sí, es importante manejarlos porque algunos de éstos pueden ser reutilizados.
 - b: No es importante manejar los desechos porque solamente un pequeño porcentaje de éstos es perjudicial para el planeta.
 - c: No es importante manejar los desechos porque son todos biodegradables.
 - d: No es importante manejar los desechos pues éstos no contaminan.
 - e: Sí, es importante manejar los desechos aunque en su mayoría no son perjudiciales para el planeta.
- 7) ¿Cómo se puede disminuir el consumo del agua?
- a: Tomar baño de tina y luego secarse sin enjuagarse en la ducha.
 - B: Bañarse en la ducha, mojarse, luego cerrar el agua para jabonarse y finalmente abrir el agua para enjuagarse.
 - c: Bañarse en la ducha, dejar el agua corriendo hasta terminar.
 - d: Tomar baño de tina y luego enjuagarse en la ducha.
- 8) ¿Cómo se puede disminuir el consumo eléctrico?
- a: Al irse de la habitación, dejar prendidas las luces y apagar los artefactos eléctricos.
 - b: Al irse de la habitación, dejar prendidos los artefactos eléctricos y las luces.
 - c: Al irse de la habitación, dejar prendidos los artefactos eléctricos y apagar las luces.
 - D: Al irse de la habitación, apagar los artefactos eléctricos y las luces.

9) ¿Cómo se puede disminuir el impacto de las pilas sobre el medio ambiente?

A: Juntarlas en la casa sin botarlas o depositarlas en contenedores de recolección de pilas.

b: Quemarlas.

c: Enterrarlas en el suelo.

d: Botarlas a la basura o tirarlas donde sea (calle, micro, etc.).

10) ¿Cómo se puede usar en forma más eficiente el papel?

a: Enterrarlo en el suelo.

b: Juntar papel usado y luego depositarlo en el basurero municipal.

c: Juntar papel usado y posteriormente quemarlo en una fogata prendida especialmente para deshacerse de éste.

D: Juntar papel usado y posteriormente utilizarlo para los asados o para prender la estufa de leña o como envoltorios.

11) ¿Cómo se puede disminuir el consumo de detergentes?

a: Después de un día de uso, colocar los pantalones (o las faldas) y los sweaters (o los polerones) al lavado.

B: Después de un día de uso, ordenar los pantalones (o las faldas) y los sweaters (o los polerones) para usarlos nuevamente.

c: Después de un día de uso, colocar los pantalones (o las faldas) al lavado y ordenar los sweaters (o los polerones) para usarlos nuevamente.

d: Después de un día de uso, colocar los sweaters (o los polerones) al lavado y ordenar los pantalones (o las faldas) para usarlos nuevamente.

12) ¿Cómo se puede disminuir impacto de la basura (botellas, latas, envoltorios, etc.) sobre el medio ambiente?

a: Depositar todos los residuos en la basura, sin excepción.

b: Botar la basura donde sea.

C: Depositar todos los residuos en la basura, exceptuando las botellas de vidrio, las cuales depositar en contenedores especiales de recolección.

d: Depositar toda la basura en una bolsa y dejarla en la vereda.

- 13) ¿Cómo te bañas?
- a: En la ducha, sin prestar atención a cómo lo haces.
 - b: En la ducha, dejas el agua corriendo hasta terminar.
 - C: En la ducha, te mojas, luego cierras el agua para jabonarte y finalmente abres el agua para enjuagarte.
 - d: Tomas baño de tina y luego te enjuagas en la ducha.
 - e: Tomas baño de tina y luego te secas sin enjuagarte en la ducha.
- 14) Al irte de tu habitación...
- a: Dejas prendidos los artefactos eléctricos y las luces.
 - b: No prestas atención a qué haces con los artefactos eléctricos y las luces.
 - c: Dejas prendidas las luces y apagas los artefactos eléctricos.
 - D: Apagas los artefactos eléctricos y las luces.
 - e: Dejas prendidos los artefactos eléctricos y apagas las luces.
- 15) ¿Qué haces con las pilas usadas?
- a: Las botas a la basura.
 - b: Las quemas.
 - c: Las entierras en el suelo.
 - D: Las juntas en la casa sin botarlas o las depositas en contenedores de recolección de pilas.
 - e: Las tiras donde sea (calle, micro, etc.).
- 16) ¿Qué haces con tus cuadernos usados?
- a: Los botas inmediatamente a la basura o tiras donde sea (calle, playa, etc.).
 - b: Los juntas y luego los depositas en el basurero municipal.
 - c: Los juntas y posteriormente quemas en una fogata prendida especialmente para deshacerse de ellos.
 - d: Los entierras en el suelo.
 - E: Los juntas y posteriormente usas el papel para los asados o para prender la estufa de leña o como envoltorios.
- 17) Después de un día de uso...
- a: Tus pantalones (o faldas) y sweaters (o polerones) van al lavado.
 - b: No prestas atención a lo que hagas con tus pantalones (o faldas) y sweaters (o polerones).

C: Ordenas tus pantalones (o faldas) y sweaters (o polerones) para usarlos nuevamente.

d: Tus pantalones (o faldas) van al lavado; ordenas tus sweaters (o polerones) para usarlos nuevamente.

e: Tus sweaters (o polerones) van al lavado; ordenas tus pantalones (o faldas) para usarlos nuevamente.

18) ¿Qué haces con la basura?

a: La depositas en el contenedor de basura.

b: La quemas.

c: La tiras al agua (mar, río, estero, etc.).

D: La depositas en el contenedor de basura, exceptuando las botellas de vidrio, las cuales depositas en contenedores especiales de recolección.

e: La tiras donde sea (calle, micro, etc.).

Evaluación psicométrica de la expresión oral en inglés de las Pruebas de Acceso a la Universidad¹

Psychometric assessment of oral expression in English language in the University Entrance Examination

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-256

Javier Suárez-Álvarez

Universidad de Oviedo, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología. Oviedo. España.

César González-Prieto

Rubén Fernández-Alonso

Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno del Principado de Asturias. Oviedo. España.

Guillermo Gil

Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid. España.

José Muñiz

Universidad de Oviedo, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología. Oviedo. España.

Resumen

El Real Decreto 1892/2008 establece que es obligatorio evaluar la expresión oral en lengua extranjera en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), si bien hasta la fecha no se ha puesto en marcha tal evaluación. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) ha llevado a cabo un estudio piloto para ir perfilando la implementación de la prueba. Dentro de ese marco evaluativo, el objetivo del presente trabajo es estudiar el comportamiento psicométrico de los evaluadores encargados de examinar oralmente a los estudiantes. En este estudio participaron

⁽¹⁾ Agradecimientos. Parte de este trabajo ha sido financiado por el Ministerio Español de Economía y Competitividad (psi2011-28638). Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo recibido por parte del Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y de la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno del Principado de Asturias.

1.194 estudiantes pertenecientes a siete comunidades autónomas, con una edad media de 18,04 años, de los cuales el 57,4% eran mujeres. Cada estudiante fue evaluado por tres profesores. Se utilizaron 30 tribunales distintos, y en la evaluación participó un total de 90 profesores. Los análisis se realizaron utilizando la matriz formada por los alumnos evaluados por el mismo tribunal evaluador. Los resultados muestran que las puntuaciones asignadas por los distintos evaluadores a los estudiantes tienen unas altas correlaciones, lo que indica una elevada fiabilidad interjueces. Esta convergencia correlacional no significa que todos los evaluadores operen en la misma escala, ya que se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las puntuaciones asignadas por los evaluadores. Los resultados aportan datos muy importantes sobre los problemas implicados en la evaluación de la expresión oral en inglés. El estudio muestra la viabilidad técnica de examinar la expresión oral en inglés, si bien quedan aún bastantes aspectos por precisar. Así por ejemplo, los examinadores deberían ser entrenados específicamente en el material de evaluación y en las guías de calificación para minimizar el efecto diferencial de los evaluadores. Finalmente se discuten los resultados y se proponen nuevas líneas de investigación.

Palabras clave: Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), expresión oral, Inglés, fiabilidad interjueces, validez.

Abstract

A new law enacted in Spain in 2008 makes it mandatory to assess oral expression in a foreign language as part of the standard university admissions examination (PAU), but no such test has been instituted to date. The Spanish National Institute for Educational Evaluation (INEE) has conducted a pilot study to begin outlining the implementation of such a test. Within this framework, the main goal of this research is to study the psychometric behaviour of the testers assigned to administer the oral test. A sample of 1194 students from seven Spanish autonomous communities is used. The sample is a mean of 18.04 years old and 57.4 percent women. Each student is evaluated by three teachers. Teachers are organized into thirty committees, so a total of ninety teachers are involved in the study. Data are analyzed using a matrix composed of all the students assessed by the same committee. The results show that the scores students earn from different teachers are highly correlated, which indicates good inter-rater reliability. High correlations between teacher scores do not mean that all teachers are using the same scale, however, since statistically significant differences are found between mean scores. The results of this study provide important data on the problems involved in assessing oral expression in the English language. This research demonstrates the technical viability of assessing oral expression in English, although several issues do remain unresolved. For example, testers should be specifically trained in the assessment process and scoring criteria in order to

minimize the differential effect of assessment by multiple testers. The results are discussed and new lines of research are suggested.

Key words: university admissions examination, oral expression, English language, inter-rater reliability, validity.

Contexto normativo del estudio

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) dedica su artículo 38 a la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). En él se señala, entre otras cuestiones, que la PAU deberá adecuarse al currículo del Bachillerato y que corresponde al Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, establecer las características básicas de la prueba. Desarrollando el citado artículo de la LOE, el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias. En el artículo 9.3 introduce, por primera vez en la ordenación educativa española, un ejercicio que contempla la evaluación de la expresión oral en Lengua Extranjera en la PAU. Ahora bien, por la propia novedad que supone la introducción de este tipo de ejercicio, la disposición final segunda del Real Decreto 1892/2008 indica que antes de la implantación de la prueba oral se realizará un estudio para determinar sus características y tomar las decisiones oportunas sobre su configuración final.

Respondiendo al mandato legal, la Conferencia Sectorial de Educación decidió, a principios de 2012, realizar una serie de estudios destinados a explorar las posibilidades de integración de la expresión oral en lengua extranjera en la PAU. A finales del curso 2011-12 se llevó a cabo el primer estudio piloto en el que participaron siete comunidades autónomas: Aragón, Asturias, Baleares, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Madrid y La Rioja. La finalidad última de dicho estudio era valorar la metodología de evaluación y el formato y características de la prueba, dejando para ensayos posteriores el estudio de los aspectos organizativos y de su integración en la PAU.

Aproximación a la evaluación de la expresión oral en inglés

Vivimos en un mundo cada vez más multicultural y plurilingüe, por lo que todo lo relativo a la evaluación del lenguaje y a la traducción de unas lenguas a otras es un ámbito de estudio cada vez más consolidado (Muñiz, Elosua y Hambleton, 2013). Existen actualmente diversos sistemas y enfoques para la evaluación de las competencias en un idioma. En el caso del inglés, entre los más extendidos por todo el mundo cabe señalar el International English Language Testing System (IELTS), las University of Cambridge ESOL Examinations (Cambridge ESOL) o el Test of English as a Foreign Language (TOEFL), por citar solo tres ejemplos bien conocidos. Todos ellos tienen en común la evaluación de al menos cuatro competencias básicas en el dominio de la lengua inglesa: comprensión lectora, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral. La evaluación de las destrezas de expresión (oral o escrita) supone una gran complejidad debido sobre todo al alto nivel de subjetividad que conlleva su medición. En cualquier caso, la evaluación de cualquier tipo de lenguaje obliga a establecer unos criterios de corrección claros y uniformes y a entrenar a los evaluadores para el manejo de dichos criterios.

Además, la evaluación de la expresión oral conlleva una dificultad añadida motivada por el propio formato del examen (un producto hablado) y por la necesidad de grabar la producción oral para su posterior revisión, cuestión bastante plausible en una prueba con alto impacto en el futuro académico de los aspirantes. En los últimos años se han propuesto distintos sistemas de evaluación de la expresión oral en inglés, en función de su frecuencia de uso cabe destacar principalmente tres métodos: pruebas automatizadas, pruebas semidirectas y entrevistas cara a cara.

Las pruebas automatizadas consisten en sistemas de reconocimiento de voz y módulos de cálculo que puntúan tanto la fluidez verbal como otros indicadores de expresión oral, tal y como hacen el Pearson Test of English (Pearson, 2009) o el TOEFL (Zechner, Higgins, Xi y Williamson, 2009). Las pruebas semidirectas consisten en el uso de ordenadores para presentar tareas y capturar las respuestas, si bien la puntuación es asignada por un evaluador humano, tal y como hacen la Simulated Oral Proficiency Interview (Lee, 2007), o el Videoconferenced Speaking Test (Kim, Craig y Seoul, 2012). En cuanto a la entrevista cara a cara, consiste en una interacción directa entre uno o dos estudiantes y uno o varios evaluadores. Este método lo utilizan entidades de reconocido prestigio como Cambridge ESOL (Macqueen y Harding, 2009) o IELTS (Brown, 2006).

La aplicación automatizada tiene sus bondades. Así, los estudios de validez concurrente muestran que las puntuaciones obtenidas mediante pruebas automatizadas están altamente correlacionadas con las obtenidas mediante entrevistas orales (Bernstein, Van Moere y Cheng, 2010). En este sentido hay propuestas recientes para la PAU que abogan por una progresiva informatización de la prueba hacia sistemas automatizados de evaluación (Magal-Royo y Giménez López, 2012; Martín-Monje, 2012). Las principales ventajas de una prueba oral automatizada son la reducción de costes, el incremento en el número de destrezas en la evaluación, una mayor precisión en la medida de ciertas habilidades como la oral o la escrita (García Laborda, 2012), mayor velocidad y objetividad, nuevas posibilidades de administración (presentación aleatoria de ítems, etc.), la posibilidad de grabar la interacción o la disminución de la ansiedad entre los alumnos (Bueno Alastuey y Luque Agulló, 2012).

No obstante lo dicho, existen dos posibles justificaciones que permiten sustentar la idea de que la entrevista oral cara a cara pueda ser el método más eficaz. La primera es que, a pesar de que las pruebas automatizadas aparentemente evalúan de forma fiable parte de la expresión oral (fluidez y pronunciación), no es posible evaluar de forma completa el constructo de la forma en que lo hacen uno o varios evaluadores humanos (Bridgeman, Powers, Stone y Mollaun, 2011). Como exponen estos autores, es razonable pensar que una respuesta correctamente articulada pero sin sentido consiga una alta puntuación en un sistema automatizado y, sin embargo, no se estaría valorando la comprensión de la respuesta. En segundo lugar, las entrevistas cara a cara tienen mayor validez ecológica, ya que al configurarse como una conversación real simulan una verdadera interacción, es decir, un encuentro comunicativo donde los participantes (en este caso evaluador y evaluado) ejercen una influencia recíproca en sus acciones (Goffman, 1970). Este tipo de organización permite al examinador conocer el límite máximo de expresión oral del evaluado (Educational Testing Service, 1982, 11).

En función de todo lo expuesto, se entiende que el método más adecuado en términos de fiabilidad y validez para la evaluación de la expresión oral en inglés es la entrevista cara a cara. Sin embargo, esto no quiere decir que el método esté exento de problemas. Se pueden incluir diseños de puntuaciones que permitan mejorar su fiabilidad (Hill, Charalambous y Kraft, 2012). Siguiendo las propuestas realizadas para la expresión escrita, parece fundamental crear protocolos de actuación y

establecer criterios de evaluación, así como escalas de puntuación que sean fáciles de interpretar por los evaluadores (Díez-Bedmar, 2012). El método de la entrevista cara a cara suele contar con más de un evaluador (corrector o experto) con la intención de reducir la subjetividad de la evaluación y aumentar la fiabilidad en la medición. Sin embargo, no contar con un diseño de puntuación adecuado supondría una importante amenaza contra la fiabilidad entre evaluadores. En ese sentido, las propuestas más novedosas plantean realizar la evaluación oral siguiendo los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Amegual y Méndez García, 2012). En este tipo de pruebas, la fiabilidad de la evaluación normalmente se refiere a la fiabilidad de los jueces (Hamp-Lyons, 2007). Desde un punto de vista metodológico, existen diferentes formas de abordar el estudio de la fiabilidad entre evaluadores o fiabilidad interjueces. Es decir, se han propuesto multitud de indicadores para estudiar el grado en que las puntuaciones de los evaluadores están libres de error (Shoukri, 2004). En concreto, las dos principales fuentes de error son la definición de la escala de evaluación y la seguridad de que los jueces entienden y saben aplicar la escala (Weigle, 2002).

Algunos de los indicadores de fiabilidad interjueces más utilizados son el coeficiente kappa de Cohen, la correlación bivariada, la correlación intraclase o la teoría de la generabilidad (Gwet, 2012; Xiaomin y Houcan, 2005). Uno de los aspectos que se debe considerar para la selección de un indicador de fiabilidad interjueces es el nivel métrico de las puntuaciones (Abad, Olea, Ponsoda y García, 2011). De esta forma, el coeficiente kappa de Cohen permite estudiar el nivel de concordancia de dos jueces en variables nominales u ordinales (Cohen, 1960). El coeficiente de correlación intraclase permite estimar el grado de acuerdo sobre variables cuantitativas y se basa en un modelo ANOVA de medidas repetidas donde se admiten datos en una variable independiente intrasujeto (por ejemplo, diferentes ítems o diferentes jueces) (Abad et ál., 2011). Además, tal y como describen Abad et ál. (2011), se trata de un caso particular de los coeficientes de generalizabilidad. Una ventaja de este planteamiento es que permite realizar diferentes estimaciones atendiendo al modelo lineal utilizado (a saber: fijo, aleatorio o mixto en función de la aleatoriedad de la muestra) (Shoukri, 2004). En cualquier caso, la interpretación de una cuantía concreta suele ser parecida a la del coeficiente kappa (Abad et ál., 2011). Para una revisión en profundidad sobre la fiabilidad interjueces léase Gwet (2012).

Un buen ejemplo de la actualidad de esta línea de investigación son las recientes aproximaciones que se realizan desde la metodología observacional y los protocolos *think-aloud* (Crisp, 2012), la metodología cualitativa para el estudio de la cognición del evaluador (Suto, 2012) o la aplicación de los modelos de teoría de respuesta a los ítems para comparar las puntuaciones asignadas por los evaluadores (Eckes, 2009; Prieto, 2011; Wolfe y McVay, 2012). Sin embargo, a pesar de los importantes avances en esta línea de investigación, aún quedan cuestiones por resolver, por ejemplo, no hay una opinión unánime sobre cuál es el número óptimo de evaluadores/correctores, y si estos son intercambiables en sus papeles de evaluador y corrector (Myford, 2012).

En este contexto, el estudio que ahora se presenta tiene como finalidad añadir nuevas evidencias sobre la fiabilidad y validez de las puntuaciones asignadas por los evaluadores en un ejercicio de expresión oral de inglés en la PAU. Para lograrlo se proponen cuatro objetivos fundamentales: a) estimar la asociación que existe entre las dos partes de la prueba realizada (véase el apartado Instrumentos); b) estudiar la validez de constructo de la prueba, tratando de delimitar cuántos aspectos de la expresión oral del inglés han de ser evaluados; c) analizar la fiabilidad interjueces, o grado de convergencia entre las puntuaciones asignadas por los distintos evaluadores; y d) comprobar si existen diferencias a la hora de evaluar en función del papel de los examinadores, bien sean evaluadores o calificadores.

Método

Muestra

Se utilizó un muestreo en dos etapas similar al usado en la evaluación de sistemas educativos (Joncas y Foy, 2012; OCDE, 2008, 2009, 2012; Shettle et ál., 2008). En la primera etapa se seleccionaron ocho centros en cada comunidad autónoma. En esta etapa se empleó un diseño muestral de tres estratos (tamaño de la población, titularidad del centro y si era un centro bilingüe o no) y los centros se eligieron mediante un procedimiento

aleatorio y sistemático donde la probabilidad de elección de cada centro era proporcional a su tamaño. En la segunda etapa del muestreo se eligieron aleatoriamente 25 estudiantes de cada centro seleccionado en la primera etapa. El muestreo descrito se planificó para obtener una muestra de 1.400 estudiantes (200 por cada comunidad autónoma). Finalmente se consiguieron 1.194 estudiantes, es decir, el 85,3% de la muestra planificada. La media de edad de los estudiantes era de 18,04 años y el 57,4% eran mujeres.

Instrumentos

Se estableció que el nivel promedio de la prueba de expresión oral en lengua inglesa debería aproximarse al nivel B1 definido en el Marco Común Europeo para las Lenguas. Esta decisión se tomó teniendo en cuenta que en los estudios realizados sobre expresión escrita en la PAU se había encontrado este nivel (Díez-Bedmar, 2012) y también las últimas propuestas ya mencionadas de los expertos en expresión oral (Amengual y Méndez García, 2012). Sobre este supuesto se desarrollaron las especificaciones de la prueba, el material de evaluación y los criterios de valoración.

La prueba se organizó como una conversación cara a cara entre el alumno y el examinador, con una duración de ocho a 10 minutos, dividida en dos partes; la primera (entre dos y tres minutos) consistía en una conversación inicial con el examinador sobre información personal del estudiante (nombre, familia, estudios, gustos, tiempo libre, etc.). Para estructurar la interacción el examinador disponía de una serie de preguntas organizadas en bloques temáticos. El objetivo de esta primera parte era generar confianza en el alumno y que este se adaptase al contexto de la prueba. La segunda parte (entre seis y siete minutos) pretendía profundizar en la evaluación de la competencia de expresión oral del estudiante. En este caso se les pedía a los alumnos que realizaran una descripción y comentario de unos estímulos fotográficos y que respondieran a preguntas relacionadas con ellos. Al igual que en la primera parte, el examinador disponía de un listado orientativo de preguntas que podía incluir en la evaluación.

En total se emplearon 16 estímulos fotográficos organizados en cuatro temas (deportes, música, nuevas tecnologías y naturaleza). Cada estudiante

debía responder a uno de los 16 estímulos. Dentro de cada centro los estímulos se presentaron a los alumnos siguiendo un procedimiento en espiral (*spiralizing method*) para asegurar que todos los estímulos se empleaban en aproximadamente las mismas ocasiones.

Para calificar cada intervención se disponía de una ficha de calificación que distinguía cinco criterios: alcance, corrección gramatical, fluidez, interacción y coherencia, extraídos del MCER (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). El desempeño en los cinco criterios se valoraba en una escala de 1 a 10 puntos. Además, cada criterio fue calificado doblemente, ya que se registraba una nota para la primera parte de la prueba y otra para la segunda parte.

Procedimiento

Cada conversación individual fue calificada por un tribunal o equipo evaluador de tres personas. Los evaluadores eran profesores de Bachillerato en activo de la especialidad de Inglés seleccionados por cada comunidad autónoma participante. El número de tribunales necesarios fue determinado por cada Administración educativa. Todas las comunidades autónomas utilizaron entre tres y cuatro tribunales, salvo Baleares que, debido a la insularidad, empleó siete equipos. En total participaron en la prueba piloto 90 profesores que conformaron 30 tribunales o equipos evaluadores.

Cada Administración educativa se encargó de organizar e impartir las sesiones de formación a los evaluadores reclutados. El entrenamiento consistió en presentar las finalidades del estudio, revisar el material de aplicación y trabajar y reflexionar sobre los criterios de corrección y calificación.

En el momento de la aplicación, uno de los miembros del tribunal tomaba el papel de entrevistador (evaluador) y era el encargado de mantener la conversación con el alumno y de presentar los estímulos de la evaluación. Los otros dos miembros funcionaban como observadores no participantes (calificadores). A lo largo de la sesión, las tres personas del tribunal fueron variando su papel dentro del tribunal, de tal forma que cada miembro tomó el papel de evaluador en un tercio de las aplicaciones y de calificador en los dos tercios restantes. Los tres miembros del tribunal calificaron a cada alumno de forma independiente y evitaron compartir las valoraciones y puntuaciones otorgadas.

Análisis de los datos

Los análisis se llevaron a cabo utilizando la matriz formada por los alumnos evaluados por el mismo tribunal evaluador. De esta forma, la base de datos completa se subdivide en 30 matrices correspondientes a los 30 tribunales. En primer lugar, se analizó la distribución de los datos para estudiar su ajuste a una curva normal. A continuación, se especifican los análisis realizados en relación con los objetivos del estudio.

Para estudiar el primer objetivo, es decir, conocer el grado de concordancia entre las puntuaciones de la primera y la segunda parte del examen, se utilizó la correlación de Pearson.

El segundo objetivo, estudiar la dimensionalidad de los distintos criterios evaluados, se dividió aleatoriamente la muestra total en tres submuestras ($N_1 = 389$; $N_2 = 417$; $N_3 = 388$). Con la primera submuestra se realizó un análisis de componentes principales. Con la segunda submuestra se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) correlacionando los errores de medida (Byrne, 2001; Abad et ál., 2011). A continuación, se realizó otro AFC con la tercera submuestra sin modificar el modelo propuesto en la primera con la intención de hacer validación cruzada (Pérez-Gil, Chacón Moscoso y Moreno Rodríguez, 2000). El método de estimación utilizado fue el de máxima verosimilitud robusta porque mostró un mejor ajuste a los datos. La evaluación de la bondad de ajuste de los datos al modelo fue determinada en función del índice de ajuste comparativo (CFI) y la media cuadrática estandarizada de los residuales (SRMR).

En tercer lugar, para estimar la concordancia entre correctores se calculó el coeficiente de correlación de Pearson entre las puntuaciones asignadas por los tres correctores de cada tribunal. Adicionalmente, como indicador de la fiabilidad interjueces y de la relevancia de las correlaciones anteriormente obtenidas (esto es, el tamaño del efecto) se obtuvo el coeficiente de correlación intraclase para cada tribunal. La razón de utilizar este indicador y no el coeficiente kappa es que resulta más adecuado para el nivel métrico utilizado y el hecho de que, en cualquier caso, ambos son comparables (Abad et ál., 2011). Por otro lado, para estudiar las diferencias entre las puntuaciones medias otorgadas por los evaluadores, se realizó un análisis de la varianza (ANOVA) de medidas repetidas –un factor intrasujeto– puesto que cada alumno dispone de tres puntuaciones correspondientes a los tres jueces de cada tribunal.

Finalmente, para estudiar el cuarto objetivo, es decir, el efecto que tiene el papel del profesor (evaluador o calificador) se realizó un ANOVA de medidas repetidas, pero esta vez, incluyendo como medida intersujeto la variable de agrupamiento papel del profesor.

Resultados

Estudio de la normalidad de la distribución de puntuaciones

En primer lugar, tanto la prueba de Kolmogorov-Smirnov como la de Shapiro-Wilk resultaron estadísticamente significativas ($p < ,001$) para todas las variables. Por lo tanto, no se puede aceptar la hipótesis nula de que los datos se ajustan a una distribución normal. Sin embargo, los estadísticos de asimetría y curtosis mostraron que, a pesar de tener apuntamiento, todas las distribuciones son simétricas ($NC = 95\%$). En cualquier caso, los valores de los estadísticos de asimetría y curtosis estuvieron comprendidos entre -1 y 1. Teniendo en cuenta los límites de estos estadísticos cuando se utilizan muestras reales (Blanca, Arnau, López-Montiel, Bono y Bendayan, 2013), se podría considerar que estos valores no se alejan excesivamente de lo esperable en una distribución normal. Además, parece claro que pruebas estadísticas como el ANOVA son lo suficientemente robustas a violaciones de normalidad (Glass, Peckham y Sanders, 1972; Harwell, Rubinstein, Hayes y Olds, 1992; Lix, Keselman y Keselman, 1996; Schmider, Ziegler, Danay, Beyer y Bürher, 2010). Por ello, y con la intención de facilitar la interpretación de los resultados se utilizaron pruebas paramétricas.

Convergencia entre ambas partes del examen, así como entre los criterios de calificación

En relación con el primer objetivo se ha podido comprobar que la correlación entre las dos partes de la prueba fue muy elevada ($r_{xy} = ,98$). Además, no solo se comprobó que cada criterio de calificación de una parte

correlacionaba de modo casi perfecto con el mismo criterio de la otra parte, sino que también se constató que los cinco criterios de calificación utilizados mostraban una alta convergencia, ya que las correlaciones entre todos ellos se encuentran entre ,91 y ,95. Este último dato ya adelanta que la escala puede ser esencialmente unidimensional.

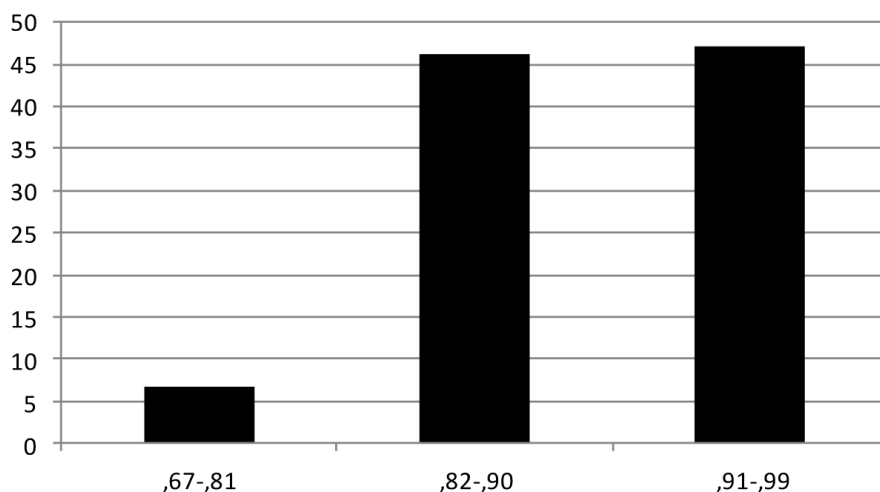
Estudio de la dimensionalidad del constructo

La medida de adecuación muestral KMO fue ,90 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa ($p < ,001$). El análisis de componentes principales ($N1 = 389$) indicó que las puntuaciones de todos los criterios pueden reducirse a un único valor que explicaría el 96% de la varianza total. Además, el peso de los cinco criterios en el factor es casi idéntico. El AFC realizado en la segunda submuestra ($N2 = 417$) presentó un buen ajuste de los datos al modelo ($CFI = ,99$; $SRMR = ,004$). Además, estos resultados se confirman en la segunda submuestra ($N3 = 388$) mediante validación cruzada ($CFI = ,99$; $SRMR = ,005$). Por todo ello, en función de los criterios establecidos en Hu y Bentler (1999), los datos se ajustan adecuadamente a una estructura unidimensional.

Estudio de la fiabilidad interjueces

En relación con el tercer objetivo se han realizado dos análisis. Los resultados del primero se muestran en el Gráfico 1, donde se presenta la distribución del porcentaje de correlaciones entre los correctores organizadas en tres rangos ($,67$ -, 81 ; $,82$ -, 90 ; $,91$ -, 99). Todas las correlaciones son estadísticamente significativas al nivel de confianza del 99% (bilateral). La correlación mínima es de ,67 y la máxima de ,99; la correlación media es de ,89, y el 93,3% de las correlaciones están comprendidas entre ,82 y ,99. Todo ello indica que las puntuaciones asignadas por los distintos profesores mantienen una alta convergencia. Además, en función de la tabla de equivalencias entre el tamaño del efecto y las correlaciones expuesta en Becker (2000), a correlaciones superiores a ,67 les correspondería una d de Cohen superior a 1,8. Por lo tanto, las correlaciones encontradas serían relevantes (Cohen, 1988).

GRÁFICO I. Porcentaje por rango de correlaciones entre correctores



Además, en la Tabla 1 se presenta la estimación de la fiabilidad interjueces obtenida mediante el coeficiente de correlación intraclase (C_{CI}) para evaluar tanto la consistencia como el acuerdo absoluto entre los jueces. En primer lugar, se informa del grado en que los diversos jueces ordenan de la misma forma a los sujetos (el grado en que son consistentes) y resulta un valor idéntico al coeficiente α de Cronbach. En segundo lugar, el C_{CI} informa del nivel de acuerdo absoluto en las calificaciones que asignan (Abad et ál., 2011). Todos los coeficientes fueron estadísticamente significativos ($p < ,001$) Como se puede observar, todos los valores son superiores a ,90 y, por tanto, existe una alta fiabilidad interjueces.

TABLA I. Fiabilidad interjueces por tribunal

Tribunal	α	C_{CI}	Tribunal	α	C_{CI}
1 (N = 24)	,987	,985	16 (N = 25)	,949	,944
2 (N = 63)	,952	,917	17 (N = 71)	,961	,961
3 (N = 35)	,990	,986	18 (N = 50)	,984	,984
4 (N = 17)	,965	,962	19 (N = 48)	,960	,958
5 (N = 25)	,983	,983	20 (N = 25)	,956	,927
6 (N = 25)	,927	,927	21 (N = 25)	,931	,931
7 (N = 25)	,961	,960	22 (N = 25)	,969	,968
8 (N = 50)	,956	,954	23 (N = 50)	,972	,970
9 (N = 48)	,912	,866	24 (N = 37)	,955	,955
10 (N = 48)	,944	,938	25 (N = 45)	,993	,993
11 (N = 31)	,941	,921	26 (N = 40)	,964	,964
12 (N = 27)	,963	,958	27 (N = 47)	,949	,946
13 (N = 34)	,899	,898	28 (N = 41)	,981	,977
14 (N = 48)	,947	,939	29 (N = 49)	,978	,977
15 (N = 66)	,977	,977	30 (N = 50)	,933	,891

(*) Nota: α = coeficiente de correlación intraclassa de consistencia; C_{CI} = coeficiente de correlación intraclassa de acuerdo absoluto.

El segundo análisis para estudiar el grado de convergencia entre jueces se muestra en la Tabla II. En ella se recogen los resultados del ANOVA de medidas repetidas (un factor intrasujeto). Como se puede observar, en 14

de los 30 tribunales existen diferencias estadísticamente significativas al nivel de confianza del 95%. Sin embargo, en función del tamaño del efecto y de la potencia de la prueba (Cohen, 1988) solamente nueve de esas 14 diferencias encontradas resultarían relevantes ($d > ,2$) y tendrían una alta probabilidad de rechazar la hipótesis nula si fuera falsa ($p > ,7$). En concreto, se trata de los tribunales 1, 2, 5, 6, 9, 16, 21, 25 y 30.

TABLA II. Diferencia de medias entre correctores del mismo tribunal

Tribunal	F	Sig.	Tamaño del efecto	Potencia	Tribunal	F	Sig.	Tamaño del efecto	Potencia
1 (N = 24)	9,48	,005	,292	,838	16 (N = 25)	9,933	,004	,293	,856
2 (N = 63)	27,95	,000	,311	,999	17 (N = 71)	5,935	,017	,078	,671
3 (N = 35)	1,853	,182	,052	,263	18 (N = 50)	,979	,327	,020	,163
4 (N = 17)	1,000	,332	,059	,156	19 (N = 48)	10,23	,002	,179	,88
5 (N = 25)	6,819	,015	,221	,707	20 (N = 25)	3,291	,082	,121	,414
6 (N = 25)	6,742	,002	,348	,93	21 (N = 25)	7,064	,014	,227	,723
7 (N = 25)	,001	,976	,000	,05	22 (N = 25)	5,576	,027	,189	,62
8 (N = 50)	1,3	,26	,026	,201	23 (N = 50)	4,63	,036	,086	,559
9 (N = 48)	,007	,000	,857	1	24 (N = 37)	,81	,373	,022	,142
10 (N = 48)	2,015	,162	,041	,285	25 (N = 45)	23,47	,000	,348	,997
11 (N = 31)	1,100	,303	,035	,174	26 (N = 40)	2,78	,103	,067	,37
12 (N = 27)	1,196	,284	,044	,184	27 (N = 47)	2,978	,091	,061	,394
13 (N = 34)	1,767	,193	,051	,252	28 (N = 41)	1,586	,215	,038	,233
14 (N = 48)	7,762	,008	,142	,779	29 (N = 49)	4,125	,048	,079	,512
15 (N = 66)	2,506	,118	,037	,345	30 (N = 50)	34,26	,000	,411	1

Estudio del efecto que tiene el papel del profesor (corrector o evaluador)

La Tabla III muestra los resultados del ANOVA de medidas repetidas donde la medida intersujeto es la variable papel del profesor (corrector o evaluador). En este caso, hay dos tribunales de los que se desconoce el papel del profesor y, por tanto, las comparaciones de medias se realizaron con 28 tribunales. A la vista de los resultados (Tabla III), solo se encuentran diferencias estadísticamente significativas en dos casos. Además el tamaño del efecto es prácticamente nulo y la potencia de la prueba muy baja (Cohen, 1988).

TABLA III. Diferencias de medias en función del papel del profesor (examinador o corrector)

Tribunal	F	Sig.	Tamaño del efecto	Potencia	Tribunal	F	Sig.	Tamaño del efecto	Potencia
1 (N = 24)	,422	,523	,020	,095	16 (N = 25)	,004	,947	,000	,050
2 (N = 63)	,900	,347	,015	,154	17 (N = 71)	,192	,662	,003	,072
3 (N = 35)	,588	,449	,018	,115	18 (N = 50)	4,939	,031	,095	,586
4 (N = 17)	,199	,662	,014	,070	19 (N = 48)	,000	,999	,000	,050
5 (N = 25)	1,382	,252	,059	,203	20 (N = 25)	1,666	,210	,070	,235
6 (N = 25)	,621	,439	,027	,117	21 (N = 25)	1,975	,174	,082	,270
7 (N = 25)	,148	,704	,007	,066	23 (N = 50)	,238	,628	,005	,077
8 (N = 50)	,491	,487	,010	,105	24 (N = 37)	,625	,435	,018	,120
9 (N = 48)	,215	,645	,005	,074	25 (N = 45)	1,559	,219	,036	,230
10 (N = 48)	,008	,928	,000	,051	26 (N = 40)	,261	,613	,007	,079
12 (N = 27)	,942	,341	,038	,154	27 (N = 47)	,138	,712	,003	,065
13 (N = 34)	,037	,049	,001	,054	28 (N = 41)	,827	,369	,021	,144
14 (N = 48)	,001	,973	,000	,050	29 (N = 49)	,628	,432	,013	,121
15 (N = 66)	1,299	,259	,020	,202	30 (N = 50)	,000	,984	,000	,050

Discusión y conclusiones

El estudio piloto ha demostrado la viabilidad técnica de examinar la expresión oral en lengua extranjera (inglés), sin embargo quedan aún bastantes aspectos por precisar. En primer lugar, es necesario replicar esto mismo para el resto de las lenguas extranjeras que serán evaluadas en la PAU. También habría que pensar en las posibles adaptaciones necesarias para los alumnos con necesidades educativas derivadas fundamentalmente de deficiencias auditivas (hipoacusias y sorderas profundas). En relación con el acuerdo interevaluadores también hay margen para seguir investigando, y sería necesario modificar el diseño para la configuración de los calificadores. Esto supondría que los tribunales no pueden ser fijos, sino que habría que emplear un diseño matricial que permita combinar los examinadores en diferentes tribunales (Fernández-Alonso y Muñiz, 2011; Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez y Muñiz, 2012).

Si bien, desde el punto de vista técnico la evaluación es viable, sería necesario valorar si desde el punto de vista logístico también lo es. Nótese que rebajando el tiempo de examen a unos cinco o seis minutos, cada tribunal podría evaluar unos 10 estudiantes por hora. Es decir, una jornada intensiva supondría evaluar unos 80 estudiantes por tribunal. Incluso para evaluar los miles de estudiantes de una comunidad autónoma pequeña, serían necesarios decenas de tribunales que además habría que combinar adecuadamente si se pretende equilibrar los posibles efectos del tribunal. Finalmente, los examinadores deberían ser entrenados específicamente en el material de evaluación y en las guías de calificación para minimizar el efecto diferencial de los evaluadores.

Desde un punto estrictamente legal, el Real Decreto 1892/2008 establece la evaluación de la expresión oral en lengua extranjera en la PAU. Por tanto, queda fuera de estas conclusiones debatir sobre la oportunidad o conveniencia de incluir la mencionada evaluación en la PAU. Sin embargo, el formato actual del examen de lengua extranjera en el acceso a la universidad no incluye la evaluación de la expresión oral de inglés. Esto supone una grave limitación en la medida que incide negativamente en la validez consecucional de la prueba, pues condiciona la enseñanza del idioma en el Bachillerato. Es decir, los profesores enseñan en función de cómo se va a evaluar en la PAU, y si no se incluye prueba oral no harán hincapié en este aspecto. Varios autores han cuestionado el constructo, la validez y la fiabilidad de la PAU en general (Amengual, 2006; Herrera Soler,

1999; Sanz, 1999), si bien sus trabajos han tenido una repercusión limitada en las administraciones responsables de la prueba (Bueno Alastuey y Luque Agulló, 2012). Además, esta evaluación no se corresponde con los objetivos que el currículo establece para el Bachillerato (Amengual, 2006), y está sesgado hacia los aspectos gramaticales, léxicos y la comprensión y expresión escrita (Herrera Soler, 1999; Bueno Alastuey y Luque Agulló, 2012). Todo ello sin olvidar, como ya se ha señalado, que dicho sesgo acarrea efectos indeseados en los contenidos y metodología del Bachillerato, mientras que los aspectos orales quedan relegados en favor de los contenidos evaluados en la PAU (Amengual, 2006, 2010; Amengual y Méndez García, 2012; Bueno Alastuey y Luque Agulló, 2012). Todo ello reclama la necesidad urgente de incluir la evaluación de los aspectos orales de la lengua extranjera en cualquier proceso de acceso a las enseñanzas universitarias.

En este contexto, el objetivo general de este trabajo fue añadir nuevas evidencias sobre la fiabilidad y la validez de las puntuaciones asignadas por los evaluadores en una prueba piloto de expresión oral de inglés de la PAU. Aceptando pues que la evaluación de la expresión oral en lengua extranjera en la PAU es irrenunciable, en lo que sigue se ofrecerán algunas orientaciones que, a la vista de los resultados, sirvan para perfilar la organización de la prueba.

Respecto al primer objetivo, los resultados mostraron que existe una alta convergencia entre ambas partes del examen, así como entre los cinco criterios de calificación utilizados en la evaluación (alcance, corrección gramatical, fluidez, interacción y coherencia). Esta alta convergencia parece indicar que puntuar por separado ambas partes es, hasta cierto punto, redundante. Esta evidencia permitiría reducir el examen a una sola parte o bien limitar el tiempo de aplicación de las dos partes sin que por ello se viera afectada la precisión de la estimación. Al fin, las calificaciones en la primera parte (que, recordemos, ocupa entre dos y tres minutos) ya parecen un predictor fiable, tanto de las calificaciones de la segunda parte como de la puntuación final.

Respecto al segundo objetivo –la validez de constructo de la prueba–, tanto el análisis de componentes principales, como el análisis factorial confirmatorio han mostrado un buen ajuste de los datos a una estructura unidimensional y han llegado a explicar el 96% de la varianza. Además, los cinco criterios contribuyen al factor único de forma similar. Este dato permitiría defender el uso de una calificación sintética y global para el

conjunto de la prueba. Sin embargo, tanto por coherencia con el MCER como por una cuestión de validez aparente, parece más adecuado seguir manteniendo un sistema de calificación analítico, en el que cada criterio se puntúe por separado y, de este modo, estimar la nota final como la media aritmética de los cinco criterios de calificación.

Como es habitual en este tipo de pruebas, la estimación de la fiabilidad (tercer objetivo) se realizó evaluando el grado de convergencia entre las puntuaciones asignadas por los distintos evaluadores (Hamp-Lyons, 2007). A la vista de los resultados, por un lado, se encuentra una alta correlación entre las puntuaciones asignadas por los evaluadores (Gráfico 1), así como una alta fiabilidad interjueces para todos los tribunales (Tabla I); por otro, las medias de los evaluadores difieren en gran medida (Tabla II). Esto parece indicar que, si bien las puntuaciones asignadas por los evaluadores tienen una alta correlación, ello no necesariamente significa que todos operen en la misma escala, ya que se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las puntuaciones asignadas en nueve de los 30 tribunales. En función de las diferencias de medias encontradas, parece que los correctores utilizan niveles de exigencia distintos. El hecho de que los jueces puedan variar en benevolencia o severidad no es nada nuevo (Kondo-Brown, 2002; McNamara, 1996; Weigle, 1998). Sin embargo, no emplear el mismo rasero tiene implicaciones prácticas muy importantes a la hora de evaluar a los alumnos de forma equitativa. Por ello, gran parte de las orientaciones de este trabajo se centran en proponer estrategias para mitigar el efecto del corrector.

Una de las acciones para minimizar este efecto es mejorar la definición de los criterios de corrección y calificación, lo que ayudará a homogeneizar la evaluación de los jueces. En este sentido parece necesario profundizar en el desarrollo de guías y rúbricas de corrección detalladas que desmenucen los criterios de corrección del MCER. Adicionalmente, los estudios piloto deberían servir para identificar producciones que fuesen representantes típicas de ciertos niveles de competencia de expresión oral (por ejemplo: insuficiente, adecuado, bueno, excelente) y que ayuden a ubicar a los miembros del tribunal en la escala decimal propuesta. A la vista de los resultados, parece necesario que todos los evaluadores reciban un entrenamiento intensivo. Estas sesiones de formación se centrarían en la revisión de los criterios del MCER y el análisis y reflexión sobre los criterios de corrección; además, podrían incluir, a modo de taller, el visionado de

evaluaciones reales y su calificación con el objetivo de acordar niveles de exigencia comunes. En definitiva, la elaboración de un protocolo de corrección más específico y un entrenamiento previo parecen ser dos de las vías para reducir las diferencias de medias encontradas entre las puntuaciones de los correctores (Díez-Bedmar, 2012).

Por otro lado, la literatura científica ha encontrado relación entre las variaciones en las calificaciones de los correctores y factores como el efecto del uso de escalas diferentes, los años de experiencia del evaluador, su bagaje académico, la edad o el sexo (Vaughan, 1991; Weigle, 2002). Una forma de controlar el efecto de estas características de los evaluadores sería aplicar los principios del diseño experimental para distribuir los evaluadores dentro de los tribunales. Esto supondría que los tribunales no pueden ser fijos, sino que habría que emplear un diseño matricial que permita rotar y combinar los evaluadores en diferentes tribunales. En la evaluación educativa los diseños matriciales se emplean, por ejemplo, para equilibrar la dificultad de los ítems y de este modo controlar los efectos de exposición a los mismos y lograr estimaciones más fiables (Fernández-Alonso y Muñiz, 2011; Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez y Muñiz, 2012). De igual modo, sería posible establecer un sistema rotatorio que asigne y distribuya evaluadores a tribunales de tal modo que se puedan controlar o neutralizar los sesgos debidos a las características de los primeros.

Los datos del análisis de fiabilidad entre jueces desaconsejan dejar la calificación de la prueba en manos de un solo corrector, ya que esto parece muy arriesgado, al menos desde el punto de vista psicométrico. En este sentido podría afirmarse que cuanto más numeroso fuese el tribunal, mayores serían las garantías de neutralizar el efecto de un evaluador demasiado benévolo o demasiado exigente. Sin embargo, por cuestiones logísticas tampoco esta orientación parece realista. Seguramente, tres miembros, tal y como se ha ensayado en este estudio piloto, puede ser un número adecuado. Si, por razones de viabilidad, los tribunales se conforman con dos personas siempre cabría la posibilidad de que las calificaciones se otorgaran por consenso entre los miembros con el fin de minimizar los riesgos de puntuaciones dispares.

La última recomendación para reducir el efecto del corrector sería la eliminación de puntuaciones divergentes. En una escala de 0 a 10 en la que se califica con números enteros, y con unos criterios de calificación claros y un entrenamiento adecuado, no debieran encontrarse distancias entre los miembros del tribunal de más de dos puntos. Para aquellos casos

en los que dos miembros de un mismo tribunal presentan valoraciones separadas por tres o más puntos debería preverse alguna forma de neutralizar la divergencia, como podría ser la eliminación de puntuaciones extremas, tal y como se hace en procedimientos de evaluación de similar naturaleza.

Finalmente, el cuarto objetivo fue comprobar si existen diferencias a la hora de evaluar en función del papel de los examinadores. Los resultados mostraron que no existen diferencias estadísticamente significativas ($NC = 95\%$) entre el papel de evaluador y el de calificador (Tabla III). Ello permite aventurar que el evaluador, además de llevar el peso de la entrevista, puede también asignar puntuaciones a los aspirantes. Parece pues que la organización de los tribunales ensayada en este estudio piloto es adecuada. Por tanto, es posible mantener en futuras aplicaciones el sistema de rotación en el desempeño de los dos papeles. Lo contrario, es decir, hacer recaer el papel de evaluador siempre sobre el mismo miembro del tribunal supondrá un desgaste mayor para quien ejerza dicha función.

Referencias bibliográficas

- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Amengual, M. (2006). Análisis de la prueba de inglés de selectividad de la Universitat de les Illes Balears. *Ibérica*, 11, 29-59.
- (2010). Exploring the Washback Effects of a High-Stakes English Test. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 23, 149-170.
- y Méndez García, M. C. (2012). Implementing the Oral English Task in the Spanish University Admission Examination: An International Perspective of the Language. *Revista de Educación*, 357, 105-127.
- Becker, L. A. (2000). *Basic and Applied Research Methods*. Colorado Springs (Colorado): Colorado University. Recuperado de: <http://www.uccs.edu/~faculty/lbecker/default.htm> (en Course Content: Part II, *Lecture Notes: Effect Size*).
- Bernstein, J., Van Moere, A. y Cheng, J. (2010). Validating Automated Speaking Tests. *Language Testing*, 27 (3), 355-377. DOI: 10.1177/0265532210364404

- Blanca, M. J., Arnau, J., López-Montiel, D., Bono, R. y Bendayan, R. (2013). Skewness and Kurtosis in Real Data Samples. *Methodology*, 9 (2), 78-84. DOI: 10.1027/1614-2241/a000057
- Bridgeman, B., Powers, D., Stone, E. y Mollaun, P. (2012). TOEFL iBT Speaking Test Scores as Indicators of Oral Communicative Language Proficiency. *Language Testing*, 29 (1), 91-108.
- Brown, A. (2006). An Investigation of The Rating Process in the IELTS Oral Interview. En M. Milanovic y C. Weir (Eds. Col.) y L. Taylor y P. Falvey (Eds. Vol.), *Studies in Language Testing, Vol. 19. IELTS Collected Papers: Research in Speaking and Writing Assessments*, 316-377. Cambridge: Cambridge University Press. Citation.
- Bueno Alastuey, M. C. y Luque Agulló, G. (2012). Foreign Language Competences Required in the University Admission Examination: A Proposal for the Evaluation of Oral Aspects. *Revista de Educación*, 357, 81-104.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural Equation Modeling with AMOS*. Mahwah (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Tables. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2.ª ed.). Hillsdale (Nueva Jersey): Lawrence Earlbaum Associates.
- Crisp, V. (2012). An investigation of rater cognition in the assessment of projects. *Educational Measurement*, 31(3), 10-20.
- Díez-Bedmar, M. B. (2012). The Use of the Common European Framework of Reference for Languages to Evaluate the Compositions in the English Exam in the University Entrance Examination. *Revista de Educación*, 357, 55-80.
- Eckes, T. (2009). Many-Facet Rasch Measurement. En S. Takala (Ed.), *Reference Supplement to the Manual for Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (sección H). Estrasburgo (Francia): Council of Europe, Language Policy Division.
- Educational Testing Service (1982). *Oral Proficiency Testing Manual*. Princeton (Nueva Jersey): Educational Testing Service.
- Fernández-Alonso, R. y Muñiz, J. (2011). Diseño de cuadernillos para la evaluación de las competencias básicas. *Aula Abierta*, 39 (2), 3-34.

- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. y Muñiz, J. (2012). Imputación de datos perdidos en las evaluaciones diagnósticas educativas. *Psicothema*, 24 (1), 167-175.
- García Laborda, J. (2012). Introduction. From Selectividad to the University Admission Examination: Past, Present and a Not-Very-Distant Future. *Revista de Educación*, 357, 17-27.
- Glass, G. V., Peckham, P. D. y Sanders, J. R. (1972). Consequences of Failure to Meet Assumptions Underlying the Fixed Effects Analyses of Variance and Covariance. *Review of Educational Research*, 42 (3), 237-288.
- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción. Ensayos sobre el comportamiento cara a cara*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Gwet, K. (2012). *Handbook of Inter-Rater Reliability: The Definitive Guide to Measuring the Extent of Agreement Among Raters* (3.^a ed.). USA: Advanced Analytics, LLC.
- Hamp-Lyons, L. (2007). Editorial: Worrying about rating. *Assessing Writing*, 12, 1-9.
- Harwell, M. R., Rubinstein, E. N., Hayes, W. S. y Olds, C. C. (1992). Summarizing Monte Carlo Results in Methodological Research: The One- and Two-Factor Fixed Effects ANOVA Cases. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 17 (4), 315-339.
- Herrera Soler, H. (1999). Is the English Test in Spanish University Entrance Examination as Discriminating as it Should be? *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 7, 89-107.
- Hill, H. C., Charalambous, C. Y. y Kraft, M. A. (2012). When Rater Reliability is no Enough: Teacher Observation Systems and a Case for the Generalizability Study. *Educational Researcher*, 41 (2), 56-64. DOI: 10.3102/0013189X12437203
- Huntley, F. L., Palmer, E. J. y Wakeling, H. C. (2012). Validation of an Adaptation of Levenson's Locus of Control Scale with Adult Male Incarcerated Sexual Offenders. *Sex Abuse*, 24 (1), 46-63. DOI: 10.1177/1079063211403163
- Joncas, M. y Foy, P. (2012). Sample Design in TIMSS and PIRLS. En Martin, M.O. y Mullis, I.V.S. (Eds.), *Methods and Procedures in TIMSS and PIRLS 2011*. Chestnut Hill (Massachusetts): TIMSS and PIRLS International Study Centre, Boston College. Recuperado de: http://timssandpirls.bc.edu/methods/pdf/TP_Sampling_Design.pdf
- Kim, J., Craig, D. A. y Seoul, K. (2012). Validation of a Videoconferenced Speaking Test. *Computer Assisted Language Learning*, 25 (3), 257-275.

- Kondo-Brown, K. (2002). A FACETS Analysis of Rater Bias in Measuring Japanese L2 Writing Performance. *Language Testing*, 19, 3-31.
- Lee, Y. J. (2007). The Multimedia Assisted Test of English Speaking: The SOPI Approach. *Language Assessment Quarterly*, 4 (4), 352-366.
- Lix, L. M., Keselman, J. C. y Keselman, H. J. (1996). Consequences of Assumptions Violations Revisited: A Quantitative Review of Alternatives to the One-Way Analysis of Variance F Test. *American Educational Research Association*, 66 (4), 579-619.
- Macquene, S. y Harding, L. (2009). Review of the Certificate of Proficiency in English (CPE) Speaking Test. *Language Testing*, 26 (3), 467-475.
- McNamara, T. (1996). *Measuring Second Language Performance*. Londres: Longman.
- Magal-Royo, T. y Giménez López, J. L. (2012). Multimodal Interactivity in the Foreign Language Section of the Spanish University Admission Examination. *Revista de Educación*, 357, 163-176.
- Martín-Monje, E. (2012). The New English Oral Task in the Spanish University Admission Examination: A Methodological Proposal. *Revista de Educación*, 357, 143-161.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEDC, Anaya.
- Muñoz, J., Elosua, P. y Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25 (2), 151-157.
- Myford, C. M. (2012). Rater Cognition Research: Some Possible Directions for the Future. *Educational Measurement*, 31 (3), 48-49.
- OCDE (2008). *School Sampling Preparation Manual. PISA 2009 Main Study*. París: PISA, OECD Publishing. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/49023542.pdf>
- (2009). *PISA Data Analysis Manual. SPSS, Second edition*. París: PISA, OECD Publishing. Recuperado de: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9809031e.pdf>
- (2012). *PISA 2009 Technical Report*. París: PISA, OECD Publishing. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/50036771.pdf>
- Pearson (2009). *Official guide to Pearson Test of English Academic*. Londres: Longman.

- Pérez-Gil, J. A., Chacón Moscoso, S. y Moreno Rodríguez, R. (2000). Construct Validity: The Use of Factor Analysis. *Psicothema*, 12 (2), 441-446.
- Prieto, G. (2011). Evaluación de la ejecución mediante el modelo many-facet Rasch measurement. *Psicothema*, 23, 233-238.
- Sanz, I. (1999). El examen de selectividad a examen. *Greta: Revista para Profesores de Inglés*, 7 (2), 16-29.
- Schmider, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyers, L. y Bürker, M. (2010). Is it Really Robust? Reinvestigating the Robustness of ANOVA against Violations of the Normal Distribution Assumption. *Methodology*, 6 (4), 147-151. DOI: 10.1027/1614-2241/a000016
- Shettle, C. et al. (2008). *The 2005 High School Transcript Study. User's Guide and Technical Report*. Washington, D. C.: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U. S. Department of Education. Recuperado de: <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/studies/2009480rev.pdf>
- Shoukri, M. M. (2004). *Measures of Interobserver Agreement*. Boca Ratón (Florida): Chapman & Hall.
- Suto, I. (2012). A Critical Review of some Qualitative Research Methods used to Explore Rater Cognition. *Educational Measurement*, 31 (3), 21-30.
- Vaughan, C. (1991). Holistic Assessment: What Goes on in the Rater's Mind? En L. Hamplyons (Ed.), *Assessing Second Language Writing in Academic Contexts*, 11-125. Norwood (Nueva Jersey): Ablex.
- Weigle, S. C. (1998). Using FACETS to Model Rater Training Effects. *Language Testing*, 15, 263-287.
- (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolfe, E. W. y McVay, A. (2012). Application Of Latent Trait Models To Identifying Substantively Interesting Raters. *Educational Measurement*, 31 (3), 31-37.
- Xiaomin, S. y Houcan, Z. (2005). A Comparative Study on Methods Used in Estimating the Inter-Rater Reliability of Performance Assessment. *Psychological Science*, 28 (3), 646-649.
- Zechner, K., Higgins, D., Xi, X. y Williamson, D. (2009). Automatic Scoring of Non-Native Spontaneous Speech in Tests of Spoken English. *Speech Communication*, 51 (10), 883-895.

Dirección de contacto: Javier Suárez-Álvarez. Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo. Plaza Feijoo, s/n; 33003, Oviedo, España. E-mail: suarezjavier@uniovi.es

¿La universidad española suaviza las diferencias de clase en la inserción laboral?!

Does the Spanish university smoothed class differences in labour insertion?

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-257

Sandra Fachelli

Dani Torrents

José Navarro-Cendejas

Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Departamento de Sociología. GRET (Grup de Recerca Eucació i Treball), Barcelona, España.

Resumen

Este artículo analiza el papel del origen social en la inserción laboral de las personas graduadas en España entre los años 1999 y 2002. En otros estudios se ha observado que el origen social tiene un bajo nivel de influencia en la inserción laboral de las personas graduadas en Cataluña y aquí abordamos este impacto a nivel estatal. A partir de los datos disponibles en la Encuesta de Condiciones de Vida de 2005, observamos el efecto del origen social controlado por factores personales y ocupacionales mediante la regresión logística binaria simple utilizando el salario percibido por hora como variable dependiente. Se realiza el mismo análisis para el resto de la población con el fin de disponer de una muestra de comparación. Si bien el origen social es evidente e importante para el conjunto de la población, no pasa lo mismo con las personas graduadas, dado que su origen social no representa un factor de discriminación del salario percibido tras la salida de la universidad: solo el sexo y la propia ocupación introducen

⁽¹⁾ Esta investigación forma parte del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Investigación Tecnológica (cso 2010-19271) financiado por el Ministerio español de Ciencia e Innovación, con el título de *Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional*. La versión escrita de este artículo ha sido redactada y discutida con los demás miembros del GRET (<http://grupsderecerca.uab.cat/gret>) que participaron en esta investigación: Jordi Planas, Albert Sánchez-Gelabert y Verónica Ardhengui.

variabilidad en los ingresos. Concluimos que, analizado desde el punto de vista de la inserción laboral, el paso por la universidad suaviza las diferencias de clase al poco tiempo de que los universitarios se hayan graduado. Asimismo, se apunta la necesidad de realizar en un futuro un análisis similar incluyendo factores adicionales, como la titulación, y también contemplar un espacio temporal mayor entre la graduación y el año de la inserción laboral para constatar si los hallazgos se mantienen. También es necesario que otros análisis profundicen en los resultados encontrados para explorar la relación entre origen social e inserción laboral de las personas graduadas, a la luz de las grandes transformaciones a las que está expuesta nuestra sociedad en general y la universidad en particular.

Palabras clave: graduados universitarios, inserción laboral, origen social, movilidad social, salario.

Abstract

This article analyses the role of social background in employment for graduates of the classes of 1999 to 2002 in Spain. The specific focus is on hourly wages earned shortly after graduation. Other research has shown that social background exerts but little influence on employment for graduates in Catalonia, and here the inquiry is expanded to the nationwide level. Data from the 2005 Survey of Living Conditions is used to analyze the effect of social background taking into account personal and occupational factors through simple binary logistic regression using hourly wages as the dependent variable. To provide a comparison sample, the same analysis is performed for the rest of the population. For the general population the effect of social background is clear and relevant, but not so for university graduates. For them social background is not a factor of discrimination in the amount of income earned after leaving university; only sex and occupation introduce variability in terms of wages. It is concluded that, from the standpoint of employment, the university as an institution of social mobility smoothes out class differences within a short time of graduation. Similar analyses, controlled by type of degree and/or a longer time between graduation and employment, should be conducted in order to check these findings and add to the knowledge of the relationship between social background and employment in graduates, especially in the light of the huge transformations to which our society in general and the university in particular are being exposed.

Key words: university graduates, job placement, social background, social mobility, wage.

Presentación del objeto de estudio

La educación se ha presentado, y está ampliamente aceptada, como la herramienta básica para la movilidad social ya sea desde una perspectiva institucional y política, ya sea desde una óptica sociológica (ACUP, 2011, 9). Nuestras sociedades y economías están sufriendo profundas transformaciones y crisis; para afrontarlas con éxito la elevación del nivel educativo es un factor decisivo (Comisión Europea, 2010). A pesar de su importancia en la estructuración social, hay que destacar que la educación no actúa de forma aislada (Martínez-Celorrio y Marín, 2012). Elementos del diseño institucional, de las características del mercado de trabajo o de la propia estructura de clases actúan conjuntamente en el proceso de movilidad social y esto debe tenerse en cuenta.

Las mismas afirmaciones pueden sostenerse también para un nivel concreto del sistema educativo: la universidad. La cantidad y características de los graduados universitarios recientes son el resultado de un proceso de expansión educativa experimentado en las últimas décadas, que ha sido fruto de la convergencia de estrategias de las familias, el Estado y los empleadores (Béduwé y Planas, 2003). Este fenómeno ha llevado a un fuerte crecimiento de la proporción de cada generación que accede a la universidad y de la que se gradúa. En el caso español, se tradujo en el acceso a la universidad de más de un tercio de los jóvenes durante la última década (Merino y García, 2007), proceso que se inició en los años sesenta, pero que ha adquirido su mayor expresión durante el período democrático.

Los cambios en la universidad han sido de dos tipos. Por un lado, las tasas netas de escolarización universitaria para las edades de 18 a 22 años han aumentado de entre el 19% y el 23% durante el curso del 1992 a entre el 28% y el 32% en el curso del 2010 (INCE, 2000; MECD, 2013), que forma parte del proceso que se ha definido comúnmente como ‘universidad de masas’. Por otro lado, el cambio también ha sido cualitativo respecto al tipo de estudiantes: más con más presencia femenina, diferente dedicación y diferentes edades (Ariño y Llopis, 2008). Estas características entre otras son las que destacan dentro del fenómeno conocido como ‘democratización de la universidad’ y plantean la necesidad de una reflexión en torno a la estrategia universitaria presente y futura para adaptarse a ellas (Corominas y Sacristán, 2011).

Estos cambios son los que nos obligan a conocer y analizar el grado de movilidad social que subyace al proceso de expansión educativa de la

población universitaria, mediante la observación de la inserción profesional de las personas que se gradúan en esta nueva y cambiada universidad. Esto nos permitirá aportar elementos para la evaluación del sistema universitario y de su función social. Planas y Fachelli (2010) han avanzado en el análisis de la movilidad y de la equidad social en la universidad a partir del estudio de las universidades catalanas y muestran cómo el papel del origen social en la inserción laboral de los graduados es significativamente bajo. Es importante reavivar el debate sobre el origen social de los padres y su influencia en la inserción laboral de los hijos en el nuevo contexto, sobre todo si pensamos que además del incremento en el acceso ha habido un crecimiento cuantitativo de tasas de graduación. Estas han pasado del 20% en la generación de los años sesenta a alrededor del 30% en las generaciones de los años ochenta, incluso para los más jóvenes (Torrents, 2012).

Tanto el estudio de la movilidad social como el del logro de estatus están íntimamente vinculados en el sentido de que el primero se pregunta por las pautas, el grado y la probabilidad de que se produzcan determinados movimientos dentro de la estructura ocupacional de una sociedad, mientras que la investigación sobre el logro de estatus aborda la cuestión de por qué se produce dicha movilidad (Kerbo, 2003, 154). Si además tomamos en cuenta estas visiones clásicas y observamos que en la posición social intervienen tanto elementos de adscripción (como el origen social, el sexo, etc.) como de logro (aquellas situaciones que logramos conseguir con el propio esfuerzo) resulta interesante indagar cuánto pesan aún los elementos de adscripción en aquellos jóvenes que han logrado con éxito transitar el último peldaño de la educación formal.

Evidentemente, intervienen muchos otros elementos; sin embargo, podemos afirmar que en el conjunto de la sociedad el origen social es un elemento clave para explicar la inserción laboral, y siguiendo esa dirección exploramos si ocurre lo mismo con los individuos que terminan la universidad y consiguen un título. ¿Significaría esto que la universidad es capaz de suavizar las diferencias de clases sociales que se hallan en su seno? En este artículo nos proponemos realizar un análisis a partir de datos de un grupo de los egresados universitarios de toda España, observando si se da la misma relación entre origen social y ocupación que en el caso de Cataluña.

En este sentido, nos preguntamos si el hecho de que en Cataluña el origen social tenga un bajo efecto en la inserción laboral de las personas

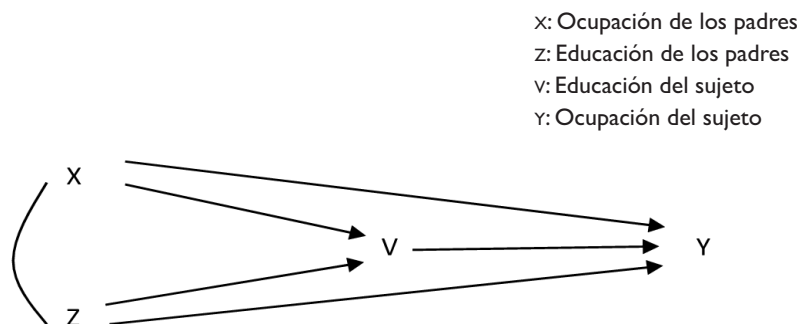
graduadas se debe a la inexistencia de diferencias de clase dentro de la universidad, o bien si es la universidad la que lima estas diferencias y el resultado de ello se expresa en una inserción laboral más equitativa. Parece ser que la respuesta a la primera cuestión (la inexistencia de diferencias de clase dentro de la universidad) es negativa, puesto que la diversidad social de estudiantes dentro de la universidad es evidente y contrastada (Carabaña, 2011; Subirats, 2011; y Fachelli, 2011). Tratemos, pues, de responder a la segunda cuestión a partir de datos referentes al conjunto del estado.

Fundamentación teórica

La ocupación de los individuos se entiende como uno de los indicadores de estatus más representativo en la estructura de las sociedades modernas, una variable de síntesis que no excluye otros indicadores y escaleras de estatus (Haller y Portes, 1973; Fachelli, 2009), pero que define bastante bien su proceso de obtención en estas sociedades. Partiendo de esta base y tomando en cuenta lo dicho anteriormente, se considera que la ocupación de los padres –origen social– y la ocupación de los hijos graduados –destino social– tienen una relación. Cada uno de estos indicadores marca el inicio y final de una trayectoria que da cuenta de un proceso de movilidad que también puede ser entendido como un proceso de estructuración social en un tiempo concreto (Lin y Yaeger, 1975).

Se parte de un esquema clásico en el que la ocupación y la educación de los padres influye en la ocupación del hijo y a su vez está mediada por el propio logro educativo de este, al constituir la educación un mecanismo de estratificación, y al depender dicha educación de las desigualdades persistentes según el origen social (Warren y Hauser, 2002; Shavit et ál., 2007). Dicho de otro modo, la ocupación del individuo está condicionada por su propio nivel educativo y por su origen social. Un modelo simple de relación entre familia, educación y profesión (Cachón, 2001), donde el interés es contrastarlo en un colectivo particular como son los graduados universitarios.

FIGURA I. Modelo simple de obtención de estatus social



Este esquema representa la base de aplicación de la mayoría de los análisis de logro social (educacional o educativo) que vieron la luz desde los años sesenta de la mano de autores como Duncan (1966), Blau y Duncan (1967) o Duncan y Featherman (1972), y que se ha replicado también recientemente para estudios en España entre otros países (Ballarino et ál., 2013; Torche, 2011). Asimismo, otros autores se han centrado en el análisis de la evolución de los efectos del origen social en los resultados en el mercado de trabajo, a través de indicadores como los ingresos de los padres y de los hijos. Dichos autores han encontrado un efecto directo entre los primeros y los segundos, mayor incluso que el observado entre la educación de los padres y los ingresos de los hijos (Mastekaasa, 2011). Este esquema podría modificarse si incorporáramos otros factores, aumentando su complejidad y enriqueciendo la cadena causal resultante (Reskin, 2002). En este artículo no desarrollaremos el esquema clásico de obtención de estatus a partir de los mecanismos entre las variables mencionadas utilizando el *path analysis*, pero en cambio compartimos la pregunta que sustentan dichos planteamientos centrados en un conjunto muy particular de la población: ¿influye el origen social en la inserción de los graduados universitarios?

Según afirma Opheim (2007), diferentes autores plantean la relación entre el origen social y la inserción laboral del individuo a partir de factores como la diferencia en la información entre clases sociales –que permite un acceso diferencial a ocupaciones mejor remuneradas– o en la disponibilidad de un capital social concreto –también conocido como

redes sociales– con mayores o menores contactos para encontrar un empleo mejor (Hansen, 2001). La interpretación de Gambetta (1987), además, permite distinguir entre factores económicos y culturales. El autor define diferentes lógicas causales a partir de las cuales entender el logro ocupacional intergeneracional, o lo que es lo mismo, la relaciones entre los factores del esquema presentado previamente. Su propuesta clasifica los condicionantes que empujan al individuo a uno u otro proceso de estratificación mediado por la educación a partir del cruce de dos dimensiones que detallamos seguidamente:

TABLA I. Condicionantes de las oportunidades y las preferencias en la elección educativa según Gambetta

DIMENSIONES	OPORTUNIDADES	PREFERENCIAS
Causas económicas	Recursos para pagarse una educación, para esperar un empleo mejor	Sobreadaptación a lo posible, aversión al riesgo, etc.
Causas culturales	Capital cultural	Bajos niveles de aspiración

Fuente: Gambetta, 1987.

Aunque esta distinción entre lo económico y lo cultural es recurrente en la literatura sociológica, no está exenta de controversia. Delimitar la línea entre lo económico y lo cultural probablemente no deje de ser un objetivo inalcanzable debido a la multiplicidad de relaciones que existen entre ambas dimensiones. Dos dimensiones que deberían considerarse dos herramientas analíticas, más que una división de la realidad social. En los análisis de movilidad ocupacional y estructura social tradicionalmente se ha asociado el factor ocupación a la dimensión económica, y el nivel educativo a la dimensión cultural, ya que por un lado la ocupación representa la principal fuente de ingreso económico en la sociedad –y por lo tanto de ella se derivan las principales influencias en las oportunidades y en las aspiraciones de los individuos a nivel económico– y, por otro lado, la educación constituye el principal sistema o institución encargada de desarrollar las habilidades cognitivas de los individuos.

Partiendo de estas premisas, los factores económicos de obtención de estatus –en nuestro caso la ocupación de los padres– se dividen en dos

tipos de influencias según el esquema de Gambetta. Por un lado, las influencias vinculadas a los recursos económicos disponibles del joven para costear la inversión, directa, de oportunidad y de irreversibilidad, de un nivel educativo superior de acuerdo con la teoría del capital humano (Becker, 1975; Albert, 1998; Merino y García, 2007). Es decir, una mayor categoría ocupacional significa mayores recursos económicos y en este sentido una mayor capacidad de hacer frente a costes económicos derivados de un nivel educativo superior o la esperanza de un empleo mejor. Por otro lado, influyen las expectativas de estatus ligadas a lo que se conoce como la ‘aversión al riesgo’ (Goldthorpe, 2007; Breen y Goldthorpe, 1997), es decir, la reticencia a no superar el nivel alcanzado por los padres y en consecuencia tener un umbral mínimo por superar. Así, las personas graduadas de origen social alto pueden desear ocupaciones con mayor salario o con más posibilidades de promoción en comparación con las personas graduadas de orígenes sociales bajos, pues lo que se desea es alcanzar o superar el estatus social de los padres.

Por otro lado, los factores culturales –en nuestro caso el nivel formativo de los padres– pueden ejercer su influencia en la obtención de estatus en dos aspectos: a) las habilidades y aptitudes del individuo que repercutirán en los resultados académicos y en el logro educativo, que permiten el acceso a ocupaciones semicualificadas o cualificadas (Bourdieu y Passeron, 1990; Bernstein, 1988; Casillas et ál., 2007), así como los códigos culturales derivados de la clase social que pueden representar una ventaja para las personas graduadas de origen social alto a la hora de encontrar un empleo (Bourdieu, 1984); y b) las aspiraciones ligadas a influencias significativas de terceros o normas sociales que introducen diferencias de ambición ocupacional entre personas con diferente origen social.

En resumen, el proceso de obtención de estatus social se ha analizado principalmente como el camino causal entre el origen social familiar del individuo y su ocupación actual, mediada por el nivel educativo alcanzado por el sujeto. Se puede considerar, a grandes rasgos, que en este proceso intervienen factores económicos y factores culturales. La revisión de las perspectivas teóricas mencionadas persigue verificar si los hallazgos de entonces siguen vigentes en un contexto y tiempo concretos como los que nos planteamos abordar en este trabajo.

Metodología

Modelo de análisis

El modelo de análisis general que se plantea parte del esquema que hemos introducido en el epígrafe anterior. Así, se pone en relación el origen social de los padres, desde factores económicos –la ocupación– y culturales –la educación–, con la ocupación del hijo mediada por su propia educación.

Nuestro interés se centra en analizar la inserción laboral de un grupo concreto de graduados, aquellos que obtuvieron su título entre 1999 y 2002; de esta manera dejamos un margen de tres a seis años desde la graduación hasta el año de la encuesta (2005). Este margen temporal permite en primer lugar tener una relativa comparabilidad con los titulados catalanes que fueron encuestados cuatro años después de su graduación, así como eliminar posibles casos que aún no hayan tenido tiempo de insertarse laboralmente. Así pues, se considera un tiempo prudencial para que todas las personas graduadas puedan haber encontrado o cambiado de empleo si han tenido la oportunidad y la intención. Sin embargo, en nuestro artículo controlaremos el análisis referente al colectivo de personas graduadas universitarias mediante el análisis de la población en su conjunto para comprobar si existen diferencias, y si las relaciones observadas en la población total se diluyen, intensifican o desaparecen para el caso de los graduados españoles.

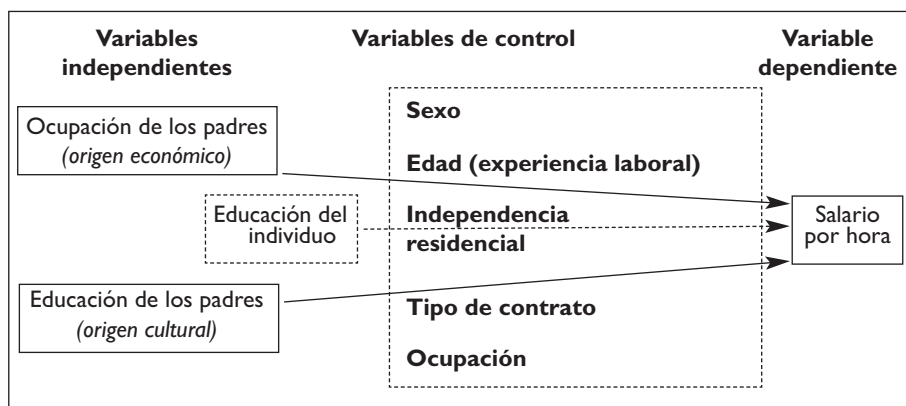
Asimismo, en el modelo de análisis añadimos diferentes variables de control mediante las cuales pretendemos evaluar el efecto neto del origen social en la ocupación de los individuos, sin posibles efectos derivados de las características del propio individuo y de su ocupación. Esto es así ya que la inserción laboral varía tanto por las características personales del individuo (experiencia, sexo) como por las características de la ocupación (tipo de contrato, profesión ejercida, etc.), las cuales pueden modificar la relación entre el origen social y su inserción.

Por último, hay que subrayar que para conocer el impacto del origen social en la ocupación de los graduados, utilizamos como indicador de esta ocupación el salario por hora. Consideramos que esta variable es un buen indicador de la inserción laboral de nuestra población objetivo al ser altamente comparable entre ocupaciones². Un indicador que se considera

⁽²⁾ Aunque algunos autores como Hansen (2001) prefieren el salario mensual o anual, con este no podríamos comparar entre tipos de jornadas de trabajo distintas. Además este salario horario está calculado en función del número de horas declaradas por el individuo, con lo que se mantiene la comparabilidad del indicador aun cuando la distribución de las horas trabajadas en una ocupación puede variar a lo largo del tiempo.

relevante en el contexto español para definir el éxito laboral (Mora, 2008). El modelo que ponemos a prueba es el siguiente:

FIGURA II. Modelo de análisis



En síntesis, nuestro objetivo es observar si hay un impacto del origen social, en términos económicos y culturales, en la inserción laboral de los universitarios teniendo en cuenta las características individuales como el sexo, la experiencia laboral, el nivel educativo, el tipo de contrato y la ocupación. Este modelo de análisis toma dos formas concretas:

Modelo I: Análisis de la inserción laboral de las personas graduadas entre 1999 y 2002

Los datos utilizados provienen de una encuesta realizada en el año 2005; concretamente utilizamos un módulo realizado a personas de entre 26 y 65 años en el que se indaga sobre la ocupación y educación de sus padres, de ahí que utilicemos esta fuente y este colectivo particular. Introducimos una variable de control observando si el graduado está o no independizado, como factor capaz de condicionar su inserción laboral, puesto que modifica sus necesidades económicas y deseos; por otra parte, no se incluye la variable educación de la persona graduada, puesto que este modelo ya está controlado por esa variable al tomar en cuenta solo las personas universitarias. Las hipótesis que nos planteamos para este modelo son las siguientes:

- **Hipótesis 1.** El origen familiar de los graduados entre 1999 y 2002 influye en su inserción laboral.
 - Subhipótesis 1a: El origen económico de los graduados entre 1999 y 2002 (máximo nivel ocupacional de los padres) influye en su inserción laboral.
 - Subhipótesis 1b: El origen cultural de los graduados entre 1999 y 2002 (máximo nivel educativo de los padres) influye en su inserción laboral.

Modelo 2: Análisis de la inserción laboral de toda la población trabajadora

Al tratarse de toda la población se introduce la variable referente al nivel educativo del encuestado puesto que, como hemos visto, representa una variable central para analizar el logro ocupacional. En este caso, no se toma en cuenta si la persona está independizada, ya que, al tratarse de la población en conjunto (no solo de las personas graduadas) de edades y períodos vitales muy diferentes, este indicador pierde sentido. De esta manera, las hipótesis que nos planteamos son las siguientes:

- **Hipótesis 2.** El origen familiar de la población trabajadora influye en su inserción laboral.
 - Subhipótesis 2a: El origen económico de la población trabajadora (máximo nivel ocupacional de los padres) influye en su inserción laboral.
 - Subhipótesis 2b: El origen cultural de la población trabajadora (máximo nivel educativo de los padres) influye en su inserción laboral.

Diseño de la investigación

Como se ha mencionado, los datos utilizados para el análisis provienen de la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) del año 2005. La especificidad de la encuesta de ese año es que se incorpora un módulo titulado «Transmisión intergeneracional de la pobreza» en el que se recogen variables referentes al origen de las personas encuestadas. Esto es importante, pues la ECV es una encuesta realizada a hogares y por ello en

otras ediciones no es posible conocer el origen social de los individuos que no vivan con sus padres. O dicho de otro modo, solamente podemos conocer el origen social de las personas que no estén independizadas residencialmente³. Este inconveniente desaparece en la ECV del 2005 porque el origen social se recoge expresamente para todas las personas encuestadas que tengan entre 25 y 65 años, vivan o no con sus padres.

Trabajamos con una muestra de personas graduadas entre 1999 y 2002 de 690 casos, de los cuales nos quedamos con 541, que son los que se encontraban trabajando asalariadamente en el momento de la encuesta. Para la muestra de control, de la población total se consideran todas las personas de entre 26 y 65 años (20.489 casos). Del mismo modo que en la muestra de graduados, de los 20.489 casos, nos centramos en los que trabajan asalariadamente, que suman un total de 12.789 individuos. Las muestras finales, como efecto de haber considerado la concurrencia de las variables con valores, son 421 en el caso de los graduados y 8.489 en el de la población total.

Para corroborar las hipótesis planteadas utilizaremos la regresión logística binomial, que es una técnica estadística multivariable que permite conocer la relación entre una variable dependiente cualitativa dicotómica y una o más variables explicativas independientes, también llamadas covariables. La relación entre las variables se define como la explicación de la pertenencia a un grupo a partir de una variable dependiente categórica, en función de una o más variables independientes, que pueden ser cualitativas o cuantitativas. Mediante esta técnica es posible identificar cuáles son las características o factores que producen la diferenciación entre dichos grupos.

La variable dependiente es el salario bruto horario⁴ que a su vez se ha dividido en dos grupos: salarios altos y salarios bajos. Los salarios altos son los iguales o superiores a la media de los salarios de cada uno de los grupos: graduados y trabajadores totales. El criterio de corte utilizado para fijar el límite entre unos y otros es la media recortada, es decir, la media de los salarios eliminando el 5% más alto y el 5% más bajo. De esta manera, se logra un valor medio más estable no sujeto a la presencia de casos extremos. Así, los graduados universitarios que ganan 8,89 euros por hora

³ Del colectivo de personas graduadas entre el 1999-2002, un 31% no vive con los padres, por lo que perderíamos al 31% de la población. En el otro colectivo con el que trabajamos –toda la población entre 25 y 65 años de todo los niveles educativos– este porcentaje es aún mayor y llega al 81% de personas independizadas, las cuales se perderían de utilizarse otras ediciones de la ECV.

⁴ Solo consideramos a las personas asalariadas debido a que no disponemos del ingreso bruto mensual de empleadores y trabajadores independientes, que representan un 18% de la muestra referente a la población total, y un 6% de la muestra referente a las personas graduadas entre 1999 y 2002.

o más están dentro de la categoría “Salarios altos” y el resto en la categoría ‘Salarios bajos’. En el caso de todos los trabajadores, el salario medio por hora es de 8,69 euros y se siguió el mismo procedimiento para la clasificación.

En cuanto a las variables explicativas, se recogen en la siguiente tabla:

TABLA II. Categorías de las variables independientes utilizadas

VARIABLES INDEPENDIENTES	
Nivel ocupacional familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajadores no manuales • Trabajadores cualificados • Trabajadores no cualificados y agrícolas
Nivel cultural familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Inferior al nivel primario • Primario • Secundario • Universitario
VARIABLES DE CONTROL	
Nivel ocupacional del entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajadores no manuales • Trabajadores cualificados • Trabajadores no cualificados y agrícolas
Educación del entrevistado (para población total)	<ul style="list-style-type: none"> • Inferior al nivel primario • Primario • Secundario • Universitario
Tipo de contrato	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo indefinido • Temporal
Sexo	<ul style="list-style-type: none"> • Mujer • Hombre
Antigüedad	(numérica) Años en trabajo remunerado
Nivel de independencia residencial (para titulados)	<ul style="list-style-type: none"> • Independizado • No independizado

Los niveles ocupacionales se han construido a partir del esquema EGP de Erikson, Goldthorpe y Portocarero (Erikson y Goldthorpe, 1992) clasificados en tres categorías. La adaptación de la base de datos ECV a las categorías ocupacionales EGP se ha realizado siguiendo los criterios de Maqués-Perales y Herrera-Usagre (2010) y Fachelli (2013). Una vez obtenidas las siete categorías de EGP, se han agrupado del siguiente modo:

a) Trabajadores no manuales (I + II, III IVa y IVc); b) Trabajadores cualificados (V + VI); y c) Trabajadores no cualificados y agrícolas (VIIa y VIIb). Hemos considerado hasta tres niveles ocupacionales distintos para adaptar la clasificación a la idea de clase alta, media y baja, además de contemplar el hecho de que en el caso de los graduados la muestra es muy pequeña y la limitación del tamaño impide utilizar clasificaciones más desagregadas.

La educación de los entrevistados se construyó en tres categorías (hasta primario, secundario y universitario). No obstante se optó por dividir la clasificación de los padres en cuatro niveles educativos, puesto que, si seguíamos la misma clasificación que se realizó para los hijos, quedaba el 75% de la muestra concentrado hasta el nivel primario. Así pues, se separó a los padres que tenían menos de primario. Esta subdivisión se utilizó para la población total, pero no pudo emplearse para los graduados por el bajo número de casos.

Consideramos además la variable sexo y con respecto a las variables laborales tomamos en cuenta la propia categoría laboral de los entrevistados, el tipo de contrato y la experiencia laboral que refleja la cantidad de años trabajados.

Por último, la variable de independencia alude únicamente a una independencia residencial, ya que no podemos dilucidar si la situación de neoresidencia significa también independencia económica. Aun así, entendemos que este factor de situación personal del individuo puede crear variación en la inserción laboral, ya que la necesidad de financiarse económicamente aumenta con la independencia residencial y puede, en este sentido, influir en los comportamientos de los graduados a la hora de insertarse en el mercado de trabajo.

Resultados

Modelo I: Graduados universitarios

En un primer momento se analiza el Modelo 1 referente a la población graduada entre 1999 y 2002. Los resultados, para el grupo de graduados universitarios seleccionado y las condiciones bajo las cuales hemos analizado tanto en el modelo básico donde se ponen en juego solo el origen de los padres como en el ampliado, muestran que el origen social no tiene influencia en el nivel de inserción laboral medido a través del salario percibido por hora.

TABLA III. Regresión logística de los graduados universitarios entre 1999 y 2002

MODELO I	BÁSICO				AMPLIADO			
	B	Error típico	Exp. (B)	Sig.	B	Error típico	Exp. (B)	Sig.
Variable dependiente: Salario por hora (Alto: Categ. Ref.)								
Máxima ocupación de los padres: Trab. no manual (*)								
Max_ocupacion_padres				ns				ns
V - VI Trabajadores cualificados	-0,333	0,250	0,717	ns	-0,239	0,275	0,787	ns
VIIa-VIIb Trab. no cualif. y agrícolas	0,286	0,407	1,331	ns	0,597	0,456	1,817	ns
Máximo nivel estudios de los padres: universitario (*)								
Máximo_nivel_estudios_padres				ns				ns
Primario	0,159	0,253	1,173	ns	0,227	0,287	1,255	ns
Secundario	0,081	0,275	1,084	ns	0,334	0,309	1,397	ns
Sexo: Varón (*)								
Sexo: Mujer					-0,532	0,225	0,587	**
Independizado: Sí (*)								
Independizado: No					-0,477	0,249	0,621	ns
Tipo de contrato: Temporal (*)								
Tipo de contrato: Fijo					0,202	0,227	1,224	ns
Años en trabajo remunerado					0,018	0,022	1,018	ns
Ocupación del entrevistado: Trab. no manual (*)								
Ocupación_entrevistado							**	
V - VI Trabajadores cualificados					-1,506	0,236	0,222	**
VIIa-VIIb Trab. no cualif. y agrícolas					2,158	0,841	0,116	**
Constante	-0,285	0,193	0,752	ns	0,498	0,356	1,645	ns
Número de casos	421				417			
-2 log verosimilitud	574,43				507,04			
Pseudo R ² de Nagelkerke	0,01				0,195			
Punto de corte	0,5				0,5			
% casos correctamente clasificados	56,5				66,9			
Prueba de Hosmer y Lemeshow	0,999				0,569			

(*) Categoría de referencia de las variables independientes

* Coeficiente significativo al 5%

** Coeficiente significativo al 1%

ns Coeficiente no significativo

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la ECV-INE, 2005.

Ambos modelos son significativos, pues la prueba de Hosmer y Lemshow arroja un valor mayor o igual a 0,05 (Rodríguez y Gutiérrez, 2007). La capacidad explicativa del primer modelo es del 1% (pseudo R^2 de Nagelkerke), debido a su reducido número de variables. La del segundo ya es más consistente, aunque baja, y alcanza el 19,5%.

En el modelo completo observamos que los elementos que resultan significativos son el tipo de ocupación del graduado y el sexo. Es decir que solo estos dos elementos influyen en el salario percibido de las personas graduadas. De entre estos elementos la ocupación tiene más relevancia que el sexo. En este sentido, ser mujer baja en un 40% las probabilidades de tener un salario alto con respecto a ser varón. En el caso de la ocupación, ser trabajador no cualificado y agrícola reduce el 89% las probabilidades de tener salario alto y ser trabajador cualificado las reduce en casi un 80%, siempre y cuando se comparen los casos con los trabajadores no manuales. Cabe destacar que el hecho de estar independizado aunque no es significativo presenta un valor en el límite (sig.: 0,055), esto nos indica que es una variable importante que tener en cuenta cuando se estudian poblaciones jóvenes. Aquí el hecho de que no sea significativo está asociado a que las edades de los graduados varían ampliamente y a que no necesariamente ser graduado implica ser joven⁵.

El hecho de que solo las características personales o de la propia ocupación resulten significativas para explicar la inserción laboral de los graduados españoles nos indica que las teorías de adscripción no parecen funcionar –al menos en grupos de recién graduados– para explicar su inserción ocupacional. Es decir que en nuestra sociedad actual las explicaciones vinculadas al logro se ajustan mejor a la inserción laboral de los graduados entre 1999 y 2002. Desde luego, tenemos que relativizar lo que en términos analíticos hemos separado. El esfuerzo propio y las características personales se dan en un contexto social y en un entramado concreto de relaciones que hacen posible que esas características personales se expresen. Lo que aquí hemos intentado separar es si personas de distinto origen económico y cultural se diferencian en el ámbito laboral luego de controlar esa situación por el esfuerzo o logro educativo de alcanzar y superar el último nivel educativo formal. La respuesta es que el esfuerzo ha neutralizado el origen de clase socioeconómico.

⁵ Un 11% de las personas graduadas entre 1999 y 2002 tenía entre 35 y 57 años en 2005.

Modelo 2: Total de personas entre 26 y 65 años

Con respecto al Modelo 2 podemos constatar que todos los elementos incluidos en el análisis son significativos a la hora de explicar el salario por hora que obtiene la población que trabajaba en el momento de la encuesta. Esto se constata tanto en el modelo básico como en el modelo ampliado (Tabla IV). Ambos modelos son significativos; la capacidad explicativa del modelo básico es del 6% y la del ampliado 38,5%. Tomando en cuenta las distintas variables, el orden de importancia en la influencia del salario es la siguiente: lo principal es la ocupación, seguido del nivel educativo, el tipo de contrato, el sexo, el origen ocupacional y educativo de los padres y finalmente la experiencia laboral.

Los trabajadores no cualificados y los cualificados reducen su probabilidad de tener altos salarios en un 88% y 76% respectivamente, si los comparamos con los trabajadores no manuales. Tener nivel educativo primario o secundario reduce en un 81% y 65% respectivamente la probabilidad de tener salarios altos en comparación con los que poseen nivel universitario. Tener contrato fijo y mayor experiencia laboral impacta positivamente en el hecho de tener salario alto. Finalmente, ser mujer reduce las probabilidades de tener un ingreso más alto en un 49%.

Con respecto a la influencia del origen social, podemos destacar que tener padres no cualificados reduce la posibilidad de tener un ingreso alto en un 16% respecto a tener padres trabajadores no manuales. En cambio, la distancia se acorta entre los hijos de padres con trabajo cualificado, hasta el punto de que no hay diferencia entre esta categoría y la de los padres que tienen trabajo no manual en lo que respecta a los ingresos obtenidos por el hijo. El hecho de que los padres tengan un nivel de estudios inferior a primario o primario reduce en un 48% y 25% respectivamente las probabilidades de que el hijo obtenga salarios altos. En cambio, no existe diferencia en el caso de los individuos que tienen padres con estudios secundarios y en el de los que tienen padres con estudios universitarios.

TABLA IV. Regresión logística del total de población entre 26 y 65 años

MODELO 2	BÁSICO				AMPLIADO			
	B	Error típico	Exp. (B)	Sig.	B	Error típico	Exp. (B)	Sig.
Variable dependiente: Salario por hora (Alto: Categ. Ref.)								
Máxima ocupación de los padres: Trab. no manual (*)								
Max_ocupacion_padres				**				*
V - VI Trabajadores cualificados	-,195	,053	,823	**	,022	,064	1,022	ns
VIIa-VIIb Trab. no cualif. y agrícolas	-,535	,065	,586	**	-,182	,078	,834	*
Máximo nivel estudios de los padres: universitario (*)								
Máximo_nivel_estudios_padres				**				**
Menis de primario	-1,317	,096	,268	**	-,668	,121	,513	**
Primario	-,750	,079	,473	**	-,288	,098	,750	**
Secundario	-,642	,092	,526	**	-,177	,110	,838	ns
Sexo: Varón (*)								
Sexo: Mujer					-,655	,059	,519	**
Educación secuestrado: Universitario								
Educación_encuestado								**
H/Primario					-1,666	,101	,189	**
Secundario					-1,070	,070	,343	**
Tipo de contrato: Temporal (*)								
Tipo de contrato: Fijo					,747	,070	2,111	**
Años en trabajo remunerado								
					,051	,003	1,052	**
Ocupación del entrevistado: Trabajador								
Ocupación_entrevistado								**
V - VI Trabajadores cualificados					-1,422	,071	,241	**
VIIa-VIIb Trab. no cualif. y agrícolas					-2,142	,103	,117	**
Constante	0,572	0,070	1,773	**	,572	,111	1,771	**
Número de casos	8.489				8.215			
-2 log verosimilitud	11096,8				8379,9			
Pseudo R ² de Nagelkerke	0,06				0,385			
Punto de corte	0,5				0,5			
% casos correctamente clasificados	61,5				75,2			
Prueba de Hosmer y Lemeshow	0,728				0,269			

(*) Categoría de referencia de las variables independientes

* Coeficiente significativo al 5%

** Coeficiente significativo al 1%

ns Coeficiente no significativo

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la ECV-INE, 2005.

Así pues, tanto si se consideran solo los orígenes como en el modelo en que se han controlado las características del propio empleo y las personales, hemos constatado que el efecto del origen social existe en el conjunto de españoles asalariados que tienen entre 26 y 65 años. Esta situación confirma la supervivencia de las predicciones realizadas por aquellos modelos clásicos sobre la importancia de los elementos de adscripción, de acuerdo con las cuales cabía esperar, fruto del paso del tiempo, del gran desarrollo de los sistemas de bienestar y específicamente del advenimiento de la educación de masas, una fuerza más firme en los aspectos meritocráticos a través de los cuales se observara el logro ocupacional. Contrariamente a ello, los resultados de este modelo muestran que la inserción laboral medida por los ingresos percibidos por hora depende principalmente de las características personales y de la ocupación, aunque el efecto del origen sigue estando presente en la relación. Para sintetizar los hallazgos se presenta la siguiente tabla:

TABLA V. Resultados de los análisis realizados

ORIGEN FAMILIAR	GRADUADOS ENTRE 1999 Y 2002 HIPÓTESIS 1	TODOS LOS ENTREVISTADOS HIPÓTESIS 2
Económico	No influye	Influye
Cultural/Formativo	No influye	Influye
R² de Nagelkerke	19,5%	38,5%

Variable dependiente: Salario por hora

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la ECV-INE, 2005.

La Hipótesis 1 referente al grupo de personas graduadas entre 1999 y 2002 queda refutada, pues constatamos que el origen social de los universitarios no tiene influencia en su inserción laboral. En este caso, la universidad diluye las diferencias entre orígenes sociales, tanto económicos como culturales. Solo la variable sexo y la propia ocupación son significativas. La capacidad explicativa del modelo completo es del 19,5%. Por su parte, la Hipótesis 2 queda corroborada con una capacidad explicativa del 38,5%, pues se observa que en la población asalariada el

origen social sí tiene influencia en su inserción laboral, aunque dicha influencia es menor que la de otros factores tales como el nivel educativo, la ocupación, el tipo de contrato, el sexo y la experiencia laboral.

Conclusiones

El propósito de nuestro artículo era analizar el papel del origen social en la inserción laboral de las personas graduadas en España entre los años 1999 y 2002.

Utilizando un módulo especial de la Encuesta de Condiciones de Vida de 2005, que permite tener información sobre el nivel educativo y ocupacional de los padres de los entrevistados cuando estos tenían 16 años, podemos observar el efecto del origen social en nuestra población objetivo (graduados universitarios entre 1999 y 2002) y en una de control (todos los asalariados españoles). Planteamos un modelo de análisis para cada grupo y comprobamos la influencia del origen social en una versión simple y en otra ampliada que cuenta con más variables, dedicadas a controlar factores personales y ocupacionales. Para ello, empleamos el salario percibido por hora como variable dependiente y la técnica de regresión logística binaria simple como la herramienta indicada para responder los interrogantes considerados.

Muchos son los antecedentes que han señalado que el origen social es un elemento importante para explicar la posición socioocupacional de las personas en la estructura de la sociedad. Nuestros resultados constatan los hallazgos para el conjunto de la población. Pero no pasa lo mismo con las personas graduadas, dado que su origen social no influye en los ingresos percibidos después de la salida de la universidad: solo el sexo y la propia ocupación influyen en el salario. ¿Quiere decir esto que aquellas teorías no son lo suficientemente fuertes para abordar el fenómeno que estamos estudiando? ¿O acaso el paso del tiempo debilita los elementos adscriptivos que, en lo que a origen social se refiere, se vinculan más con los elementos macrosociales y ganan poder explicativo aquellos elementos que dependen del esfuerzo individual?

Ciertamente, no estamos en condiciones de dar una respuesta taxativa y mucho menos definitiva a tales interrogantes. Lo que sí podemos afirmar es que el vigor de las teorías mencionadas se mantiene en lo que respecta a la población en general, pero al centrar estas afirmaciones en un nivel de estudios determinado –concretamente en los graduados universitarios– los resultados cambian. Efectivamente, los elementos vinculados al esfuerzo y logro personal interfieren o neutralizan los elementos de clase, que sin embargo operan como una carga que rezaga o como un activo que potencia los procesos fruto de esfuerzos individuales de la mayoría de la población. La realidad es situada, contextualizada, o lo que es lo mismo, inserta en un marco histórico delimitado. Y en este sentido los conocimientos que se generen sobre esas realidades conservan las mismas características.

Ahora bien, consideramos que esta inserción ocupacional de los graduados, lejos de ser entendida del modo en aquellas teorías funcionalistas la caracterizaban, a saber, como un logro o un esfuerzo individual, debe comprenderse como un logro institucional, estructural, vinculado a un nivel de desarrollo de los tres elementos básicos como son el Estado, el mercado laboral y la familia. Las políticas encaminadas a afianzar modelos tradicionales favorecerán la supervivencia de estructuras patriarcales y, con ellos, patrones de reproducción social, según los cuales el mérito y la capacidad quedarán con poco margen para expresarse. No obstante, el simple hecho de observar el cambio de tendencia en la inserción laboral y educativa de las mujeres en las últimas décadas permite tener expectativas positivas sobre dicha articulación. Pero sin lugar a dudas esta tendencia tiene una expresión más acusada en una parte de la sociedad que en su conjunto.

La explicación de la débil influencia del origen social de los titulados en su inserción ha sido planteada por otros investigadores que apuntan a la existencia de un filtro previo a la entrada en la universidad, donde el origen social desempeña un papel más relevante (Carabaña, 2005). De esta manera, una vez que una persona logra entrar a la universidad minimizaría el peso de su procedencia social, es decir, operaría un filtro que asemejaría a los estudiantes en las oportunidades laborales. No obstante, sabemos que en la universidad todas las clases están presentes y de forma bastante equitativa; sin embargo también sabemos que en términos proporcionales los hijos de padres de clase alta tienen más probabilidades de ir a la universidad (Fachelli y Planas, 2011; Torrents, 2012). Entonces, de lo que

se trata en esta fase es de constatar si esas diferencias que encontramos dentro de la universidad se expresan en la inserción laboral.

Lo que encontramos, sin embargo, es que la universidad como institución social tiene la capacidad de operar y transformar a los que llegan a ella y otorgarles herramientas capaces de equilibrar las cargas de origen de cada grupo que, aunque aminoradas, persisten. En ese sentido, los resultados obtenidos en este trabajo, tomando en cuenta la inserción laboral temprana de las personas graduadas, nos lleva a concluir que el paso por la universidad suaviza las diferencias de clase. Estos resultados, aunque son interesantes, deben explorarse con fuentes aún más potentes y con nuevos instrumentos que puedan revelarnos situaciones que no hemos analizado. Sería interesante utilizar, además del modelo básico y el ampliado, un modelo que podríamos llamar ‘completo’ en el que intervenga un número mayor de variables que sabemos que influyen en la inserción laboral, pero que por cuestiones de disponibilidad de información no podemos tener en cuenta en esta ocasión. Queda así apuntada la necesidad de realizar un análisis similar incluyendo factores como la titulación (Triventi, 2011), otros indicadores de la inserción laboral además de los ingresos (Navarro y Fachelli, 2012). También es necesario contemplar un espacio temporal mayor entre la graduación y el año de la inserción laboral para constatar hallazgos como los de Erikson y Jonsson (1998), los cuales muestran que las diferencias sociales son pequeñas al comienzo de la inserción laboral, pero se incrementan durante el desarrollo de la carrera profesional.

Finalmente, sería ideal poder hacer un seguimiento de los resultados de inserción, pero a la luz de las grandes transformaciones a las que está expuesta nuestra sociedad en general y los graduados en particular. Dicho seguimiento se vuelve necesario, pues es posible dudar de la persistencia de los resultados aquí obtenidos a partir de la crisis económica y social que estamos viviendo.

Referencias bibliográficas

Albert, C. (1998). *Higher Education Demand in Spain: The Influence of Labour Market Signals And Family Background*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.

- Associació Catalana d'Universitats Públiques (2011). *Impactes de les universitats públiques catalanes a la societat*. Barcelona: Associació Catalana d'Universitats Públiques.
- Ariño, A. y Llopis R. (Dirs.) (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría General de Universidades.
- Ballarino, G., Bernardi, F. y Panichella, N. (2013). *Social Inequality, Educational Expansion and Return to Credentials: a Comparison between Italy and Spain*. XI Congreso Español de Sociología, Madrid, España, 10-13 de julio. Recuperado de: <http://www.fes-web.org/congresos/11/ponencias/861/>
- Becker, G. (1975). *Human Capital*. Nueva York: NBER.
- Béduwé, C. y Planas, J. (2003). *Expansión educativa y mercado de trabajo*. Madrid: INEM.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Blau, P. y Duncan, O. (1967). *The American Occupational Structure*. Nueva York: Wiley and Sons.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1990). *Reproduction in Education, Society, and Culture*. Londres: Sage in association with Theory Culture & Society Dept. of Administrative and Social Studies Teesside Polytechnic.
- Breen, R. y Goldthorpe, J. (1997). Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality & Society*, 9, 273-305.
- Cachón, L. (2001). *¿Movilidad social o trayectorias de clase?* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Carabaña, J. (2005). Educación y movilidad social. En V. Navarro (Coord.), *El estado de bienestar en España*, 246-289. Madrid: Tecnos.
- (2011). *Cada vez más clase media. Sobre la evolución del origen social de los universitarios*. Seminario interno del proyecto ITUNEQMO, Madrid, Universidad Complutense, octubre. (Manuscrito no publicado).
- Casillas, M, Chain, R. y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la universidad veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 36 (2), 7-29.
- Comisión Europea (2010). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf

- Corominas, A. y Sacristán, V. (2011). Las encrucijadas estratégicas de la universidad pública española. *Revista de Educación*, 355, 57-81.
- Duncan, O. (1966). Path Analysis: Sociological Examples. *The American Journal of Sociology*, 72 (1), 1-16.
- Duncan, O. y Featherman, D. (1972). *Socioeconomic Background and Achievement*. Nueva York: Academic Press.
- Erikson, R. y Goldthorpe, J. (1992). *The Constant Flux*. Oxford: Clarendon Press.
- Erikson, R. y Jonsson, J. (1998). Social Origin as an Interest-Bearing Asset: Family Background and Labour-market Rewards among Employees in Sweden. *Acta Sociologica*, 41 (1), 19-36.
- Fachelli, S. y Planas, J. (2011). Equidad y movilidad intergeneracional de los titulados universitarios catalanes. *Revista Papers*, 96 (4), 1281-1305.
- Fachelli, S. (2009). *Nuevo modelo de estratificación social y nuevo instrumento para su medición. El caso argentino*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/record/63868>
- (2011). *Exploraciones sobre indicadores de equidad*. Seminario interno ITUNEQMO, GRET, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. (Manuscrito no publicado).
- (2013). *Estratificación social: adaptación de la clasificación internacional Erikson y Goldthorpe a la Encuesta de Condiciones de Vida (España). Análisis de las desigualdades sociales (Máster TISA)*. (Material docente). Barcelona: UAB, UB.
- Gambetta, D. (1987). *Were They Pushed or Did They Jump?* Londres: Cambridge University Press.
- Goldthorpe, J. (2007). *On Sociology: Numbers, Narrative and the Integration of Research and Theory*. California: Stanford University Press.
- Haller, A. O. y Portes, A. (1973). Status Attainment Processes. *Sociology of Education*, 46, 51-91.
- Hansen, M. (2001). Education and Economic Rewards. Variations by Social-Class Origin and Income Measures. *European Sociological Review*, 17 (3), 209-231.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2000). *Sistema estatal de indicadores de la educación: 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Kerbo, H. (2003). *Estratificación social y desigualdad. El conflicto de clase en perspectiva histórica, comparada y global*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lin, N. y Yaeger, D. (1975). The Process of Occupational Status Achievement: A Preliminary Cross-national Comparison. *American Journal of Sociology*, 81 (3), 543-562.
- Marqués, I. y Herrera-Usagre, M. (2010). ¿Somos más móviles? Nuevas evidencias sobre la movilidad intergeneracional de clase en España en la segunda mitad del siglo xx. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 131, 43-73.
- Martínez-Celorrio, X. M. y Marín A. (2012). *Educación y movilidad social en España. Informe España 2012*. Madrid: Fundación Encuentro.
- Mastekaasa, A. (2011). Social Origins and Labour Market Success – Stability and Change over Norwegian Birth Cohorts 1950-1969. *European Sociological Review*, 27 (1), 1-15.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Las cifras de la educación en España. Curso 2010-11*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Merino, R. y García, M. (2007). *Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Mora, J. G. (2008). El éxito laboral de los jóvenes graduados universitarios europeos. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 41-58.
- Navarro, J. y Fachelli, S. (2012). From Expansion to Crisis: University Pathways and Professional Insertion in the Labor Market. Network for the Development of Higher Education Management Systems & Graduates Employability (DEHEMS), Liubiana, Eslovenia, septiembre.
- Opheim, V. (2007). Equal Opportunities? The Effect of Social Background on Transition from Education to Work among Graduates in Norway. *Journal of Education and Work*, 20 (3), 255-282.
- Planas, J. y Fachelli, S. (2010). *Les universitats catalanes, factor d'equitat i de mobilitat professional*. Barcelona: AQU.
- Reskin, B. (2003). Including Mechanisms in Our Models of Ascriptive Inequality. *American Sociological Review*, 68, 1-21.
- Rodríguez, C. y Gutiérrez, J. (2007) Empleo de modelos de regresión logística binomial para el estudio de variables determinantes en la inserción laboral de egresados universitarios. *Investigación y Postgrado*, 22 (1), 109-144.

- Shavit, Y., Yaish, M. y Bar-Haim, E. (2007). The Persistence of Persistent Inequality. En S. Scherer, R. Pollak, G. Otte y M. Gangl (Eds.), *From Origin to Destination: Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*. Fráncfort (Alemania): Campus Verlag.
- Subirats, M. (2011). *Relació entre titulacions superiors i classe social d'origen*. Seminario interno del proyecto ITUNEQMO, GRET, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. (Manuscrito no publicado).
- Torche, F. (2011). Is a College Degree still the Great Equalizer? Intergenerational Mobility across Levels of Schooling in the US. *American Journal of Sociology*, 117 (3), 763-807.
- Torrents, D. (2012). *El acceso a la universidad en España en 2009: los condicionantes de acceso*. VI Conferencia Jóvenes y Sociedad en Europa y la Mediterránea, Barcelona, 7-9 junio.
- Triventi, M. (2011). *The Role of Higher Education Stratification in the Reproduction of Social Inequality in the Labour Market. A Comparative Study of Recent European Graduates*. Recuperado de: <http://mpira.ub.uni-muenchen.de/35996/>
- Warren, J. R. y Hauser, R. M. (2002). Occupational Stratification across the Life Course: Evidence from the Wisconsin Longitudinal Study. *American Sociological Review*, 67, 432-455.

Dirección de contacto: Sandra Fachelli. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Departamento de Sociología. GRET (Grup de Recerca Eucació i Treball). Campus UAB. Despacho B3/-107. 08193, Bellaterra, Barcelona, España. E-mail: sandra.fachelli@ub.edu

Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades

Assessment of the Master Program for Secondary Teachers: case study in two universities

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-258

Jesús Manso Ayuso

Universidad Antonio de Nebrija de Madrid. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Madrid. España.

Elena Martín Ortega

Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid. España

Resumen

Entre sus principales modificaciones, la Ley Orgánica de Educación de 2006 dispone un cambio del modelo de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. Así, se propone sustituir el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) por una nueva titulación, ahora de nivel de posgrado. Con esta medida se pone fin a un modelo de formación vigente durante casi 40 años. Esto ya se había planteado con anterioridad, en 1990 y 2002, con la LOGSE y la LOCE, respectivamente, pero no se llegó a implementar. El cambio histórico que ha supuesto la implantación del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria requiere un seguimiento adecuado y orientado a su progresiva mejora. Este artículo presenta la evaluación de la puesta en marcha del máster en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y en la Universidad Pontificia Comillas (UPC). Para ello, se ha optado por un enfoque metodológico basado en el estudio de casos. La comprensión de la realidad de cada universidad ha supuesto utilizar una convergencia de técnicas de recogida de datos: análisis documental, entrevistas a los informantes clave de las universidades y cuestionarios de satisfacción a los principales implicados y destinatarios (estudiantes, profesores y tutores profesionales). La evaluación se ha

⁽¹⁾ Los autores agradecen la financiación recibida por FAPESP y el MEC (PBH2006-0014-PC) para la realización de las investigaciones origen de este trabajo.

realizado durante los dos primeros años de implantación, lo que ha permitido una perspectiva longitudinal que ilustra las tendencias de los cambios. Más en concreto se han evaluado los siguientes elementos de la implantación: la gestión del máster, el peso de lo teórico y lo práctico, el sentido del *Practicum* y el trabajo fin de máster (TFM), la adquisición de la identidad docente y de las competencias profesionales. Los resultados permiten identificar las principales fortalezas y dificultades en la implantación del máster recogidas y analizadas en el apartado final del artículo destinado a la discusión.

Palabras clave: formación inicial, profesorado, Educación Secundaria, *Practicum*, evaluación de programas.

Abstract

One of the main changes made by the *Ley Orgánica de Educación* of 2006 is the institution of a new pre-service training model for secondary school teachers. The proposal calls for the Teaching Aptitude Course (CAP) programme to be replaced by a post-graduate degree. This measure puts an end to a training model that has been in force for almost forty years. Changes of this sort have been proposed in the past (in 1990 and 2002, with the LOGSE and LOCE education reform acts, respectively), but they have never actually been implemented. The implementation of the master's degree in secondary school teacher education is a historic change, and it requires adequate monitoring oriented toward ongoing improvement. This paper presents an assessment of the implementation of the master's degree at the Autonomous University of Madrid and Comillas Pontifical University. A methodology based on the case study method was chosen. To paint a true picture of the programme at each university, various data collection methods were used, including document analysis, interviews with key informants at the universities in question and satisfaction surveys of the main players and target audiences (students, teachers and mentors in the working world). The assessment took place in the first two years of the programme, thus affording a longitudinal perspective that illustrates the trends of the changes. The items evaluated were the management of the master's degree programme, the balance of theoretical and practical work, the meaning behind the practicum work and the final project, professional identity acquisition and professional competence acquisition. The results make it possible to identify the main strengths and difficulties in the introduction of the master's degree programme; these points are listed and analyzed in the discussion at the end of the article.

Key words: pre-service training, teachers, secondary education, practicum, programme evaluation.

Introducción

Desde que en 2006 se aprobara la Ley Orgánica de Educación (LOE) comenzó en España un proceso de modificación del modelo de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. A partir del curso 2009-10, quien quiera ejercer la profesión docente en esta etapa educativa tendrá que haber cursado, con posterioridad a la realización de un grado universitario en cualquier ámbito disciplinar, un posgrado de 60 créditos: el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. La finalidad de estos estudios es garantizar la adquisición de la formación didáctico-pedagógica necesaria para el ejercicio de la profesión docente (Tiana, 2009).

Este nuevo escenario debe considerarse una oportunidad histórica. Ya desde los años ochenta se venía manifestando la urgencia de cambiar el modelo establecido para la formación inicial de los profesores de Educación Secundaria por la Ley General de Educación de 1970: el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), que no respondía adecuadamente a sus pretensiones originales (Bolívar, 2007; Gutiérrez González, 2011). La LOGSE y la LOCE también propusieron la extinción del CAP, pero sus propuestas no llegaron a implantarse. Así, no será hasta la aprobación de la LOE (2006) cuando se produzca el cambio de modelo, después de casi 40 años.

Durante las últimas décadas, el número de profesores y, sobre todo, la calidad de su docencia se ha convertido en un reto de las políticas educativas aceptado por sus máximos responsables (Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin y Vasquez, 2005). Por ello, los gobiernos –al menos los de los principales países desarrollados– atienden cada vez más a la formación, contratación y retención del profesorado, ya que se considera a los docentes el ‘eje central’ de la reforma educativa, económica y social (Furlong, Cochran-Smith y Brennan, 2009).

El informe publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 2005 se puede considerar uno de los grandes puntos de inflexión en los planteamientos políticos en lo relativo a la profesión docente. Este informe es el primero que introdujo con fuerza la conclusión de que la mejora del rendimiento de los estudiantes exige necesariamente la atracción, selección y retención de los mejores candidatos a convertirse en profesores. Esta misma idea ha sido refrendada por otros importante informes internacionales como los realizados por

Mckinsey (Barber y Mourshed, 2007; Auguste, Kihn y Miller, 2010) o recientemente por la Economist Intelligence Unit (2012).

El convencimiento de que los docentes constituyen la clave de la calidad educativa ha supuesto entre otras medidas el replanteamiento de su formación inicial (Ball y Forzani, 2009). Así, en países de nuestro entorno como Alemania, Francia o, incluso, Finlandia se han producido modificaciones sustanciales (Manso y Valle, 2013). España no ha estado ajena a este proceso que, en el caso de la Educación Secundaria, se ha traducido en la implantación del máster, en sustitución del CAP. La importancia de un cambio de esta envergadura conlleva a su vez la necesidad de realizar un cuidadoso seguimiento de su puesta en marcha y del grado de consecución de las metas deseadas.

Son muchas las preguntas que surgen en torno a esta nueva titulación: ¿mejorará el desempeño de los docentes?, ¿adquirirán los estudiantes la competencia necesaria para enfrentarse a la realidad de los centros de Educación Secundaria actuales?, ¿cuáles son las principales dificultades que los implicados identifican en el desarrollo del máster? A estas preguntas, entre otras, se pretende responder en las siguientes páginas¹, pero antes de ello conviene repasar brevemente los elementos esenciales de este nuevo modelo de formación.

El primero de ellos se refiere a que se ha optado por un modelo de organización de la formación inicial de tipo consecutivo. Esto es, se trata de una formación disciplinar extensa –un grado– seguida de un período para la formación didáctico-pedagógica –el máster de 60 créditos–. Debemos ser conscientes de que esta opción fue la adoptada desde el CAP (1970) y no se ha visto modificada hasta el momento actual. Sin embargo, si bien es verdad que el modelo concurrente incide más en la formación didáctico-pedagógica y el modelo consecutivo lo hace en la disciplinar, no es menos cierto que no existen evidencias empíricas de que la preparación de futuros profesores mediante uno u otro modelo suponga una mayor o menor eficacia a la hora de ejercer la docencia. A pesar de ello, en estudios recientes se identifica como tendencia mayoritaria en los países europeos la opción por el modelo concurrente (Eurydice, 2012).

Al depender la formación didáctico-pedagógica exclusivamente del máster, se hace más importante aún la adecuada selección, organización y

¹ Este artículo forma parte de una investigación más amplia en la que, junto con el estudio de casos de ambas universidades, se analizó el proceso de diseño del máster tanto desde la perspectiva del ministerio como de la Comunidad Autónoma de Madrid (Manso, 2012).

peso de las materias del bloque teórico (incluyendo en ella el módulo genérico y el específico²) y del bloque práctico (*Practicum* y TFM). El modelo español aboga por estos tres grandes ámbitos que coinciden con los contenidos que de forma tradicional se entiende que debe incluir todo programa de formación docente (Eurydice, 2012). Sin embargo, estudios como el de González Sanmamed (2012) apuntan la necesidad de reflexionar sobre el sentido y función que están desempeñando asignaturas como Complementos de Formación Disciplinar (que no responde a la finalidad didáctico-pedagógica del máster y puede suponer hasta un 25% del total de los 60 créditos de la titulación). Por otra parte, resulta un punto clave en el diseño del máster el papel atribuido al *Practicum* y el TFM y la necesaria articulación entre ambas materias. Las dos comparten su carácter práctico pero responden a finalidades distintas: el *Practicum* se centra en la reflexión sobre la acción del conjunto de las competencias que deben adquirirse con el desarrollo del máster, mientras que el TFM pretendería ayudar a adquirir un hábito de innovación educativa fundamentada en la investigación-acción (Manso, 2012, 436).

Consideramos importante valorar si la falta de integración de los diferentes módulos podría dificultar la integración de las competencias ligadas a la enseñanza de ciertas materias del currículo –más vinculadas con los aspectos del módulo específico– con aquellas que trascienden el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula (propias del módulo genérico). A este respecto, propuestas ya clásicas como las de Perrenoud (2004) o más actuales como las del Finnish Institute for Educational Research –FIER– (2009) ponen de manifiesto la necesidad de incluir entre las competencias docentes no solo las relacionadas con la didáctica de los conocimientos disciplinares de los contenidos que se desea que los alumnos aprendan, sino también, y sobre todo, competencias relacionadas con sus capacidades pedagógicas, de comunicación, de empatía, de trabajo con otros, reflexivas... Ser un buen profesor implica un variado y complejo conjunto de competencias. Apropiarse de este perfil competencial contribuye a su vez a ir construyendo una identidad profesional como docentes (Hargreaves, 2009; MacBeath, 2012).

En último término, el objetivo del máster es contribuir a que los futuros profesores de Secundaria desarrollen una identidad docente que vaya más

⁽²⁾ Asignaturas del módulo genérico: Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad; Procesos y Contextos Educativos y Sociedad; Familia y Educación. Asignaturas del módulo específico: Complementos para la Formación Disciplinar; Aprendizaje y Enseñanza de la Especialidad; e Innovación Docente e Investigación Educativa.

allá de ser un experto en un ámbito disciplinar o, en el mejor de los casos, en la didáctica de estos conocimientos. Pontes, Ariza y Del Rey (2010) señalan que entre los estudiantes del antiguo CAP y del nuevo máster sigue existiendo la idea de que la formación didáctico-pedagógica no es especialmente necesaria. Superar esta representación social tan generalizada es uno de los mayores retos del máster, más teniendo en cuenta que la adquisición de esa identidad profesional docente es especialmente importante en el caso de los modelos consecutivos en los que previamente ya se ha adquirido una identidad orientada a otras disciplinas (Historia, Física, Biología...) (Bolívar, 2007).

El objetivo del estudio que a continuación se presenta es precisamente evaluar los elementos hasta aquí expuestos en la puesta en marcha del máster en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y en la Universidad Pontificia Comillas (UPC) en sus dos primeros años de implantación.

Método

El trabajo realizado se ubica en el ámbito de la investigación evaluativa y, más concretamente, en el enfoque de evaluación de programas. De entre los diversos modelos utilizados para realizar análisis y valoraciones de programas educativos, en este trabajo hemos optado por el estudio de casos fundamentado principalmente según las propuestas de Yin (2003), Coller (2005) y Stake (2007). Las instituciones consideradas como casos de estudio han sido la UAM y la UPC. La investigación se desarrolló durante los dos primeros cursos de puesta en marcha del máster (2009-10 y 2010-11), lo que nos permite una visión longitudinal del programa que se desea evaluar.

Participantes y muestra

Los dos casos elegidos para el estudio –UAM y UPC– son dos universidades madrileñas que muestran formas distintas de diseño, organización y desarrollo del máster. En concreto, la selección de estas universidades se hizo respondiendo a un muestreo intencional conforme a criterios de

titularidad, tamaño y, especialmente, diversidad de tradición en modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria.

Esta selección es propia del estudio de casos: ambas instituciones ofrecen la necesaria diversidad que enriquece la comprensión del objeto de la investigación. De acuerdo con esta metodología, el objetivo no es realizar comparaciones entre ellas, sino reconocer elementos comunes y diferenciales de reflexión que nos permitan entender en profundidad los aspectos del máster objeto de análisis.

Así, la UAM es una universidad de tamaño medio, de titularidad pública y con una tradición innovadora en la formación del profesorado de Educación Secundaria al sustituir el CAP, desde 1989, por propuestas piloto de la LOGSE y la LOCE, más cercanas al actual máster. Por su parte, la UPC es una universidad de tamaño pequeño y titularidad privada con tradición de impartir el CAP desde 1982. Para completar la caracterización de ambas universidades, en la Tabla I se presentan datos generales de la oferta del máster, relevantes para el análisis y la interpretación posterior de los resultados.

TABLA I. Datos generales de las universidad en relación con el máster

	UAM		UPC	
	2009-10	2010-11	2009-10	2010-11
Número de responsables coordinadores	20		2	
Selección de estudiantes	- - -		Entrevistas personales	
Número de estudiantes	184	320	48	66
Número de especialidades	14		9 (agrupadas en 5 ámbitos)	
Temporalización de los módulos teóricos	Módulo genérico semestre 1.º; módulo específico semestre 2.º		Módulo genérico y específico en temporalización anual	
Temporalización del <i>Prácticum</i>	Dividido en los semestre y vinculado a los dos módulos teóricos		En un solo momento en el 2.º semestre	
Horarios (1.º año)	Lunes a jueves de 11:30 a 17:00	Mañana o tarde	Lunes a viernes por la tarde	

Para garantizar la coherencia y la fiabilidad del estudio de casos, resulta fundamental la triangulación entre los informantes y las técnicas de recogida de información (Coller, 2005). Por ello, dentro de cada una de las universidades se han realizado análisis de los principales documentos, entrevistas y cuestionarios de satisfacción. En relación con las entrevistas, se han seleccionado en ambas universidades a informantes clave responsables de la gestión, tanto en los niveles más generales (rectorado, decanato...) como en los más específicos (coordinadores de módulos o especialidades).

Así, se han realizado 17 entrevistas en la UAM y cuatro en la UPC. Estas se hicieron tanto en el primer año de implantación (2009-10), para comprender los procesos de toma de decisiones previas a la puesta en marcha del máster, como en el segundo curso (2010-11), para conocer sus valoraciones del primer año y los cambios que se decidieron introducir para el curso siguiente. Sin embargo, la principal fuente de información proviene de los cuestionarios. Han participado un total de 543 encuestados, cuya distribución entre universidades y colectivos se muestra en la Tabla II. La selección de estos sujetos se ha realizado siguiendo un muestro no probabilístico por cuotas y accesibilidad.

TABLA II. Población y muestra de encuestados en la UAM y en la UPC

		UAM		UPC	
		2009-10	2010-11	2009-10	2010-11
Estudiantes	Población	184	320	48	66
	Muestra (%)	125 (68%)	177 (55%)	38 (79%)	31 (47%)
Profesores	Población	125	-	10	-
	Muestra (%)	50 (40%)	-	8 (80%)	-
Tutores	Población	160	-	42	-
	Muestra (%)	90 (56%)	-	24 (57%)	-

Instrumentos y fuentes de información

El diseño de los guiones de las entrevistas y de los ítems de los cuestionarios se ha realizado a partir de las mismas dimensiones de análisis para posibilitar la triangulación posterior. Estas dimensiones se refieren a los temas clave que se han abordado en la introducción de este trabajo. En concreto, los instrumentos se estructuran en torno a: el modelo estructural (consecutivo/concurrente), la calidad de la gestión de la universidad, la valoración general del máster, la calidad de la formación teórica, el sentido del *Practicum* y del trabajo fin de máster (TFM), y los resultados esperados –adquisición de identidad profesional y perfil competencial–. Se generó un primer borrador de dimensiones e indicadores que fue validado por expertos mediante metodología Delphi.

En el caso de los cuestionarios, para la medición de estas dimensiones se optó por redactar cada uno de los ítems a modo de afirmación para que se contestara el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas (escala tipo Likert) en una escala de 1 al 10 –en la que 1 equivale a estar totalmente en desacuerdo y 10 a estar totalmente de acuerdo–. El número de ítems ha variado según el colectivo: 57 en el cuestionario de estudiantes, 50 en el de profesores, 41 en el caso de los tutores profesionales. Una vez construida la primera de las versiones del cuestionario se validó con tres estrategias: validación de caso único, de expertos (en metodología y en el objeto de estudio) y prueba piloto en la Universidad de Alcalá de Henares. En las versiones finales de todos los colectivos el índice de fiabilidad – α de Cronbach– asegura su adecuación: $\alpha^{(\text{estudiantes})} = 0,938$; $\alpha^{(\text{profesores})} = 0,928$; $\alpha^{(\text{tutores})} = 0,915$.

Procedimiento

El procedimiento seguido ha sido el mismo para las dos universidades. Así, se realizaron en primer lugar las entrevistas a los responsables del diseño antes de comenzar el máster, o a su inicio. Posteriormente se aplicaron los cuestionarios de satisfacción en los meses de mayo y junio de 2010 en función de la disponibilidad de las universidades y de la presencia de los estudiantes. Su aplicación se realizó en el aula en el caso de los estudiantes y por correo postal o electrónico en el caso de los profesores y de los tutores profesionales.

A la luz de los resultados de los cuestionarios se decidió realizar nuevas entrevistas a los mismos informantes clave para comprender los resultados del curso anterior y conocer los cambios que se introdujeron para el segundo año. Asimismo, en abril y mayo del curso 2010-11 se volvió a aplicar los cuestionarios, en esta ocasión solo a los estudiantes de la segunda promoción del máster.

Para el análisis de los cuestionarios de satisfacción de estudiantes, profesores y tutores profesionales del primer año del máster y de los estudiantes del segundo curso, se ha realizado un análisis descriptivo de los colectivos para cada uno de los ítems que configuraban el cuestionario. Tras ello se han llevado a cabo análisis de varianzas para comparar los colectivos dentro de las mismas universidades: estudiantes, profesores y tutores del curso 2009-10 (en aquellos ítems comunes a los tres grupos), y estudiantes de la primera y la segunda promoción. Una vez realizados los correspondientes análisis de la prueba de normalidad de la muestra (mediante la técnica de Kolmogorov-Smirnov) y homocedasticidad (prueba de Levene) se han realizado los análisis estadísticos inferenciales pertinentes. En concreto, en la UAM se ha aplicado la prueba ANOVA (en los ítems compartidos por estudiantes, profesores y tutores profesionales) y la T-Student de análisis de varianza (en el caso de los ítems equiparables solo para dos colectivos: estudiantes-profesores; profesores-tutores; estudiantes-tutores; estudiantes de primer-segundo año), mientras que en la UPC se han utilizado los estadísticos no paramétricos equivalentes: pruebas de Kruskal-Wallis y de Mann-Whitney, respectivamente.

Resultados

Dedicaremos este apartado a señalar los resultados obtenidos del análisis de acuerdo con las dimensiones expuestas en la descripción de los cuestionarios. Como ya se ha indicado, no se ofrecerán comparaciones entre las universidades, puesto que no es el objetivo de este trabajo, ni del enfoque del estudio de casos. Sí se presentan en cambio comparaciones por cada universidad, por un lado, entre los distintos colectivos (estudiantes, profesores y tutores profesionales) y, por otro, entre el primer y el segundo año del máster.

El primero de los resultados se refiere a la acogida de todos los colectivos implicados en la puesta en marcha del nuevo máster. Las valoraciones de los responsables de las universidades en ambas instituciones, recogidas en las entrevistas, coinciden en que la desaparición del CAP ha sido un avance indudable. No obstante, también se identifican algunas dificultades en su implantación, entre las que destacan las siguientes: la premura de los tiempos (la orden se publicó con menos de dos años de antelación a la puesta en marcha); la resistencia explícita al cambio de varias universidades; la falta de información por parte de las administraciones autonómicas; o el riesgo de algunas medidas de flexibilización e incentivación para el primer año de puesta en marcha del máster de junio de 2009³.

Los resultados de los cuestionarios completan esta información sobre la adecuación global del modelo. Como se muestra en la Tabla III, la valoración del CAP es muy negativa en el caso de los tres colectivos encuestados. Cuando se pregunta sobre el modelo actual de máster, la opinión de los encuestados también coincide, pero en este caso en sentido positivo. Por último, cabe indicar que la valoración del modelo concurrente es superior a la del CAP, pero inferior a la del máster (valores entre 4,3 y 5,9).

³ Sirva como ejemplo, entre otras, que se permitiera disminuir la presencialidad del 80% al 65%, iniciar el curso hasta enero de 2010 o facilitar el reconocimiento de competencias con otros másteres o con experiencia profesional.

TABLA III. Valoración de modelos de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria

		ESTUDIANTES			PROFESORES			TUTORES			SIG.
		x	s	N	X	s	N	X	s	n	(P)
El antiguo modelo de formación de los profesores de Educación Secundaria (CAP) era suficiente para adquirir los conocimientos didáctico-pedagógicos.	UAM	3,18	2,79	124	2,69	2,20	49	3,44	2,26	90	,245
	UPC	3,03	2,75	38	1,25	0,46	8	3,96	2,05	24	,003*
Es necesario cursar al menos un año de formación didáctica y pedagógica para dar clase adecuadamente en Educación Secundaria; no valdría con menos.	UAM	6,52	2,96	124	7,47	2,84	49	6,61	2,41	89	,111
	UPC	6,24	3,07	37	9,50	0,93	8	7,04	1,71	24	,004*
Para dar clase en Educación Secundaria, lo más conveniente sería que los estudiantes cursaran una carrera universitaria (de tres o cuatro años) destinada a formarlos como docentes.	UAM	5,58	2,88	125	5,32	3,22	50	4,39	2,85	89	,013*
	UPC	4,29	3,04	38	5,88	2,42	3	5,00	2,84	24	,287

(*) $p < ,05$

En la Tabla IV se presentan los resultados relativos a la segunda dimensión estudiada, la valoración de la puesta en marcha del máster en cada universidad, en lo relativo tanto a la gestión como al funcionamiento global del posgrado. Teniendo en consideración la información ofrecida por los propios entrevistados, pero también la que se recoge en los cuestionarios de satisfacción, se puede identificar que los resultados sobre la gestión –y el equipo de quien ella depende– varían según la universidad. El desarrollo del posgrado se ve muy condicionado por el papel de la universidad como institución gestora. En síntesis, se observa que equipos demasiado amplios, diversos en su especialización didáctica y pedagógica y con ideas e intereses diferentes influyen negativamente en el proceso de diseño y desarrollo del máster –este sería el caso de la UAM⁴–; por el

⁽⁴⁾ El Vicerrectorado de Posgrado coordinó el diseño y desarrollo del máster en colaboración con seis de las siete facultades de la UAM, 36 de los 40 departamentos de dichas facultades y alrededor de 125 profesores.

contrario, un grupo reducido y centrado en el logro de la tarea favorece la calidad del proceso de implantación de la titulación –tal es el caso de la UPC–. Independientemente de ello, en ambos casos se observa que las valoraciones de los estudiantes son significativamente peores que las de profesores y tutores tanto en el caso de la UAM [$F_{(2,258)} = 62,428$; $MSE = 4,756$] como en el de la UPC ($\chi^2 = 15,671$; $gl. = 2$).

Respecto a la valoración general de la puesta en marcha del máster, en la Tabla IV podemos observar que los resultados son muy similares a los de la dimensión de la gestión. Los datos indican que los estudiantes están significativamente menos satisfechos que los docentes y estos a su vez que los tutores en el caso de la UAM [$F_{(2,259)} = 103,946$; $MSE = 4,476$]. En la UPC también los alumnos manifiestan una valoración significativamente más negativa que los otros dos colectivos, cuyas apreciaciones no se diferencian entre sí ($\chi^2 = 21,243$; $gl. = 2$). Estos datos cuantitativos, y las entrevistas realizadas, confirman la estrecha relación entre gestión y valoración del máster.

TABLA IV. Valoración de la gestión de la universidad y del desarrollo del máster

		ESTUDIANTES			PROFESORES			TUTORES			SIG.
		x	s	N	X	s	N	X	s	n	(P)
Estoy satisfecho con la gestión que la universidad ha realizado para el correcto desarrollo del máster.	UAM	2,24	1,90	125	4,26	2,36	50	5,60	2,44	86	,000*
	UPC	6,37	2,01	38	8,75	1,03	8	7,83	1,43	24	,000*
Estoy satisfecho, en general, con la manera en que se ha desarrollado el máster.	UAM	2,77	2,04	124	5,16	2,37	50	6,99	2,06	88	,000*
	UPC	6,26	2,15	38	9	0,92	8	8,33	1,27	24	,000*

(*) $p < ,05$

¿Cómo valoran los estudiantes las asignaturas que configuran el bloque teórico del máster, que incluye el módulo genérico y el módulo específico (véase nota 2)? En la Tabla V se observa que, en el caso de la UAM, los estudiantes hacen una valoración más positiva del módulo específico en comparación con el genérico y el bloque teórico en su conjunto. Por el contrario, los estudiantes de la UPC valoran de igual manera las asignaturas de los tres bloques del máster.

TABLA V. Valoración de los estudiantes de los módulos teóricos y sus materias

	ESTUDIANTES UAM			ESTUDIANTES UPC		
	\bar{x}	s	N	\bar{x}	s	N
Valoración media de las tres asignaturas del módulo genérico.	4,30	2,45	125	5,53	2,27	38
Valoración media de las tres asignaturas del módulo específico.	5,92	2,23	125	5,75	1,63	38
El período de clases teóricas (módulo genérico + específico) me ha ayudado mucho en mi proceso de formación como futuro docente.	4,31	2,45	124	5,69	1,76	38

Si la formación teórica es fundamental en el máster, el *Practicum* y el TFM constituyen, sobre todo en el primer caso, su eje vertebrador. Como se muestra en la Tabla VI, en contraposición con lo que sucedía en la valoración de la parte teórica, el *Practicum* obtiene las puntuaciones más altas del conjunto del cuestionario, que en todos los colectivos son cercanas al ocho. También cabe indicar que los estudiantes son quienes valoran más la contribución de esta materia a su formación como futuros profesores en Educación Secundaria. La alta valoración de los estudiantes se muestra asimismo en el grado de acuerdo con la propuesta de que el *Practicum* fuera más largo. Además, esta percepción es significativamente mayor que la de sus profesores, tanto en la UAM [$F_{(2,259)} = 6,433$; $MSE = 6,447$] como en la UPC ($\chi^2 = 6,468$; $gl. = 2$).

TABLA VI. Valoración del Practicum y del TFM

		ESTUDIANTES			PROFESORES			TUTORES			SIG.
		X	s	N	X	s	N	X	s	N	(P)
El período de prácticas en el centro me ha ayudado mucho en mi proceso de formación como futuro docente.	UAM	8,09	2,32	123	7,82	2,14	38	7,59	1,61	90	,218
	UPC	8,38	1,72	37	-	-	-	7,88	1,11	24	,063
El período de prácticas en centros debería ser más largo, aunque ello supusiera acortar el período de clases teóricas.	UAM	7,61	2,63	125	6,21	2,64	47	6,7	2,33	90	,002*
	UPC	7,71	2,62	38	5,63	2,61	8	6,92	2,39	24	,039*
El trabajo fin de máster me ha ayudado satisfactoriamente en mi proceso de formación como futuro docente.	UAM	4,52	2,79	118	7,39	2,19	36	-	-	-	,000*
	UPC	6,24	2,44	37	9	0,82	4	-	-	-	,016*
El trabajo fin de máster me ha ayudado a profundizar en cuestiones relacionadas con la investigación o la innovación educativa.	UAM	4,97	2,89	122	7,59	1,96	37	-	-	-	,000*
	UPC	4,26	2,62	38	8,75	0,50	4	-	-	-	,006*

(*) $p < ,05$

En la Tabla VI se recogen también las puntuaciones a las preguntas que sobre el TFM se incluyeron en los cuestionarios de los estudiantes y los profesores (quienes ejercían de tutores académicos). Llama la atención que los alumnos de ambas universidades reconocen la escasa aportación del TFM para su formación y la falta de claridad sobre el sentido y la finalidad de este trabajo. Una vez más los estudiantes son más críticos que sus profesores, tanto en la UAM [ítem 1: $t_{(7,2769)} = -6,425$; $ET = ,447$; ítem 2: $t_{(87,514)} = -6,322$; $ET = ,416$] como en la UPC (ítem 1: $U = 20$; ítem 2: $U = 12,5$).

Finalmente, por lo que al curso 2009-2010 se refiere, se recogen en la Tabla VII los resultados de los ítems que indagaban la percepción de los participantes sobre el grado de adquisición de la identidad docente y del perfil competencial⁵.

En relación con la identidad, todos los colectivos coinciden en indicar su alto grado de acuerdo con el hecho de que el interés de los estudiantes por llegar a ser profesores ha aumentado después de realizar el máster; en el caso de la UAM, esta opinión es significativamente más positiva para sus tutores profesionales [$F_{(2,257)} = 7,873$; $MSE = 3,784$]. Cuando se pregunta a los participantes su grado de acuerdo con la idea de que ser docente es más que saber muchos conocimientos disciplinares de su especialidad, la valoración de los estudiantes de la UAM es baja y existen diferencias significativas con las opiniones de sus profesores y tutores [$F_{(2,249)} = 22,532$; $MSE = 5,671$]; en el caso de la UPC, aunque las valoraciones de los tres colectivos están más cercanas, también existen diferencias significativas entre los estudiantes y sus profesores y sus tutores ($\chi^2 = 7,638$; $gl. = 2$).

En cuanto a la valoración global del grado de competencias docentes adquiridas por parte de los estudiantes tras la realización del máster, también se muestran valoraciones positivas por parte de todos los colectivos. En el caso de la UPC no hay diferencias entre las medias de los tres colectivos. Por el contrario, en la UAM, los estudiantes son significativamente más críticos que los tutores profesionales [$F_{(2,250)} = 7,293$; $MSE = 5,548$].

⁵ En el cuestionario, para estudiar el perfil competencial, se incluyeron 13 ítems sobre las competencias establecidas en el currículo del máster. Por motivos de espacio, aquí tan solo se presenta el ítem que indagaba la percepción de su competencia profesional global. Debe indicarse no obstante que esta valoración es representativa de las respuestas al resto de ítems específicos que configuraban el conjunto del perfil competencial, ya que se ha comprobado que no existían diferencias estadísticamente significativas entre la puntuación de cada una de las 13 competencias y la global.

TABLA VII. Percepciones sobre la adquisición de la identidad docente y el perfil competencial

		ESTUDIANTES			PROFESORES			TUTORES			SIG.
		X	s	N	X	s	N	X	s	N	(P)
Tras realizar el máster ha aumentado mi interés por llegar a ser profesor de Secundaria.	UAM	7,41	2,42	124	8,11	1,32	47	8,46	1,40	89	,000*
	UPC	7,78	2,27	37	8,75	0,89	8	8,00	1,35	24	,508
Tras realizar este máster entiendo que ser profesor de Secundaria es más que saber mucho de mi disciplina.	UAM	5,73	2,91	123	7,65	1,60	43	7,79	1,78	86	,000*
	UPC	7,16	2,59	38	8,88	0,83	8	8,75	1,03	24	,022*
Después de la realización de este máster estoy suficientemente capacitado para impartir docencia en un centro de Educación Secundaria.	UAM	6,51	2,80	116	6,90	2,05	49	7,77	1,79	88	,001*
	UPC	7,50	1,78	38	8,25	,707	8	8,00	1,84	24	,306

(*) $p < ,05$

Antes de finalizar la exposición de los resultados, recordemos que el estudio se replicó realizando entrevistas a los mismos informantes clave y cuestionarios a los estudiantes de la segunda promoción del máster (2010-11) en ambas universidades. Esto nos permitió recabar información sobre los principales cambios en sus valoraciones.

Hemos comprobado que las cuestiones relacionadas con la gestión fueron especialmente complicadas en el caso de la UAM. Según nos indican los entrevistados, la experiencia del primer año llevó a las personas implicadas en la coordinación del máster a afrontar el segundo curso introduciendo modificaciones que pudieran subsanar las dificultades identificadas. Entre las principales mejoras destacadas en las entrevistas se encuentran las siguientes: cambios de coordinadores en las especialidades; mejoras en los espacios y en el horario; menor número de alumnos por grupo (a pesar de que el número total de estudiantes se incrementó según se muestra en la Tabla 1); y mejoras en la organización y la información del *Practicum* y del TFM.

Por su parte, en la UPC también se realizaron algunos cambios en aspectos globales, pero de menor calado que los de la UAM. De las entrevistas se derivan modificaciones como darle un mayor peso a la parte teórica de las especialidades y no tanto al módulo genérico; mejorar la información a los centros y tutores de prácticas; algunas modificaciones de profesorado; y una mayor vinculación entre el TFM y el *Practicum*.

¿Han cambiado también las valoraciones de los estudiantes? En la Tabla VIII se muestra su percepción sobre la gestión de la universidad y su valoración general del desarrollo del programa. Los estudiantes del segundo año de la UAM valoran significativamente mejor la gestión [$t_{(296,051)} = -5,499$; $ET = ,248$], si bien la puntuación media sigue siendo baja: 3,60. Esta misma tendencia se muestra en las respuestas a la valoración general del máster: mejora significativa en los estudiantes de la UAM [$t_{(287,158)} = -4,247$; $ET = ,258$], pero con una baja puntuación también en el segundo curso: 3,87. Por el contrario, en la UPC no se encuentran diferencias significativas en ninguno de los ítems.

TABLA VIII. Valoración de estudiantes (1.er y 2.º curso) de la gestión de la universidad y valoración general del máster

		2009-10			2010-11			SIG.
		\bar{x}	s	n	\bar{x}	s	N	(P)
Estoy satisfecho con la gestión que la universidad ha realizado para el correcto desarrollo del máster.	UAM	2,24	1,90	125	3,60	2,40	177	,000*
	UPC	6,37	2,01	38	6,65	2,47	31	,351
Estoy satisfecho, en general, con la manera en la que se ha desarrollado el máster.	UAM	2,77	2,04	124	3,87	2,40	175	,000*
	UPC	6,26	2,15	38	6,16	2,28	31	,927

(*) $p < ,05$

Por lo que respecta a las cuestiones relacionadas con el desarrollo de las materias (teóricas, *Practicum* y TFM), en la Tabla IX se confirma la tendencia de una mejor valoración. En concreto, los estudiantes de la segunda promoción de la UAM muestran una puntuación más alta que los del primer curso tanto del módulo genérico [$t_{(262,167)} = -4,810$; $ET = ,258$]

como del conjunto del bloque teórico del máster [$t_{(256,167)} = -2,685$; $ET = ,281$]. Esto no ocurre en el caso del módulo específico, en el que se mantienen las valoraciones, que ya habían sido más altas en el primer año del máster. En el caso de la UPC, mejoran las estimaciones de los estudiantes tanto del módulo genérico ($U = 426,5$) como del específico ($U = 404$), aunque no en el conjunto de la formación teórica. En los ítems relativos al *Practicum* y al TFM solo se encuentran diferencias significativas en las valoraciones que los estudiantes de la UAM hacen de este último [$t_{(238,42)} = -2,982$; $ET = ,325$] [$t_{(229,29)} = -3,584$; $ET = ,319$].

TABLA IX. Valoración de estudiantes (1.er y 2.º curso) de bloque teórico, *Practicum* y TFM

		2009-10			2010-11			SIG.
		\bar{x}	s	n	\bar{x}	s	n	(P)
El período de clases teóricas me ha ayudado mucho en mi proceso de formación como futuro docente.	UAM	4,31	2,45	124	5,06	2,33	177	,008*
	UPC	5,63	2,27	38	6,32	1,89	31	,211
Valoración media de las tres asignaturas del módulo genérico.	UAM	4,30	2,45	125	5,55	0,86	177	,000*
	UPC	5,75	1,63	38	6,62	1,65	31	,049*
Valoración media de las tres asignaturas del módulo específico.	UAM	5,92	2,23	125	5,69	1,91	177	,369
	UPC	5,69	1,76	38	6,57	1,52	31	,040*
El período de prácticas en el centro me ha ayudado mucho en mi proceso de formación como futuro docente.	UAM	8,09	2,32	123	8,31	2,12	176	,0391
	UPC	8,38	1,72	37	8,37	2,17	30	,634
El período de prácticas en centros debería ser más largo, aunque ello supusiera acortar el período de clases teóricas.	UAM	7,61	2,63	125	7,91	2,37	175	,294
	UPC	7,71	2,62	38	8,16	2,42	31	,338
El trabajo fin de máster me ha ayudado satisfactoriamente en mi proceso de formación como futuro docente.	UAM	4,52	2,79	118	5,49	2,56	167	,003*
	UPC	6,24	2,44	37	6,03	1,85	31	,524
El trabajo fin de máster me ha ayudado a profundizar en cuestiones de investigación o innovación educativa.	UAM	4,97	2,89	122	6,11	2,39	171	,000*
	UPC	4,26	2,62	38	5,19	2,30	31	,112

(*) $p < ,05$

Finalmente, como resultados esperados por parte de los estudiantes al finalizar el máster, en la Tabla x se observa que en el segundo año ha existido una mejoría significativa en las percepciones de los estudiantes de ambas universidades tanto en el grado de la adquisición de la identidad docente como en el de las competencias profesionales. En relación con la identidad docente, los estudiantes de la segunda promoción se muestran más de acuerdo con el hecho de que la profesión docente es más que saber de una disciplina concreta, lo que se produce tanto en la UAM [$t_{(244,592)} = -2,069$; $ET = ,271$] como en la UPC ($U = 341$). Esta misma tendencia se mantiene en su interés por llegar a ser profesores de Educación Secundaria, la cual es significativa en el caso de los estudiantes de la UAM [$t_{(240,888)} = -3,926$; $ET = ,326$]. La percepción general de los estudiantes de la segunda promoción sobre su propio nivel de competencia profesional vuelve a ser significativamente más positiva que la del primer año, tanto en la UAM [$t_{(198,696)} = -1,886$; $ET = ,306$] como en la UPC ($U = 368$).

TABLA X. Percepción de estudiantes (de 1.º y 2.º curso) de adquisición de la identidad docente y el perfil competencial

		2009-10			2010-11			SIG. (P)
		\bar{x}	s	n	\bar{x}	s	n	
Tras realizar el máster ha aumentado mi interés por llegar a ser profesor de Secundaria.	UAM	7,41	2,42	124	7,97	2,14	175	,036*
	UPC	7,16	2,59	38	8,81	1,72	31	,002*
Tras realizar este máster entiendo que ser profesor de Secundaria es más que saber mucho de mi disciplina.	UAM	5,73	2,91	123	7,01	2,56	177	,000*
	UPC	7,78	2,27	37	8,03	2,15	31	,715
Después de la realización de este máster estoy suficientemente capacitado para impartir docencia en un centro de Educación Secundaria.	UAM	6,51	2,80	116	7,08	2,11	177	0,47*
	UPC	7,50	1,78	38	8,61	1,02	31	,006*

(*) $p < ,05$

Discusión y conclusiones

El estudio realizado muestra que, en opinión de todos los participantes, el nuevo máster supone una clara mejora en comparación con el anterior modelo de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. Entre los avances que se señalan en comparación con el CAP, los responsables entrevistados destacan el estatus y la consolidación que implica un posgrado regulado, así como la garantía de unas prácticas de calidad. Sin embargo, la positiva valoración del máster no puede interpretarse únicamente como una lógica satisfacción por abandonar un sistema a todas luces caduco e ineficaz. El máster, con lo que implica de un modelo consecutivo, es una opción que se considera más adecuada que la de unos estudios de grado, como ocurre en el caso de los maestros. Es interesante que los estudiantes, los profesores y aún más los tutores profesionales (profesores en activo) se decanten tan claramente por este modelo, en contraste con lo que apunta la tendencia actual que se identifica en los países europeos hacia el modelo concurrente (Eurydice, 2012).

Los resultados ponen de manifiesto con claridad una segunda idea: lo que más se valora son los aprendizajes relacionados con la didáctica específica. Las altas puntuaciones del *Practicum*; una valoración más positiva del módulo específico en comparación con la del genérico; el que los estudiantes, a pesar de que dicen 'sentirse más profesores' después de realizar el máster, muestren un bajo grado de acuerdo con la afirmación «Ser profesor es más que saber de mi disciplina» son datos que parecen apuntar que sigue existiendo todavía hoy esta percepción predominante del docente de Educación Secundaria como un experto en la didáctica específica. Por supuesto, el conocimiento didáctico es imprescindible, tanto como insuficiente.

Desde un punto de histórico, supuso un gran avance entender que no bastaba con poseer un sólido conocimiento disciplinar. Era necesario saber cómo enseñarlo. Pero pareciera que se ha producido un cierto estancamiento en esta posición y cuesta aceptar que en la actualidad un docente de Educación Secundaria debe ser competente además en cuestiones tales como la atención a la diversidad, la colaboración con las familias, la gestión del clima del aula o la coordinación con otros profesores (Perrenoud, 2004). El importante progreso que ha supuesto el

máster no lo exime del difícil reto de contribuir a este cambio en las concepciones de los futuros docentes.

No obstante, los datos permiten afirmar que el resultado global del máster en estas dos universidades puede considerarse más que satisfactorio. Debe considerarse como un éxito que los futuros profesores reconozcan, tras la realización del posgrado, la complejidad de la profesión y se sientan más identificados y comprometidos con ella.

Una de las características de esta mayor complejidad del perfil competencial que se espera de un docente es su capacidad de someter a reflexión su propia práctica para poder introducir en ella las mejoras necesarias. El estudio ofrece un resultado que nos parece digno de tenerse en cuenta. Nos referimos al desajuste de la asignatura del TFM con respecto a sus propios objetivos y a la articulación con el *Practicum*. Estas materias responden a finalidades distintas, sin obviar su estrecha relación. Ambas ponen en diálogo la práctica con la teoría o, en otras palabras, colaboran con la construcción de un profesional reflexivo, planteado en propuestas ya clásicas como, entre otras, la de Schön (1992). No obstante, se distinguen porque el TFM enfatiza la competencia relativa a la innovación educativa, mientras que el *Practicum* tiene una vocación más amplia que exige el despliegue de las competencias profesionales que se han de adquirir en el máster. Los resultados refuerzan esta diferencia pues el *Practicum* es mejor valorado que el TFM por todos los colectivos en las dos universidades. Parece que el TFM no se hubiera enmarcado adecuadamente en el conjunto del plan de estudios, ni en relación con el *Practicum*. Sería conveniente incidir en la idea de que un docente debe someter su práctica a reflexión a lo largo de su desarrollo profesional y debe acostumbrarse a compartirla con sus colegas. Esto favorece una cultura y actitudes propias del profesional docente e implica formalizar por escrito y comunicar dicha reflexión. Desde esta perspectiva, el TFM contribuiría a adquirir importantes competencias que, al menos hasta el momento, parecen no haberse tenido suficientemente en cuenta a tenor de la baja satisfacción que muestran los resultados en ambos cursos, sobre todo en comparación con el *Practicum*.

El máster es sin duda un posgrado complejo, pero no solo en la dimensión curricular que se ha venido analizando, sino también en la relativa a su gestión. La presencia de distintas especialidades, de profesores provenientes de tradiciones culturales diferentes y la coordinación con los centros de Educación Secundaria son solo algunas de las características más evidentes de esta complejidad. Los resultados reflejan con nitidez la

importancia del trabajo conjunto del grupo de personas y las decisiones que estas toman en relación con el diseño y la organización del máster. Así, la UAM, a pesar de ser una institución pionera en modelos innovadores de formación hasta la llegada del máster, se encontró con dificultades de organización y gestión que, entre otros aspectos, explican parte de la insatisfacción de los participantes con el máster en su conjunto. Por su parte, en la UPC el reducido número de miembros del equipo responsable y su mayor homogeneidad y coordinación han facilitado la puesta en marcha del máster que ha sido positivamente valorado por sus estudiantes. Los resultados del segundo año confirman esta idea: en ambas universidades la satisfacción con la formación recibida en general aumenta en la misma medida en que lo hacen las valoraciones con la gestión del máster por parte de la universidad.

Por último, queremos llamar la atención sobre los buenos resultados generales que se extraen de la visión longitudinal de este estudio. Es muy positivo comprobar que las universidades han sido capaces de superar, al menos en parte, las dificultades identificadas y de desarrollar mejoras con tan solo un año de diferencia. Consideramos que este hecho constata un fuerte compromiso con la tarea, una actitud innovadora y de apuesta de futuro para que un cambio tan importante en nuestro país se mantenga y mejore. Este avance es precisamente el que nos anima a realizar nuevos estudios ya iniciados; en ellos estamos contando con mejoras en los análisis (más universidades, visión longitudinal, técnicas complementarias...) que nos están permitiendo comprender de forma más precisa la interacción del conjunto de los elementos implicados en el desarrollo del máster. Todo ello con el objetivo de seguir contribuyendo a identificar nuevas propuestas que sirvan a su vez para la mejora del sistema de formación de los futuros docentes de Educación Secundaria.

Referencias bibliográficas

Auguste, B., Kihn, P. y Miller, M. (2010). *Closing the Talent Gap: Attracting and Retaining Top-Third Graduate to Careers in Teaching*. Londres: McKinsey y Company, Social Sector Office.

- Ball, D. L. y Forzani, F. M. (2009). The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 60 (5), 497-511.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. Londres: McKinsey y Company, Social Sector Office.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- Coller, X. (2005). *Cuadernos metodológicos: Estudio de casos*. Madrid: CIS.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J. y Vasquez, J. (2005). Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America and Teacher Effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13, 1-49.
- Economist Intelligence Unit (2012). *The Learning Curve. Lessons in Country Performance in Education*. Londres: Pearson.
- Eurydice (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. Bruselas: Eurydice.
- Finnish Institute for Educational Research (FIER) (2009). *Education and Training 2010: Three Studies to Support School Policy Development (Tender No EAC/10/2007). Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU. Final Report*. Jyväskylä (Finlandia): University of Jyväskylä.
- Furlong, J., Cochran-Smith, M. y Brennan, M. (Eds.) (2009). *Policy and Politics in Teacher Education: International Perspectives*. Londres: Routledge.
- González Sanmamed, M. (Coord.) (2012). *Análisis del Prácticum en los planes de estudio de maestro y de profesorado de Secundaria: hacia un modelo innovador de formación docente*. (Informe final). Recuperado de: <http://www.equipoeira.net/practicum/>
- Gutiérrez González, J. M. (2011). La formación inicial del profesorado de Secundaria. Del CAP al máster. *CEE Participación Educativa*, 17, 96-107.
- Hargreaves, L. (2009). The Status and Prestige of Teachers and Teaching. En L. J. Saha, y A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research of Teacher and Teaching*, 217-229. Nueva York: Springer.
- MacBeath, J. (2012). *Future of Teaching Profession*. Cambridge: Education International Research Institute.
- Manso, J. (2012). La formación inicial del profesorado de educación secundaria: análisis y valoración del modelo de la LOE. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

- y Valle, J. (2013). La formación inicial del profesorado de Secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 165-284.
- OCDE. (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers – Final Report: Teachers Matter*. París: OCDE.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pontes, A. Ariza, L. y Del Rey, R. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de Enseñanza secundaria. *Psychology, Society, & Education* 2010, 2 (2), 131-142.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Tiana, A. (2009). *¿Por qué hicimos la LOE?* Madrid: Wolters Kluwer.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods* (3.ª ed.). Londres: Sage.

Dirección de contacto: Jesús Manso Ayuso. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Ciudad Universitaria de Cantoblanco. 28049, Madrid, España. E-mail: jesus.manso@uam.es

El gobierno corporativo de las universidades: Estudio de las cien primeras universidades del ranking de Shanghái

Corporate governance, analysis of the top 100 universities in the Shanghai ranking

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-259

Jesús Mauricio Flórez-Parra

M^a.Victoria López Pérez

Antonio Manuel López Hernández

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Departamento de Contabilidad y Economía Financiera. Granada. España.

Resumen

Los estudios sobre gobierno corporativo (GC) se han centrado fundamentalmente en el ámbito empresarial. De forma incipiente, la preocupación por este tema se ha trasladado a las entidades públicas en la búsqueda de nuevas fórmulas de gestión que garanticen una mayor eficiencia y eficacia, y una mejora en la transparencia y en la rendición de cuentas. En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo analizar los mecanismos de GC en entidades públicas, concretamente en las universidades públicas, considerando la posible influencia de la cultura administrativa en la que cada centro desarrolla su actividad. Basándonos en indicadores utilizados en el ámbito empresarial y en parámetros empleados por universidades públicas del Reino Unido, pioneras en este campo, se elabora un índice con el que se analizan los principales aspectos en materia de GC adoptados por las universidades mejor ubicadas a nivel mundial. Mediante un análisis de contenido de la información divulgada en las web de las cien primeras universidades públicas del ranking de Shanghái, se estudia y valora el grado de adopción de las estructuras y mecanismos de GC y se caracterizan los diversos tipos de gobierno existentes. Los resultados obtenidos evidencian el esfuerzo que han

realizado las universidades mejor situadas en el ranking, en la divulgación de información sobre estructura y mecanismos de GC como parte fundamental de su rendición de cuentas, así como el predominio del ámbito anglosajón y la influencia que puede ejercer este en otras universidades. También se observan las connotaciones específicas que se derivan de la cultura administrativa en la que se desenvuelve cada universidad y que hacen que la información que divulgan presente unas notas características propias. El esfuerzo realizado en materia de GC puede suponer un cambio relevante en los sistemas de administración y en la gestión universitaria.

Palabras clave: gobierno corporativo, códigos de buen gobierno, sector público, gobernanza universitaria, divulgación, universidades.

Abstract

Most studies of corporate governance (CG) focus primarily on the business world. Nowadays this issue is being promoted to public entities in the search for new forms of management, to ensure greater efficiency and effectiveness, and improved transparency and accountability. In the present paper, therefore, we analyze CG mechanisms in public entities, specifically public universities, considering the possible influence of the administrative culture in which each organization operates. We have elaborated an index based on business indicators and public parameters used by UK universities, pioneers in this field. We analyze the main aspects of CG that have been adopted by leading universities worldwide. We examine and assess the degree of adoption of CG structures and mechanisms, on the basis of the information disclosed on the websites of the public universities in the top 100 of the Shanghai ranking, and characterize the different types of governance implemented. The results show the effort of the best universities in the ranking for the disclosure of information about structure and mechanisms of CG as a priority of accountability, the English predominance and the influence they can exert on other universities. There are also particular connotations relating to the public administrative culture in which each university acts, and it makes that the information disclosed by universities in each geographical area presents specific characteristics. The effort on CG may represent a significant change in management and governance systems.

Key words: corporate governance, codes of good governance, public sector, university governance, disclosure, universities.

El GC en el sector público y su aproximación a las universidades

El GC es un tema ampliamente estudiado en el ámbito de las empresas privadas que, paulatinamente, también se ha empezado a analizar en el sector público. El concepto de GC empieza a utilizarse en Norteamérica en la década de los años treinta, para el ámbito privado en los trabajos pioneros de Berle y Means (1932). Posteriormente, el Informe Cadbury (Cadbury, 1992) proporcionó una definición de GC y facilitó unas directrices generales para construir códigos de buenas prácticas (Aguilera y Cuervo-Carruzo, 2009) principalmente en el ámbito privado. Sin embargo, la definición de Cadbury de GC como sistema por el cual las organizaciones son dirigidas y controladas, es aplicable tanto al sector privado como al sector público, lo que posibilita que se apliquen sus directrices al ámbito público, que es el objeto de este trabajo.

En el sector público, los estudios sobre GC son más escasos que los realizados en el ámbito de empresas privadas. El estudio del GC se ha centrado principalmente en el modo de gestión desarrollado por los gobiernos locales para la mejora de los servicios públicos (Whiteoak, 1996). Otros trabajos se han centrado en la delimitación de los principios generales de GC aplicables en el sector público (Ryan y Ng, 2000) y en los principios éticos en el ámbito público (Fleming y MacNamee, 2005). Otros definen o analizan la aplicación del GC al sector público, estudiando las mejoras en la eficiencia de los gobiernos locales por la implementación de estructuras de GC, o proporcionan modelos de evaluación de las entidades públicas a partir de sus modos de gobierno (Hodges, Wright y Keasey, 1996). En otros trabajos se analiza el GC en las diversas estructuras organizativas de entidades públicas (Ferlie, Ashburner y Fitzgerald, 1995) o se analiza el paralelismo existente entre el GC y la gobernanza pública en las organizaciones del sector público (Clatworthy, Mellett y Peel, 2000).

La mayor parte de los estudios se han realizado en el ámbito de servicios públicos de carácter general, como la sanidad o la educación, pero sus conclusiones son aplicables a otras entidades que forman parte del sector público, entre las que se encuentran las universidades. Las características específicas del GC en entidades públicas son extensibles a las organizaciones de Educación Superior pública en la medida en que: a) son instituciones de interés público; b) reciben financiación pública, y c) tienen autonomía jurídica de gobierno y de autogobierno (De la Torre y Torres, 2010).

El GC en entidades de Educación Superior presenta unas connotaciones específicas que serán determinantes a la hora de evaluar los sistemas de organización y buenas prácticas desarrollados. Los sistemas de organización universitarios que se adopten han de posibilitar que las instituciones respondan a los requerimientos actuales de las empresas y del entorno. Las universidades tienen una importancia significativa en la generación y difusión del conocimiento (Stephens, Hernández, Román, Graham y Scholz, 2008); y, además, han de contar con el apoyo y la colaboración de las empresas para la financiación de sus proyectos de investigación (Shattock, 2004). A ello hay que unir que la gestión de los recursos que realizan estas instituciones debe ser eficiente, eficaz, económica y transparente, lo que puede relacionarse con los mecanismos de GC que se adopten (Carnegie y Tuck, 2010).

En este sentido, las entidades de Educación Superior, y especialmente las universidades públicas, están introduciendo mecanismos de GC en sus organizaciones. La adopción de estructuras de GC responde a la creciente tendencia al gerencialismo y al nuevo entorno en el que las universidades están operando (Lapworth, 2004). La implementación de una estructura organizativa adecuada posibilita enfrentarse a nuevos retos y a la creciente competencia, mejorar el posicionamiento en rankings, gestionar las limitaciones de gasto y el cambio de actitud caracterizado por un mayor compromiso económico y social con el entorno (Comisión Europea, 2007). El modelo de gobernanza universitaria debe tener como objetivo que las universidades públicas funcionen de manera eficiente, que los consejos directivos rindan cuentas sobre su actuación, que los órganos colegiados trabajen en la mejora y ampliación de las ofertas educativas y que haya una adecuada transferencia y gestión de los resultados de la investigación (Trakman, 2008).

La estructura de gobierno o el organigrama que adoptan las universidades se compone habitualmente de una junta o consejo de gobierno (también llamada consejo de administración); un presidente de la universidad o rector (también llamado jefe ejecutivo); un equipo de vicerrectores y de representantes del personal, de los profesores, de los decanos o directores, de los jefes de departamento; y, generalmente, una representación organizada de estudiantes (Kezar y Eckel, 2004). Esta estructura y la dinámica de gobierno seguida pueden equivaler a las que adoptan las empresas, formadas por el consejo de administración, los comités específicos, los directivos y la asamblea de accionistas (OCDE, 2005),

sobre los que descansa la responsabilidad de la gestión, la toma de decisiones, la fijación de estrategias y el control. La introducción de mecanismos de GC en las universidades puede suponer una mejora en la gestión universitaria y un impulso en la competitividad, ya que facilita el control, el asesoramiento, la gestión y la eficacia en la fijación de sus estrategias (Lapworth, 2004).

El modelo de GC en las universidades se basa en el adoptado por las empresas (Trakman, 2008). Según este modelo, las universidades deben estar dirigidas por profesionales con experiencia en la fijación de políticas corporativas, en la planificación de estrategias y con capacidad de dirigir y gestionar. La estructura de GC puede proporcionar una herramienta eficaz para que las instituciones de Educación Superior puedan implantar mecanismos de control y de rendición de cuentas, planifiquen su gestión a largo plazo, delimiten la misión y visión estratégica de la institución, construyan indicadores claves de rendimiento y eficiencia, establezcan sus presupuestos anuales y cumplan con los intereses de los diversos grupos de interés (Informe Lambert, 2003).

Un elemento fundamental para poder conocer los mecanismos de gobierno es la divulgación que la institución realice sobre este aspecto. Las universidades desarrollan una amplia labor en ámbitos muy diferentes y la información puede aparecer de modo disperso. La mayor parte de ellas divulgan información a través de Internet. En este sentido, las nuevas tecnologías desempeñan un papel clave en la transparencia de las organizaciones (Meijer, 2009), en la medida en que favorecen la comunicación, facilitan el acceso a la información (Borins, 2002) y pueden establecerse como el cauce a través del cual se rindan cuentas a los distintos grupos de interés (Kudo, 2008). Por ello, en nuestro estudio utilizaremos la información sobre GC que las universidades públicas divulgan a través de las páginas web.

La contribución de nuestro estudio es doble. Por una parte, a partir de investigaciones previas, se diseña y propone un modelo para analizar y valorar la divulgación online de información sobre GC en las universidades. Y, por otra, se aplica dicho modelo a una muestra formada por las principales universidades, a nivel mundial, que están aplicando y divulgando aspectos de GC de su organización, a fin de establecer el grado de divulgación de dicha información por las universidades, delimitar los contenidos que recogen y caracterizar los diversos modos de gobierno.

El trabajo se centra en universidades públicas que forman parte del

ranquin de Shanghái y que divulgan información sobre GC en sus informes anuales o memorias de gestión. Se analizan y evalúan los contenidos de dichos informes, se determina el volumen de información sobre GC, y se identifican las universidades y países de procedencia que incorporan y reflejan un mayor número de elementos relacionados con el GC, teniendo en cuenta la cultura administrativa en la que se inserta la organización.

El trabajo está organizado como sigue: En la sección 2 se establece el marco del GC en los códigos de buenas prácticas en el sector público desarrolladas en los diferentes países, y la gobernanza universitaria. En la sección 3 se recogen los aspectos esenciales de la investigación empírica realizada. La sección 4 analiza los resultados del estudio empírico. Por último, se muestran las conclusiones e implicaciones.

Los códigos de buenas prácticas y modelos de gobierno de las universidades

La adopción de códigos de buenas prácticas en la Administración pública tiene su origen en los acontecimientos ocurridos en la década de los setenta en Norteamérica, concretamente en el caso Watergate. La existencia de una serie de actuaciones cuestionables de gobernantes estimuló la creación de mecanismos para fomentar planteamientos éticos en el ámbito público e hizo que surgieran diversas publicaciones académicas para analizar las actuaciones de los gobiernos (Kernaghan, 1980).

Por esta razón, los códigos en el sector público, desde sus comienzos, están profundamente relacionados con los principios éticos. Contienen un sistema de recomendaciones y buenas prácticas que sirven de marco de referencia ante los problemas o deficiencias morales que se puedan producir en los procedimientos de gobierno (Zattoni y Cuomo, 2008). Proporcionan referencias para un mejor desempeño en las organizaciones y una serie de indicadores para evaluar el comportamiento ético (Svensson y Wood, 2009).

A partir del Informe Cadbury (1992), los códigos del sector público incorporaron aspectos relacionados con las buenas prácticas y otras cuestiones relativas a la buena gestión. El Instituto de Finanzas Públicas y Contabilidad (CIPEA), en 1995 planteó, además de una serie de parámetros

propios de un código ético, la introducción de otros parámetros como la consideración de los grupos de interés en el sector público (Ryan y Ng, 2000). En el mismo año 1995 se publicó en el Reino Unido el Informe Nolan (1995), donde se establecían las normas de la vida pública que deben orientar la actividad parlamentaria y administrativa. Este informe se tomó como referencia en el ámbito de la Educación Superior para fijar el marco ético que deben adoptar los directivos de las instituciones universitarias. Dicho marco se completó con el Informe Dearing (1997) que delimitaba los mecanismos de gobierno que debía incluir un informe de GC: a) identificación inequívoca del consejo de administración, b) claridad de la toma de decisiones, c) los miembros que lo integran y el tamaño del órgano de gobierno, d) los procedimientos para la participación formal de entidades externas, e) los procedimientos para la revisión periódica de la eficacia del órgano de gobierno y de la institución, f) los informes anuales sobre el desempeño institucional, g) los procedimientos necesarios para atender las quejas de los estudiantes y del personal y h) la rendición de cuentas sobre la gestión académica eficaz.

A partir de esta información, se elaboran las normas de buenas prácticas en las universidades públicas. Según se ha señalado, en el sector público los códigos e informes propuestos se habrían centrado, en un primer momento principalmente, en aspectos éticos y en normas de buena conducta. Sin embargo, en los últimos años se puede apreciar que, en muchos casos, la información divulgada por las universidades en materia de GC se está centrando más en los mecanismos de gobierno y en aspectos relacionados con la gestión, de un modo similar al modelo aplicado en la empresa, como respuesta a las exigencias de una mayor transparencia y la necesidad de una rendición de cuentas sobre los recursos utilizados.

Modelos de gobierno universitario

Los procedimientos de GC o gobernanza universitaria se entienden como la manera en la que las instituciones de Educación Superior se organizan y operan internamente (Harvey, 2004). La gobernanza explica cómo se organiza y jerarquiza el proceso de toma de decisiones (Gayle, Tewarie y White, 2011; Lambert, 2003) y el modo en el que se ejerce un control colectivo sobre el logro de los objetivos institucionales (Mora y Vieira, 2007). Es una forma de organización que mejora la toma de las decisiones

en la medida en que se delimitan los cauces para alcanzar consensos, para resolver los conflictos y para proporcionar legitimidad a las actuaciones (Meléndez, Solís y Gómez, 2010). La gobernanza universitaria se enmarca en el contexto de la autonomía institucional (OCDE, 2003).

Los mecanismos de gobierno pueden organizarse según múltiples criterios, también en el ámbito universitario. Así, diversos autores proponen un modelo de gobierno colegiado o compartido en el cual tiene una especial importancia la participación académica y donde intervienen diversos actores (el sector productivo, los docentes, los estudiantes, etc.). El modelo compartido está compuesto por una junta directiva formada por miembros del ámbito académico que rige la institución, pero, al mismo tiempo, participan agentes de entidades privadas (Gómez, 2004; Mora y Vieira, 2007). Este modelo es habitual en Europa continental o en los países escandinavos. Existe otro tipo de gobierno universitario, conocido como modelo del emprendimiento, de tipo más gerencial, donde un equipo, a veces formado por profesionales, se encarga de la gestión, de las decisiones sobre el personal, de la preparación de presupuestos y de la delimitación de las políticas en educación (Brunner, 2011). Esta forma de gobernar las universidades se ha desarrollado primariamente en el ámbito anglosajón y, posteriormente, también en las universidades japonesas, entre otras. Por otra parte, desde otra perspectiva, la gran mayoría de las universidades están gobernadas de modo democrático. Esta circunstancia conlleva que el poder se concentre principalmente en manos de la comunidad académica (Castro e Ion, 2011).

En la elección del modelo de gestión también pueden incidir otros factores. Entre ellos puede resultar determinante la cultura o tradición administrativa en la que se enmarca la institución, en la medida en que proporciona el contexto para entender los modos en los que se organizan las instituciones públicas. La cultura administrativa se refiere a la existencia de ciertos valores culturales similares entre países, que originan diversos estilos de Administración pública (Kickert, 1997). Así, la anglosajona se caracteriza por un especial énfasis en la rendición de cuentas; la tendencia a adoptar mecanismos de mercado; la importancia otorgada a la eficiencia, a la eficacia, a la relación calidad-precio, a la competitividad; y por estar centrada en los grupos de interés, principalmente en el ciudadano como consumidor y como cliente. La cultura continental europea que se distingue por su carácter eminentemente normativo marcado por el derecho administrativo. Los países que se incluyen dentro de ella

presentan una estructura burocrática en la cual tradicionalmente se considera al ciudadano como un sujeto pasivo (Torres, 2004; Kickert, 1997). La cultura imperante en los países escandinavos y Países Bajos toma aspectos de las culturas anglosajona y europea. En ella existe un interés por conocer las necesidades de los ciudadanos y hay una larga tradición de negociación y consultas. La eficiencia y la eficacia se dirigen a satisfacer las necesidades de los ciudadanos (Beck, 1996). Por último, haremos referencia a la cultura japonesa, caracterizada por una excesiva burocratización y centralización de la gestión pública, fruto quizás del fuerte sentido del deber y de la obligación, y una especial importancia del sentido del honor y de las tradiciones. En las últimas décadas, la burocratización se ha suavizado a través de la descentralización de servicios, la simplificación de las estructuras de la Administración pública a favor de las administraciones locales y agencias específicas y la reducción de regulaciones. Se han introducido procesos deliberativos en los cuales han adquirido importancia las negociaciones y los métodos informales con el objetivo de una búsqueda de la eficiencia (Yamamoto, 2006; Wright y Sakurai, 1987).

Dentro de la cultura anglosajona podemos considerar los siguientes países: Estados Unidos, Reino Unido, Irlanda, Australia, Nueva Zelanda y Canadá. En cuanto a la cultura de Europa continental, englobaría a países como Francia, Alemania, Luxemburgo, Grecia, Portugal, España, Suiza e Italia. De la cultura de los países escandinavos y de Países Bajos forman parte Holanda, Finlandia, Noruega, Dinamarca y Suecia (Kickert, 1997, Torres, 2004). Por último, Japón se consideraría una cultura independiente, ya que, a pesar de presentar rasgos comunes a la cultura continental europea y escandinava, muestra unos rasgos asiáticos característicos.

Así, según el modelo y la cultura administrativa en que se desarrolle, los mecanismos de GC adoptados han tomado diversas orientaciones. Las experiencias que existen en el ámbito del GC universitario se han visto afectadas por los cambios producidos por las nuevas formas de gestión en el ámbito público (Gibb, Haskins y Robertson 2009). En las universidades australianas, a mediados de los años ochenta, el modelo corporativo se orientó hacia la eficiencia y eficacia de las instituciones, a través de medidas como el establecimiento de un órgano ejecutivo y la supresión de los órganos deliberativos y colegiados intermedios (Harman y Treadgold, 2007). En Norteamérica los órganos de GC establecieron como estrategia

la búsqueda de fuentes de financiación alternativas a los ingresos públicos, a través de las entradas generadas por las patentes, sufragadas por las empresas. En Europa continental la estrategia de los mecanismos de GC universitario ha tenido como objetivo la transferencia de los resultados del ámbito universitario a la sociedad, tanto en investigación como en el aprendizaje continuo. Finalmente, en Asia la estrategia de GC se ha dirigido a profesionalizar la gestión de las universidades y orientar la formación de estudiantes hacia el desarrollo de las capacidades necesarias para su actividad profesional tanto en las empresas como en el gobierno (Etzkowitz, Webster, Gebhardt y Terra, 2000).

La organización universitaria está cambiando, ya sea como consecuencia de las variaciones que se están produciendo en las culturas administrativas públicas, en los modos de financiación y en las exigencias en la eficiencia y eficacia en la gestión. Esta evolución está originando que se elaboren códigos de buenas prácticas y se implanten nuevos mecanismos de GC, como en el caso de las universidades del Reino Unido o Australia (Baird, 2007; Dearing, 1997), o, más recientemente, en la Unión Europea y en los países asiáticos. En este contexto la estructura de GC que se adopte en la Educación Superior puede cumplir un papel importante y diferenciador a la hora de fijar estrategias y conseguir objetivos.

Método

Para analizar en qué medida las universidades de la muestra están divulgando información online de GC, y teniendo presente la escasez de trabajos previos que examinan dicha divulgación, en el presente trabajo proponemos la creación de un índice que tiene como objetivo valorar los principales aspectos de GC que contiene la información divulgada.

Para elaborar el índice sobre GC se han tomado los indicadores del Global Reporting Initiative (GRI) (2011) relacionados con el perfil de las organizaciones y estructura de GC, y los indicadores sobre buenas prácticas de GC propuestos por Ho (2005). Asimismo, se han tenido en cuenta los parámetros utilizados por algunas universidades públicas del Reino Unido y Australia que introducen medidas del GC en sus informes anuales. En función de estas fuentes, se han distinguido cuatro secciones: información

de carácter institucional sobre GC (INS), información de carácter financiero relacionada con el GC (IF), información sobre transparencia y liderazgo de GC (TRAYLI) e información sobre la estructura y organización de los mecanismos de GC (ESYOR) (Tabla II).

En relación con la valoración asignada a cada uno de los aspectos recogidos en el índice, y basándonos en la literatura previa (Caba, López y Rodríguez, 2005), se ha optado por un sistema de valoración dicotómico (0/1) de acuerdo con la ausencia o presencia de información; la unidad se reparte por igual en el caso de que el aspecto analizado esté definido por varios ítems (Ho, Tower y Barako, 2008).

A partir del modelo propuesto, hemos creado un índice del contenido de la información de GC recogido en los informes y en las páginas web divulgado por las universidades públicas (ICGCUP). Está formado por la suma de las puntuaciones obtenidas en las cuatro áreas de información: el apartado de la información institucional $INS = (Inf.Corp/z) * 100$, el área de información financiera $IF = (If/z) * 100$, el área de transparencia y liderazgo $TRAYLI = (Trayli/z) * 100$ y finalmente el área de estructura y organización $ESYOR = (Esyor/z) * 100$. Este índice es, por tanto, la suma de una serie de variables dicotómicas (1).

$$ICGCUP = \left[\sum_{k=1}^j INS./6 + \sum_{p=1}^m IF./5 + \sum_{i=0}^n TRAYLI./7 + \sum_{c=0}^b ESYOR/7 \right] * 100 \quad (1)$$

La información se obtuvo de las páginas web de las distintas universidades seleccionadas. La revisión tuvo lugar entre los meses de enero y marzo del año 2012.

Muestra

Nuestra investigación se centra en el sector de la Educación Superior, específicamente en las universidades públicas del Ranking Académico de Universidades del Mundo (AMRU) que analiza y clasifica las universidades de acuerdo con su excelencia y calidad (Leydesdorff y Shin, 2011).

Se han seleccionado las cien primeras universidades del ranking. De ellas, 76 pertenecen al sector público, que constituyen la muestra objeto de estudio (Tabla I). La muestra seleccionada está formada por universidades que desarrollan su actividad en diversas culturas

administrativas, representan un número suficientemente significativo para poner de manifiesto las características de los mecanismos de GC que divulgan y, al ser pioneras en su ámbito, suponen un referente para otras universidades públicas.

De las universidades seleccionadas se han eliminado, por su escasa presencia, las de aquellos países que no alcanzan en el ranking una representación de al menos el 2% (Tabla I). Finalmente, la muestra quedó formada por 11 países y 71 universidades públicas.

Posteriormente, se agruparon las universidades de la muestra según las culturas administrativas de los diferentes países. De acuerdo con este criterio, las universidades quedarían agrupadas de la siguiente forma: Países anglosajones –Estados Unidos, Reino Unido, Australia y Canadá– que representan un 67,61% de las universidades de la muestra. Seguidamente, Europa continental –Francia, Alemania y Suiza– que supone un 16,90% de la muestra. Los países escandinavos y Países Bajos –Suecia, Países Bajos y Dinamarca– suponen, por su parte, un 8,45% de la muestra. Finalmente, Japón que tiene un peso de 7,04% en la muestra. Según esta distribución, se puede apreciar que, entre las primeras cien universidades de este ranking, hay un predominio de universidades de cultura anglosajona.

TABLA I. Cien primeras universidades (AMRU, 2011)

Países	Universidades	%	U. Sector privado	%	U. Sector público	%
Estados Unidos	53	53%	23	95,83%	30	39,47%
Reino Unido	10	10%	-	0	10	13,16%
Alemania	5	5%	-	0	5	6,58%
Japón	5	5%	-	0	5	6,58%
Australia	4	4%	-	0	4	5,26%
Canadá	4	4%	-	0	4	5,26%
Suiza	4	4%	-	0	4	5,26%
Francia	3	3%	-	0	3	3,95%
Suecia	3	3%	1	4,17%	2	2,63%
Dinamarca	2	2%	-	0	2	2,63%

Países Bajos	2	2%	-	0	2	2,63%
Bélgica	1	1%	-	0	1	1,32%
Finlandia	1	1%	-	0	1	1,32%
Israel	1	1%	-	0	1	1,32%
Noruega	1	1%	-	0	1	1,32%
Rusia	1	1%	-	0	1	1,32%
Total	100	100%	24	100%	76	100%

Fuente: Elaboración propia, basada en AMRU.

Resultados

En la Tabla II se observa que, en relación con la información divulgada en materia de GC, los países pertenecientes a la cultura administrativa anglosajona son los que recogen mayor volumen de información en sus páginas web relacionado con el GC (60,93%), seguidos de las universidades que se sitúan en la cultura administrativa escandinava y de Países Bajos (55,37%). La tercera posición la ocupan las universidades de los países que pertenecen a la cultura administrativa de Europa continental (47,62%) y, finalmente, se encuentran las universidades japonesas (44,76%). Teniendo en cuenta que la información relativa al GC no tiene un carácter obligatorio, parece lógico que las universidades pertenecientes a culturas administrativas más vinculadas al usuario o consumidor divulguen una mayor cantidad de información, mientras que las universidades que desarrollan su actividad en contextos administrativos más normativos y burocratizados obtengan una menor puntuación.

En la sección de información institucional, se observa que, en las universidades anglosajonas, la divulgación de códigos de buen GC es el ítem con menor peso (0,25 puntos). En general, en el ámbito anglosajón se divulga principalmente el informe de gestión (0,73). En el caso de las universidades de los países escandinavos y de Países Bajos la media es algo más elevada (0,33 puntos para códigos y 0,83 para informes de gestión). En las universidades de Europa continental la tendencia a elaborar códigos

e informes de gestión es bastante inferior al resto del continente (la media es de 0,17 y de 0,58, respectivamente). Al no requerirse de modo obligatorio dicha información, posiblemente sea la influencia de otras áreas geográficas la que esté impulsando que se formule, aunque solo un número pequeño de instituciones la proporciona. Y, finalmente, las universidades de Japón presentan una media algo superior al ámbito continental (0,20 para los códigos y 0,60 para los informes de gestión). El hecho de que sea en el ámbito anglosajón donde se elaboran en mayor medida códigos e informes de gestión puede responder a una mayor tradición que tiene su origen en el Informe Cadbury y en la existencia de un marco específico de referencia (Informes Nolan y Dearing).

Otros resultados obtenidos en esta sección institucional muestran que la mayoría de las universidades anglosajonas revelan la misión (media de 0,81). La misión hace referencia a la razón de ser o el propósito de la institución que justifica su existencia. También es significativo este aspecto en las universidades de Europa continental (media de 0,67). Las universidades que forman parte del grupo de países escandinavos y Países Bajos presentan una media inferior en cuanto a divulgación de la misión y la visión (media de 0,33 y 0,17, respectivamente). Finalmente, las universidades japonesas muestran unos datos similares al ámbito continental (media de 0,60). En este último caso, hemos de señalar que es el aspecto sobre el que divulgan más información las universidades japonesas, lo que puede responder a su modo de expresar el sentido del honor, de la obligación y el deber, propios de la cultura japonesa, así como la preparación cuidadosa de los proyectos y el valor de la eficiencia (Yamamoto, 2006).

De acuerdo con los resultados globales obtenidos en la sección institucional, podemos observar que, sobre el peso que tienen los diferentes ítems pueden estar incidiendo las diversas culturas administrativas. En el caso de las universidades situadas en la cultura administrativa anglosajona, el resultado (63,17%) muestra la importancia que esta cultura otorga a la justificación de la actuación, lo que las lleva a facilitar información a los usuarios, proporcionando parámetros que les permitan evaluar la eficiencia y la eficacia, entre otros aspectos. Por otra parte, en las universidades de la cultura administrativa de los países escandinavos y Países Bajos la valoración obtenida (58,17%) se aproxima a la de las universidades anglosajonas, e igual ocurre con la cultura japonesa (53,33%). En el primero de los casos la explicación podría

ser la misma que para los países anglosajones, mientras que, en el caso japonés, puede ser expresión de su sentido del deber y la obligación. En algunos ítems, como la divulgación del organigrama institucional, la cultura administrativa de los países escandinavos y de Países Bajos junto con la de Japón ocupan la primera posición, con un porcentaje del 100%, superando a las universidades anglosajonas y a las de Europa continental. Por su parte, los resultados de la sección institucional del grupo de universidades situadas en un contexto cultural continental son los más bajos (44,50%). Este resultado concuerda con las características propias de esta cultura administrativa, muy apoyada en un marco normativo; de hecho, cuando este no existe, el seguimiento de orientaciones es mínimo.

En cuanto al apartado dedicado a la información financiera, se observa que la información más divulgada es el balance y el estado de resultados. Las más preocupadas por la divulgación de esta información son las universidades anglosajonas seguidas de las japonesas y las escandinavas. La publicación de esta información ha de entenderse en el ámbito de la evaluación de la eficiencia y eficacia de la gestión, elemento que es común a las tres culturas (Kickert, 1997; Beck, 1996; Yamamoto, 2006). De nuevo son las universidades del continente europeo, con una tradición normativa y reguladora, las que menos información divulgan. La publicación de la información financiera en el sector público es uno de los retos actuales de las diversas administraciones y organizaciones públicas. Aquellas zonas más preocupadas por la atención del usuario revelan mayor información. Las universidades japonesas, aunque procedentes de un contexto burocratizado y legalista, al igual que el continental, proporcionan mayor información que las europeas.

En cuanto a la sección de información de transparencia y liderazgo debemos mencionar que en relación con los aspectos recogidos en los ítems 12 y 13, referidos a remuneración y grado de parentesco del consejo de administración –que son habituales en la información divulgada en las empresas privadas–, no se publica información en las páginas web. Así, los ítems más mencionados relacionados con la transparencia son los referidos al número de reuniones del máximo órgano de dirección y a la divulgación de los acuerdos o actas. Las universidades de la cultura anglosajona son las que presentan una mayor puntuación (media de 0,75 y 0,29, respectivamente). Las universidades anglosajonas suelen publicar un cronograma de las reuniones del año. Las universidades japonesas ocupan el segundo lugar, con una media de 0,60 y 0,40, respectivamente y, de

forma similar, tanto las universidades que pertenecen a la cultura administrativa de Europa continental como el grupo de países escandinavos y Países Bajos son los que poseen una valoración menor en este aspecto. Sin embargo, estas tres culturas, más proclives a la regulación y a la normalización que la anglosajona, publican en mayor medida los acuerdos adoptados por los órganos de gobierno (0,33, 0,33 y 0,40, respectivamente).

TABLA II. Información en las páginas web de las universidades públicas sobre GC

Gobierno corporativo en las universidades públicas.																		
Información institucional.																		
Nº	Conceptos	Puntu.	Anglosajón			Europa Continental			Países Escandinavos y Países Bajos			Japón						
			Media	Des.T.	Coe.V.	Media	Des.T.	Coe.V.	Media	Des.T.	Coe.V.	Media	Des.T.	Coe.V.				
1.	Se recoge la misión.	01	0.81	1,00	0.39	0.49	1,00	0.74	0.33	0.00	0.52	1,55	0.60	1,00	0.35	0.91		
2.	Se recoge la visión.	01	0.54	1,00	0.50	0.93	0.25	0.00	0.45	1.81	0.17	0.00	0.41	2.45	0.60	0.35	0.91	
3.	Se recoge el plan estratégico.	01	0.69	1,00	0.47	0.68	0.25	0.00	0.45	1.81	0.83	1,00	0.41	0.49	0.20	0.45	2.24	
4.	Se recoge la existencia de códigos de buen gobierno.	01	0.25	0.00	0.44	1.75	0.17	0.00	0.39	2.34	0.33	0.00	0.52	1.55	0.20	0.00	0.45	2.24
5.	Se recoge la existencia de informes de gestión.	01	0.73	1,00	0.45	0.62	0.58	1,00	0.51	0.88	0.83	1,00	0.41	0.49	0.60	1,00	0.35	0.91
6.	Se recoge el organigrama institucional.	01	0.77	1,00	0.42	0.55	0.75	1,00	0.45	0.60	1,00	1,00	0.00	0.00	1,00	1,00	0.00	0.00
Total de la sección (1) información institucional (6 ítems).			63,17%			44,30%			56,17%			53,33%						
Información financiera.																		
Nº	Conceptos	Puntu.	Anglosajón			Europa Continental			Países Escandinavos y Países Bajos			Japón						
			Media	Des.T.	Coe.V.	Media	Des.T.	Coe.V.	Media	Des.T.	Coe.V.	Media	Des.T.	Coe.V.				
7.	Se recoge el informe presupuestario aprobado.	01	0.65	1,00	0.48	0.75	0.50	0.50	0.52	1.04	0.50	0.50	1,10	0.60	1,00	0.35	0.91	
8.	Se recoge el informe del presupuesto ejecutado.	01	0.06	0.00	0.24	3.91	0.00	0.00	0.00	0.00	0.17	0.00	0.41	2.45	0.00	0.00	0.00	
9.	Se recoge el balance.	01	0.90	1,00	0.31	0.34	0.50	0.50	0.52	1.04	1,00	1,00	0.00	0.00	0.80	1,00	0.45	0.56
10.	Se recoge el estado de resultado.	01	0.90	1,00	0.31	0.34	0.50	0.50	0.52	1.04	1,00	1,00	0.00	0.00	0.80	1,00	0.45	0.56
11.	Se recoge el informe de inversiones.	01	0.31	0.00	0.47	1.50	0.17	0.00	0.39	2.34	0.17	0.00	0.41	2.45	0.20	0.00	0.45	2.24
Total de la sección (2) información financiera (5 ítems)			56,40%			33,40%			56,80%			48,00%						
Información de transparencia y liderazgo.																		
Nº	Conceptos	Puntu.	Anglosajón			Europa Continental			Países Escandinavos y Países Bajos			Japón						
			Media	Des.T.	Coe.V.	Media	Des.T.	Coe.V.	Media	Des.T.	Coe.V.	Media	Des.T.	Coe.V.				
12.	Se recoge la remuneración de los directivos.	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13.	Se recoge el grado de consanguinidad de los directivos.	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14.	Se recoge el número de las reuniones del máximo órgano de dirección de la universidad.	01	0.75	1,00	0.44	0.58	0.50	0.50	0.52	1.04	0.50	0.50	1,10	0.60	1,00	0.35	0.91	

15.	Se recoge los acuerdos adoptados o actos.	01	0.29	0.00	0.46	1.57	0.33	0.00	0.49	1.48	0.33	0.00	0.52	1.55	0.40	0.00	0.55	1.37	
16.	Se recoge el ranking que posee la universidad a nivel mundial.	01	0.81	1.00	0.39	0.49	0.67	1.00	0.49	1.00	0.74	0.83	1.00	0.41	0.49	0.20	0.00	0.45	2.24
17.	Se recoge el ranking que posee la universidad en el nivel país.	01	0.88	1.00	0.33	0.38	0.67	1.00	0.49	1.00	0.74	0.83	1.00	0.41	0.49	0.40	0.00	0.55	1.37
18.	Se recogen los premios obtenidos por la universidad.	01	0.98	1.00	0.14	0.15	0.92	1.00	0.29	1.00	0.31	0.83	1.00	0.41	0.49	1.00	1.00	0.00	0.00
	Total de la sección (3) información transparencia y liderazgo (7 ítems)		53,00%	44,14%	47,43%	37,14%													
4. Información sobre estructura y organización.																			
Conceptos																			
19.	Se recoge la estructura y/o composición del máximo órgano de dirección de la universidad.	01	0.96	1.00	0.20	0.21	0.92	1.00	0.29	1.00	0.31	1.00	1.00	0.00	0.00	1.00	1.00	0.00	0.00
20.	Se recogen las funciones de los directivos o órganos de dirección de la universidad.	01	0.96	1.00	0.20	0.21	0.92	1.00	0.29	1.00	0.31	1.00	1.00	0.00	0.00	0.60	1.00	0.55	0.91
21.	Se recoge el número de miembros que integran el máximo órgano de gobierno de la universidad.	01	0.96	1.00	0.20	0.21	0.92	1.00	0.29	1.00	0.31	1.00	1.00	0.00	0.00	0.60	1.00	0.55	0.91
	a) Empresarios representantes de la sociedad.	01	0.20	0.13	0.00	0.33	2.67	0.17	0.00	0.39	2.34	0.17	0.00	0.41	2.45	0.00	0.00	0.00	0.00
	b) Representantes de los profesores.	01	0.20	0.38	1.00	0.50	0.85	0.92	1.00	0.29	0.31	0.83	1.00	0.41	0.49	0.00	0.00	0.00	0.00
	c) Representantes de los estudiantes.	01	0.20	0.77	1.00	0.42	0.55	0.92	1.00	0.29	0.31	0.83	1.00	0.41	0.49	0.00	0.00	0.00	0.00
	d) Representantes de los sindicatos.	01	0.20	0.06	0.00	0.24	3.91	0.08	0.00	0.29	3.46	0.17	0.00	0.41	2.45	0.00	0.00	0.00	0.00
	e) Representantes de los egresados o graduados.	01	0.20	0.25	0.00	0.44	1.75	0.08	0.00	0.29	3.46	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
22.	Se recoge cuál es el número de comités o consejos existentes en la universidad.	01	0.92	1.00	0.28	0.30	0.92	1.00	0.29	1.00	0.31	0.17	0.00	0.41	2.45	0.20	0.00	0.45	2.24
	a) Comité académico de la universidad.	01	0.20	0.88	1.00	0.33	0.38	0.75	1.00	0.45	0.60	0.50	0.50	0.55	1.10	0.40	0.00	0.55	1.37
	b) Comité administrativo o de finanzas de la universidad.	01	0.20	0.90	1.00	0.31	0.34	0.75	1.00	0.45	0.60	0.67	1.00	0.52	0.77	0.60	1.00	0.55	0.91
	c) Comité de investigación.	01	0.20	0.52	1.00	0.50	0.97	0.75	1.00	0.45	0.60	0.50	0.50	0.55	1.10	0.60	1.00	0.55	0.91
	d) Comité de auditoría.	01	0.20	0.77	1.00	0.42	0.55	0.25	0.00	0.45	1.81	0.33	0.00	0.52	1.55	0.20	0.00	0.45	2.24
	e) Otros comités.	01	0.20	0.92	1.00	0.28	0.30	0.92	1.00	0.29	0.31	0.83	1.00	0.41	0.49	0.40	0.00	0.55	1.37
23.	Se recoge cuál es el número de consejeros de sexo femenino del máximo órgano de dirección.	01	0.02	0.00	0.14	6.93	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Total de la sección (4) información estructura y organización (7 ítems)				71,14%		68,43%		59,09%		40,57%									
Total=(sección 1+sección 2+sección 3+sección 4)				60,93%		47,62%		55,37%		44,76%									

En relación con el nivel de liderazgo de las universidades (apartados 16, 17 y 18), las universidades anglosajonas publican en mayor medida esta información. En estos países gran parte de la financiación proviene de entidades privadas, por lo que el puesto que ocupan en los diferentes rankings puede servir como elemento diferenciador para obtener fondos. Sus medias (0,81; 0,88; y 0,98) son superiores a las de las universidades que forman parte de la cultura administrativa de los países escandinavos y Países Bajos (media de 0,83 en todos los ítems), como también al conjunto de países de Europa continental (medias de 0,67; 0,67; y 0,92) y a las universidades japonesas, cuya media es de 0,20 y 0,60, en los dos primeros apartados, mientras que en el 18, relativo a los premios que recibe la universidad, en el cual las universidades de esta última cultura superan a los demás grupos de universidades y se ubican en el primer lugar (media: 1,00), quizá como reflejo de la importancia del honor y la profesionalidad en esta cultura.

En relación con la información sobre estructura y composición del máximo órgano de dirección de la universidad, el grupo de países escandinavos y Países Bajos se sitúa en el primer lugar junto a las universidades japonesas con un 100% de información sobre este aspecto, seguidas de las universidades anglosajonas con un 96%; en último lugar se sitúan las universidades de Europa continental con un 92%.

Respecto a la función de los directivos u órganos de dirección (apartado 20) y el número de miembros del máximo órgano de gobierno (apartado 21), el bloque de universidades pertenecientes a los países escandinavos y Países Bajos obtiene una puntuación del 100%; seguido del grupo anglosajón con una puntuación del 96%. En el tercer puesto, se encuentran las universidades de Europa continental, con una puntuación del 92%, y, finalmente, el conjunto de universidades de Japón obtiene una puntuación del 60%. Cabe destacar en este apartado que la inmensa mayoría de las universidades divulga información corporativa. Esta información permite conocer el modo concreto en el que se articulan los mecanismos de GC.

En cuanto a la pertenencia de los consejeros a algún grupo de interés (apartado 22), el órgano colegiado de las universidades de Europa continental acoge la participación de estudiantes y profesores (43,4%). Algunas universidades tienen representación de sindicatos, de los egresados y de los empresarios. También en los cuerpos de dirección de las universidades de los países escandinavos y Países Bajos participan

estudiantes y profesores. En algunas universidades los representantes sindicales y empresariales suponen un 40% del total. En las universidades anglosajonas en el órgano de gobierno deben participar igualmente estudiantes, profesores y egresados, y existe una representación mínima de sindicatos y empresarios. Finalmente, el grupo de universidades de Japón no refleja en sus páginas web la composición de la estructura de gobierno.

Los apartados 23 y 24 se refieren al número de comités y a su composición. Las universidades anglosajonas los presentan en un 92% y 79,8%, respectivamente; seguidas de las universidades de Europa continental, con 92%, y un 68,4% para las universidades japonesas. El grupo de países escandinavos y Países Bajos en el ítem 23 no supera el 20%, muy por debajo del resto de grupos de universidades. Se observa cierta homogeneidad en los comités que se constituyen en todas las culturas.

Por último, mientras que en las empresas se suele informar sobre el número de consejeras, en nuestro análisis se observa que son muy pocas las universidades que establecen un porcentaje para asegurar una representación femenina en los órganos de dirección de las universidades. Por este motivo, esta participación en las estructuras de dirección no sigue unas pautas y solo las universidades anglosajonas divulgan información sobre este ítem.

En resumen, las universidades anglosajonas son las que logran una mayor puntuación por su divulgación de los distintos aspectos de GC. Las diferencias que se producen respecto a los otros grupos de universidades pueden derivarse de las características de su cultura administrativa o del hecho de que el ámbito anglosajón es pionero en la elaboración de códigos y en el establecimiento de modelos de GC. A la cultura anglosajona la sigue muy de cerca la cultura administrativa de los países escandinavos y Países Bajos. En tercera posición se encuentra la cultura administrativa de Europa continental, que posee un sistema legal administrativo fuertemente normalizado cuyo funcionamiento ocasiona una fuerte burocracia. Y, finalmente, se encuentra Japón, cuyos resultados nos indican que tiende a acercarse a la cultura administrativa anglosajona en algunos aspectos, pero el hecho de no divulgar información sobre su organigrama la coloca en última posición. Esta cultura prima la información institucional frente a otras cuestiones. En cualquier caso, los altos índices de divulgación son señal del esfuerzo realizado por las universidades de los diversos ámbitos

geográficos por implementar procedimientos de GC y divulgar esta información en los sitios web.

Conclusiones

En los últimos años se aprecia un fuerte impulso en la implementación de mecanismos de GC en diversas entidades públicas, tendencia que también afecta a las universidades públicas. En la actualidad existe un creciente interés por la mejora de la gobernanza universitaria y por la divulgación de información acerca de los procesos de GC como parte fundamental de la rendición de cuentas que corresponde hacer a las universidades. Nuestros resultados ponen de relieve que las universidades de la muestra están incorporando aspectos de GC en sus órganos de gestión y están dando importancia a la divulgación online de información específica sobre ellos, lo que podría facilitar la realización de análisis comparativos, sobre todo si las universidades consideran el GC como un factor estratégico diferenciador.

La necesidad de un gobierno eficiente está justificada, entre otras, por dos principales razones: la necesidad cada vez más creciente de buscar fórmulas de financiación alternativas a la financiación pública y la presión social que reciben las universidades públicas para crear sistemas de organización que garanticen una mayor eficiencia, eficacia y economía, y una mejor transferencia de conocimientos a la sociedad (empresas y entorno); proporcionen el marco para la rendición de cuentas de su gestión; sean más transparentes; y compitan en el marco internacional con otras universidades en busca de una mayor excelencia.

De hecho, debemos destacar la influencia que ejercen países como el Reino Unido (Informe Nolan e Informe Dearing) y Australia (código de la ANAO) en el desarrollo de estos mecanismos de gobierno. Las universidades públicas de estos países se han basado en códigos e informes de gestión anuales para divulgar información específica sobre GC. Este acercamiento de las instituciones de Educación Superior a la adopción de estructuras y mecanismos de GC pone de manifiesto el interés de los cuerpos directivos por reflejar, al igual que las entidades de carácter privado, una mayor transparencia en la gestión de las universidades y una actuación eficiente.

De acuerdo con los resultados de la investigación realizada, las universidades presentan diferencias en cuanto a la información que publican en las páginas web sobre los mecanismos de GC. Estas diferencias pueden responder a las diferentes culturas administrativas a las que pertenecen las universidades. Así, aunque se aprecia el esfuerzo de las universidades de las diversas regiones geográficas, es patente el predominio del ámbito anglosajón en la adopción y divulgación de información sobre GC. En las universidades de esta cultura administrativa, la rendición de cuentas es un objetivo prioritario y la divulgación de información de los procesos de GC permite cumplir con él.

En el contexto de cada cultura administrativa, la importancia de cada dimensión es diferente y responde a las prioridades que se derivan de cada cultura. Los países escandinavos y Países Bajos y los anglosajones, más vinculados al usuario, divulgan un mayor volumen de información, mientras que los países de Europa continental son más reacios a publicar información, posiblemente porque no existe una normativa que lo requiera. Por último, las universidades japonesas publican predominantemente información relacionada con su razón de ser y el propósito de la institución como respuesta al sentido del deber y del honor, propios de su cultura.

En un mundo globalizado, los diversos agentes van adoptando las tendencias predominantes de forma generalizada. La situación que presentan las diversas universidades revela que en ocasiones se trata de una iniciativa incipiente o en proceso de desarrollo. El hecho de haber tomado como referencia las universidades mejor ubicadas nos lleva a pensar que el proceso hasta su plena implantación en el ámbito universitario será largo. A la vez, las universidades que forman parte del ranking son referentes en el contexto internacional y, en este sentido, ofrecen pautas al resto de universidades.

En cualquier caso el estudio realizado muestra que las universidades públicas del ranking están adoptando mecanismos de GC, lo que puede suponer un cambio radical en los sistemas de administración. Y por otra parte, las universidades deberían tomar mayor conciencia de los beneficios que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación para dar a conocer sus procesos de GC y favorecer la participación de los grupos de interés a fin de satisfacer adecuadamente sus demandas informativas.

Como futuras líneas de investigación nos planteamos analizar cómo evoluciona la divulgación de información en un periodo de tiempo

determinado, para valorar los cambios que se producen en el volumen de información publicada y determinar a qué obedecen. Asimismo, pretendemos extender el análisis a universidades que no forman parte del ranking considerado para comprobar si existen diferencias significativas relacionadas con el GC y la cultura administrativa con aquellas consideradas referentes.

Referencias bibliográficas

- Academic Ranking of World Universities (AMRU) (2011). Shanghái. Recuperado de: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2011.html>
- Aguilera, R. V. y Cuervo-Cazurra, A. (2009). Codes of Good Governance. *Corporate Governance: An International Review*, 1 (3), 376-387.
- Baird, J. (2007). Taking it on Board: Quality Audit Findings for Higher Education Governance. *Higher Education Research & Development*, 26 (1), 101-115.
- Beck, T. (1996). From Continental Law to Anglo-American Behaviorism: Scandinavian Public Administration. *Public Administration Review*, 56 (1), 94-103.
- Berle, A. A. y Means, G. C. (1932). *The Modern Corporation and Private Property*. Nueva York: Macmillan.
- Borins, S. (2002). On the Frontiers of Electronic Governance: a Report on the United States and Canada. *International Review of Administrative Science*, 68 (2), 199-211.
- Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *University Governance: Typology, Dynamics and Trends. Revista de Educación*, 355 (2), 137-159.
- Caba, P. C., López, H. A. M. y Rodríguez, B. M. P. (2005). Citizens' Access to on-Line Governmental Financial Information: Practices in the European Union Countries. *Government Information Quarterly*, 22 (2), 258-276.
- Cadbury, A. S. (1992). *Informe de comité sobre los aspectos financieros del gobierno corporativo*. Recuperado de: <http://www.ecgi.org/codes/documents/cadbury.pdf>.
- Castro, D. e Ion, G. (2011). Dilemas en el gobierno de las universidades españolas: autonomía, estructura, participación y desconcentración. *Revista de Educación*, 355 (2), 161-183.

- Carnegie, G. y Tuck, J. (2010). Understanding the ABC of University Governance. *The Australian Journal of Public Administration*, 69 (4), 431-441.
- Clatworthy, A. M., Mellett, J. H. y Peel, J. M. (2000). Corporate Governance under 'New Public Management': an Exemplification. *Corporate Governance*, 8 (2), 166-176.
- Comisión Europea (2007). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Recuperado de: http://www.eenee.de/portal/page/portal/EENEEContent/_IMPORT_TELECENTRUM/DOCS/EENEE_AR3.pdf parlamento europeo comisión 2007
- De la Torre, R. M. y Torres, E. E. (2010). Transparencia y buen gobierno en la universidad pública. Reflexiones en torno al caso mexicano. *Revista Online Especializada en Derecho de la Comunicación*, 4 (dic.-feb.), 1-13.
- Dearing, R. (1997). *Informe de la Comisión Nacional de Investigación sobre la Educación Superior*. Londres: Centro de Publicaciones. Recuperado de: <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/>
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C. y Terra, B. R. (2000). The Future of the University and the University of the Future: Evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm. *Research Policy*, 29 (2), 313-330.
- Ferlie, E., Ashburner, L. y Fitzgerald, L. (1995). Corporate Governance and the Public Sector: Some Issues and Evidence from the NHS. *Public Administration*, 73 (2), 375-392.
- Fleming, S. y McNamee, M. (2005). The Ethics of Corporate Governance in Public Sector Organizations. *Public Management Review*, 7 (1), 136-144.
- Gayle, D. J., Tewarie, B. y White Jr., A. Q. (2011). *Governance in the Twenty-first-Century University: Approaches to Effective Leadership and Strategic Management: ASHE-ERIC Higher Education Report (14)*. San Francisco (California): Jossey-Bass.
- Gibb, A., Haskins, G. y Robertson, L. (2009). *Leading the Entrepreneurial University*. Recuperado de: http://www.ncee.org.uk/publication/leading_the_entrepreneurial_university.pdf
- Global Reporting Initiative (GRI) (2011). *Guía para la elaboración de memorias de sostenibilidad*. Versión 3.1. Recuperado de: <https://www.globalreporting.org/resourcelibrary/Spanish-G3.1-Reporting-Guidlines.pdf>

- Gómez, V. M. (2004). *Gobierno y gobernabilidad en las universidades públicas*. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1392/>
- Harman, K. y Treadgold, E. (2007). Changing Patterns of Governance for Australian Universities. *Higher Education Research & Development*, 26 (1), 13-29.
- Harvey, L. (2004) *Analytic Quality Glossary, Quality Research International*. Recuperado de; <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>
- Ho, Chi-Kun (2005) Corporate Governance and Corporate Competitiveness: an International Analysis. *Corporate Governance*, 13 (2), 211-253.
- Ho, L. P., Tower, G. y Barako, D. (2008). Improving Governance Leads to Improved Corporate Communication. *Corporate Ownership & Control*, 5 (4), 26-33.
- Hodges, R., Wright, M. y Keasey, K. (1996). Corporate Governance in the Public Services: Concepts and Issues. *Public Money and Management*, 16 (2), 7-13.
- Kernaghan, K. (1980). Codes of Ethics and Public Administration: Progress, Problems and Prospects. *Public Administration*, 59 (2), 207-223.
- Kezar, A. J. y Eckel, P. D. (2004). Meeting Today's Governance Challenges: A Synthesis of the Literature and Examination of a Future Agenda for Scholarship. *The Journal of Higher Education*, 75 (4), 371-399.
- Kickert, W. (1997). Public Management in the United States and Europe. En W. Kicker (Ed.), *Public Management and Administrative Reform in Western Europe*. Cheltenham (Reino Unido): Edward Elgar.
- Kudo, H. (2008). Does e-Government Guarantee Accountability in Public Sector? Experiences in Italy and Japan. *Public Administration Quarterly*, 32 (1), 93-120.
- Lambert, R. (2003). *Lambert Review of Business – University Collaboration Final Report*. Recuperado de: http://www.hm-treasury.gov.uk/d/lambert_review_final_450.pdf
- Lapworth, S. (2004). Arresting Decline in Shared Governance: Towards a Flexible Model for Academic Participation. *Higher Education Quarterly*, 58 (4), 299-314.
- Leydesdorff, L. y Shin, J. C. (2011). How to Evaluate Universities in Terms of their Relative Citation Impacts: Fractional Counting of Citations and the Normalization of Differences among Disciplines. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62 (6), 1146-1155.

- Meijer, A. (2009). Understanding Modern Transparency. *International Review of Administrative*, 75 (2), 255-269.
- Meléndez, M. A. G., Solís, P. C. y Gómez, J. I. (2010). Gobernanza y gestión de la universidad pública. *Revista de Ciencias Sociales*, 16 (2), 210-225.
- Mora, J. G. y Vieira, M. J. (2007). *Governance and Organisational Change in Higher Education: Barriers and Drivers for Entrepreneurialism*. Recuperado de: www.univnova.org/documentos/noenred/156.pdf
- Nolan (1995). *Normas de la conducta para la vida pública*. Recuperado de: <http://www.inap.org.mx/portal/images/RAP/normas%20de%20conducta%20para%20la%20vida%20publica.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2003). *Educational Policy Analysis*. Recuperado de: http://www.oecd.org/document/14/0,3746,en_2649_39263231_17735886_1_1_1_1,00.html
- (2005). Directrices sobre el gobierno corporativo de empresas públicas. Recuperado de: http://www.ecgi.org/codes/documents/oecd_soe_en.pdf
- Ryan, C. y Ng, C. (2000). Public Sector Corporate Governance Disclosures: An Examination of Annual Reporting Practices in Queensland. *Australian Journal of Public Administration*, 59 (2), 11-23.
- Shattock, M. (2004). The Lambert Code: Can We Define Best Practice? *Higher Education Quarterly*, 58 (4), 229-242.
- Stephens, J. C., Hernández, M. E., Román, M. A., Graham, C. y Scholz, R. W. (2008). Higher education as a change agent for sustainability in different cultures and contexts. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9 (3), 317-338.
- Svensson, G. y Wood, G. (2009). Implementation, Communication and Benefits of Public Sector Codes of Ethics a Longitudinal Study of Sweden. *International Journal of Public Sector Management*, 22 (4), 364-379.
- Torres, L. (2004). Accounting and Accountability: Recent Developments in Governmental Financial Information Systems. *Public Administration and Development*, 24 (5), 447-456.
- Trakman, L. (2008). Modelling University Governance. *Higher Education Quarterly*, 62 (1/2), 63-83.
- Whiteoak, J. (1996). Corporate Governance—Why Local Government Should Manage its Own Agenda. *Public Money & Management*, 16 (2), 23-29.

- Wright, D. y Sakurai, Y. (1987). Administrative Reform in Japan: Politics, Policy, and Public Administration in a Deliberative Society. *Public Administration Review*, 47 (2), 121-133.
- Yamamoto, K. (2006). Performance of Semi-Autonomous Public Bodies: Linkage Between Autonomy and Performance in Japanese Agencies. *Public Administration and Development*, 26 (1), 35-44.
- Zattoni, A. y Cuomo, F. (2008). Why Adopt Codes of Good Governance? A Comparison of Institutional and Efficiency Perspectives. *Corporate Governance*, 16 (1), 1-15.

Dirección de contacto: Jesús Mauricio Flórez-Parra. C/. Comandante Cousteau nº 2, primero (I). 18200 Maracena. Granada. E-mail: jmflorezp@ugr.es

La depuración franquista del profesorado de las Escuelas Normales de Alicante, Castellón y Valencia¹

Francoist Purge of Teacher Training Professors in Alicante, Castellón and Valencia

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-260

M^a. del Carmen Agulló-Díaz
Juan Manuel Fernández-Soria

Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Valencia. España.

Resumen

Abundan los estudios sobre la depuración de maestros, profesores de instituto y de universidad; lo contrario sucede con el profesorado de las Escuelas Normales. Este artículo quiere indagar en la realidad y motivaciones de la depuración del profesorado normalista valenciano, haciéndolo desde la historia y desde la memoria según el significado que les otorga Walter Benjamin a estos dos conceptos. De la historia utiliza sus utillajes, fuentes y métodos; de la memoria el adeudo con el pasado vencido. La pérdida de los expedientes de depuración se ha suplido con materiales inéditos: informes de los directores sobre sus profesores, documentación de archivo de las Escuelas Normales estudiadas y producción pedagógica escrita de los encausados. Estas herramientas, las Resoluciones del BOE, los expedientes personales, los de revisión, los incoados por las Comisiones Depuradoras C a profesores de instituto y otras fuentes bibliográficas y hemerográficas han posibilitado reconstruir el mapa de la depuración en las Escuelas Normales estudiadas. El uso de esta documentación ha permitido responder a las hipótesis de las que parte la investigación, negando en unos casos,

⁽¹⁾ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "La depuración franquista del profesorado de Escuelas Normales" (EDU2010-19255) financiado por el MICINN.

y confirmando en otros, algunos tópicos sobre la represión de los docentes: los profesores normalistas no son más castigados que otros cuerpos docentes por ser formadores de maestros; las mujeres son más sancionadas que los hombres, con lo que se desmiente, en este caso, el paternalismo argumentado en otras investigaciones sobre la depuración docente; la edad no guarda relación con las sanciones; los profesores numerarios son más sancionados; ni la formación recibida en centros pedagógicos de vanguardia ni la renovación pedagógica están relacionadas con una depuración negativa; no hay necesariamente correspondencia entre la producción pedagógica de estos profesores y los resultados del proceso depurador; la depuración fue eminentemente ideológica y política y estaba sobre todo en función de la reciclabilidad del depurado en el nuevo régimen.

Palabras clave: Escuelas Normales, poder político, control social, franquismo, depuración, conductas políticas, historia de la educación, sanción.

Abstract

There are plenty of studies about the purge of primary and secondary school teachers and university professors, but there are very few concerning the faculty members at teacher training colleges. This article investigates the reality and motives behind the purge of the faculty members at Valencian teacher training schools from the perspectives of history and memory as understood by Walter Benjamin. From history we draw the tools, sources and methods; from memory, our debt with the defeated past. The purge files are gone, but their loss has been filled by unpublished materials: headmasters' reports on the teaching staff at teacher training colleges, archive documents about the colleges and the educational writings of those who were accused. These tools, the decisions published in the official Spanish gazette, personal files, reviews, proceedings opened by the "C" purge commissions on high school teachers and other books and periodicals have made it possible to reconstruct the map of the purge that swept the teaching colleges of Alicante, Castellón and Valencia. The use of these documents has helped us to answer our initial hypotheses about teacher repression, proving some tales to be myths and others to be truth: Teacher training faculty were not punished more heavily than the faculty at other institutions just because they were training schoolteachers; women were penalized more than men, a finding that disproves the paternalism defended in other research; age was unrelated to punishments; numerary staff were punished more; neither training from trendsetting educational centres nor participation in ongoing teacher development were related to the severity of proceedings; the pedagogic production of the teachers involved was not necessarily related to the results of the purging process; the purge was eminently ideological and political, and its outcome depended especially on the likelihood of teachers' being fit smoothly into the new regime.

Key words: teacher training colleges, political power, social control, Francoism, purge, political conduct, history of education, punishment.

Planteamiento

Si los estudios sobre la depuración del Magisterio permiten ya la comparación (Ramos, 2006), los del profesorado de instituto posibilitan hacer balances (Sanchidrián, Grana y Martín-Zúñiga, 2011) y los del universitario ofrecen visiones de conjunto (Baldó, 2011), la depuración del profesorado de las Escuelas Normales está por investigar. Tras algunos trabajos sobre la represión del alumnado normalista (Morente, 1995 y Morata, 2006), empieza a investigarse la de los profesores (Ortega-Castillo, Sanchidrián, Martín-Zúñiga y Fernández-Soria 2012, Grana y Ortega-Castillo, 2013). Este artículo profundiza en la depuración del profesorado de las Escuelas Normales valencianas explorando nuevos cauces de estudio que permitan esquivar la provisionalidad de los resultados con que amenaza la pérdida de los expedientes de depuración.

Intentamos acercarnos al pasado de los profesores normalistas valencianos desde la historia y desde la memoria, compartiendo el significado que a estos conceptos les confiere Walter Benjamin. Pretendemos hacerlo desde la historia utilizando sus utillajes, fuentes y métodos; pero también desde la memoria y su compromiso con que lo ausente –lo que pudo ser, pero acabó no siendo– también forme parte de la realidad que solía constituirse sin aquello que, en su momento, fue también real. La historia no ha reflejado siempre toda la realidad sino parte de ella, la que configuró el pasado del vencedor. Por eso nos servimos también de la memoria que actualiza el pasado mostrando el pasado ausente, el de los vencidos (Mate, 2006, p. 45). Compartimos la afirmación de que la memoria es una actividad hermenéutica que hace visible lo invisible, lo derrotado; en este sentido, la memoria es, además, justicia, porque «sin memoria de la injusticia no hay justicia posible» (Mate, 2008, pp. 166-167).

Metodología. Fuentes. Hipótesis de trabajo

Utilizamos dos registros: el de la historia y el de la memoria. Trabajamos con el mayor número posible de datos, intentando buscar la verdad que proporciona el conocimiento histórico para acercarnos «al pasado que fue»; pero también contemplamos el pasado que pudo ser y que fue olvidado por irrelevante, pero que es necesario para conocer la integridad del pasado y nuestro presente. Así, junto a los rastros que proporcionan las fuentes históricas, utilizamos también los testimonios de sufrimiento que muestran un pasado vencido y olvidado; testimonios escasos pero suficientes para privilegiar a los sujetos que padecieron y manifestar que, sin ese olvido, la historia probablemente hubiera podido ser de otra manera (Mate, 2009).

Los rastros que se siguen para la operación intelectual de análisis se obtienen preferentemente de fuentes primarias, archivísticas, legislativas, hemerográficas y bibliográficas. Hasta ahora continúan desaparecidos los expedientes de las Comisiones Depuradoras del profesorado normalista, carencia compensada con otras fuentes:

- Resoluciones publicadas en el Boletín Oficial del Estado (BOE).
- Expedientes de revisión (Archivo Central del Ministerio de Educación –ACME–).
- Expedientes personales (Archivo General de la Administración –AGA–).
- Expedientes incoados por las Comisiones Depuradoras C a los profesores de instituto, tras comprobar que algunos profesores normalistas simultaneaban la docencia en la Escuela Normal y en los institutos provinciales de enseñanza media.
- Informes de los directores de las Escuelas Normales sobre el profesorado, localizados en el Archivo Municipal de Alicante (AMA) y en el Archivo de la Universidad Jaime I de Castellón (AUJI).
- Documentación oficial de las Escuelas Normales, custodiada en el Archivo Histórico de la Universidad de Valencia (AHUV) y en el AUJI.
- Producción pedagógica de los encausados.

Las tres últimas fuentes –inexploradas en este tipo de estudios– resultaron fundamentales para reconstruir y explicar situaciones, cargos y sanciones.

Por otra parte, las huellas de la memoria las descubrimos en algunos testimonios hallados en diarios personales y en los testimonios de los profesores depurados.

Aquellos rastros y estas huellas resultan esenciales para responder a estas hipótesis:

- Primera: Por su función formadora de maestros, el cuerpo de profesores de Escuelas Normales fue especialmente sancionado.
- Segunda: Como en otros colectivos docentes, los hombres padecieron la represión más duramente que las mujeres.
- Tercera: La juventud de los profesores, más propensa al cambio y a la innovación, favorece su sanción.
- Cuarta: Los profesores numerarios son los más castigados.
- Quinta: Hay relación directa entre depuración negativa y renovación pedagógica.
- Sexta: La formación previa del profesor normalista es determinante en la sanción final.
- Séptima: Existe relación entre la sanción impuesta y la literatura pedagógica producida por los encausados.
- Octava: La depuración fue esencialmente política e ideológica.

Abordamos nuestro propósito investigando las cifras de la depuración de los profesores de las Normales valencianas y estudiando la relación existente entre represión y renovación e involución pedagógica.

Las cifras de la depuración en las Escuelas Normales valencianas

Los profesores normalistas también sufrieron una depuración punitiva y preventiva, especialmente importante considerando su función formadora de maestros. De su depuración se encargan las “Comisiones Depuradoras C”, cuyo funcionamiento estudiaron Grana, Martín-Zúñiga, Pozo-Fernández y Sanchidrián (2005, 22-27). Las preside el gobernador civil actuando como secretario un profesor de Normal o de instituto y, como vocales, personas de confianza del régimen: docentes del cuerpo depurado, sacerdotes o miembros destacados de Falange y de alguna asociación católica. Hemos

averiguado su composición a través de diversos expedientes de depuración de instituto; en la Comisión de Castellón destaca la ausencia de profesores de la Normal, y en la de Valencia el elevado número de vocales: cinco. Aunque han desaparecido los expedientes incoados por estas comisiones a profesores normalistas, conocemos sus resoluciones, publicadas en el BOE, tras pasar por la Comisión Superior de Madrid. Si bien podían ser modificadas en el Juzgado de Revisiones, la primera resolución refleja toda la virulencia de la represión, pues en algunos casos la revisión se produce en los años cincuenta y se beneficia del paso del tiempo. Para el estudio cuantitativo manejamos los primeros dictámenes del BOE completados con otras fuentes archivísticas. Optamos por contar únicamente con la población expedientada cuya sentencia conocemos; prescindimos de profesores del escalafón de los años cuarenta cuya resolución exacta ignoramos, aunque su permanencia en él permite suponer su confirmación, pero no si esa ratificación conllevó alguna sanción como la inhabilitación para cargos directivos; sin embargo, por razones obvias, incluimos a Eliseo Gómez Serrano, fusilado en mayo de 1939, pese a no haber sido sometido a depuración. Desechamos asimismo a quienes no fueron depurados por fallecimiento anterior a abril de 1939. De ahí que el total de profesores –Tabla I– difiera del que ejerció durante la República:

TABLA I. Población de la muestra

Escuelas Normales de procedencia	Profesoras/es en ejercicio durante la República	Profesoras/es en excedencia durante la República, luego reincorporados	Excluidos aplicando los criterios anteriores	Profesoras/es contemplados en la investigación
Alicante	27	—	2 (sin expediente)	25 (incluido 1 fusilado)
Castellón	19	—	—	19
Valencia	30	2 (en excedencia y habilitados tras mostrar adhesión al Régimen)	5 (3 fallecidos y 2 sin expediente)	27
Total	76	2	7	71

Fuente: Elaboración propia.

Un análisis cuantitativo de las Normales valencianas arroja algunas informaciones sorprendentes, más significativas considerando el *N* total de la muestra.

La Normal de Valencia, cuya información extraemos de la Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza (1939) y del BOE, presenta esta situación (Tabla II):

TABLA II. Escuela Normal de Valencia

	Total	%	Hombres	%	Mujeres	%
N	27	100,00	13	48,15	14	51,85
Confirmados	20	74,07	10	50,00	10	50,00
Sancionados	7	25,93	3	42,86	4	57,14
Confirmados			76,92		71,43	
Sancionados			23,08		28,57	

Fuente: Elaboración propia.

El porcentaje de sancionados (25,93%) es inferior al de profesores de instituto para esta provincia (35,13%) (Negrín, 2005), y al de maestros (27,99%) (Fernández-Soria y Agulló-Díaz, 1999); además, sorprende el rigor en las sanciones: separación definitiva en seis casos y traslado fuera de la provincia en otro²; por otra parte, el porcentaje de mujeres sancionadas (28,57%) supera en cinco puntos al de hombres (23,05%).

La realidad de la Normal de Alicante –obtenida del informe de su director (Sala, 1939), del BOE y de Larrosa y Maldonado (2012) y de Moreno-Seco (1995)– proyecta este escenario (Tabla III):

⁽²⁾ En cuatro casos –dos hombres y dos mujeres– la separación definitiva se produce por abandono injustificado de destino (art. 171), sanción administrativa, en principio, sin connotaciones políticas; con todo, la incluimos para mantener los criterios establecidos.

TABLA III. Escuela Normal de Alicante

	Total	%	Hombres	%	Mujeres	%
N	25	100,00	13	52,00	12	48,00
Confirmados	17	68,00	10	58,82	7	41,18
Sancionados	8	32,00	3	37,50	5	62,50
Confirmados			76,92		58,33	
Sancionados			23,08		41,67	

Fuente: Elaboración propia.

Destaca el alto porcentaje de sancionados (32,00%), similar al establecido para el conjunto del profesorado de instituto (33,33%) (Negrín, 2005, p. 510) y de Magisterio alicantinos (33,00%) (Moreno-Sáez, 1990, p. 206). Las sanciones impuestas son asimismo rigurosas: cinco separaciones definitivas (dos a mujeres)³, dos traslados forzosos aplicados a mujeres y una prohibición a otra mujer de ejercer cargos directivos. Descuella también el elevado porcentaje de mujeres sancionadas (41,67%) frente al 23,08% de hombres.

Por último, la Normal de Castellón –cuya información extraemos mayoritariamente de documentación diversa de esa Escuela Normal custodiada en el AUJI– presenta peculiaridades importantes. Por una parte, en 1931 solo existía la Normal Femenina con un claustro compuesto casi exclusivamente por mujeres; al decretarse la unificación de las Normales se destinan a la de Castellón cuatro profesores. Por otra parte, a diferencia de Alicante y Valencia –que permanecen republicanas hasta su derrota en marzo de 1939– Castellón es ganada para los nacionales en junio de 1938 provocando que el profesorado de convicciones republicanas se incorporara a la Normal de Valencia. Los que permanecen ponen en marcha la Normal de Castellón en dependencia de la Universidad de Zaragoza. Esto provocó que algunos profesores conocieran una triple depuración: en 1936 por la República, en 1938 por el gobierno republicano que sanciona a los que no abandonaron Castellón mientras que el franquista depuraba a los que sí lo hicieron; y al final de la guerra todos vuelven a ser purgados.

³⁾ Dos por el art. 171.

La Tabla IV sintetiza el resultado del proceso depurador en la Normal de Castellón al finalizar la Guerra Civil:

TABLA IV. Escuela Normal de Castellón

	Total	%	Hombres	%	Mujeres	%
N	19	100,00	4	21,05	15	78,95
Confirmados	15	78,95	3	20,00	12	80,00
Sancionados	4	21,05	1	25,00	3	75,00
Confirmados			75,00		80,00	
Sancionados			25,00		20,00	

Fuente: Elaboración propia.

Sobresale el bajo porcentaje de sancionados (21,05%), el más bajo de las tres Normales, concordante con el del Magisterio castellanense (19,07%) –que superaría el 20% si se añaden los sancionados por juicios sumarísimos no incluidos entre los depurados (Vilanova, 2006)–, pero muy alejado del sorprendente 5,26% que se da entre los profesores de instituto (Negrín, 2005, p. 510). De las sanciones destacan tres con separación definitiva⁴ y una mujer trasladada forzosamente. Resalta asimismo otra diferencia con las demás Normales: el menor porcentaje de mujeres sancionadas (20,00%) en comparación con el de hombres (25,00%).

Una visión global de las tres Normales, con un *N* mayor, muestra datos más significativos (Tabla V):

TABLA V. Total de Escuelas Normales valencianas

	Total	%	Hombres	%	Mujeres	%
N	71	100,00	30	42,25	41	57,75
Confirmados	52	73,24	23	44,23	29	55,77
Sancionados	19	26,76	7	36,84	12	63,16
Confirmados			76,67		70,73	
Sancionados			23,33		29,27	

Fuente: Elaboración propia.

⁽⁴⁾ Dos mujeres por art. 171.

Llama la atención el porcentaje de sancionados (26,76%), 3,5 puntos menos que el dado hasta ahora para el conjunto nacional (30,27%) (Grana y Ortega-Castillo, 2013, p. 454), aunque muy semejante al atribuido al Magisterio español (27,24%) (Morente, 1997, p. 405) y al de profesores de instituto (27,48%) (Martín-Zúñiga, Grana y Sanchidrián, 2010, p. 257), y alejado del de inspectores (37,9%) (Batanaz, Álvarez, Jiménez y González, 2012, p. 32). Sin embargo, es relevante la diferencia por sexos: 63,16% de mujeres sancionadas frente al 36,84% de hombres, de modo que se invierten las cifras respecto al total nacional: 62,17% de hombres sancionados y 37,82% de mujeres. El elevado compromiso político y sindical de las mujeres explicaría este dato, cuestionando, además, el supuesto paternalismo de los depuradores. Sin embargo, para lo que de momento no encontramos explicación es para la mayor concentración de mujeres de izquierdas en Normales como la de Valencia.

Al iniciar la investigación nos preguntábamos también en qué grupos de edad recaerían las sanciones y conjeturábamos mayor severidad en los más jóvenes. El acceso a su fecha de nacimiento –extraída de sus expedientes personales y de los escalafones⁵– ofrece esta situación (Tabla VI):

TABLA VI. Sancionados y confirmados según edad

PERÍODO DE AÑOS	EDAD ESTIMADA EN 1931 (AÑOS)	SANCIONADOS (HOMBRES/ MUJERES)	CONFIRMADOS	TOTAL
Nacidos antes 1870	+ 61	1 h y 1 m	3 m	5
Nacidos entre 1871-1875	56-60	2 m	3 h y 3 m	8
Nacidos entre 1876-1880	51-55	1 m	4 h y 4 m	9
Nacidos entre 1881-1885	46-50	1 h	3 h y 4 m	8
Nacidos entre 1886-1890	41-45	1 h y 4 m	4 h y 2 m	11
Nacidos entre 1891-1895	36-40	2 h y 3 m	7 h y 6 m	18
Nacidos en 1896 y después	-35	1 m	4 m	5

Fuente: Elaboración propia.

⁵ Desconocemos la fecha de nacimiento de siete profesores de los 71 depurados.

El mayor número de sancionados tiene entre 36 y 45 años, pero también el de confirmados, lo que no permite establecer relación de causa-efecto entre juventud y sanción presuponiendo un mayor compromiso ideológico o pedagógico atribuido a esa edad; aquello solo nos indica la mayor concentración de profesores en ese período cronológico.

Partíamos asimismo de la hipótesis de que la categoría profesional más sancionada sería la de profesores numerarios pensando que su formación y visibilidad social los pondrían en el centro de la atención depuradora. Ratifica ese supuesto inicial que del total de profesores sancionados los numerarios constituyeran el 58,6% (50,00% en las Normales de Alicante y Castellón y 71,4% en la de Valencia). Esto puede deberse a su mayor protagonismo, implicación profesional, responsabilidad, poder y, a veces, a su mayor compromiso ideológico, lo que hace más conocidas y potencialmente ejemplares sus actuaciones en la cátedra y fuera de ella; consecuentemente, sería necesario asegurar su lealtad. Que sean las Normales de Alicante y Valencia las que ostenten un porcentaje más alto de numerarios sancionados lo explicaría el que fueran destinos codiciados que, en ocasiones, quizá requirieron la marca adicional de republicanismo, así como el hecho de que fueron regiones que se mantuvieron republicanas hasta el final de la guerra; la Normal de Valencia, además, acogió a profesores de la de Castellón tras su conquista en 1938 por las tropas franquistas.

Cabe preguntarse, pues, si hubo relación entre sanción y renovación pedagógica y entre aquella y el compromiso político-ideológico. Responder a esto obliga a poner nombre a los números mostrados devolviendo así la individualidad a quienes formaron parte del pasado, sobre todo del que permaneció ignorado siendo, como fue, parte de la realidad y de la historia.

Represión y renovación / involución pedagógica

Numerosos estudios sobre la depuración de los docentes aducen como causa de sanción su participación en una pedagogía progresista o su simpatía con ella; de hecho, un trabajo reciente sobre la depuración de la inspección así lo ha concluido respecto a este colectivo (Batanaz et ál., 2012, p. 33), con lo que se suma a lo que argumentan otras investigaciones

sobre purga de maestros y profesores de instituto y de universidad. En nuestra investigación encontramos a varios profesores normalistas que pueden ser calificados de renovadores de la enseñanza por introducir o compartir métodos y técnicas docentes innovadoras (escuelas al aire libre, pedagogía montessoriana, colonias escolares, técnicas freinetistas...), por haber estudiado en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (EESM), o porque sus escritos pedagógicos así lo manifiestan. Sin embargo, hallamos que profesores confirmados sin sanción alguna simpatizaron y contribuyeron a la implantación de métodos innovadores, o que su producción escrita está en esa línea renovadora. Por ejemplo, Dolores Pastor Martínez, profesora de Pedagogía, de Acción Católica, introduce en Castellón el método Montessori (Aguilar, 1997, p. 257); Rosario Pérez Solernou, directora de la Normal de Castellón, difunde en ella las técnicas Freinet haciendo que sus alumnos elaboren el periódico infantil *Castalia* que ella dirigía (Ramos, 2012); Catalina García Trejo del Campo, de la Institución Teresiana, defiende las colonias escolares y las escuelas al aire libre, y llega a organizar algunas de ellas en Alicante influida por las Open Air Schools inglesas; además, siguiendo probablemente al primer Manjón –al que admira– cree en las ‘grandes ventajas’ de la coeducación y defiende que «en estos establecimientos deben admitirse niños de todos los sexos y clases sociales» (García-Trejo, 1909, p. 28). Claudio Vázquez Martínez, de la segunda promoción de la EESM, profesor de la Normal de Valencia, que perteneció a la Congregación Mariana del Magisterio, escribe, en opinión de Juan Mainer (2009, p. 131), un «importante artículo sobre el Curso de Información Metodológica de 1932 en el que tomó parte activa», del que puede inferirse su identificación con la reforma de las Escuelas Normales de la República; incluso es posible ver un lenguaje o una intención formativa innovadora centrada más en el «enseñar a enseñar» que en el «enseñar a aprender», en la colaboración entre maestros, en la iniciativa metodológica que deben emprender, en el activismo del mismo docente creador de sus propios materiales y en la confección de estos en la misma escuela (Vázquez, 1932, pp. 123-124). A priori, y en virtud probablemente de un prejuicio histórico, puede sorprender encontrar estas posturas pedagógicas innovadoras en profesores no sancionados; pero es un hecho que la renovación pedagógica también se produjo en estos profesores ideológicamente conservadores sin que ello representara un motivo de sanción.

Sin embargo –quizá debido también a aquella prevención–, no asombran otras posturas claramente reaccionarias provenientes de profesores igualmente confirmados tras el proceso depurador. Es el caso, por ejemplo, de Galo Recuero, en cuyos manuales destinados a los alumnos normalistas es visible una posición muy del gusto de la pedagogía del nuevo régimen. En ellos rechaza incluso los conceptos de escuela nueva, renovada, unificada y laica, denominaciones todas que «son el biombo que oculta la escuela atea, cuyo significado a la vista se hace repulsivo para muchos e indeseable para casi todos». Obviamente, este profesor de Pedagogía, seguidor de los grandes tratadistas católicos, repudia «la nefasta doctrina del venal Rousseau», pilar de la escuela sin religión (Recuero, 1932, pp. 24, 26), y combate, consecuentemente, la política educativa de la Segunda República, sus ideas de coeducación, laicismo, de protagonismo del Estado en la enseñanza, de igualdad de la mujer, cuya formación defiende pero sin «trastornar los fines a que está llamada a cumplir en la sociedad»: el de madre y «directora de un hogar» (Recuero, 1931, pp. 142-143). Ya en la dictadura de Primo había mostrado su admiración por la obra educativa del fascismo italiano basada «nell'educazione della religione che V. E. con tanto rispetto ed elevazioni di vedute ha riconosciuto come l'unica e genuina garanzia del bene dei popoli» (Recuero, 1925). Los estudiantes valencianos de la FUE conocían la trayectoria del profesor Recuero. En la asamblea de octubre de 1930 que celebraron como alternativa a la apertura oficial de curso, no solo denuncian el arreglo al que llegaban algunos profesores de Escuelas Normales que exigían por rotación anual un texto de alguno de ellos que, a precio oneroso, habían de adquirir los alumnos, sino también que algunos «confeccionan obras falaces o con deliberadas falsedades como la *Historia de la Pedagogía* de don Galo Recuero, de la Normal, en la que se juzga a Voltaire o a Rousseau como abortos del infierno, o se reputa de eminente pedagogo a Mussolini» (FUE, 1930).

Pero también hubo docentes, como la directora de la Normal de Valencia hasta 1931, Emilia Ranz, confirmada sin sanción, de ideas conservadoras como Galo Recuero, «beata convencida» y, en pleno 1932, prototipo del «más anticuado modo de actuar pedagógicamente» que, al contrario que él, «sin embargo –cuenta un alumno–, es correcta en el trato con todos nosotros, y en los tres cursos que la tuve como profesora la vi muy imparcial en la concesión de notas, sin dejarse influenciar demasiado por sus tendencias reaccionarias» (Boquet, s.a., s.p.).

Tampoco extrañan los escritos pedagógicos de profesores que durante la República se presentan como alternativa pedagógica y política a otros de izquierdas y que salen airosos del posterior proceso depurador. Revelan lo que cabía esperar de ellos: escaso o nulo compromiso renovador. Es el caso de Manuel Sala Pérez, que sustituye en la dirección de la Normal de Alicante a Eliseo Gómez Serrano, destituido en 1934 y fusilado en mayo de 1939 tras un consejo de guerra. Al posesionarse de la dirección de la Normal, Manuel Sala emplea en su discurso un lenguaje chocante en 1934, similar al de los moralistas católicos del primer tercio del siglo y extraño a la corriente innovadora y profesional en la que se insertan las Escuelas Normales; estas –dice– han de formar maestros que preparen el corazón de los niños «para los grandes combates de la vida en las luchas con las pasiones y la ignorancia»; eso no se consigue con el solo cultivo de la inteligencia, que por sí sola podría «formar generaciones rutinarias, estúpidas, pedantes o malvadas», sino que es necesaria «la educación de la voluntad, única manera de arrancar del alma humana los bajos instintos de la naturaleza pervertida». Ciertamente, carece este profesor de compromiso con la orientación profesional de la reforma republicana del Magisterio y con algunas de sus señas de identidad, como la coeducación: su actitud contraria a esta idea se entrevé en su elogio a la dimensión sensible, bondadosa, abnegada y sacrificada de la mujer (Sala, 1934, p. 159).

Otros profesores confirmados sin sanción, de los que cabría esperar un mayor tono progresista coherente con su trayectoria, mantienen una producción pedagógica indefinible. Es el caso de Aureliano Abenza, autor de un informe para Romanones sobre maestros y escuelas europeas, director de la Normal de Alicante y concejal del Ayuntamiento de esa ciudad. Sus escritos pedagógicos lucen un ropaje regeneracionista, aunque informado de optimismo, cualidad esta que lo lleva a ensalzar la modernidad y el entusiasmo pedagógico de Pestalozzi; ensalza la pedagogía del esfuerzo, el valor moral del trabajo y, compartiendo la educación moral al uso, encumbra la formación de buenos hábitos que faciliten la acción (Abenza, 1915). Su perfil pequeño-burgués, defensor del orden social, paternalista, combativo con la inmoralidad pública, quizá fuera del agrado de los censores franquistas que tampoco vieron en sus *Notas sobre la educación en Alemania, Francia y Suiza* nada censurable, como el mismo Abenza advierte en el prólogo de su libro del cual declara que «más que autor debo llamarme traductor», pues se limita a copiar

disposiciones oficiales o a inspirarse en ellas, dejando a criterio del lector su estudio, comentario y aplicación (Abenza, 1905, p. 7).

Por otra parte, los escritos pedagógicos de los profesores que fueron más severamente sancionados no parecen guardar relación con ese castigo. Así, Eliseo Gómez (1933, 1933a y 1934) –cuyo fusilamiento impidió su depuración–, alumno de la EESM, morador en la Residencia de Estudiantes, partícipe de la renovación pedagógica impulsada por la República, concejal y diputado a Cortes en candidaturas de izquierdas, defiende con muy comedidos argumentos pedagógicos la reforma educativa republicana, especialmente la concerniente a las Escuelas Normales y su nuevo plan de estudios.

Tampoco es tan llamativa la producción pedagógica de quien también fuera alumno de la EESM, Julio Cosín, como para «justificar» la separación definitiva⁶. Del examen de algunas de sus obras para la enseñanza de la historia no se concluye agravio alguno para los fundamentos del nuevo régimen; salvo que por tal se tengan escuetas alusiones a la escasa ejemplaridad moral del clero medieval, a la exigua participación del pueblo en las Cortes, a la prepotencia de la Iglesia de entonces, a las luchas populares y a la sublevación de los comuneros y las germanías en defensa de sus derechos, al menosprecio que el poder personalista de los Austrias dispensó a las Cortes, al elogio a los grandes políticos ilustrados, a la influencia extranjera –sobre todo francesa– en el progreso de España o su aplauso al cristianismo como modelador a lo largo de la historia de nuevas y mejores prácticas sociales (Cosín, 1931). Sorprende que quien fuera calificado como «destacado izquierdista» (Vázquez, 1939) no tome una posición política clara, lo que no obsta para que en otro de sus libros recoja hechos que a priori podían incomodar al censor, como el fusilamiento de Torrijos «por defender las libertades», la mordaza que los gobiernos ponen a la libertad de expresión, el enfrentamiento que en ocasiones surge entre el poder civil y el militar, las «grandes inmoralidades» de la monarquía en asuntos económicos y de conducta personal y política... Incluso llega a describir las razones de «El rasgo», artículo de Castelar que derivó en los sucesos de la Noche de San Daniel, o el empuje con que se distinguieron Giner de los Ríos, Nicolás Salmerón o Fernando de Castro, etc. (Cosín, 1931a, pp. 22, 38-39, 42-43).

⁶ Fue rehabilitado en 1948 aunque con traslado fuera de la provincia (Expediente de revisión 1948. ME 83715/4193).

Otro carácter tienen, sin embargo, los escritos y la trayectoria de Carmen García de Castro (1922, pp. 11-12), asimismo alumna de la EESM, que debieron parecerle al censor causa suficiente para separarla definitivamente de la enseñanza. En su defensa de la libertad de cátedra denuncia el «error» de fusionar política y religión –pues se desvirtúan mutuamente– y la «necedad inicua» de hacerlo –pues «ensucia la atmósfera pura de la ciencia»–; saca a la luz el combate emprendido contra la lectura y el libro; recuerda también «la santa indignación de un obispo» contra ella por sus enseñanzas y la de «un señor respetado» –un juez– que la acusó de republicana... Testimonios que sin duda jugarían en su contra. Fue sancionada por las dictaduras de Primo de Rivera y de Franco (a la que esta profesora debió parecerle reincidente y, por tanto, irrecuperable para el nuevo régimen).

Llamativo es el caso de Angelina Carnicer, profesora muy implicada en la renovación pedagógica que, no obstante, ‘solo’ es sancionada con suspensión de empleo y sueldo por un año, traslado e inhabilitación para desempeñar cargos directivos y de confianza. Procedente de la EESM, estudia con Altamira, conoce a Cossío, participa en colonias organizadas por el Museo Pedagógico y la Institución Libre de Enseñanza, interviene en Misiones Pedagógicas, apoya las colonias escolares de la FUE, es cofundadora del Instituto-Escuela y de la Escuela-Cossío... Sus prácticas innovadoras apenas tienen correspondencia en su producción bibliográfica, en la que sí es evidente la influencia institucionista, como puede observarse en un testimonio laudatorio en memoria de Francisco Giner a los 15 años de su muerte (Carnicer, 1930), en su visión humanista, vitalista y armónica del hombre y la naturaleza (Carnicer, 1916), en su consideración del «problema femenino» como un problema sobre todo «social» (Carnicer, 1917), y el de la educación como un problema nacional y humano. Gineriano es su rechazo al utilitarismo de la instrucción y su deseo de que las escuelas abandonen los libros y se acerquen al «gran libro de la naturaleza haciendo que lo útil que aprende sea fuera de la escuela y aun a pesar de ella», e institucionista es su idea de la maestra como amiga de sus alumnas (Carnicer, 1918, pp. 26-27). Estos principios los podría suscribir un institucionista, aunque no firmara el modelo de escuela de quien predica estas cualidades –el Ave María–, ni hiciera suyos los elogios que les prodiga, ni quizá el acto donde los pronuncia –el VII aniversario de la fundación de las avemarianas– presidido por el arzobispo de Valencia. Obviando lo que pueda tener de paradójico lo recién descrito, algo parece

claro: que Angelina Carnicer fue una profesora comprometida no solo con la renovación pedagógica, sino con la ILE, organización acusada, como es sabido, de provocar la tragedia de España. La sanción no es, sin embargo, tan rigurosa como a priori cabría esperar.

¿Es posible afirmar que la renovación pedagógica fue un cargo de peso entre los profesores normalistas? Lo anterior parece negarlo. Además, entre las imputaciones, no hemos hallado ninguna de ese tipo, a diferencia de lo que sucedió con otros colectivos docentes. Así, en el caso del Magisterio la renovación o la involución pedagógica fue argumento tanto para sancionar como para exculpar (Fernández-Soria y Agulló-Díaz, 1999). Entonces, ¿cuál es la causa principal de la sanción? Otra de nuestras hipótesis declaraba que residía en los motivos políticos e ideológicos.

Una depuración política e ideológica

La desaparición de los expedientes de depuración, nos ha empujado a indagar en otras fuentes, cuyo estudio permite recomponer en buena medida las causas de las sanciones y de las confirmaciones. En ese objetivo han sido especialmente útiles para Alicante el informe del director de su Normal; para Valencia las acusaciones sobre sus compañeros de claustro de Claudio Vázquez (1939) en su expediente de depuración como profesor de instituto; y para Castellón los informes remitidos a la Comisión por la Normal custodiados en el AUJI. Hemos utilizado también las diligencias de tribunales de guerra, los expedientes personales y los de revisión conservados, así como la bibliografía y prensa pedagógica, oficial y diaria. Estas fuentes hablan primordialmente de causas políticas (10 imputaciones) y sindicales (nueve). Entre las primeras figura el desempeño de cargos públicos, la pertenencia a partidos políticos republicanos –sobre todo al PSOE y a Izquierda Republicana– o simplemente el tener una ideología izquierdista-marxista. Cinco mujeres y cinco hombres sufren estas acusaciones a las que solían añadirse otras. La pertenencia a la FETE es la principal imputación sindical, que afecta al doble de mujeres (seis) que de hombres (Fernández-Asenjo, 2012). La pertenencia o colaboración con asociaciones de izquierdas (Socorro Rojo Internacional, Mujeres Antifascistas, Alianza de Intelectuales Antifascistas...) es una imputación

que sufren cinco profesores. Solo dos son acusados de anticatólicos y cuatro de un mal uso de su profesión; así, dos profesoras son acusadas de utilizar la cátedra para impartir ideas disolventes y otras dos de haber sido agregadas a Normales en territorio republicano habiendo podido permanecer en territorio «liberado». No haberse presentado al proceso depurador y haber sido condenado por tribunales de guerra son, finalmente, inculpaciones hechas a cinco docentes. Sorprendentemente, y a diferencia de lo hallado para otros colectivos, no hay cargos morales.

Más allá del interés que pueda tener el perfil de las acusaciones, lo decisivo para la sanción fue haber ocupado cargos de responsabilidad docente o política en la República, sobre todo durante la guerra. Así, fueron sancionados –aunque en diferente medida– todos los que ejercieron como directores entre 1931 y 1934 o a partir de 1936 hasta el final de la guerra: Eliseo Gómez y Francisca Ruiz Vallecillo en Alicante, María Villén y Julio Cosín en Valencia y Rafael Balaguer en Castellón. Esta circunstancia resulta especialmente llamativa en las Normales de Valencia y Alicante cuyos directores fueron relevados en 1934 por el gobierno radical-cedista y repuestos tras el triunfo del Frente Popular. Y a la inversa: los removidos de sus puestos por los gobiernos republicanos o por ellos sometidos a depuración tuvieron en eso un importante aval durante el proceso de depuración franquista.

Aunque brevemente, referiremos algunos de estos casos. El más atroz fue el del director de la Normal de Alicante, Eliseo Gómez, condenado a muerte y fusilado por «auxilio a la rebelión». «Hombre íntegro, inteligente y bueno», «ciudadano ejemplar» y «puro “institucionista”» a juicio de Carlos Esplá (1939, pp. 711, 713), «le engañó su bondad, su predisposición a creer a los otros tan buenos como él»; no quiso salir de España creyendo que nada malo harían a quien no había hecho mal alguno. Incluso en el juicio de guerra habló a su favor el director que lo sustituyó, Manuel Sala. Pero pesó más la trascendencia de su apoyo a la República durante la guerra. El tribunal no aceptó que iniciado el levantamiento militar «ratificara su adhesión al gobierno rojo», lo apoyara con su voto en las Cortes y que, en su papel de comisario civil, contribuyera a organizar un ejército que oponer al de Franco. Todo ello demostraba su «completa identificación» espiritual y material «con la causa marxista». En la sentencia el consejo de guerra apreció también la agravante de «trascendencia de los hechos y de perversidad» (Gómez, 2008, pp. 715-716). El renombre de Eliseo Gómez en Alicante no ayudó a la conmutación de la pena. Su muerte serviría de escarmiento público.

La responsabilidad política como colaboradora de auxilio a la rebelión fue también el argumento básico para que la profesora de Pedagogía, Carmen García de Castro, fuera sometida por un juzgado militar a un procedimiento sumarísimo de urgencia del que derivó una condena de 12 años de reclusión menor, inhabilitación y separación definitiva. No solo pesó su militancia republicana, sino sobre todo que fuera sancionada por la dictadura de Primo, que con la República formara parte del comité de depuración de la Escuela Normal y que desde su cátedra desarrollara «una labor francamente opuesta a los principios que informan nuestro movimiento» (García de Castro, 1940). Una vez más fue decisivo el compromiso político.

Como determinante fue también en María Villén⁷, directora de la Normal de Valencia, en varias ocasiones antes de ser cesada en 1934 y después del triunfo del Frente Popular. Su regreso a Valencia desde Melilla, adonde fue trasladada en 1934, fue celebrado por las izquierdas de la Normal y criticado por las derechas como una muestra de favoritismo ideológico⁸. Con independencia de su filiación político-sindical, para sancionarla con la separación definitiva, el censor argumentó especialmente su intervención en la organización del patronato escolar de la Diputación Provincial (1936) y en la designación de quienes habían de dirigirlo en sustitución de los religiosos que hasta entonces venían haciéndolo, así como su colaboración en las comisiones que depuraron responsabilidades políticas de profesores y alumnos. Murió sin volver a ejercer su profesión.

Algo similar sucedió con Julio Cosín, separado definitivamente de la enseñanza. Haber aceptado la dirección de la Normal de Valencia en 1938 debió ser considerado por los censores como una muestra de confianza del gobierno republicano con la que ya le había distinguido antes nombrándole vocal (1931 y 1933) y presidente (1936) de tribunales de ingreso en el Magisterio.

El Juzgado Superior de Revisiones mantuvo la sanción inicial a Julio Cosín y a Carmen García de Castro. En sus instancias de revisión no solo no desvirtúan los cargos iniciales imputados sino que ni siquiera aluden a

⁽⁷⁾ Las situaciones administrativas del profesorado de la Normal de Valencia las extraemos del *Libro del personal facultativo y administrativo de esta escuela*, 1885 (AENV) y del *Libro Registro de Entradas 1912-1940* (AENV.UV1388/58).

⁽⁸⁾ El diario *ABC* (22 de abril de 1936) recogía la noticia bajo el impactante titular: «La implantación del laicismo en España. La nueva directora de la Normal de Valencia se posesiona sin tener cátedra que explicar». En parecidos términos se expresó Alberto Blanco Roldán, catedrático de la Normal de Málaga, en carta fechada en Melilla (2 de octubre de 1936) dirigida a Luis Siere, presidente de la Comisión Depuradora (Archivo Histórico Universidad de Granada. Legajo 1329/pieza 21).

ellos, como destaca el juez; tampoco los niegan, como Angelina Carnicer que admitió haber sido durante la guerra afecta al GMN; ni adujeron avales que les presentaran como sujetos reciclables, como hizo Francisca Ruiz Vallecillo –denostada directora de la Normal de Alicante en 1936-1938 en el Informe Sala– que aduce garantías del obispo de Orihuela y del arzobispo de Valencia, o Rafael Balaguer, director de la Normal de Castellón durante 1932-1938, de quien la Comisión Superior Dictaminadora sostiene que ya es «un funcionario recuperable para la enseñanza», por lo que propone que le sea anulada la sanción de separación.

Hubo profesores cuya trayectoria no les presentaba como recuperables para el nuevo régimen. La de otros fue más propicia. Esta es la clave; una clave política e ideológica.

Conclusiones

Primera hipótesis. No confirmada. A pesar de que hay estudios que evidencian la «inusitada dureza [de las Normales de Barcelona], superior incluso a la que sufrieron los maestros y maestras en activo» (Morente, 1995, p. 173), el profesorado normalista valenciano es sancionado, en general, en la misma o menor medida que otros colectivos; analizadas en porcentaje, sus sanciones distan más de 10 puntos respecto a las de profesores de instituto y de inspectores de Enseñanza primaria. La diferencia es especialmente notoria en la Normal de Valencia, y más escasa en la de Alicante. En la de Castellón, sin embargo, el porcentaje de profesores sancionados supera en dos puntos al de maestros y en 15 al de profesores de instituto.

Segunda hipótesis. No confirmada. Al contrario de lo demostrado para otros colectivos, las sanciones a profesoras normalistas superan en 26 puntos a las de profesores; esta diferencia es especialmente notoria en la Normal alicantina. En la castellanense, es mayor el porcentaje de profesores sancionados, pero lo reducido de las cifras absolutas (cuatro hombres) lo hace escasamente significativo. El paternalismo, habitualmente argumentado para explicar la menor severidad con las mujeres, no es válido para este colectivo.

Tercera hipótesis. No confirmada. La edad no guarda relación con las sanciones. El mayor número de sancionados –y de confirmados– está entre los 36 y 45 años.

Cuarta hipótesis. Confirmada. El porcentaje de profesores numerarios sancionados supera en 19 puntos a la categoría más cercana (auxiliares). Su mayor responsabilidad, poder, compromiso ideológico y visibilidad social exigía asegurar su lealtad al régimen.

Quinta hipótesis. No confirmada. Del análisis de su práctica escolar y de su proceso depurador, se concluye que la renovación pedagógica fue una inquietud y una práctica en profesores de uno y otro signo ideológico. En ningún caso fue aducida como cargo en contra.

Sexta hipótesis. No confirmada. La formación pedagógica en centros de vanguardia, como la ESSM, fue un atributo de profesores de distintas ideologías que tuvieron una suerte variada en el proceso depurador.

Séptima hipótesis. No confirmada. La producción pedagógica de los docentes normalistas no está necesariamente relacionada con el proceso depurador. Profesores confirmados muestran en sus escritos ideas avanzadas y otros severamente castigados no lo hacen en la medida que cabría esperarse. Aunque también los hay, de uno y otro signo, cuyos escritos no defraudan ideológicamente.

Octava hipótesis. Confirmada. Como se ha concluido para otros colectivos docentes, también aquí la depuración fue sobre todo política e ideológica y tuvo más que ver con la potencial posibilidad de reciclaje del docente que con la simpatía o adscripción partidista de signo republicano.

Futuros estudios sobre la depuración del profesorado de Escuelas Normales, que incrementarán la muestra de la que partimos, confirmarán, rectificarán o matizarán lo que anticipa esta investigación a la que siempre enriquecerán.

Referencias bibliográficas

- Abenza, A. (1905). *La pedagogía y la escuela en Francia, Suiza y Alemania*. Barcelona: Carbonell y Esteva.
- (1915). *Los caminos para el éxito*. Murcia: Impr. Lourdes.
- Aguilar, C. (1997). *Educació i societat a Castelló al llarg de la II República*. Castellón: Diputación.

- Baldó, M. (2011). La represión del profesorado universitario. *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 14, 31-51.
- Batanaz, L., Álvarez, J. L., Jiménez, A. y González, H. (2012): La inspección de primera enseñanza durante la Guerra Civil: Impacto de los procesos de depuración sobre el escalafón de 1935. *Revista de Ciencias de la Educación*, 229, 21-38.
- Boquet, J. (s.a.). *FUE de Magisterio. Algunos recuerdos sobre la misma*. (Apuntes mecanografiados).
- Carnicer, A. (1916). Por la Albufera y la Dehesa. *El Educador Contemporáneo*, 50, 414-416.
- (1917). Literatas españolas. *El Educador Contemporáneo*, 56, 34-40.
- (1918). La instrucción educadora. *El Educador Contemporáneo*, 64, 25-28.
- (1930). Francisco Giner de los Ríos. *BILE*, 54, 841, 160.
- Cosín, M. J. (1931). *Compendio de historia de España. Edades Antigua, Media y Moderna*. Valencia: Pont.
- (1931a). *Notas breves de historia contemporánea de España*. Valencia: Pont.
- Esplá, C. (1939). El delito de ser republicano. Gómez Serrano, profesor fusilado. *Noticias Gráficas* (Buenos Aires). En E. Gómez (2008), 711-714.
- Fernández-Asenjo, G. (2012). *Memoria histórica. FETE-UGT Castellón 1931-1938. Maestros depurados, maestros silenciados*. Castellón: FETE, UGT, PV.
- Fernández-Soria, J. M. y Agulló-Díaz, M^a C. (1999). *Maestros valencianos bajo el franquismo. La depuración del Magisterio: 1939-1944*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- FUE (1930). Carta abierta a la prensa. *El Mercantil Valenciano*, 4 de octubre.
- García de Castro, C. (1922). La libertad de la ciencia. *Revista España*, 312, 11-12.
- (1940). Tribunal Regional de Responsabilidades Políticas de Valencia. Juzgado Instructor Provincial n.º 1/Expediente Responsabilidades Políticas n.º 10.006/1939 de Carmen García de Castro y García de Castro. (Arxiu del Regne de València. Serie/Juzgados. Caja 4109).
- García-Trejo, C. (1909). *Escuelas al aire libre. Su organización en el extranjero. La que podía dársele en España. Ventajas e inconvenientes del sistema*. Alicante: La Voz de Alicante.
- Gómez, E. (1933). La formación del Magisterio. *Boletín de Educación de Alicante y su Provincia (BEAP)*, 1, 35-36.

- (1933a). El nuevo plan de estudios. *BEAP*, 2 (1933) 61-63.
- (1934). Últimas consideraciones sobre el nuevo Plan de Estudios, *BEAP*, 3 (1934) 85-90.
- (2008). *Diarios de la Guerra Civil (1936-1939)*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Grana, I. y Ortega-Castillo, F. (2013). *La depuración de las escuelas normales en Andalucía*. XVII Coloquio SEDHE, Cádiz, 9-11 julio.
- Grana, I., Martín-Zúñiga, F. Pozo-Fernández, M^a. C. y Sanchidrián, C. (2005). *Controlar, seleccionar y reprimir: la depuración del profesorado de instituto en España durante el franquismo*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza (1939). Datos de profesores pedidos el 20 de enero de 1940. 14 junio 1939 (AHUV/signatura 1384).
- Larrosa, F. y Maldonado-Izquierdo, L. (2012). *Las Escuelas Normales de Alicante. Conservadurismo y renovación entre 1844 y 1931*. Alicante: Universidad de Alicante;
- Mainer, J. (2009): *Inventores de sueños. Diccionario bioprofesional de pedagogos y didactas de Geografía e Historia hacia 1936*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Martín-Zúñiga, F., Grana, I. y Sanchidrián, C. (2010). La depuración franquista de los docentes: control y sometimiento ideológico del profesorado de Instituto. *Historia de la Educación*, 29, 241-258.
- Mate, R. (2006). Memoria e historia: Dos lecturas del pasado, *Letras Libres*, 53, 44-48.
- (2008). *La herencia del olvido. Ensayos en torno a la razón compasiva*. Madrid: Errata Naturae.
- (2009). *Medianoche en la historia*. Madrid: Trotta.
- Morata, R. (2006). Las depuraciones políticas en la Escuela Normal n.º 2 de Madrid desde el inicio de la Guerra Civil hasta los albores del régimen franquista. *Revista Complutense de Educación*, 17, 1, 153-168.
- Moreno-Sáez, F. (1990). La educación en el primer franquismo. En G. Sánchez et ál., *Guerra Civil y franquismo en Alicante*. Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.
- Moreno-Seco, M. (1995) *Conflicto educativo y secularización en Alicante durante la II República (1931-1936)*. Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.

- Morente, F. (1995). La depuración política del alumnado de las Escuelas Normales de Barcelona (1939-1941). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 163-183.
- (1997). *La escuela y el estado nuevo. La depuración del Magisterio nacional (1936-1943)*. Valladolid: Ámbito.
- Negrín, O. (2005). La depuración del profesorado de los institutos de segunda enseñanza. Relación de los expedientes resueltos por el Ministerio de Educación Nacional (1937-1943). *Historia de la Educación*, 24, 503-542.
- Ortega-Castillo, F., Sanchidrián, C., Martín-Zúñiga y Fernández-Soria, JM. (2012). La depuración del profesorado de las Normales a partir de las resoluciones publicadas en el BOE. XV Congreso Nacional de Pedagogía, Burgos, 4-7 julio, 240-250.
- Patronato Escolar de la Diputación de Valencia (1936). *Libro de actas de las sesiones de los establecimientos dependientes de la Diputación Provincial*. (Arxiu Diputació Provincial de Valencia/Signatura 42/bis).
- Ramos, A. (2012). *Las maestras pioneras de las técnicas Freinet en la escuela de la II República*. XXIX RIDEF, León, 23 de julio-1 de agosto.
- Ramos, S. (2006). Control y represión. Estudio comparado de los resultados de la depuración del Magisterio primario en España. *Revista Complutense de Educación*, 17, 1, 169-182.
- Recuero, G. (1925). Giudizi del presidente del Magistero di Spagna 15 aprile. Recuperado de: <http://liberapresenza.forumattivo.eu/t172-giudizi-su-guerra-anteguerra-mussolini-e-fascismo>
- (1931). *Apuntes de Pedagogía. Antropología Pedagógica*. Valencia: La Gutenberg.
- (1932). *Apuntes de Pedagogía. Dirección de Escuelas. Didáctica Pedagógica*. Valencia: La Gutenberg.
- Sala, M. (1934). Escuela Normal del Magisterio primario. Un saludo. *BEAP*, 5, 158-159.
- (1939). *Relación de hechos ocurridos en la Escuela Normal del Magisterio primario de Alicante durante el dominio rojo*. (AMA, legajo 31/12).
- Sanchidrián, C., Grana, I. y Martín-Zúñiga, F. (2011). Análisis y valoración de los expedientes de depuración del profesorado de instituto de segunda enseñanza en el franquismo (1936-1942). Resultados generales. *Revista de Educación*, 356, 377-399. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-356-044.

- Vázquez, C. (1932). Algunas ideas sobre los cursos de metodología. *Revista de Escuelas Normales*, 89, 123-124.
- (1939). Declaración Jurada 10 de abril de 1939. Expediente de depuración de Claudio Vázquez Martínez. (AGA, legajo 32/16790).
- Vilanova, V. (2006). La Comisión Depuradora del Magisterio de Castellón durante la autarquía franquista. En R. Monlleó (Ed.), *Castelló al segle XX. I Congrés d'Història local contemporània*, 603-635. Castelló: UJI.

Dirección de contacto: Juan Manuel Fernández-Soria. Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Calle Blasco Ibáñez, 30; 46110, Valencia, España. E-mail: Juan.M.Fernandez@uv.es

El gasto de las familias madrileñas en enseñanza privada tras la crisis económica de 2008¹

Household spending on private education in the region of Madrid after the economic crisis of 2008

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-262

Gonzalo Sanz-Magallón Rezusta

Universidad San Pablo CEU. Facultad de Ciencias Económicas. Departamento de Economía Aplicada. Madrid, España.

Gregorio Izquierdo Llanes

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Departamento de Economía Aplicada. Madrid, España.

Tomás Curto González

Universidad San Pablo CEU. Facultad de Ciencias Económicas. Departamento de Economía de la Empresa. Madrid, España.

Resumen

En la Comunidad de Madrid el porcentaje de familias que optan por la enseñanza de pago es muy superior en comparación con el resto de comunidades autónomas. El objetivo de este artículo es ofrecer una visión de las características de los hogares que demandan este tipo de enseñanza, así como analizar el efecto que la actual crisis económica ha tenido en las decisiones de las familias madrileñas en cuanto al gasto en la educación de sus hijos. Las principales fuentes de información empleadas han sido la Encuesta de Presupuestos Familiares, elaborada por el Instituto Nacional de Estadística, y diversas estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid. Entre los resultados veremos que, a pesar de lo que podría esperarse, la crisis económica no ha hecho que las familias madrileñas reduzcan fuertemente sus gastos en materia de enseñanza, sino que

⁽¹⁾ Proyecto subvencionado n.º ref.: USPBS-PI02/2011. Financiado por la Universidad San Pablo CEU y el Banco Santander.

estos han caído en menor medida que el gasto medio en el resto de conceptos. Esto refleja el esfuerzo de los padres por mantener el nivel de gasto dedicado a la educación de sus hijos, lo que implica recortar gastos en otras partidas, principalmente en automóviles, alimentación, ropa, comunicaciones, sanidad privada y cuidados personales. También concluimos que la enseñanza privada no es un bien exclusivo de las familias con altas rentas, sino que también está presente en hogares con menores ingresos. Por lo tanto, la elección de este tipo de enseñanza no solo ha de vincularse a aspectos económicos, sino también a la voluntad de los padres de ofrecer a sus hijos un determinado tipo de educación que consideran más adecuada y por la que están dispuestos a invertir una parte considerable de sus ingresos.

Palabras clave: gasto en educación, coste enseñanza privada, gasto familiar, enseñanza pública, enseñanza de pago, sistema educativo español, alumnado, enseñanza no universitaria, enseñanza preuniversitaria, educación gratuita.

Abstract

The percentage of families choosing fee-paying education is much higher in the Community of Madrid than it is in the other regions of Spain. This article paints a picture of the main characteristics of the households that demand fee-paying education and analyses the effects of the economic crisis on Madrid families' education spending decisions. The main sources of information used are the Household Budget Survey published by the National Statistics Institute of Spain and other statistics released by the Ministry of Education, Culture and Sports and the Regional Education Department of the Community of Madrid. In opposition to what might be expected, results show that the economic crisis has not involved a sharp reduction in household expenditure on education; spending on education has declined less than average spending on other items. This shows that parents are making an effort to keep spending the same on their children's education, which implies cuts in other items, such as cars, food, clothing, communication, private health and personal care. Another conclusion is that private education is not exclusive to high-income families; lower-income households demand private education, too. Therefore, the choice to send children to private school is based not only on economic reasons, but also on parents' desire to give their children a specific sort of education that they consider more appropriate and in which they are willing to invest a considerable part of their income.

Key words: spending on education, private education costs, household spending, public education, fee-paying education, Spanish education system, student body, non-university education, pre-university education, free education.

Introducción

En el sistema educativo español coexisten, tanto en los niveles de Enseñanza primaria y secundaria como en la Enseñanza universitaria, una provisión de servicios de carácter gratuito o semigratuito, junto con una oferta de enseñanza de pago, en la que los alumnos asumen la totalidad del coste de sus servicios. La Comunidad de Madrid (CAM) se caracteriza por presentar la mayor penetración de la enseñanza privada, muy superior al promedio nacional: el porcentaje de alumnos en colegios de pago era del 16,8% en el curso 2010-11, frente al 6,5% de media nacional, según datos del Ministerio de Educación. En términos de gasto, los datos de la Encuesta de Presupuestos Familiares, elaborada por el Instituto Nacional de Estadística, muestran que el gasto medio anual en enseñanza de los hogares de la CAM era de 466,3 euros en el año 2010, lo que supera en un 50% al promedio nacional, que era de 309,1 euros.

Esta característica, unida al contexto de fuerte crisis económica que atraviesa la economía española en los últimos años, explica el interés por estudiar en este artículo los niveles del gasto en educación en la Comunidad de Madrid según las características de las familias, así como los efectos de la crisis económica en las pautas de consumo familiar. En concreto, el presente trabajo tiene como objetivos principales: a) Determinar el gasto en educación privada realizado en los últimos años por los hogares de la Comunidad de Madrid, según sus características. b) Calcular el esfuerzo financiero que durante los años de crisis han tenido que realizar las familias de la Comunidad de Madrid que dedican un porcentaje significativo de su renta a gastos en educación. c) Conocer hasta qué punto la educación privada en Madrid tiene un carácter de servicio de lujo, no esencial o posicional, esto es, caracterizado principalmente porque su disfrute radica en que la mayoría de la población no pueda optar a dicho bien.

El trabajo ha utilizado como principal fuente de información los ficheros de microdatos de la Encuesta de Presupuestos Familiares, que elabora el Instituto Nacional de Estadística, si bien también se nutre de diferentes estadísticas del Ministerio de Educación y la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Antecedentes

Las características que presenta la demanda de educación privada varían enormemente entre los distintos países, debido a la gran heterogeneidad de los distintos sistemas educativos. El nivel de renta media de las familias, la calidad relativa de la enseñanza pública respecto de la privada, la existencia de subvenciones o cheques escolares, entre otros, son factores que condicionan decisivamente el volumen de recursos y la cuota correspondiente a la educación privada en los distintos países.

Según la Comisión Europea (2007) los factores que explican el distinto nivel de gasto privado en educación son las percepciones personales y culturales de los individuos, las instituciones, el nivel económico y los factores sociodemográficos. Mavisakalyan (2011) muestra que la inmigración puede tener un efecto promotor de la enseñanza privada.

Najeeb (2010) analiza los posibles efectos de la crisis económica en el volumen de recursos destinado a la educación e identifica impactos negativos y positivos. Entre los efectos negativos se encuentran los siguientes:

- Una crisis económica supone una bajada de los ingresos medios de las familias, lo que puede traducirse en un menor gasto destinado a la educación de los hijos, lo cual puede llegar a implicar en ocasiones un abandono escolar forzoso.
- La crisis tiende a fomentar el trabajo de los jóvenes que potencialmente podrían estar estudiando, o también la combinación de trabajo y estudio. Esta situación, fruto de una mayor dependencia en el hogar de los ingresos de los jóvenes, da lugar a que estos se dediquen menos al estudio.
- Los menores ingresos de las familias motivados por un descenso del salario por hora pueden implicar un aumento de la jornada laboral de los progenitores con vistas a paliar esta pérdida de dinero, lo que puede llevarlos a descuidar la formación extraescolar de sus hijos.

También se distinguen efectos positivos en la educación derivados de una crisis económica, según este autor:

- Un descenso de los salarios de los jóvenes no cualificados podría incentivar que los padres promuevan el estudio de sus hijos.

- Los padres pueden apoyar en mayor medida la educación de sus hijos si comprueban que la crisis afecta más a los trabajadores menos formados.

Frankenberg, Thomas y Beegle (1999) observaron un incremento del número de niños sin escolarizar en Indonesia como consecuencia de la crisis económica de 1997-98. Por su parte, Kamakura (2012) estudia los efectos del ciclo económico en las pautas de consumo familiar en Estados Unidos y demuestra que la educación es una de las partidas que menos se ha visto expuesta a los ciclos económicos en ese país en los últimos veinte años.

No existen estudios recientes que hayan analizado el gasto privado en educación en España con cierta profundidad. Lassibille y Navarro Gómez (1997) muestran diferencias muy significativas de comportamiento en el gasto de las familias andaluzas en función de la categoría social y el tamaño del municipio de residencia. Por su parte, Calero, Escardíbul, Waisgrais y Mediavilla (2007) relacionan el bajo nivel de gasto en educación en algunas regiones españolas, como Andalucía, Canarias, Castilla-La Mancha y Extremadura, con la combinación de un PIB per cápita reducido y la aplicación de políticas educativas muy centradas en el sector público.

Patiño (2011) realiza, a partir de la Encuesta de Presupuestos Familiares, una imputación a los hogares del gasto público dedicado a la enseñanza para observar los efectos de la gratuidad de la enseñanza en la distribución de la renta. Mateos, Sanz-Magallón y Morales (2009) analizan el gasto privado en Educación Superior y muestran que, en algunas comunidades como Cataluña o Madrid, la mayor proporción de alumnos en universidades privadas puede ejercer una cierta presión al alza en el gasto directo en la universidad, aunque la gran oferta de centros universitarios en tales regiones permite un ahorro considerable a las familias en otras partidas de gasto relacionadas. Sin embargo, en otras comunidades autónomas es más habitual que las familias envíen a sus hijos a estudiar fuera del hogar, lo que incrementa el gasto en educación universitaria mucho más de lo que la mera partida 'Educación Superior' pudiera indicar.

Los estudios realizados sobre el impacto de la crisis en los gastos de las familias en España muestran que el descenso en el nivel global de gasto desde 2008 se ha debido fundamentalmente a la menor expectativa de los ingresos que las familias han tenido, ya que han reducido su consumo en mayor medida que su renta (Sastre y Fernández-Sánchez, 2011).

Brändle (2010) analiza los cambios en las pautas de consumo de los hogares españoles entre 2006 y 2009, y llega a la conclusión de que, al mantenerse estables los porcentajes destinados a las principales partidas, no se ha percibido una reducción de gastos en bienes y servicios superfluos para compensar la caída de la renta del hogar.

Finalmente, gracias a un estudio reciente realizado por el Centro de Investigaciones Sociológicas, es posible conocer la opinión de los madrileños sobre el sistema educativo, que deja ver una mejor imagen de los centros privados frente a los públicos. Las principales ventajas que ofrece la enseñanza privada con respecto a la pública según esta encuesta son su mayor eficacia y transmisión del conocimiento, su mayor exigencia con los alumnos, las mayores posibilidades de conseguir un empleo y el hecho de que forma integralmente a los alumnos. Por el contrario, los centros públicos superan a los privados en reconocer el mérito a quien se lo merece, según se muestra en la Tabla 1.

TABLA I. Imagen de la enseñanza pública y privada en la Comunidad de Madrid. Porcentaje de respuestas

	Privada	Pública	Ambas	Ninguna
Es exigente con los estudiantes	49,5	27,2	8,6	3,4
Mejora las posibilidades de conseguir un empleo	45,9	13,1	12,2	17,7
Transmite más conocimiento	33	29,1	20,5	4,6
Es eficaz	32,7	31,2	17,4	10,7
Forma o educa integralmente a los alumnos	30,3	30,9	20,5	8
Reconoce el mérito a quien lo merece	26,6	38,5	14,1	7,6

Fuente: Elaboración propia con microdatos del barómetro de marzo de 2012, Centro de Investigaciones Sociológicas.

La evolución del alumnado en los centros de enseñanza privados

En el Gráfico 1 analizamos cuál ha sido la evolución del incremento de alumnos en los distintos tipos de centro en la Comunidad de Madrid. Para

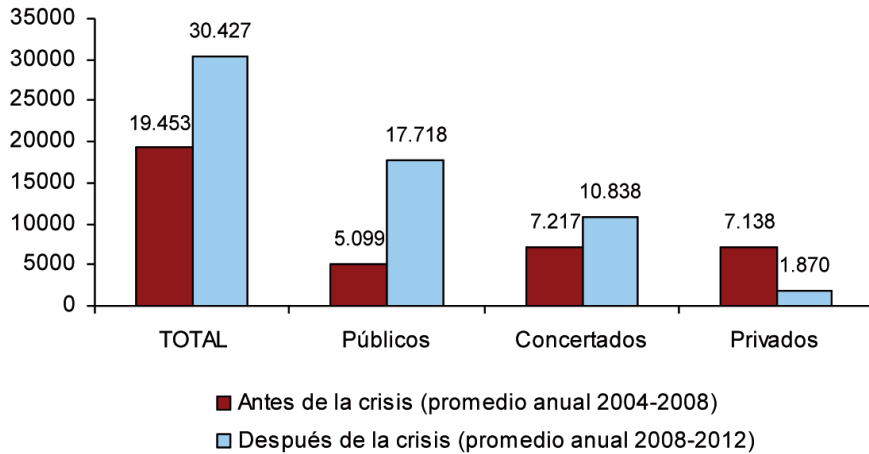
determinar el efecto que la crisis económica ha podido tener en las decisiones de los hogares en cuanto a optar por un tipo de enseñanza u otro, hemos tomado para cada tipo de centro y para el total el promedio de la variación del número de alumnos entre los años 2004-08, por un lado, y el de los años 2008-12 por otro, es decir para un período de igual duración antes y después de la crisis. La elección del período se justifica en la medida en que, en la Contabilidad Regional de España elaborada por el INE, el PIB de la Comunidad de Madrid tuvo una variación acumulada positiva entre el año 2004 y 2008 (que alcanzaría al curso 2007-08), mientras que entre 2009 (año en que comenzaría con el curso 2008-09) y 2012 el PIB de la Comunidad de Madrid registró un comportamiento acumulado negativo (con crecimientos negativos en todos los ejercicios salvo el 2011, en que registró un modesto crecimiento positivo). Esto nos permite afirmar que como períodos acumulados son representativos de la situación anterior y posterior al inicio de la crisis económica.

Entre los cursos 2001-02 y 2011-12 el número de alumnos en los niveles de enseñanza preuniversitaria de la Comunidad de Madrid se ha incrementado en aproximadamente 197.000, lo que supone un crecimiento del 25,7%. Por tipo de centro, los colegios concertados han sido los que han mostrado el mayor ascenso: han incrementado sus alumnos en un 41,1%, mientras que los centros públicos y los privados han crecido de forma similar, un 20,6% y un 19,8% respectivamente.

Como vemos en el Gráfico 1, puede apreciarse una notable desaceleración en el crecimiento de los centros privados a partir del curso 2008-09, momento de inicio de la actual crisis económica. Efectivamente, entre los cursos 2004-05 y 2007-08 el número de alumnos en centros privados se incrementó anualmente por término medio en 7.138, mientras que en los cuatro cursos siguientes, 2008-09-2011-12, al ascenso medio anual fue de 1.870 alumnos, lo que supone una reducción del 73,8% en la tendencia al alza.

En el caso de los centros públicos, por el contrario, se registró un aumento de alumnos en los últimos cuatro años del 247,5% en comparación con los cuatro años anteriores. Este ascenso debe relacionarse con la mayor demanda de estos centros a raíz del lanzamiento en el curso 2004-05 de la enseñanza bilingüe (español-inglés). A su vez, en los centros concertados la variación fue también notable, del 50,2%.

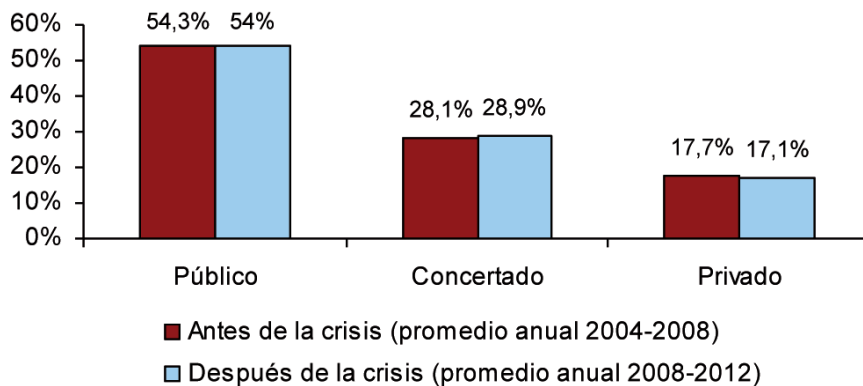
GRÁFICO I. Variación en el flujo anual de alumnos antes y después de la crisis por tipos de enseñanza



Fuente: Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Consejería de la Comunidad de Madrid.

Si bien esto ocurre con el flujo de nuevos alumnos, en el Gráfico II analizamos lo que sucede en términos de las cuotas de cada tipo de centro respecto al total de alumnos de la CAM. En los cuatro años anteriores a la crisis de 2008, del total de alumnos matriculados el 17,7% lo estaba en centros de enseñanza privados. Tras la crisis, en los cuatro años siguientes, esta cuota se reduce en 0,6 puntos porcentuales, hasta 17,1%. También disminuye la cuota correspondiente a centros públicos en 0,3 puntos porcentuales, y en contrapartida aumenta la de los centros concertados en unos 0,8 puntos.

GRÁFICO II. Variación en el stock de alumnos en porcentaje respecto al total (cuota de los tipos de centro)



Fuente: Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Consejería de la Comunidad de Madrid.

Así pues, del análisis conjunto de los dos gráficos anteriores podemos concluir que el efecto de la crisis se deja notar en mayor medida en las nuevas incorporaciones en la etapa escolar, es decir, entre los alumnos que comienzan sus estudios se ha reducido la tendencia a hacerlo en centros privados. Sin embargo, en términos del porcentaje de alumnos que estudian en los distintos tipos de centros, las cuotas se mantienen considerablemente estables en ambos períodos. Estas tendencias observadas pueden interpretarse teniendo en cuenta que el gasto en educación abarca toda la etapa formativa de los alumnos, o dicho de otra forma, es un gasto plurianual, por lo que las decisiones de los padres al respecto no solo tienen en cuenta su renta presente, sino también la esperada en el futuro, cuya expectativa en momentos de crisis tiende a deteriorarse fuertemente.

La caracterización de los hogares que demandan enseñanza privada a partir de la Encuesta de Presupuestos Familiares

El gasto en educación privada de los hogares españoles se ha estimado utilizando la información de la Encuesta de Presupuestos Familiares (EPF) Base 2006 para los años 2007 y 2010, elaborada por el INE. La elección de dichos años se justifica porque según la Contabilidad Regional de España elaborada por el INE el año 2009 fue el de mayor caída del PIB real de la Comunidad de Madrid en el actual ciclo (-2,4% del PIB), por lo que se optó por los años más cercanos a este ejercicio. Así, se eligió el 2010 como inmediatamente posterior, con una caída del PIB del -0,3%, que suponía una fuerte ralentización (mejora) de la caída respecto al ejercicio previo. No obstante, se decidió sustituir el 2007 por el 2008 como período más representativo de la situación anterior a la crisis, ya que si bien el año 2008 era más cercano en el tiempo, ya en el mismo se percibía de forma significativa el efecto de la crisis en la Comunidad de Madrid (crecimiento real inferior al 1% en 2008 y con una tendencia decreciente a lo largo del ejercicio, frente al 3,6% de variación real del PIB de 2007), con lo que, estrictamente hablando, la crisis se manifiesta en la Comunidad de Madrid sobre todo a partir de mediados del año 2008. En dicha fuente de datos solo se considera el gasto monetario en el que efectivamente han incurrido las familias y, por ello, no aparece ningún gasto debido al disfrute de los servicios públicos de la enseñanza, ya que la Encuesta de Presupuestos Familiares no recoge el gasto imputado de las prestaciones sociales en especie consumidas por los hogares en la media en que no son gasto monetario.

El INE proporciona tres ficheros de datos. Un fichero de 'hogares' que recoge todos aquellos datos que se refieren al hogar en su conjunto y, en particular, al cabeza de familia; un fichero de 'miembros del hogar' en el que se da cuenta de los datos básicos de los miembros del hogar (edad, sexo, estado civil, relación con el sustentador principal, etc.); y, finalmente, un fichero denominado de 'gastos', que se ocupa de recoger todos los gastos del hogar. El número de hogares de la CAM incluidos en la EPF es de 1.389 en 2007 y 1.550 en 2010. Las variables relevantes para los propósitos del trabajo se incluyen en el grupo 10 de gasto: 'Enseñanza'.

La EPF recoge en el grupo 10 todos los gastos directos del hogar en materia de enseñanza, distinguiendo cinco grandes subgrupos. A los efectos de este trabajo se han agrupado los gastos de las categorías 10.1

(Educación Infantil y Primaria) y 10.2 (Educación Secundaria y Bachillerato), y por tanto no tenemos en cuenta en este estudio las categorías 10.3, 10.4 y 10.5, que incluyen el gasto realizado por las familias en formación profesional y enseñanzas universitarias o equivalentes; nosotros nos centramos exclusivamente en la etapa preuniversitaria.

Para identificar a las familias con hijos en centros privados de enseñanza se han aislado los hogares que declararon realizar un gasto anual en 2010 en Enseñanza primaria o secundaria superior a 2.000 euros al año. Este umbral es el importe actualizado a esta fecha del gasto medio declarado en el módulo piloto de la EPF de 2007², en el que las familias declaraban su gasto educativo medio en centros privados y en el que no se distinguía entre centros concertados y privados. Nuestra hipótesis es que los hogares que tienen un gasto superior al promedio tenderán a ser usuarios de centros privados, mientras que los que tienen un gasto inferior a este promedio tenderán a ser usuarios de centros concertados. Es verdad que esta frontera no deja de ser difusa, pero lo cierto es que los gastos en centros concertados suelen ser menores para los hogares que los gastos en centros privados, ya que en estos últimos las familias pagan íntegramente las actividades escolares y extraescolares, mientras que en los primeros solo se satisfacen las actividades extraescolares.

Entendemos que el riesgo no es tanto el de excluir de esta clasificación a hogares que demandan centros privados (al fin y al cabo, en la Comunidad de Madrid no conocemos ningún centro privado cuyo coste anual sea inferior a los 2.000 euros al año), sino más bien el contrario, el de incluir en un extremo a alguna familia que tenga varios hijos escolarizados en centros concertados y que sean usuarios intensivos de actividades extraescolares de pago. No obstante, descartamos esta última circunstancia, ya que, adoptando este criterio, el número de hogares que se considera que han utilizado enseñanza privada en la CAM en 2010 era de 111.207, lo que representa un 13,4% del total³. Este porcentaje resulta ligeramente inferior a la participación de los centros privados respecto al total de alumnos, cifrada en el 16,8% en el curso 2010-11, lo cual es coherente con el hecho de que las familias numerosas demandan

⁽²⁾ Según la Encuesta sobre el Gasto de los Hogares en Educación, Módulo Piloto de la Encuesta de Presupuestos Familiares 2007, con los datos actualizados para el curso 2009-10, el gasto medio en España de las familias que atienden centros privados era de 1.975 euros (López Rupérez, Asensio Alonso, García García, García de Lucio y Serrano Sánchez, 2011, p. 112).

⁽³⁾ En el caso de no ponderar los resultados, el número de hogares que se clasifican como demandantes de enseñanza privada es de 83, respecto a un total de 664 hogares con hijos en la muestra de la EPF.

enseñanza privada en mayor medida, como se mostrará más adelante, por lo que su porcentaje en términos de hogares es inferior a su cuota en términos de alumnos.

Demanda de enseñanza privada según nivel de ingresos

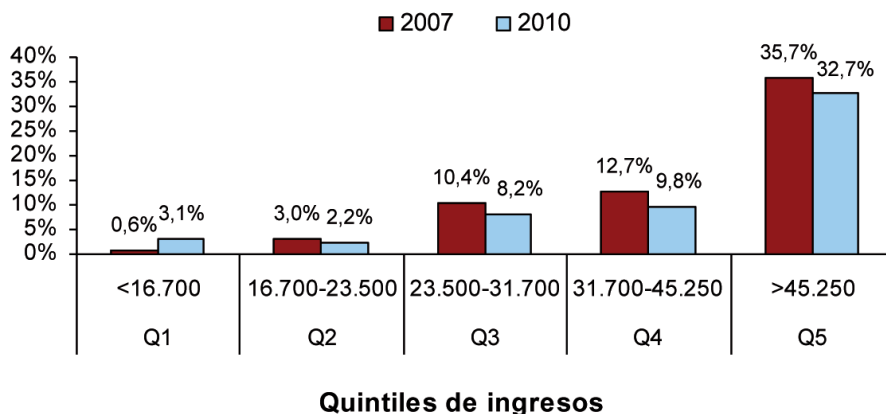
La distribución de los hogares que utilizan enseñanza privada según el nivel de ingresos total muestra una elevada concentración entre las familias con ingresos superiores. En este estudio se han clasificado los hogares en cinco quintiles según los ingresos anuales en 2010, obtenidos a partir de los microdatos de la Encuesta de Presupuestos Familiares del INE. De esta manera, los hemos agrupado en cinco categorías de aproximadamente 165.000 hogares; en cada quintil, los ingresos anuales de las familias se sitúan entre los valores que se reflejan en la Tabla II. Casi el 76% del total de los hogares que demandaron enseñanza privada en 2010 se incluyen en los dos quintiles de ingresos superiores. No obstante, la enseñanza privada no es un servicio exclusivo de las familias con rentas altas, ya que en los niveles de ingresos inferiores existe un porcentaje de hogares, entre el 3% y el 8%, que utilizan esta modalidad (Gráfico III), de forma que los tres quintiles inferiores suponen el 24,1% del total de las familias que demandan enseñanza privada (Tabla II).

TABLA II. Distribución de los hogares que demandan enseñanza privada según quintiles de ingresos en 2007 y 2010

Quintil ingresos	Ingresos	NÚM. HOGARES		% DENTRO DEL GASTO TOTAL EN ENSEÑANZA PRIVADA	
		2007	2010	2007	2010
Q1	< 16.700	1.032	5.162	1%	5,5%
Q2	16.700-23.500	4.840	3.736	4,8%	4%
Q3	23.500-31.700	16.812	13.509	16,6%	14,5%
Q4	31.700-45.250	20.625	16.537	20,4%	17,7%
Q5	> 45.250	57.886	54.224	57,2%	58,2%

Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de Presupuestos Familiares 2007 y 2010, INE.

GRÁFICO III. Porcentaje de hogares que demandan enseñanza privada respecto al total de hogares del quintil



Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de Presupuestos Familiares 2007 y 2010, INE.

Si analizamos la evolución antes y después de la crisis, comparando la situación en el año 2007 y en el 2010, se aprecia que del total de hogares que demandan enseñanza privada ha aumentado el porcentaje que representan los tres quintiles de menor ingreso en su conjunto, pero este incremento se debe principalmente a la mayor penetración de este tipo de enseñanza en el primer quintil, el de las familias de menor renta. En la Tabla II podemos también ver esta evolución en términos absolutos.

Una posible explicación de que en los quintiles de menor renta haya aumentado el porcentaje de hogares que demandan enseñanza privada puede ser que estos hogares ya demandasen antes este tipo de enseñanza, pero se encontrasen en los quintiles superiores. Como consecuencia de la crisis, pueden haber perdido renta, por lo que ahora se sitúan en niveles más modestos; no obstante, siguen gastando en enseñanza privada, ya que no están dispuestos a renunciar a ella, y optan por sacrificar otros componentes de gasto.

Demanda de enseñanza privada y número de ocupados del hogar

La distribución de los hogares según el tipo de enseñanza recibida también deberá presentar diferencias atendiendo al número de personas que trabajan en ellos. Efectivamente, cabe deducir mayores tasas de ocupación en las familias que demandan enseñanza de pago, debido a que es previsible un mayor nivel de ingresos en estos hogares, así como a que tienen más necesidad de trabajar para poder afrontar el importante gasto que conlleva este servicio.

En este aspecto, se ha observado un cambio importante a raíz de la crisis económica. En 2007, último año de bonanza económica, en el 79,8% de los hogares demandantes de enseñanza privada trabajaban dos personas (Tabla III), mientras que este porcentaje se reducía hasta el 52,1% en el caso de las familias que utilizaban centros públicos o concertados. Esta misma situación se refleja si se analiza el número de personas activas según su participación en el mercado laboral: el 81,3% de los hogares usuarios de colegios privados presentaban dos personas activas, frente al 57,5% en el caso de las familias que utilizaban centros públicos.

Los datos correspondientes a 2010 reflejan la fuerte pérdida de empleo a raíz de la crisis económica, ya que en ese año el 59,2% de los hogares que demandaban enseñanza de pago tenían dos personas ocupadas (Tabla III), mientras que entre las familias usuarias de la enseñanza gratuita este porcentaje era del 50,1%.

TABLA III. Distribución de los hogares que demandan enseñanza privada en 2007 y 2010 según el número de personas ocupadas

		2007	2010	Variación
NÚMERO DE HOGARES				
Número de ocupados	0	0	2.875	-
	1	15.250	22.711	48,9%
	2	80.751	55.154	-31,7%
	3	2.549	10.911	328,1%
	4	2.645	1.517	-42,6%
% DENTRO DEL GRUPO DE NÚMERO DE OCUPADOS				
Número de ocupados	0	0,00%	4,50%	-
	1	6,10%	8,50%	39,3%
	2	17,90%	13,00%	-27,4%
	3	4,20%	15,90%	278,6%
	4	11,50%	17,10%	48,7%
% DENTRO DE TIPO DE ENSEÑANZA PRIVADA				
Número de ocupados	0	0,00%	3,10%	-
	1	15,10%	24,40%	61,6%
	2	79,80%	59,20%	-25,8%
	3	2,50%	11,70%	368,0%
	4	2,60%	1,60%	-38,5%

Fuente: Elaboración propia con microdatos de la Encuesta de Presupuestos Familiares 2007 y 2010, INE.

De la observación de las tablas se puede deducir que ha habido una fuerte reducción en el número y porcentaje de hogares con dos ocupados que demandan enseñanza privada. De igual forma, parece que ha aumentado el número de hogares que demandan enseñanza privada con un solo ocupado. Estos hechos coincidentes en el tiempo permiten afirmar que una parte de los hogares, en los que antes había dos ocupados y en los que tras la crisis solo hay uno, siguen demandando a pesar de ello enseñanza privada, lo que constituye otra prueba de su carácter de bien de primera necesidad para estos hogares.

Demanda de enseñanza privada según las características del hogar

En este epígrafe se analizan otras características de los hogares distintas de los ingresos y del número de ocupados. Dichas características, que ya se han tratado anteriormente y están disponibles en la Encuesta de Presupuestos Familiares, son la formación, la cualificación, el estado civil, el género y el tamaño del hogar. En esta encuesta no están disponibles para su análisis más características del hogar que pueda entenderse que afecten al gasto educativo privado como por ejemplo el conocimiento de idiomas en las familias o las prácticas religiosas.

El tamaño medio de los hogares que demandan enseñanza privada es superior al del resto: en 2010 se registró una media de 2,17 hijos en los primeros frente a una media de 1,57 hijos en los hogares que utilizan la enseñanza pública. En la siguiente tabla se muestran los porcentajes de hogares que demandan enseñanza privada en la CAM según otras características: tamaño, sexo, sector de actividad, ocupación, estudios y estado civil del sustentador principal, calculados a partir de los datos de la EPF correspondientes a 2007 y 2010⁴.

La Tabla IV refleja que la formación y cualificación del sustentador principal del hogar tiene bastante relevancia a la hora de decidir qué tipo de enseñanza dar a los hijos, puesto que un alto porcentaje de personas con Educación Superior, así como directivos de empresas o técnicos profesionales, optan por la enseñanza privada.

También destaca el hecho de que a mayor tamaño del hogar, más elevado es el porcentaje de familias que se decantan por la enseñanza privada. En sentido contrario, la información disponible apunta a un menor uso de este servicio entre padres solteros y divorciados.

⁽⁴⁾ Para minimizar el error muestral se han agregado los hogares de 2007 y 2010, lo cual arroja un error muestral bajo los supuestos habituales ($p = q = 0,5$) de +/- 7,7%.

TABLA IV. Porcentaje de hogares que demandan enseñanza privada según características demográficas y socioeconómicas

Formación del sustentador principal (SP)	%
Educación Superior	25,2
Educación Secundaria (segundo ciclo)	6
Educación Secundaria (primer ciclo)	3,5
Sin estudios de primer grado	3,2
Cualificación sustentador principal (ocupación)	
Dirección de empresas y Administración pública	28,6
Técnicos profesionales	23,9
Administrativos, sector servicio y comercio	6,8
Artesanos, trabajadores cualificados y montadores	2,5
Trabajadores no cualificados	0,9
Tamaño del hogar	
Seis o más personas	28,4
Cinco personas	16,4
Cuatro personas	12,8
Tres personas	10,3
Dos personas	4,5
Estado civil del sustentador principal	
Casado	14,2
Viudo	13,3
Separado	12,5
Soltero	6,5
Divorciado	5,3
Sexo del sustentador principal	
Hombre	13,6
Mujer	11,2

Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de Presupuestos Familiares 2007 y 2010, INE.

Efectos de la crisis económica en el gasto privado en educación

En este apartado se estudian los posibles efectos de la crisis económica del período 2008-10 en los hogares de la Comunidad de Madrid con hijos dependientes, con objeto de identificar los cambios en los ingresos y los gastos totales y en las pautas de consumo y, de forma especial, la tendencia experimentada por el gasto en educación.

En este sentido, se pretende averiguar si hasta cierto punto la enseñanza privada es un gasto de lujo, que tiende a ser reducido o eliminado en épocas de crisis, o si, por el contrario, tiene un carácter de servicio necesario, del que las familias no están dispuestas a desprenderse. Algunos autores como Kamakura (2012) utilizan el término de 'bienes posicionales' para referirse a los bienes o servicios cuyo consumo está asociado a su exclusividad, esto es, en los que parte de la utilidad para el consumidor consiste en tener acceso a un bien al que otras familias no tienen. Es un hecho observado que los bienes posicionales tienden a ganar cuota en los períodos de auge económico y a perderla en las crisis económicas, por lo que es posible estudiar en este momento la consideración o no de la educación privada en España y en la Comunidad de Madrid como servicio posicional o no básico.

La EPF permite apreciar los efectos de la crisis en el nivel de ocupación y desempleo de los hogares con hijos dependientes de la Comunidad de Madrid. El número medio de ocupados por hogar experimentó una reducción del 7,2% entre 2007 y 2010, mientras que el promedio de desempleados aumentó un 169%. En cuanto a los ingresos anuales medios por hogar, se han incrementado un 1,4%, al pasar de 31.716 euros en el primer año a 32.169 euros en 2010. Los gastos totales medios por hogar se redujeron un 2,7% en este período, mientras que el gasto en Enseñanza primaria y secundaria disminuyó un 1,2%.

TABLA V. Efectos de la crisis económica en los hogares de la CAM

	2007 Media por hogar	2010 Media por hogar	% var. 2007-10
Número de ocupados	1,76	1,63	-7,2
Número de desempleados	0,1	0,28	169,0
Ingresos anuales	31.716,1	32.169,4	1,4
Gastos totales	43.124,5	41.960,5	-2,7
Gasto en enseñanza 1.ª y 2.ª	762,9	753,5	-1,2

Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de Presupuestos Familiares 2007 y 2010, INE.

A continuación se han dividido los hogares en cinco quintiles según el nivel de ingresos del hogar para tratar de identificar posibles divergencias de los efectos de la crisis y de la evolución del gasto en educación privada según el nivel socioeconómico de las familias. Los resultados permiten identificar un impacto de la crisis notablemente superior en los hogares con menor nivel de renta, al experimentar los ingresos medios de los hogares del primer, segundo, tercer, cuarto y quinto quintil variaciones respectivas entre 2007 y 2010 del -13,9%, -6,9%, -6,5%, +4,9% y +9,8% respectivamente.

TABLA VI. Efectos de la crisis económica en los hogares de la CAM según quintiles de ingresos

		Media por hogar 2007	Media por hogar 2010	% var. 2007-10
PRIMER QUINTIL	Número de ocupados	1,20	0,96	-19,5
	Número de desempleados	0,21	0,60	183,8
	Ingresos anuales	14.092,4	12.136,8	-13,9
	Gastos totales	27.827,3	25.952,7	-6,7
	Gasto en enseñanza 1.ª y 2.ª	126,0	200,7	59,4
SEGUNDO QUINTIL	Número de ocupados	1,61	1,45	-9,9
	Número de desempleados	0,15	0,41	166,9
	Ingresos anuales	22.379,3	20.832,2	-6,9
	Gastos totales	33.011,7	33.613,5	1,8
	Gasto en enseñanza 1.ª y 2.ª	182,7	318,4	74,2

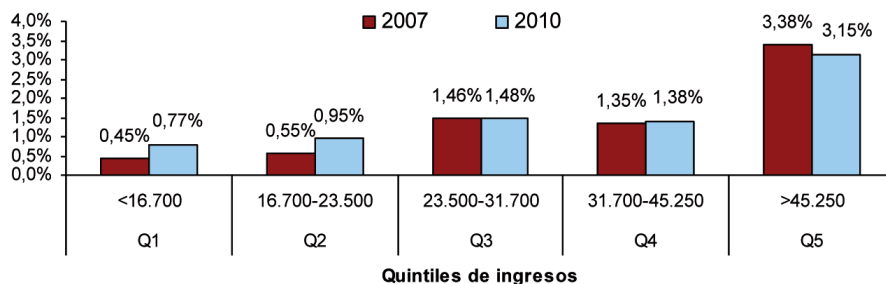
TERCER QUINTIL	Número de ocupados	1,92	1,78	-7,3
	Número de desempleados	0,10	0,23	128,2
	Ingresos anuales	28.402,0	26.566,2	-6,5
	Gastos totales	42.042,0	37.806,9	-10,1
	Gasto en enseñanza 1.ª y 2.ª	614,3	559,6	-8,9
CUARTO QUINTIL	Número de ocupados	2,03	1,86	-8,4
	Número de desempleados	0,05	0,10	91,9
	Ingresos anuales	35.598,3	37.345,3	4,9
	Gastos totales	45.412,4	47.897,3	5,5
	Gasto en enseñanza 1.ª y 2.ª	614,3	661,9	7,7
QUINTO QUINTIL	Número de ocupados	2,04	2,10	3,1
	Número de desempleados	0,00	0,06	n.a.
	Ingresos anuales	58.129,9	63.813,6	9,8
	Gastos totales	67.359,6	64.381,4	-4,4
	Gasto en enseñanza 1.ª y 2.ª	2.278,6	2.026,5	-11,1

Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de Presupuestos Familiares 2007 y 2010, INE.

Respecto a la evolución del gasto privado en Enseñanza primaria y secundaria, resulta significativo el notable incremento registrado en los hogares con menor nivel de ingresos, con variaciones del 59,4% y 74,2% en el primer y segundo quintil, que contrasta con la evolución del gasto total de estos hogares, el cual registra variaciones respectivas del -6,7% y +1,8%.

También podemos ver en el Gráfico iv la intensidad del gasto en educación según estos quintiles de hogares, es decir el porcentaje que representa el gasto en educación respecto al total de gasto de las familias. Este porcentaje es mayor cuanto mayores son los ingresos de la familia, si bien entre quienes más ha aumentado es entre los quintiles de menores ingresos. Es decir que los hogares de menores ingresos han reducido la proporción de gasto en otros conceptos en beneficio del gasto en enseñanza, que tras la crisis les supone un mayor esfuerzo de gasto que en 2007.

GRÁFICO IV. Propensión media de gasto en enseñanza en relación con el gasto total, en 2007 y 2010



Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de Presupuestos Familiares 2007 y 2010, INE.

Efectos de la crisis económica en las pautas de consumo del gasto privado en educación respecto a otro tipo de gastos

Para conocer los cambios en las pautas de consumo de las familias de la CAM con hijos a su cargo se ha realizado un análisis de la covarianza (ANCOVA). Este análisis nos permite estudiar el gasto realizado por cada hogar en cada rúbrica eliminando la influencia del ingreso y del ahorro, lo cual posibilita apreciar el efecto que tiene el hecho de utilizar enseñanza privada frente a pública o concertada y contrastar los datos del año 2007 con los de 2010. La ecuación estimada es la siguiente:

$$\text{Gasto}_{ij} = C_i + B_{1i} I_j + B_{2i} S_j + B_{3i} E_j + B_{4i} A_j + B_{5i} \text{Ex}A_j + u_{ij} \quad (1)$$

Donde:

Gasto_{ij}: Gasto realizado por cada hogar *j* en bienes y servicios del grupo *i*.

C_i: Término constante.

I_j: Ingresos anuales del hogar. Variable representada como la diferencia entre el nivel de ingresos de cada hogar y el promedio de ingresos, cifrado en 23.992,1 euros.

S_j: Ahorro anual del hogar, representado igualmente mediante la diferencia entre el nivel de ahorro de cada hogar y el ahorro promedio, que toma un valor de -10.331,8 euros.

E_j: Hogares, según utilicen o no enseñanza privada. Variable dicotómica (0,1) que toma valor 1 en caso de que el hogar gaste más de 2.000 euros al año en Enseñanza primaria y secundaria.

A_j: Variable dicotómica (0,1) que toma valor 1 en caso de que se trate del año 2010.

ExA_j: La interacción entre las dos variables anteriores, calculada multiplicando E por A. Esta variable, en caso de que resulte significativa, recogerá el posible efecto de cambio en la cantidad gastada en los hogares que demandan enseñanza privada a raíz de la crisis económica.

u_{ij}: Término de error.

El valor de B_{3i} es un estimador de la influencia, positiva o negativa, que tiene la condición de demandar enseñanza privada sobre el nivel de gasto del grupo i . B_{4i} indica el posible efecto en el gasto en el grupo i a raíz de la crisis económica, y B_{5i} indica el cambio en el nivel de gasto en el bien i por parte de los hogares que demandan enseñanza privada, a raíz de la crisis económica.

La Tabla VII muestra los valores de los coeficientes estimados. Respecto a las pautas de consumo de los hogares que utilizan enseñanza privada, el mayor nivel de gasto en servicios educativos –cifrado en 4.149,7 euros– tiene su principal contrapartida en el menor desembolso en bienes y servicios del grupo 7, ‘Transportes’ –4.068,7 euros–, el cual incluye las compras de automóviles, partida que presumiblemente explica la mayor parte de la diferencia. Otros grupos de gasto que presentan un menor nivel entre este tipo de hogares son: ‘Alimentos y bebidas no alcohólicas’ (969,2 euros) y ‘Comunicaciones’ (272,5 euros). Por el contrario, los hogares que utilizan enseñanza privada muestran un mayor nivel de gasto en ‘Mobiliario y equipamiento del hogar’ (1.025,3 euros).

TABLA VII. Coeficientes de las ecuaciones estimadas

	Constante ***	B₁ Ingresos ***	B₂ Ahorro ***	B₃ Enseñanza privada	B₄ Año 2010	B₅ Enseñanza privada X 2010
Grupo 1. Alimentos y bebidas no alcohólicas	5.136,5	0,056	-0,059	-969,2***	-348,5**	-154,1
Grupo 2. Bebidas alcohólicas y tabaco	760,2	0,005	-0,006	-148,2	94,7*	-74,3
Grupo 3. Artículos de vestir y calzado	2.163,0	0,076	-0,064	-170,8	-444***	-554,4
Grupo 4. Vivienda, agua, electricidad, gas y otros combustibles	9.524,0	0,168	-0,124	799,3	871,4***	127,6
Grupo 5. Mobiliario, equipamiento del hogar y gastos de conservación de la vivienda	1.371,1	0,097	-0,081	1.025,3***	-140,1	1.119,9*
Grupo 6. Salud	843,2	0,024	-0,037	-290,7	58,2	-445,2
Grupo 7. Transportes	4.824,1	0,183	-0,296	-4.068,7***	-410,4	685,2
Grupo 8. Comunicaciones	1.100,4	0,017	-0,012	-272,5***	17,6	-111,7
Grupo 9. Ocio, espectáculos y cultura	2.590,1	0,103	-0,071	-11,1	-101,2	509,3
Grupo 10. Enseñanza	293,3	0,041	-0,031	4.149,7***	-28,7	169,6
Grupo 11. Hoteles, cafés y restaurantes	3.265,8	0,140	-0,108	-305,2	-99,5	316,8
Grupo 12. Otros bienes y servicios	2.452,2	0,090	-0,112	262,1	530,8***	-1.589,7***

(*) significativo al 90%; (**) significativo al 95%; (***) significativo al 99%.

Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de Presupuestos Familiares 2010 y 2007, INE.

Por su parte, los cambios operados en las pautas de consumo, controlando el efecto renta y el efecto ahorro, como consecuencia de la crisis económica pueden resumirse en: 1) aumento del gasto dedicado a 'Vivienda' (871,4 euros), lo que se puede deber al notable incremento de los precios de la electricidad y el gas, y del dedicado a 'Bebidas alcohólicas y tabaco' (94,7 euros), debido al aumento de los impuestos indirectos aplicados a esos productos; y 2) reducción del gasto en 'Alimentación' (348,5 euros) y 'Artículos de vestir' (444 euros). También se aprecia un cambio en el consumo de 'Otros bienes y servicios', que incluye principalmente servicios personales, seguros, y joyería, bisutería y relojería. Este cambio ha afectado de forma diferenciada a los dos tipos de hogares estudiados: en el conjunto de hogares se registra un aumento (530,8 euros), mientras que entre los que demandan enseñanza privada se ha producido una disminución significativa (1.589,7 euros). El resto de partidas, incluido el gasto en enseñanza, no presentan valores distintos estadísticamente significativos entre 2007 y 2010.

Por último, y como complemento de los cálculos anteriores, se han estimado las elasticidades de los distintos grupos de gastos respecto al ingreso total. Para ello, se ha contrastado la existencia de un posible cambio estructural aplicando el test de Chow (1960) en el valor de las B entre ambos años. Así, en el caso de que este se haya producido se muestran los valores de las elasticidades para cada año. Se ha calculado la fórmula habitualmente utilizada para estimar la elasticidad (Berk 2004):

$$\varepsilon_i = B_{1i} (\text{promedio ingreso de los hogares} / \text{promedio gasto grupo } i) \quad (2)$$

Los resultados se presentan en la Tabla VIII. De los mismos se puede deducir que como consecuencia de la crisis se ha reducido la elasticidad en cinco categorías de productos, entre las que se encuentra el gasto en enseñanza. En este caso, ha pasado de un valor de 2,13 a 1,51. Esta reducción de la sensibilidad del gasto en educación respecto al ingreso del hogar podría interpretarse como que el gasto en educación ha perdido parte de su carácter de bien superior, aunque siga manteniendo esta característica, en la medida en que su elasticidad es superior a la unidad. Dicho de otra forma, el gasto en educación como consecuencia de la crisis se acerca más al concepto de bien de primera necesidad, lo que lo hace perder parte de su característica de bien superior.

TABLA VIII. Elasticidad del gasto en diferentes grupos según nivel del ingresos. Ambos años: 2007 y 2010

	Ambos años	2007	2010
Grupo 1. Alimentos y bebidas no alcohólicas		0,22**	0,21**
Grupo 2. Bebidas alcohólicas y tabaco	0,12		
Grupo 3. Artículos de vestir y calzado		0,80**	0,71**
Grupo 4. Vivienda, agua, electricidad, gas y otros combustibles		0,48**	0,37**
Grupo 5. Mobiliario, equipamiento del hogar y gastos corrientes de conservación de la vivienda	1,23		
Grupo 6. Salud	0,37		
Grupo 7. Transportes	0,49		
Grupo 8. Comunicaciones	0,35		
Grupo 9. Ocio, espectáculos y cultura	0,82		
Grupo 10. Enseñanza		2,13**	1,51**
Grupo 11. Hoteles, cafés y restaurantes	0,84		
Grupo 12. Otros bienes y servicios		0,70*	0,48*

(*) Diferencias de medias estadísticamente significativas al 90%; (**) diferencias de medias estadísticamente significativas al 95%.
Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos de la Encuesta de Presupuestos Familiares 2010 y 2007, INE.

Conclusiones y discusión

Este trabajo aporta evidencia empírica que permite entender la naturaleza de la demanda de enseñanza privada no universitaria en la Comunidad de Madrid, región donde esta modalidad de enseñanza representa cerca del 17% del total, porcentaje muy superior al 6,5% de media nacional.

Una primera conclusión de esta investigación es que, aunque la enseñanza privada presenta una penetración en Madrid superior en las familias con mayor nivel de renta, no es un servicio de disfrute exclusivo

entre aquellas, sino que está presente, con una media apreciable, en los diferentes estratos de renta. Las otras características que, junto con la renta, están asociadas a la mayor demanda de enseñanza privada son que los padres hayan completado estudios universitarios, que se trata de una familia numerosa, que ambos cónyuges trabajen o que el sustentador principal sea directivo de empresas o de administraciones públicas.

Otra conclusión de este trabajo es la relación observada entre el gasto en enseñanza privada y la participación en el mercado laboral de los padres. Existe una proporción muy superior de hogares en los que, como recurren a la enseñanza gratuita, puede trabajar solamente uno de los progenitores, mientras que entre las familias que optan por enseñanza de pago la tendencia mayoritaria es que ambos cónyuges participen en el mercado laboral.

Respecto a los efectos de la crisis económica actual en las familias que demandan enseñanza privada, se ha observado que tras la crisis son menos los alumnos que cada año se incorporan a la enseñanza privada frente al aumento registrado en centros públicos y concertados. Sin embargo, también destaca aquí el hecho de que en términos de la cuota de alumnos que corresponde a cada tipo de centro respecto al total del alumnado, esta se ha mantenido bastante estable en los últimos ocho años. Este hecho nos lleva a concluir que el fenómeno de la crisis económica es más determinante en términos de flujo de alumnos que en términos de *stock*; es decir, a los padres cuyos hijos comienzan la escolarización, la situación económica los lleva en más ocasiones que antes a optar por la enseñanza gratuita; sin embargo no se observa que esto ocurra en los casos en que los hijos en el momento de inicio de la crisis ya estaban escolarizados en colegios privados. En estos casos, los padres hacen un mayor esfuerzo para continuar con el mismo tipo de enseñanza y, por lo tanto, no se observa que exista un gran trasvase de alumnos de centros privados a públicos o concertados provocado por la crisis económica.

En otro orden de cosas, la crisis ha reducido en la Comunidad de Madrid la sensibilidad del gasto educativo en relación con el total del gasto. Esta circunstancia podría interpretarse como que ahora la educación ha perdido parte de su consideración de bien superior, cuya demanda es más que proporcional al nivel de renta. Pero en algunas familias, que posiblemente son las que han visto reducido su nivel de ingresos, el gasto en educación se ha convertido en un bien de primera necesidad, cuya provisión se realiza de una forma más insensible respecto a la renta, y cuya

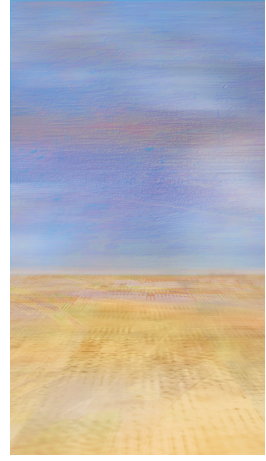
financiación se realiza sacrificando otras partidas de gasto, entre las que destaca la bajada en la adquisición de automóviles, alimentación, comunicaciones, y otros bienes y servicios.

Referencias bibliográficas

- Berk, R. (2004): *Regression Analysis: a Constructive Critique*. Thousand Oaks (California): Sage Publications.
- Brändle, G. (2010). El consumo en tiempos de crisis: una aproximación sociológica a la distribución del gasto en España. *Aposta, Revista de Ciencias Sociales*, 45.
- Calero, J. y Escardíbul, J. O. (2007). Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003. *Hacienda Pública Española-Revista de Economía Pública*, 183 (4/2007), 33-66.
- Calero, J., Escardíbul, J. O., Waisgrais, S., Mediavilla, M. (2007). Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español. *Colección de Investigación*, 176.
- Chow, G. C. (1960). Tests of Equality Between Sets of Coefficients in Two Linear Regressions. *Econometrica*, 28 (3), 591-605.
- CIS (2012). *Barómetro de marzo de 2012*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Private Household Spending on Education & Training*. Bruselas: Comisión Europea.
- Frankenberg, E., Thomas, D. y Beegle, K. (1999). *The Real Costs of Indonesian Economic Crisis. Preliminary Findings from the Indonesian Family Life Surveys*. RAND Corporation Draft Series. Recuperado de: <http://www.rand.org/pubs/drafts/DRU2064.html>.
- Hashimoto, K. y Heath, J. A. (1990). Income Elasticities of Educational Expenditure by Income Class: The Case of Japanese Households. *Economics of Education Review*, 14 (1), 63-71.
- Hanushek, E. y Rivkin, S. (2012). The Distribution of Teacher Quality and Implications for Policy. *Annual Review of Economics*, 4 (septiembre), 131-157.

- Kamakura, W. y Du, R. (2012). How Economic Contractions and Expansions Affect Expenditure Patterns. *Journal of Consumer Research*, 39 (2), 229-247.
- Kanellopoulos, C. y Psacharopoulos, G. (1997). Private Education Expenditure in a Free Education Country: the Case of Greece. *International Journal of Educational Development*, 17 (1), 73-81(9).
- Joonwoo, N. y Woo-Hyung, H. (2009). Spending on Private Education: Semiparametric Estimation Approach. *The Journal of the Korean Economy*, 10 (3), 307-339.
- Lassibille, G. y Navarro Gómez, M^a. L. (1997). Un análisis de los gastos privados de educación en Andalucía. *Revista de Estudios Regionales*, 49, 65-86.
- López, F., Asensio, J., García, I., García de Lucio, R. y Serrano, I. (2011). *Informe 2011 sobre la situación de la enseñanza no universitaria en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación y Empleo, Comunidad de Madrid.
- Mateos de Cabo, R., Sanz-Magallón, G. y Morales de Vega, M. E (2009). *Caracterización de las pautas de consumo de las familias según su nivel de gasto en educación a través los microdatos de la Encuesta de Presupuestos Familiares*. XVIII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, Valencia.
- Mavisakalyan, A. (2011). Immigration, Public Education Spending, and Private Schooling. *Southern Economic Journal*, 78 (2), 397-423.
- Najeeb, M. (2010). The Effect of an Economic Crisis on Educational Outcomes: An Economic Framework and Review of the Evidence. *Current Issues in Comparative Education*, 12 (2), 5-13.
- Patiño, D. (2011). La incidencia del gasto público en educación sobre la distribución del bienestar económico en España. *Hacienda Pública Española-Revista de Economía Pública*, 199 (4/2011), 119-148.
- Sastre, T. y Fernández-Sánchez, J. L. (2011). El ajuste del consumo duradero y no duradero en España durante la crisis económica. *Boletín Económico*, (1/2011), 91-102.

Dirección de contacto: Gonzalo Sanz-Magallón Rezusta. Universidad San Pablo CEU. Facultad de Ciencias Económicas. Departamento de Economía Aplicada. Madrid. España. C/ Julián Romea n.º 23; 28003, Madrid, España. E-mail: sanmag@ceu.es



Ensayos

El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual

The study of high intellectual ability in Spain: Analysis of the current situation

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261

Daniel Hernández Torrano

Universidad de Nazarbayev. Graduate School of Education. Astana. Kazajistán.

Marta Gutiérrez Sánchez

Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Teoría de la Educación. Murcia. España.

Resumen

Aunque la investigación en el campo de la alta capacidad intelectual tiene una larga tradición, este tema ha despertado un renovado interés a nivel internacional en las últimas décadas debido al creciente número de argumentos que apuntan hacia el impacto que tiene promover el capital humano en el desarrollo intelectual, cultural, social y económico de las naciones. El objetivo del presente trabajo es analizar la situación actual del estudio de la alta capacidad intelectual en España. A través de una revisión de las investigaciones más relevantes de los últimos años en este campo, primero se presentan las distintas variables cognitivas (por ejemplo, la creatividad o los estilos cognitivos) y no cognitivas (como el ajuste y la adaptación social) que se han incorporado recientemente al estudio de la alta capacidad intelectual y que han contribuido a la elaboración de un retrato más amplio y completo de las características que definen a los alumnos de alta capacidad intelectual en España. A continuación, se comenta el proceso progresivo de diseño y adaptación de técnicas e instrumentos alternativos a los test tradicionales de inteligencia para identificar a estos alumnos en nuestro contexto y que ha equipado durante los últimos años a investigadores y educadores con nuevas herramientas para identificar el amplio espectro de la alta capacidad

intelectual. En tercer lugar, se pone de manifiesto la necesidad de seguir investigando sobre la eficacia y adecuación de distintas técnicas y estrategias educativas para la respuesta educativa para con los alumnos con alta capacidad intelectual. Finalmente, se identifican las aproximaciones conceptuales que se utilizan en nuestro país en la actualidad para estudiar la alta capacidad intelectual desde una perspectiva científica y se discuten algunas direcciones que podrían guiar los estudios que están por venir.

Palabras clave: alta capacidad intelectual, necesidades específicas de apoyo educativo, España, revisión.

Abstract

Although research in the field of high intellectual ability has a long tradition, the issue has sparked renewed international interest in recent decades due to the growing number of arguments that point out the impact that the promotion of human capital has on the intellectual, cultural, social and economic development of nations. The aim of this paper is to analyze the current situation of the research on high intellectual ability in Spain. Through a review of research conducted recently in this field, this study first introduces the different cognitive variables (e.g., creativity, cognitive styles) and non-cognitive variables (e.g., adjustment and social adaptation) that have been incorporated during the past years to the study of high intellectual ability and have contributed to the development of a broader, more comprehensive portrait of the defining characteristics of high-ability students in Spain. Second, this study discusses the ongoing process of design and adaptation of techniques and instruments that pose an alternative to the traditional intelligence tests used to identify high-ability students in our context; these alternatives have equipped researchers and educators with new tools for identifying the broad spectrum of high intellectual ability. Third, the study highlights the need for further research on the effectiveness and appropriateness of various techniques and strategies in achieving educational response in high-ability students. Lastly, the conceptual approaches currently used to study high ability in Spain from a scientific perspective are identified, and some directions that could guide the studies to come are discussed.

Key words: high intellectual ability, special education needs, Spain, review.

Introducción

Aunque la investigación en el campo de la alta capacidad intelectual tiene una larga tradición (véase Hollingworth, 1926; Terman, 1925), este tema ha despertado un renovado interés a nivel internacional durante las últimas décadas debido al creciente número de argumentos que apuntan hacia el impacto que tiene promover el capital humano en el desarrollo intelectual, cultural, social y económico de las naciones (Colom, 2009; Renzulli, 2012; Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worrell, 2011).

El estudio científico de la alta capacidad intelectual en España es un tema relativamente reciente. Desde sus inicios, este tema ha estado ligado a los avances que se han producido en el campo de la inteligencia (véase Fernández-Ballesteros y Colom, 2004, para una revisión del estudio de la inteligencia en España). En la actualidad, cada vez son más los investigadores que consideran que el potencial o rendimiento superior que caracteriza a los alumnos con alta capacidad intelectual no es consecuencia únicamente de su elevada inteligencia, sino de la conjunción de una serie de variables personales y contextuales que interactúan para dar lugar a la manifestación de diferentes perfiles intelectuales (véase Castelló, 2008; Sastre-Riba, 2008).

El incremento de las investigaciones en el campo de la alta capacidad intelectual durante los últimos años en nuestro país está proporcionando algunos resultados empíricos interesantes que podrían servir para sentar las bases psicológicas y pedagógicas de la educación de los alumnos con alta capacidad intelectual en el futuro. Sin embargo, la diversidad de concepciones utilizadas para definir la alta capacidad intelectual, la divergencia en los procedimientos de identificación y la variedad de intereses de los investigadores en este campo difuminan los esfuerzos de investigación y dificultan la producción de conclusiones sólidas y convergentes que puedan ser transferidas a la práctica educativa real.

En este contexto, es importante desarrollar iniciativas que contribuyan al debate científico, psicológico y educativo en torno a la alta capacidad intelectual. De ahí que el objetivo de este trabajo sea analizar la situación actual del estudio científico de la alta capacidad intelectual en España. Para ello, ofrecemos una revisión de las investigaciones más relevantes en este campo desarrolladas durante el periodo 2000-13 (véase Genovard, Prieto, Castejón y Castelló, 2000, para una revisión de estudios anteriores). Primero, se presentan los estudios dedicados a analizar el perfil cognitivo

de los alumnos con alta capacidad intelectual en España durante los últimos años. A continuación, se muestran los trabajos dedicados a conocer los rasgos afectivos, sociales y emocionales que caracterizan a este colectivo en la etapa escolar. En tercer lugar, se exponen los últimos avances que se han producido en el campo de la identificación de estos alumnos. En cuarto lugar, se comentan las iniciativas más recientes dedicadas a analizar diferentes estrategias y técnicas para orientar la respuesta educativa a estos alumnos desde una perspectiva científica. Finalmente, se discute el impacto que la investigación tiene en la práctica educativa real y se sugieren algunas consideraciones que pueden guiar los estudios que están por venir¹.

Características cognitivas del alumnado con alta capacidad

Durante las últimas décadas, el estudio científico de la alta capacidad intelectual se ha caracterizado por una incorporación progresiva de distintas variables cognitivas más allá de la inteligencia que permiten una aproximación más comprehensiva a la naturaleza multidimensional del constructo. Esta línea de investigación ha dirigido sus esfuerzos principalmente al análisis de las variables 'creatividad', 'atención mental', 'autorregulación', 'estilos cognitivos' y 'metacognición'. A continuación damos cuenta de ellas haciendo referencia a los avances científicos más significativos de los últimos años en nuestro país.

En general, los estudios recientes desarrollados en nuestro contexto han puesto de manifiesto la superioridad creativa de los alumnos de altas capacidades frente a los alumnos de capacidades medias cuando la creatividad se evalúa mediante instrumentos de autopercepción (por ejemplo, López, García, Ferrándiz y Prieto, 2000) o a través de instrumentos de rendimiento para valorar el pensamiento divergente (véase Ferrando, Ferrándiz, Prieto, Bermejo y Sáinz, 2008; Jiménez et ál., 2008; Parra, Ferrando, Prieto y Sánchez, 2005). Además, se ha evidenciado que los alumnos con altas capacidades difieren entre sí de manera

⁽¹⁾ Los autores utilizan a lo largo del texto la expresión general 'alta capacidad intelectual' para referirse a todos los términos relacionados que se han utilizado en nuestro país durante los últimos años y a sus manifestaciones específicas (como 'superdotado', 'talento', 'precoz'). Se puede ver una discusión conceptual sobre estos términos en el apartado «Discusión y conclusiones».

significativa en sus habilidades creativas (Ferrando et ál., 2008; Jiménez et ál., 2008), resultado previsible si tenemos en cuenta que la creatividad es una característica inherente a algunos tipos específicos de alta capacidad intelectual (a saber: superdotado, talento artístico, talento creativo) en los estudios analizados.

Asimismo, se han desarrollado iniciativas sólidas para adaptar, validar y construir instrumentos para la evaluación de la creatividad en poblaciones escolares en general y en los alumnos con alta capacidad intelectual en particular. Distintos investigadores han adaptado y baremado para la población española la prueba más utilizada a nivel internacional para el estudio de la creatividad en alumnos con y sin altas capacidades: se trata del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (Torrance, 1974) (Ferrando et ál., 2007; Jiménez, Artiles, Rodríguez y García, 2007) y han desarrollado estudios complementarios sobre la validez interna y de contenido del instrumento (Almeida, Prieto, Ferrando, Oliveira y Ferrándiz, 2008; Oliveira et ál., 2009). Igualmente, se han comenzado a construir instrumentos para evaluar la creatividad de los alumnos de altas capacidades teniendo en cuenta la percepción de los profesores, los padres y del propio alumno (véase García-Ros, Tayala, Pérez-González, 2012).

El estudio de las características cognitivas de los alumnos de altas capacidades en nuestro país también ha incluido las variables de 'atención mental' y 'autorregulación'. En este sentido, Navarro et ál. (2006) compararon alumnos con cociente intelectual (CI) alto y moderado para estimar diferencias en atención mental, definida esta como la capacidad para activar y desactivar información relevante para el desempeño de una tarea o actividad específica. Los resultados indicaron que los alumnos con CI alto obtienen puntuaciones más altas que los alumnos con CI moderado. Otro estudio evidenció que los alumnos con CI alto demostraron mejores habilidades para modificar su comportamiento en función de las demandas de una situación específica (autorregulación) que un grupo con CI moderado. En particular, la mejor autorregulación se manifestó en una mayor habilidad para ignorar distracciones mientras se encontraban realizando una tarea de rendimiento (responder a estímulos visuales) que se habían comprometido a realizar (Calero, García-Martín, Jiménez, Kazén y Araque, 2007).

En la actualidad, la investigación de los estilos cognitivos del alumnado con alta capacidad intelectual se dirige al estudio de los estilos reflexividad o impulsividad y dependencia o independencia de campo. Así, estudios

recientes no evidencian diferencias significativas en las dimensiones de reflexividad y eficacia entre alumnos con CI alto y CI medio (Montero, Navarro y Ramiro, 2005; Ramiro, Navarro, Menacho y Aguilar, 2010). Sin embargo, en relación con el estilo (dependencia o independencia de campo), Montero et ál. (2005) sí encontraron evidencia sobre la mayor independencia de campo de los alumnos con CI alto.

En cuanto al funcionamiento cognitivo y diferencial, Sastre-Riba (2008) analizó si distintos perfiles intelectuales de alumnos con alta capacidad intelectual manifestaban procesos y productos resolutivos diferentes en una tarea abierta de carácter lingüístico. A partir de un estudio microgenético de la tarea de cada participante, se representó gráficamente el número de respuestas producidas y su interrelación para determinar el patrón resolutivo de mayor concurrencia en cada uno de los perfiles estudiados (superdotado, talento múltiple, talento simple y ausencia de alta capacidad intelectual). Los resultados evidenciaron que existen diferencias significativas en la resolución de la tarea en función del perfil intelectual de los participantes. En particular, las respuestas aportadas por los alumnos con alta capacidad intelectual difirieron de las de los alumnos de capacidad intelectual media en cuanto a la organización de la información proporcionada. Además, la información de los alumnos superdotados fue significativamente mayor y más compleja que la proporcionada por los alumnos talentosos. Sin embargo, estos resultados no han podido replicarse en un estudio más reciente sobre el funcionamiento metacognitivo de alumnos con altas capacidades intelectuales, donde no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los distintos perfiles intelectuales estudiados (Sastre-Riba, 2011). Finalmente, Pérez, Beltrán, González y Adrados (2007) encontraron diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas de alta capacidad intelectual por lo que se refiere a su inteligencia y rendimiento académico. En particular, las chicas obtuvieron puntuaciones significativamente superiores en inteligencia (medida mediante un test de CI), mientras que los chicos evidenciaron un rendimiento académico significativamente mayor que las chicas.

Perfil afectivo, emocional y social del alumnado con alta capacidad

El estudio de las características no cognitivas del alumnado con alta capacidad intelectual no ha formado parte de la agenda investigadora en este campo hasta hace muy pocos años. Así, con el objetivo de entender la naturaleza multidimensional del constructo de la alta capacidad intelectual en edades escolares, diferentes investigaciones han comenzado a analizar recientemente una serie de variables que pertenecen al mundo afectivo, social y emocional de este colectivo. Esta aproximación se ha realizado fundamentalmente desde dos perspectivas: la inteligencia social-emocional, y el ajuste social y la adaptación.

En cuanto a la primera, los estudios científicos indican que los alumnos con altas capacidades se perciben a sí mismos con una competencia social-emocional alta y, en algunos casos, superior a la de sus compañeros de habilidades intelectuales medias. En este sentido, algunos hallazgos apuntan que la autopercepción de los alumnos de altas habilidades respecto a sus competencias socioemocionales es superior a la de los alumnos de capacidades medias para las dimensiones de inteligencia interpersonal, adaptabilidad y para la inteligencia social-emocional total (véase Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sánchez y Bermejo, 2008).

De manera similar, los profesores parecen percibir a los alumnos de altas capacidades como más adaptados, con más personalidad y mayores habilidades interpersonales (Fernández et ál., 2011). Otros estudios han puesto de manifiesto que padres y alumnos comparten una visión común sobre las características socioemocionales de los alumnos, al tiempo que esta percepción es significativamente diferente a la que tienen los profesores sobre las mismas características (Hernández et ál., 2011; Prieto et ál., 2008).

En un estudio reciente, Bermejo, Fernández, Prieto, Soto y Sainz (2013) compararon el perfil cognitivo y creativo de un grupo de alumnos con una autopercepción de su inteligencia emocional alta –denominados talentos emocionales en el estudio– y un grupo de alumnos con una autopercepción media-baja de su inteligencia emocional. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas en las variables ‘razonamiento numérico’, ‘razonamiento verbal’ y ‘velocidad de percepción’ a favor de los alumnos con inteligencia emocional media-baja. Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las habilidades creativas de ambos grupos.

En relación con las variables 'ajuste social' y 'adaptación' no se han encontrado diferencias significativas entre alumnos con y sin alta capacidad intelectual. Por ejemplo, López y Sotillo (2009) no hallaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en su autoconcepto comportamental, intelectual y físico, así como en popularidad y felicidad-satisfacción autopercibidas. Sin embargo, sí encontraron discrepancias en la variable 'baja ansiedad', a favor de los alumnos con altas capacidades. En la misma línea, Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras (2011) demostraron que la adaptación personal, social y escolar de los alumnos con altas capacidades no difiere significativamente de aquella manifestada por sus compañeros sin alta capacidad intelectual, por lo que concluyeron que no hay razones para pensar que la inadaptación y la alta capacidad intelectual sean variables relacionadas.

Desde la perspectiva del profesor, tampoco se han encontrado diferencias significativas en las valoraciones de los profesores sobre las relaciones interpersonales, el juego y el uso tiempo libre, ni sobre las habilidades de afrontamiento de alumnos con y sin alta capacidad intelectual (López y Sotillo, 2009). Igualmente, desde la perspectiva de los compañeros se han evidenciado características similares en el ajuste social (a saber: popularidad, rechazo, visibilidad y preferencia) de los alumnos de altas capacidades y sus compañeros de capacidades intelectuales medias (López y Sotillo, 2009).

Evaluación e identificación del alumnado con alta capacidad intelectual

De acuerdo con la evolución y la aparición de nuevas perspectivas para el estudio de las características cognitivas y no cognitivas del alumnado de alta capacidad intelectual en nuestro país, se han desarrollado nuevos métodos y procedimientos de evaluación complementarios a los test tradicionales de inteligencia y aptitudes intelectuales que permiten analizar de manera más completa la naturaleza multidimensional del constructo.

Una de las iniciativas más importantes en materia de identificación llevadas a cabo en nuestro país durante los últimos años es la adaptación del Talent Search Model al contexto educativo español (Tourón, 2011).

Este modelo permite seleccionar a candidatos con un talento verbal o matemático que pueden participar en programas extraescolares de enriquecimiento o en actividades en la propia escuela. La mayor ventaja del modelo es que permite superar el efecto techo que caracteriza a otras pruebas de inteligencia y aptitud intelectual que se suelen utilizar en la identificación de estos alumnos gracias a un proceso organizado en dos fases: la fase *in-level*, donde se selecciona a los alumnos que se sitúan en un percentil de 95 o superior en una prueba de aptitud verbal y cuantitativa; y la fase *out-level*, donde se reevalúa a los alumnos identificados con niveles superiores en la fase anterior de la misma prueba con el objetivo de reconocer las diferencias intelectuales entre los estudiantes más capaces (Tourón, 2005; Tourón y Tourón, 2011; Tourón, Tourón y Silvero, 2005).

Cada vez es más frecuente en nuestro país la utilización de modelos holísticos similares que permiten organizar el proceso de identificación en distintas fases incorporando al estudio de la alta capacidad un mayor número de variables personales (cognitivas y no cognitivas) y contextuales tanto en Educación Primaria (véase Prieto et ál., 2006; Ramírez, Álvarez, Jiménez y Artiles, 2004; Sánchez et ál., 2007a; Sánchez et ál., 2007b) como en Secundaria (véase Ferrándiz et ál., 2010). Recientemente, algunos estudios realizados en nuestro país han puesto de manifiesto la importancia de utilizar instrumentos adicionales para la identificación de habilidades y talentos diferentes a los valorados por los test de inteligencia y aptitudes intelectuales tradicionales como la creatividad, la competencia socioemocional, las habilidades artísticas y corporales, etc., con el objetivo de identificar un mayor número de alumnos con alta capacidad y perfiles intelectuales heterogéneos (Hernández-Torrano, Prieto, Ferrándiz, Bermejo y Sáinz, 2013; Manzano, Arranz y Sánchez de Miguel, 2010).

Progresivamente, los investigadores están comenzando a incluir en el proceso de identificación instrumentos que recogen información adicional sobre las habilidades de los alumnos a partir de diferentes perspectivas (como los padres, los profesores, los propios alumnos, expertos o jueces) y en diferentes contextos (escolar, familiar, social). Por ejemplo, Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sainz (2012) han adaptado y validado para la población española un instrumento para valorar la competencia socioemocional de los alumnos desde la perspectiva del propio sujeto. Igualmente, García-Ros et ál. (2012) han desarrollado un instrumento para que los profesores valoren la creatividad de sus alumnos con altas

capacidades, y se encuentran en proceso de construir un instrumento similar para la valoración de la creatividad desde la perspectiva de padres y alumnos. En la misma línea, otros estudios han propuesto implementar la teoría de las inteligencias múltiples para identificar a alumnos con alta capacidad a partir de la información proporcionada por profesores, padres y por los propios alumnos (Hernández-Torrano, Ferrándiz, Ferrando, Prieto y Fernández, 2014; Llor et ál., 2011), poniendo de manifiesto la adecuación de estos procedimientos para la identificación de fortalezas y talentos en áreas instrumentales (verbal, matemático, naturalista) y en otras tradicionalmente menos consideradas en contextos académicos o escolares (talento artístico, corporal, social).

Estos estudios resultan de vital importancia si tenemos en cuenta las conclusiones de otros como el de Tourón, Repáraz y Peralta (2006), que apuntan hacia la limitada capacidad de los profesores para identificar a los alumnos más capaces intelectualmente. En particular, esta limitación se evidencia en que en el aula se detecta a menos del 25% de alumnos con alta capacidad intelectual real y en que hay un bajo acuerdo entre la opinión del profesorado y otros procedimientos de identificación utilizados habitualmente en el contexto educativo, así como una tasa muy elevada de alumnos identificados por sus profesores pero sin alta capacidad intelectual según procedimientos basados en test psicométricos (falsos positivos).

Además, es importante destacar los primeros intentos por realizar evaluaciones dinámicas en el campo de la alta capacidad intelectual, que incorporan al proceso de evaluación procedimientos flexibles y organizados en distintos momentos con el objetivo de conocer el desarrollo de las habilidades de estos sujetos. El reciente estudio de Calero, García-Martín y Robles (2011) contiene avances en esta dirección al demostrar la utilidad de las evaluaciones dinámicas para determinar el potencial de aprendizaje de alumnos con alto CI y bajo CI. En este sentido, el estudio evidenció que los alumnos con CI alto también fueron los que obtuvieron las puntuaciones más elevadas al comenzar (pretest) y al finalizar (postest) las evaluaciones dinámicas; también fueron los alumnos en los que se manifestó un incremento significativamente mayor entre ambas situaciones experimentales.

Respuesta educativa

En la actualidad contamos con un buen número de trabajos que proporcionan algunas claves para orientar la respuesta educativa a los alumnos con alta capacidad intelectual en nuestro país a través de distintos procedimientos como el enriquecimiento educativo, el agrupamiento flexible o la aceleración escolar (véase Artiles y Jiménez, 2005; Carpintero, Cabezas y Pérez, 2009; Hernández et ál., 2011; Rodríguez et ál., 2010; Rojo et ál., 2010). Sin embargo, son escasos hasta la fecha los estudios que han examinado empíricamente la eficacia de estas actuaciones en contextos educativos o de intervención educativa.

En uno de los pocos estudios que se ha dedicado a esta labor, Jiménez, Artiles, Ramírez y Álvarez (2006) analizaron la percepción de profesores, padres y alumnos sobre los efectos de la aceleración en alumnos con altas capacidades intelectuales. En general, los resultados indicaron que los tres informadores percibieron positivamente los efectos de esta medida respecto a diferentes criterios como la idoneidad, la adecuación, el desarrollo socioemocional del alumno y la continuidad del perfil intelectual tras haberse implementado la aceleración. Además, se demostró que el rendimiento académico de los alumnos evaluados permaneció estable tras la aceleración. Asimismo, una mayoría de padres y profesores indicó que las materias impartidas fueron adecuadas al nivel o capacidad de aprendizaje de los alumnos y que los contenidos impartidos no habían estado por encima de la capacidad de aprendizaje de estos.

El papel de los profesores en la educación de los alumnos con alta capacidad también se ha analizado empíricamente en diferentes estudios durante la última década. Distintas investigaciones muestran de manera consistente la importancia que tiene la formación del profesorado para identificar correctamente a este colectivo y proporcionarle una respuesta adecuada. Por ejemplo, Tourón, Fernández y Reyero (2002) encontraron diferencias significativas en las actitudes hacia la alta capacidad intelectual entre los profesores que habían recibido una formación específica en este tema y los que no la habían recibido. Así, los primeros consideraron en mayor medida que las personas superdotadas son un recurso valioso para nuestra sociedad y se encontraron más a favor del agrupamiento por capacidad y de la aceleración escolar, mientras que los segundos presentaron mayores objeciones a la educación de los alumnos superdotados. En la misma dirección, Peña, Martínez, Velázquez, Barriales

y López (2003) demostraron que los profesores tienen dificultades para valorar algunas de las características que presentan estos alumnos según la literatura científica.

Durante los últimos años, algunos investigadores están comenzando a proponer distintas estrategias para orientar la educación del alumnado con alta capacidad intelectual. Uno de los esfuerzos más interesantes en este sentido corresponde al desarrollo de programas e iniciativas para fomentar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y los dispositivos móviles en el aula con el objetivo de acomodar el nivel de enseñanza y los modos de aprender que caracterizan a los alumnos con altas capacidades (véase Tourón y Tourón, 2008; para una revisión de las posibilidades de la educación online en la enseñanza a los alumnos con alta capacidad intelectual). En una experiencia pionera en España, Tourón, Marco y Tourón (2010) demostraron la eficacia de un programa online en el área de matemáticas para alumnos con altas capacidades. Los autores observaron una mejora significativa en las puntuaciones obtenidas entre una evaluación inicial y una evaluación final para todos los módulos del programa: números y sentido numérico, operaciones con números, fracciones, etc.

Discusión y conclusiones

El análisis de la situación actual del estudio científico de la alta capacidad intelectual en España realizado en este trabajo nos permite extraer las conclusiones que exponemos a continuación.

Primero, el análisis de la situación actual de la investigación de la alta capacidad muestra que la conceptualización científica de la alta capacidad en España se realiza fundamentalmente desde dos aproximaciones. Por una parte, algunos investigadores conceptualizan la alta capacidad a partir de una puntuación de corte derivada de la aplicación de un test psicométrico de inteligencia general, lo que suele venir representado por un CI igual o superior a 130 (por ejemplo, Calero et ál., 2007; Montero et ál., 2005; Navarro et ál., 2006; Peralta y Repáraz, 2002; Ramiro et ál., 2010). Por otra, parece que cada vez son más los investigadores que consideran que la complejidad de la alta capacidad no puede representarse a partir

de la medida monolítica del CI. Así, algunos autores consideran que esta debe ser entendida bien partiendo de una concepción multidimensional de la inteligencia en relación con otras variables personales y ambientales que dan lugar a la manifestación de distintos perfiles intelectuales (véase Castelló, 2008; Sastre-Riba, 2008), o bien en términos de alto potencial para el aprendizaje y el ejercicio en cualquier área del desempeño humano (véase Tourón, 2010).

Esta diversidad conceptual dificulta la comparación de unas investigaciones con otras. En este sentido, una de las concepciones más extendidas para explicar la alta capacidad intelectual en nuestro país es la propuesta de Castelló (2008). Una de las ventajas del modelo es que permite explicar satisfactoriamente la diferenciación de los términos ‘altas capacidades’ y ‘altas habilidades’, así como la relación entre los conceptos de superdotación y talento. Según el autor, alguien con ‘altas capacidades’ tiene o dispone de un gran número de recursos intelectuales que permiten llevar a cabo operaciones de representación y procesamiento de alto rendimiento, mientras que alguien con ‘altas habilidades’ es quien articula esos recursos disponibles en ‘inteligencia útil’, aplicable en el contexto en el que se encuentre. Así, una buena forma de explicar la configuración cognitiva de las altas capacidades y las altas habilidades es organizar en un continuo la existencia y articulación de los recursos intelectuales disponibles en función de su cantidad y su distribución. En un extremo de ese continuo encontraríamos a aquellos alumnos que disponen de una gran cantidad de recursos intelectuales especializados en una determinada categoría (talentos). En el otro extremo estarían aquellos que disponen de recursos heterogéneos pertenecientes a todas las categorías (superdotados). Los primeros tendrían la posibilidad de articular sus recursos de manera efectiva para el desempeño de un área específica (por ejemplo, verbal, creativa, lógica), mientras que los segundos podrían construir habilidades complejas que incluyeran recursos de cualquier categoría (véase Castelló, 2008).

La ausencia de una definición oficial del término ‘altas capacidades’ en la legislación educativa actual de nuestro país dificulta la interpretación de los resultados, la transferencia de las conclusiones científicas a la práctica real educativa y la comparación de los resultados obtenidos en nuestro país con los obtenidos en otras investigaciones internacionales, que emplean otros modelos y términos para referirse a este colectivo (por ejemplo, *gifted*, *talented*, *able*; véase Sternberg y Davidson, 2005, para una

revisión de las diferentes concepciones de alta capacidad intelectual en el mundo).

Así, coincidimos con Comes et ál. (Comes, Díaz, Luque y Ortega, 2009; Comes, Díaz, Ortega-Tudela, Luque, 2012) en que una aclaración, a nivel estatal, del término ‘altas capacidades intelectuales’ y de los diferentes perfiles intelectuales que puede englobar (superdotados, talentos...) aportarían grandes beneficios a la conceptualización, la identificación y la orientación de la respuesta educativa para con este colectivo.

Segundo, el estudio científico de la alta capacidad intelectual durante los últimos años ha permitido una aproximación más comprehensiva a la naturaleza multidimensional del constructo. Así, una gran cantidad de estudios se ha dedicado a analizar el perfil cognitivo diferencial de los alumnos de altas capacidades en comparación con los alumnos que no las tienen en variables como la creatividad, la autorregulación y determinados estilos cognitivos. Además, otros estudios realizados en nuestro país sobre el perfil afectivo, social y emocional de los alumnos con alta capacidad demuestran de manera consistente que este colectivo no manifiesta problemas de ajuste social y emocional con mayor frecuencia que sus compañeros sin alta capacidad intelectual. Los estudios futuros deberán dedicar sus esfuerzos a determinar cómo las características cognitivas y no cognitivas que definen al alumnado de altas capacidades facilitan o dificultan la respuesta educativa que se les ofrece en el aula ordinaria con el objetivo de identificar las técnicas y estrategias pedagógicas que permitan desarrollar sus capacidades al máximo.

Tercero, el análisis de las investigaciones desarrolladas durante los últimos años permite apreciar un esfuerzo creciente por incorporar un mayor número de técnicas y procedimientos en la identificación de los alumnos con alta capacidad intelectual con el objetivo de capturar el amplio espectro de la alta capacidad intelectual. En general, estos estudios representan cambios significativos en la manera de identificar las fortalezas y los talentos de los alumnos más capaces más allá de las habilidades tradicionalmente consideradas en los test de inteligencia y aptitudes intelectuales. Además, proporcionan herramientas para analizar el perfil intelectual desde distintas perspectivas (por ejemplo, profesores, padres, alumnos) y diferentes contextos (como el escolar, el familiar o el social) e incorporan evaluaciones dinámicas de las habilidades, lo que permite una identificación más certera del alumnado con altas capacidades intelectuales.

Sin embargo, en la práctica real, el número de alumnos identificados en España sigue siendo muy inferior al esperado. Según el último informe sobre estadísticas e indicadores de la educación en España (MECD, 2013), el número total de alumnos identificados con alta capacidad intelectual en todo el territorio nacional fue de 6.834, lo que representa un 0,09% de la población escolar en enseñanzas no universitarias (MECD, 2013).

Estos datos reflejan una distancia abismal entre el número de alumnos que deberían estar identificados estadísticamente y el número de alumnos realmente identificados, independientemente del criterio utilizado (véase Tabla 1). Por ejemplo, si consideramos a los alumnos que deberían estar identificados según el criterio de CI alto (2,2%), observamos que existe una diferencia de 164.374 sujetos entre los alumnos que deberían haber sido identificados y los que realmente lo fueron, lo que significa que un 95,81% de alumnos con altas capacidades queda sin identificar. Considerando el criterio de Marland (5-7%), el porcentaje de alumnos no identificados asciende al 98,24%, y para los criterios de Gagné (10%) y Renzulli y Reis (15-20%), se sitúa en el 99,12% y el 99,41%, respectivamente.

TABLA I. Descripción, porcentaje y número total de alumnos con altas capacidades intelectuales para la población escolar total en enseñanzas no universitarias en España según diferentes concepciones

	Descripción	%	Total
Terman (1925)	CI igual o superior a 130.	2,2	171.208
Marland (1972)	Alto rendimiento, éxito y/o potencial de habilidad en: capacidad intelectual general, aptitud específica, creatividad, liderazgo, artes visuales y escénicas, y/o psicomotricidad.	5-7	389.109
Gagné (1985)	Posesión y uso espontáneo de habilidades naturales en al menos un dominio de expresión (superdotación). Maestría superior de habilidades desarrolladas por entrenamiento sistemático y dominio del conocimiento en al menos un área de actividad humana (talento).	10	778.218
Renzulli y Reis (1997)	Posesión o capacidad para desarrollar habilidad superior, creatividad y compromiso con la tarea y aplicarlas a un área del desempeño humano.	15-20	1.167.327

Nota: Calculado a partir de los datos disponibles para el curso 2010-11. Fuente: MECD (2003). Las cifras de la educación en España. Curso 2010-2011 (Edición 2013). Madrid: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España.

La transferencia de estos datos a la práctica educativa indica que tan solo un porcentaje mínimo de los alumnos con alta capacidad intelectual están identificados y, por tanto, en disposición de recibir en la actualidad una atención educativa especializada acorde a sus necesidades específicas. A nuestro juicio, solo una política educativa que reconozca y exija explícitamente la identificación de este colectivo de manera sistemática y periódica y la incorporación progresiva de los instrumentos y procedimientos que se presentan en este trabajo permitirá ampliar en el futuro el escaso número de alumnos con alta capacidad intelectual identificados en nuestro país hasta la fecha.

Cuarto, el análisis de los estudios recientes en el campo de la alta capacidad intelectual en España pone de manifiesto la necesidad de seguir investigando sobre la eficacia y adecuación de distintas técnicas y estrategias en la respuesta educativa a los alumnos con alta capacidad intelectual. Hasta el momento, la mayor parte de la literatura científica en materia de respuesta educativa a los alumnos con alta capacidad intelectual se limita a presentar propuestas que podrían implementarse para trabajar en el aula con ellos. A pesar de que estas investigaciones pueden servir de estímulo e inspiración para un gran número de educadores, el estudio científico de la alta capacidad intelectual requiere más aportaciones científicas que permitan determinar empíricamente qué técnicas y estrategias didácticas se adecúan mejor a las características de los alumnos con altas capacidades y a las particularidades de nuestro sistema educativo.

En definitiva, este trabajo revela el interés actual que existe en nuestro país por el estudio científico de la alta capacidad intelectual. A pesar de tratarse de un campo relativamente joven en España y de contar con un número de investigaciones y trabajos científicos todavía limitado, los recientes avances en la investigación de la alta capacidad intelectual, el creciente interés de investigadores y educadores por este tema y la mayor sensibilidad de la sociedad en general por las necesidades educativas de este colectivo están contribuyendo a asentar las bases pedagógicas y psicológicas que podrían servir para orientar el estudio, la identificación y la respuesta educativa que se da a estos alumnos en los próximos años.

Referencias bibliográficas

- Artiles, C. y Jiménez, J. E. (2005). *Introducción a la atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. La respuesta educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales (vol. 1)*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Bermejo, R., Fernández, M. C., Prieto, M. D., Soto, G. y Sáinz, M. (2013). A Cognitive-Creative Profile of Emotional Talent. *New Approaches in Educational Research*, 2, 12-16.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23, 362-367.
- Calero, M. D., García-Martín, M. B., Jiménez, M. I., Kazén, M. y Araque, A. (2007). Self-Regulated Learning and Advantage for High-IQ: Findings from a Research Study. *Learning and Individual Differences*, 17, 328-343.
- Calero, M. D., García-Martín, M. B. y Robles, M. A. (2011). Learning Potential in High IQ Children: The Contribution of Dynamic Assessment to the Identification of Gifted Children. *Learning and Individual Differences*, 21, 176-181.
- Carpintero, E., Cabezas, D. y Pérez, L. (2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *Faisca*, 14, 4-13.
- Castelló, A. (2008). Bases intelectuales de la excepcionalidad. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 203-220.
- Colom, R. (2009). Educación y capital humano. *Psicothema*, 21, 446-452.
- Comes, G., Díaz, E. M., Luque, A. y Ortega, J. M. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *Escuela Abierta*, 12, 9-31.
- Comes, G., Díaz, E. M., Ortega-Tudela, J. M. y Luque, A. (2012). Análisis y valoración de la situación actual del alumnado con altas capacidades en España. *Revista Educación Inclusiva*, 5, 15-30.
- Fernández-Ballesteros, R. y Colom, R. (2004). The Psychology of Human Intelligence in Spain. En R. J. Sternberg (Ed.), *International Handbook of the Psychology of Human Intelligence*, 79-103. Cambridge: Cambridge University Press.

- Fernández, M. C., Bermejo, R., Sainz, M., Llor, L., Hernández, D. y Soto, G. (2011). Percepción socioemocional de los profesores en adolescentes con altas habilidades versus habilidades medias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14, 55-64.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. y Sainz, M. (2012). Social and Emotional Intelligence in Childhood and Adolescence: Spanish Validation of a Measurement Instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 309-338.
- Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Fernández, M. C., Soto, G., Ferrando, M. y Badía, M. (2010). Modelo de identificación en alumnos de altas habilidades en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 63-74.
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Bermejo, M. R., Parra, J., Sánchez, C. y Prieto, M. D. (2007). Estructura interna y baremación del Test de Pensamiento Creativo de Torrance. *Psicothema*, 19, 489-496.
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Bermejo, M. R. y Sáinz, M. (2008). Creativity in Gifted & Talented Children. *The International Journal of Creativity and Problem Solving*, 18, 35-47.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112.
- García-Ros, R., Tayala, I. y Pérez-González, F. (2012). The Process of Identifying Gifted Children in Elementary Education: Teachers' Evaluations of Creativity. *School Psychology International*, 33, 661-672.
- Genovard, C., Prieto, M. D., Castejón, J. L. y Castelló, A. (2000). Educational Policy and Practice Regarding More Able Students in Spain: Some Research Results. *Gifted Education International*, 14, 264-276.
- Hernández, D., Ferrándiz, C., Sáinz, M., Prieto, M. D., Ferrando, M. y Bermejo, R. (2011). Inteligencia exitosa y atención a la diversidad del alumnado de alta habilidad. *Aula Abierta*, 39, 103-112.
- Hernández-Torrano, D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Prieto, M. D. y Fernández, M. C. (2014). The Theory of Multiple Intelligences in the Identification of High-Ability Students. *Anales de Psicología*, 30 (1), 192-200.
- Hernández-Torrano, D., Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Bermejo, R. y Sáinz, M. (2013). Characteristics Leading Teachers to Nominate Secondary Students as Gifted in Spain. *Gifted Child Quarterly*, 57, 181-196. DOI: 10.1177/0016986213490197.

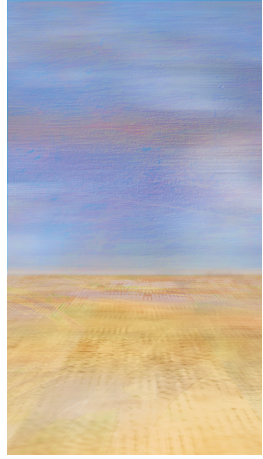
- Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted Children: Their Nature and Nurture*. Nueva York: Macmillan.
- Jiménez, J. E., Artiles, C., Ramírez, G. y Álvarez, J. (2006). Evaluación de los efectos de la aceleración en alumnos con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 51-64.
- Jiménez, J. E., Artiles, C., Rodríguez, C. y García, E. (2007) Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance (expresión figurada). Santa Cruz de Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Jiménez, J., Artiles, C., Rodríguez, C., García, E., Camacho, J. y Morales, J. (2008). Creatividad e inteligencia: ¿dos hermanas inseparables? *Revista Española de Pedagogía*, 240, 261-282.
- Llor, L., Ferrando, M., Ferrándiz, C., Hernández, D., Sáinz, M. Prieto, M. D. y Fernández, M. C. (2011). Inteligencias múltiples y alta habilidad. *Aula Abierta*, 40, 27-39.
- López, O., García, J. A., Ferrándiz, C. y Prieto, M. D. (2000). Procedimiento de evaluación de la creatividad de niños superdotados. *Faisca*, 8, 29-44.
- López, V. y Sotillo, M. (2009). Giftedness and Social Adjustment: Evidence Supporting the Resilience Approach in Spanish-Speaking Children and Adolescents. *High Ability Studies*, 20, 39-53.
- Manzano, A. Arranz, E. y Sánchez de Miguel, M. (2010). Multi-Criteria Identification of Gifted Children in a Spanish Sample. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 5-17.
- Marland, S., Jr. (1972). *Education of the Gifted and Talented* (Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education). Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office.
- MECD (2003). *Las cifras de la educación en España. Curso 2010-2011 (Edición 2013)*. Madrid: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2013.html>
- Montero, J., Navarro, J. I. y Ramiro, P. (2005). Estilos cognitivos dependencia-independencia de campo reflexividad-impulsividad y superdotación intelectual. *Faisca*, 12, 5-15.

- Navarro, J. I., Ramiro, P., López, J. M., Aguilar, M., Acosta, M. y Montero, J. (2006). Mental Attention in Gifted and Nongifted Children. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 401-411.
- Oliveira, E. P., Almeida, L., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M. y Prieto, M. D. (2009). Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT): Elementos para la validez del constructo en adolescentes portugueses. *Psicothema*, 21, 562-567.
- Parra, J., Ferrando, M., Prieto, M. D. y Sánchez, C. (2005). Características de la producción creativa en los niños con altas habilidades. *Sobredotação*, 6, 77-97.
- Peña, A. M., Martínez, R. A., Velázquez, A. E., Barriales, M. R. y López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 271-289.
- Peralta, F. y Repáraz, C. (2002). El WISC-R como instrumento de diagnóstico de alumnos de alta capacidad intelectual: un estudio descriptivo. *Bordón*, 54, 419-429.
- Pérez, L., Beltrán, J. A., Barberá, C. y Agradados, J. (2007). Gender Differences in Intelligence an Achievement in Gifted Spanish Children. *Gifted and Talented International*, 2(22), 96-104.
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C. y Bermejo, R. (2008). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 241-260.
- Prieto, M. D., Parra, J., Ferrando, M., Bermejo, M. R., Ferrándiz, C. y Sánchez, C. (2006). Creative Abilities in Early Childhood. *Journal Early Childhood Research*, 4, 277-290.
- Ramírez, G., Álvarez, J., Jiménez, J. E. y Artiles, C. (2004). Modelo de identificación temprana del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 469-484.
- Ramiro, P., Navarro, J. I., Menacho, I. y Aguilar, M. (2010). Estilo cognitivo reflexividad-impulsividad en escolares con alto nivel intelectual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42, 193-202.
- Renzulli, J. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56, 150-159.
- Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A How-To Guide for Educational Excellence*. Mansfield Center (Connecticut): Creative Learning Press.

- Rodríguez, C., González-Castro, P., Álvarez, D., González-Pineda, J. A., Álvarez, L., Núñez, J. C., González, L. y Vázquez, A. (2010). Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 147-158.
- Rojo, A., Garrido, C., Soto, G., Sáinz, M., Fernández, M. C. y Hernández, D. (2010). Talleres de enriquecimiento extracurricular para alumnos de altas habilidades. En M. D. Prieto (Coord.), Monográfico sobre alumnos con altas habilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 137-146.
- Sánchez, C., Prieto, M. D., Parra, J., Ferrando, M., Ferrándiz, C. y Bermejo, R. (2007a). Rasgos de personalidad de alumnos con altas habilidades. *Sobredotação*, 8, 139-152.
- (2007b). Cómo perciben profesores y padres la socialización de los superdotados y talentos. *Sobredotação*, 8, 153-172.
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de Neurología*, 46, 11-16.
- (2011). Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades. *Revista de Neurología*, 52, 11-18.
- Sternberg, R. J. y Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of Giftedness* (2.^a edición). Boston (Massachusetts): Cambridge University Press.
- Subotnik, R., Olszewski-Kubiliua, P. y Worrell, F. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic Studies of Genius: Vol. 1. Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*. Stanford (California): Stanford University Press.
- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Test of Creative Thinking: Norms-Technical Manual*. Bensenville (Illinois): Scholastic Testing Service.
- Tourón, J. (2005). The Center for Talented Youth Model. Special Issue. *High Ability Studies*, 16, 1-15.
- (2010). El desarrollo del talento y la promoción de la excelencia: exigencias de un sistema educativo mejor. *Bordón*, 62, 133-149.
- (2011). The Center for Talented Youth Identification Model: A Review of the Literature. *Talent Development and Excellence*, 3 (2), 187-202.
- Tourón, J., Fernández, R. y Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faisca*, 9, 95-110.

- Tourón, J., Marco, G. y Tourón, M. (2009). La educación online con alumnos de alta capacidad intelectual. Evaluación de una intervención en el ámbito de las Matemáticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 21-31.
- Tourón, J., Repáraz, C. y Peralta, F. (2006). Las nominaciones de los profesores en la identificación de alumnos de alta capacidad intelectual. *Sobredotação*, 7, 7-25.
- Tourón, J. y Tourón, M. (2011). The Center for Talented Youth Identification Model: A Review of the Literature. *Talent Development & Excellence*, 3, 187-202.
- Tourón, J., Tourón, M. y Silvero, M. (2005). The Center for Talented Youth Spain: An Initiative to Serve Highly Able Students. *High Ability Studies*, 16, 121-135.

Dirección de contacto: Daniel Hernández Torrano. 53 Kabanbay Batyr Ave, Astana, 010000, Kazajistán. E-mail: daniel.torrano@nu.edu.kz



Reseñas

Reseñas y libros recibidos

Libros reseñados

VERDUGO ALONSO, M.A. y SCHALOCK, R.L. (Coords.). (2013). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú. 551 pp. ISBN: 978-84-8196-350-X (Alba María Hernández Sánchez).

ZABALZA, M.A. (2013). *El Practicum y las Prácticas en empresas en la formación universitaria*. Madrid. Narcea. 189 pp. ISBN: 978-84-277-1913-2. (Noelia Valle Benito).

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2013). *Programa Internacional para la Evaluación de las competencias de la población adulta. 2013. Informe español. Volumen I y II*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 188 y 244 pp. ISBN: 978-84-369-5524-8. (José González Such y Margarita Bakieva).

GALLEGO ARRUFAT, M.J. (Coords.). (2013). *Aplicaciones de las TIC en contextos educativos: Las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito socioeducativo*. Barcelona: Davinci Continental. 212 pp. ISBN: 978-84-92651-52-8. (Pilar Ibáñez-Cubillas).

BADÍA, P. y VIETES, M. (Coords.) (2011). *Evaluación, resultados escolares y sistemas educativos. Análisis y alternativas*. Madrid. Wolters Kluwer España, S.A. 224 pp. ISBN: 978-84-9987-007-6. (Susana Tamayo Lorenzo).

Libros recibidos

HUERTA, H. (2013). *Paternidades creativas*. Barcelona. Graó. 157 pp. ISBN: 978-84-9980-526-9.

GROMI, A. (2013) *Juzgar. De la opinión no fundamentada al juicio elaborado*. MECD/Narcea. 150 pp. ISBN MECD: 978-84-369-5468-5. ISBN Narcea: 978-84-277-1936-1.

ANDRICH MIATO, S. (2013) *Producir, una competencia cognitiva y social*. MECD/Narcea. 164 pp. ISBN MECD: 978-84-369-5510-1. ISBN Narcea: 978-84-277-1945-3.

VERDUGO ALONSO, M.A. y SCHALOCK, R.L. (coords). (2013). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú. 551 pp. ISBN: 978-84-8196-350-X.

Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia es una obra concebida desde una visión superadora de la perspectiva tradicional de la discapacidad como hándicap o déficit focalizado en la persona, donde la única actuación posible es la rehabilitadora o asistencial. El enfoque asumido, fundamentado a partir de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, esclarece el entendimiento de la discapacidad como un punto de encuentro entre la capacidad funcional de la persona y las demandas del entorno. La discapacidad entendida como construcción social ofrece un marco de actuación amplio que, unido al compromiso de los profesionales en la temática, garantice el desarrollo e independencia de las personas con discapacidad dentro de una cultura inclusiva.

Inclusión y discapacidad son los términos que organizan de forma coherente e hilvanada los 21 capítulos del libro. Los dos primeros recogen tanto la evolución conceptual y prevalencia de la discapacidad, como la clasificación de la misma desde la pluralidad de facetas que conforman la compleja naturaleza humana. A continuación, el tercer capítulo se centra en el estudio de las actitudes hacia la discapacidad, proponiendo procedimientos y programas orientados a evaluarlas y mejorarlas, para superar la demostrada existencia de creencias erróneas que dificultan el desarrollo de una educación inclusiva.

Una vez asentadas las bases teóricas necesarias para desmitificar y falsear obsoletas visiones sobre la discapacidad, los capítulos comprendidos entre el 4 y el 13, estudian los cambios de concepción, procedimientos y formas de actuar, en relación con la discapacidad intelectual, física y/o sensorial así como otros trastornos habitualmente identificados. La presentación de un modelo multidimensional del funcionamiento humano en el capítulo 4, explicita la necesidad de restar importancia al rendimiento académico para centrarse en una perspectiva ecológica donde la evaluación de la conducta adaptativa es la clave del desarrollo personal y social de la persona (capítulo 5). Por ello, el capítulo 6 está dedicado a la planificación centrada en la persona, donde la figura del *experto* desaparece para dar entrada a la del facilitador que centra sus esfuerzos en prestar los apoyos pertinentes desde una perspectiva global de la

interacción de la persona con su entorno. La posible aparición de conductas desafiantes se aborda desde la provisión de estrategias que surjan de un análisis contextualizado que fortalezcan el proyecto de vida de la persona y su entorno familiar y social (capítulo 7).

Los capítulos 8 y 9 hacen hincapié en el estudio y provisión de la calidad de vida de personas con discapacidad física; el último centrado en la comprensión sociológica y su puesta en práctica mediante un cambio organizacional y de planificación de los servicios de apoyo de las personas con parálisis cerebral. Para, a continuación, dedicar los capítulos 10 y 11 a la comprensión y dotación de recursos en centros educativos donde interactúan personas con discapacidad auditiva y visual, respectivamente. El conjunto de capítulos señalados, se cierra con el estudio teórico, evaluativo y de intervención del autismo y los trastornos del espectro autista y el déficit de atención con hiperactividad.

La ingente cantidad de información aportada en relación con la discapacidad, culmina con la presentación del capítulo 14 donde se sientan las bases para el cambio paradigmático de la inclusión: valores y principios éticos, concepciones sobre la diversidad y actitudes hacia la mejora y la innovación, son los ejes que posibilitan la transformación de la práctica educativa inclusiva.

Finalmente, se presentan una serie de capítulos orientados hacia la promoción de la independencia personal que favorezca la inclusión. El capítulo 15 analiza las áreas de actuación, herramientas y buenas prácticas relacionadas con la transición a la vida adulta, afirmando que la planificación concienzuda es la clave para cubrir todas las necesidades de una persona y que el empleo integrado es la *llave para la vida adulta* (capítulo 16). Los capítulos 17 y 18 muestran el uso y manejo de ciertas tecnologías y estrategias orientadas hacia el diseño universal que promueva una mejora en la participación y la calidad de vida de las personas con discapacidad desde una visión proactiva. En último lugar, los capítulos de cierre intensifican el estudio de la independencia, la participación social y el bienestar de la persona a través de la autodeterminación de la misma y el cambio organizacional de las instituciones que garantice un incremento en la calidad de vida de todos y todas.

Alba María Hernández Sánchez

ZABALZA, M.A. (2013). *El Practicum y las Prácticas en empresas en la formación universitaria*. Madrid. Narcea. 189 pp. ISBN: 978-84-277-1913-2.

Las universidades se han enfrentado en los últimos años a reformas curriculares que contraponen la opción más academicista e intelectual de la universidad con el pragmatismo de una universidad más orientada hacia el mercado de trabajo. El Practicum y las prácticas en empresas no se han quedado fuera de esta dicotomía que suponen un reto fundamental para las universidades.

En este libro, Zabalza pretende teorizar sobre el Practicum ya que considera que es la única manera de mejorarlo y favorecer el paso de la teoría a la práctica.

En la primera parte del libro, el autor reflexiona sobre el Practicum dentro de la formación universitaria. Como tal, este debe estar circunscrito a un contexto formativo y adecuado al ámbito de estudios. Puede haber discrepancias sobre lo que debe ser un Practicum, pero en lo que no debe quedar ninguna duda es que no ha de convertirse en la mano de obra barata de las empresas.

El Practicum como aprendizaje basado en el trabajo (*work related learning*) es un concepto que para el autor se queda pequeño ya que debe ir más allá de la dimensión profesionalizante y convertirse en un proceso de construcción de las personas, que suponga un desarrollo tanto profesional como personal.

Existen tres agentes diferenciados dentro del Practicum: los estudiantes, las instituciones universitarias y los centros de prácticas.

En la segunda parte del libro, el autor se centra en los componentes estructurales de este tipo de formación. En primer lugar, nos habla del Practicum como acción institucional, ya que las instituciones han de ser las garantes del proceso formativo por lo que es necesaria la implicación real de las instituciones participantes (instituciones universitarias y centros de trabajo) así como es preciso que exista una colaboración entre ellas. Zabalza nos ofrece distintos modelos de colaboración entre las instituciones.

Por otro lado, el autor nos explica cómo ha de incorporarse la formación práctica universitaria dentro del currículo; es aquí donde se hace operativa la teoría del Practicum convirtiéndose en un proyecto que ha de tener en cuenta las siguientes cuestiones: *claridad y visibilidad de la*

propuesta para los estudiantes, una buena integración en el proyecto global de la institución y de la titulación, una elección adecuada de la modalidad temporal de Practicum (en qué momento y con qué intensidad debe realizarse), momentos de revisión y feed-back, la evaluación, la fase de reflexión y puesta en común de la experiencia y los recursos materiales y personales.

El autor destaca que el Practicum debe ser una situación de *Aprendizaje Experiencial*, es decir, aprender desde la experiencia y hace un recorrido por los conceptos de *Aprendizaje Experiencial* de diversos autores como Weil y McGill, Oser y Baeriswyl o Kolb y nos expone cuáles han de ser las condiciones y las fases dentro del *Aprendizaje Experiencial* a la hora de desarrollar una propuesta para el mismo.

Por último, nos habla de esta etapa de formación práctica como experiencia personal, tanto para los alumnos como para los tutores y supervisores. Para el autor, el Practicum es el componente curricular que mejor puede alcanzar los niveles 2 y 3 identificados por Gardiner en la formación de los futuros profesionales: 1) centrado en lo que *se ha de aprender*, 2) referido al *desarrollo personal* y 3) *meta-aprendizaje*. Los aspectos que han de ser tenidos en cuenta en el Practicum como experiencia personal son la predisposición, el autoconocimiento, el compromiso y las responsabilidades.

El Practicum ha de ser evaluado como un componente curricular más y esta evaluación debe tener una doble finalidad, por un lado, su acreditación para los estudiantes y por otro, la mejora del Practicum, que es el aspecto en el que se centra Zabalza.

Para el autor la clave está en qué es lo que tiene que tener un Practicum para tener calidad. Finaliza el libro proponiendo un modelo de evaluación con cuatro niveles jerarquizados. El nivel 1 se encuentran los *componentes* del *Plan de Prácticas*, en el nivel 2, las *dimensiones* de cada uno de los componentes sobre las que se tienen que enfocar la evaluación, en el nivel 3 los *criterios de evaluación* y en el nivel 4 *las evidencias* sobre las que aplicar los criterios de evaluación.

Noelia Valle Benito

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2013). *Programa Internacional para la Evaluación de las competencias de la población adulta. 2013. Informe español. Volumen I y II.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 188 y 244 pp. ISBN del volumen I: 978-84-369-5524-8¹.

Los beneficios de la educación para la población de un país son evidentes. Una mejor formación contribuye al crecimiento económico y a una mejora en el bienestar y en la esperanza de vida.

El programa OCDE para Evaluación Internacional de las competencias de la población adulta (PIAAC en inglés) representa uno de los primeros análisis del nivel y distribución de las habilidades de la población. El proyecto está dirigido por el Consejo de Países Participantes y apoyado por la Secretaría de la OCDE. Consiste en pruebas de Matemáticas (M) y Comprensión Lectora (CL) de 23 países desarrollados.

El volumen I de este informe se centra en la relación que hay entre el nivel de educación y competencias adquiridas y de estas dos con el desempeño laboral posterior para saber en qué medida la formación (al margen de la escolar) a lo largo de la carrera profesional incide sobre el crecimiento económico y el bienestar. El volumen II recopila ocho artículos de análisis secundarios realizados por los expertos de reconocido prestigio en materias relacionadas con educación y economía.

Los capítulos I y II del volumen I describen las principales características de la encuesta PIAAC y la distribución y nivel de competencias de la población adulta. En promedio, en España un adulto puede realizar con soltura tareas de nivel 2 tanto en CL como en M. En todos los países participantes, una proporción significativa de la población adulta tiene destrezas relativamente pobres.

El capítulo III analiza los resultados PIAAC de los países participantes según grupos socio-demográficos. En líneas generales, el rendimiento es más alto en los jóvenes que en los mayores. Hay equilibrio entre los sexos por los diferentes cortes de edad (16, 25, 35, 45, 55, 65). Los adultos con antecedentes socio-educativos favorables tienen puntuaciones medias más altas que los que proceden de contextos desfavorables. Los inmigrantes con problemas de idioma tienen una clara desventaja en cuanto al procesamiento de la información necesaria para desenvolverse en la vida

⁽¹⁾ Accesible en la página web del Instituto Nacional de Evaluación Educativa: http://www.mecd.gob.es/incee/Ultimos_informes/PIAAC.html

cotidiana. Llama la atención el caso de Irlanda, donde los niveles de M y CL de inmigrantes son muy próximos a los niveles de los adultos nativos, en contraste con otros países.

El capítulo IV estudia la relación del mundo laboral y las competencias. España destaca con el mayor porcentaje de los adultos de nivel <1 y 1 en las ocupaciones cualificadas. Los japoneses destacan con mejores puntuaciones en las cuatro categorías.

En el capítulo V se describe la situación sobre el desarrollo y mantenimiento de las destrezas. Los hábitos de lectura, escritura y uso de TIC tienen influencia directa positiva sobre el rendimiento en M y CL de la población.

El capítulo VI habla de las competencias clave y bienestar social y económico y la conclusión es que existen importantes diferencias en la situación laboral, en los salarios y en las tasas de paro de los individuos según cuál sea el nivel de estudios completados.

El volumen II destaca por las conclusiones obtenidas de datos PIAAC, que tratan de servir de referencias para cambios políticos y legislativos en materia laboral o educativa españolas. Para presentar alguna: se observa la depreciación de las habilidades cognitivas por efecto de la edad o por situación laboral. Por lo que la solución que se sugiere es la inversión eficaz en el desarrollo de habilidades empezando desde la infancia, tanto a niveles de educación obligatoria, como a lo largo de la vida, y mejoras en los procesos de formación continua independientemente del tipo de contrato del trabajador en una empresa.

Como puntos positivos a destacar son la presentación visual a través de los gráficos que permiten interpretar los datos dinámicamente, facilidad de localización de todos los datos e indicadores y de comprensión del texto explicativo del informe; además de la actualidad de los temas de investigación escogidos en el volumen II, ofreciendo respuestas interesantes a las inquietudes políticas o económicas que podemos vivir en estos momentos.

José González Such, Margarita Bakieva

GALLEGO ARRUFAT, M.J. (Coords.). (2013). *Aplicaciones de las TIC en contextos educativos: Las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito socioeducativo*. Barcelona: Davinci Continental. 212 pp. ISBN: 978-84-92651-52-8.

Este libro ha sido desarrollado por un conjunto de especialistas expertas en tecnologías de la información y comunicación (TIC) de distintas universidades españolas, bajo la coordinación de María Jesús Gallego Arrufat. Cuenta con 212 páginas, y está dividido en diez capítulos en los que se exponen nociones básicas y experiencias prácticas de las TIC en variadas situaciones socioeducativas. Concretamente el libro propone una aproximación social a las TIC, mostrando la situación de la educación desde la sociedad del conocimiento (J.M. Sancho y A. Forés) y la contextualización de las TIC en las políticas educativas (L. Montero y A. Gewerc.). A continuación aborda aspectos teóricos y prácticos de las TIC haciendo un recorrido por distintas modalidades de trabajo con TIC, desde los medios de comunicación a las redes sociales, centrando su contenido de modo secuencial en la presentación de una variedad de alternativas para la organización de las TIC en centros, servicios y programas (I. Cantón); cómo analizar, evaluar y seleccionar los recursos tecnológicos en contextos socioeducativos (M.V. Aguiar y MC. Martínez Serrano); el papel de los medios de comunicación en la formación (M.L. Sevillano); la alfabetización audiovisual a través de videojuegos (Y. Aragón); los materiales multimedia y programas online. (M.A. Peña.); el *e-learning* y los entornos virtuales de formación. (V.M. Gámiz); el software social y aplicaciones online (V. Marín.); y las relaciones sociales como espacios virtuales para la comunicación. (M.M. Sánchez Vera y M.P. Prendes). El libro presenta un recorrido coherente a lo largo de los capítulos, que se completan con una nutrida bibliografía que supone para los principiantes una guía de inmersión en este campo, para expertos e investigadores una fundamentación profunda y variada. Indudablemente la presencia de las especialistas expertas en TIC en el desarrollo de los capítulos no es casual, tratando de poner de manifiesto el peso del género y tecnologías, haciendo visible e incidiendo en la igualdad científico-académica y profesional.

Se trata de un libro que proporciona literatura básica y clara sobre las propuestas más relevantes de las TIC en contextos educativos no formales que hasta ahora no se había agrupado en una obra de estas características. Las autoras exponen la necesidad de una formación en TIC para los

profesionales de la educación, ya que en este campo cada vez más se exige una actuación profesional eficaz en el uso de las nuevas tecnologías. No obstante, aunque sea precisa una formación basada en competencias digitales, también se hace necesario educar utilizando las nuevas tecnologías para favorecer el aprendizaje no tanto incidiendo en el aspecto técnico de las TIC, sino educativo y social. Por ello, desde este libro se promueve un papel más pasivo del educador en el proceso de aprendizaje dando un mayor protagonismo al alumnado, proporcionando espacios múltiples de formación a través de las TIC. Se impulsa un análisis reflexivo del uso de las TIC en contextos educativos, tanto formales como no formales. Así, la aportación de un conocimiento teórico y práctico mediante experiencias sobre medios de comunicación, software o redes sociales, entre otros, promueve el desarrollo de buenas prácticas con las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito socioeducativo.

Este libro supone una nueva aproximación a las tecnologías de la información y la comunicación ya que pone en contraste el contexto socioeducativo y el uso de las TIC tanto para investigar e innovar como para emplearlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, se pone a disposición de futuros profesionales de la educación, concretamente maestros, pedagogos, educadores sociales, profesores y psicopedagogos, quienes se beneficiarán de este libro al estar estrechamente relacionados con sus objetivos.

En definitiva, este libro expone cómo los recursos tecnológicos no solo son una «herramienta para la gestión del conocimiento dentro y fuera de los contextos educativos» (p.60), pues suponen una herramienta idónea fuera de ellos, para contribuir a la mejora de los contextos sociales, culturales y educativos, espacios y ámbitos adaptados a la sociedad del conocimiento donde las TIC se encuentran inmersas, «proporcionando un valor añadido al centro, al servicio o al programa » (p.60).

Pilar Ibáñez-Cubillas

BADÍA, P. Y VIETES, M. (Coords.) (2011). *Evaluación, resultados escolares y sistemas educativos. Análisis y alternativas*. Madrid. Wolters Kluwer España, S.A. 224 pp. ISBN: 978-84-9987-007-6.

Este libro es el resultado de las intervenciones del Seminario patrocinado por la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria: “Evaluación, resultados escolares y sistemas educativos” celebrado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo en julio de 2010, bajo la dirección de Badía y Vietes.

¿Por qué sobre evaluación? porque es un tema de marcada actualidad en el panorama educativo de nuestro país. Tal vez esto sea así, en parte, porque el sistema educativo español, a diferencia de los sistemas educativos de otros países de la Unión Europea, ha sido uno de los sistemas educativos con menos tradición evaluativa.

Los resultados se convierten en un indicador de la calidad educativa. “Datos sí, pero, ¿para qué los datos?”. Como indica Bolívar, es necesario acompañar los procesos de evaluación de procesos de capacitación para la mejora.

Gutiérrez Morillo y Ruiz Ruiz realizan un análisis de las evaluaciones más importantes en España, de entre las que destacamos la evaluación internacional PISA.

Consecuentemente se han desarrollado políticas educativas a nivel general (planes de atención a la diversidad, planes lectores, planes de apoyo y refuerzo educativo, formación permanente del profesorado); a nivel de centros educativos (como el fomento del liderazgo pedagógico de los equipos directivos); a nivel de alumnado (como los incrementos de las medidas de refuerzo educativo o los programas de transición entre etapas educativas); a nivel de profesorado, hasta llegar a la modernización del sistema educativo.

Por su parte, Santos Guerra afirma que nadie pone hoy en duda la importancia de la evaluación. La pregunta fundamental de la evaluación continúa siendo su finalidad ¿para qué evaluamos?

Caride Gómez desarrolla una exposición referida a la organización escolar en relación a los resultados escolares.

Señala que ni el aumento sistemático del número de horas lectivas ni la prolongación de los calendarios escolares conduce necesariamente a un mejor rendimiento.

Soler recuerda la cumbre de Lisboa del 2000 donde la Unión Europea se planteó una Agenda para el 2010. En el año 2010 esos objetivos tan

ambiciosos no se han logrado y, ahora, nos enfrentamos a la nueva Estrategia 2020.

Calero, a partir de los resultados de España en PISA analiza la influencia de la condición social y económica del alumnado en los resultados escolares.

Sánchez-Pascuala Neira, por su parte, indica que no existe equidad y que un escolar puede tener más o menos probabilidad de cumplir sus expectativas educativas en función del lugar de España en el que resida.

Orcariz apoya su discurso acerca del sistema escolar de éxito en aquel sistema que reúne tres características: equidad, innovación y excelencia.

López Rupérez indica la importancia de la definición de las prioridades sobre las que centrar las políticas educativas como factor de éxito esencial.

Gómez Valhondo desarrolla los aspectos en los que se apoya la política educativa en Extremadura.

Rodríguez Martínez aborda el polémico ámbito de la influencia del género en el rendimiento escolar, planteando como interrogante ¿realidad o leyenda interesada?

Como expresa Segura, tanto profesores como alumnos valoran positivamente la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pero de facto se utilizan menos de lo que cabría esperar como recurso didáctico.

Fernández analiza la implicación de los padres en el clima escolar y los resultados de los alumnos. Desarrolla el proyecto de Indicadores de Participación de Padres en la Enseñanza Obligatoria (IPPE).

Flecha García y Puigvert basan su enfoque en las comunidades de aprendizaje. El objetivo no es que las comunidades de aprendizaje se adapten a la diversidad sino que el objetivo es transformar la escuela y su contexto social, el objetivo no es perpetuar la desigualdad sino superarla.

Tedesco señala un rasgo paradójico: existe un consenso general en reconocer que la calidad de la educación depende de la calidad de los docentes, mientras que socialmente la profesión docente ha sufrido un profundo proceso de desprestigio.

Badía Alcalá cierra el libro fomentando la reflexión sobre las evaluaciones internacionales, haciendo hincapié en la difusión mediática de las mismas.

Se deben prevenir titulares sensacionalistas que perjudiquen la confianza de la sociedad en el sistema de educación por lo que se deben

trazar estrategias con los medios de comunicación en relación al tratamiento de la información.

Un libro interesante, con gran concentración de conocimientos, análisis y propuestas de mejora educativas.

Susana Tamayo Lorenzo

Memoria 2013 de la Revista de Educación

José Luis Gaviria Soto

Editor Jefe

Esta memoria es un resumen de la actividad editorial de la *Revista de Educación* durante el año 2013. Recoge los datos estadísticos sobre los artículos recibidos y publicados y las principales novedades producidas en la edición de la revista.

En el primer número de 2014 se ha publicado el índice bibliográfico de 2013, y en este segundo número, junto a esta memoria, aparece la relación completa de los revisores externos que han evaluado artículos en este período.

Artículos recibidos y publicados en 2013

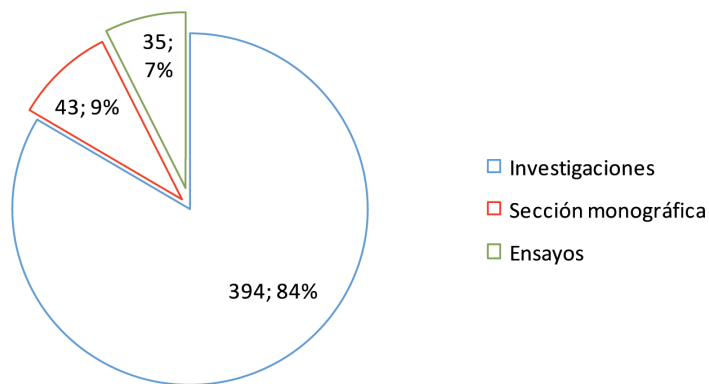
Artículos recibidos por secciones

En la redacción de la revista se han recibido un total de 472 artículos a lo largo de 2013, lo que representa un aumento del 23,56% respecto al año 2012. Este incremento es aun mucho mayor si se tiene en cuenta que la sección de experiencias ha desaparecido. La distribución por secciones se representa en el Gráfico I.

Ha habido un aumento considerable en las investigaciones originales recibidas (394), un 42,75% respecto a 2012, en los originales de la sección monográfica (43), con un aumento del 34,38% y en los ensayos recibidos (35) con un aumento del 45,83%.

La sección de investigaciones sigue siendo la que ha recibido un porcentaje mayor de originales, con un 83,47%.

GRÁFICO I. Artículos recibidos en 2013 por secciones

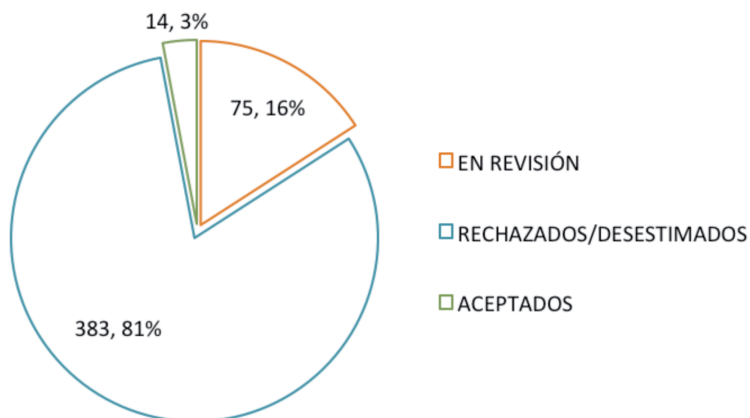


Resultado de la revisión externa: artículos aceptados y rechazados en 2013

Continúa el aumento de la tasa de rechazo. Del total de artículos llegados a la redacción, un 97% ha sido rechazado o desestimado, frente al 72% del año anterior.

De todos los artículos de investigación recibidos en 2013, 75 están en revisión, 384 han sido desestimados o rechazados y 14 han sido aceptados. El resto de los artículos publicados en 2013 no se recibieron en 2013, y por lo tanto no forman parte del cómputo.

GRÁFICO II. Situación de los trabajos recibidos en 2013



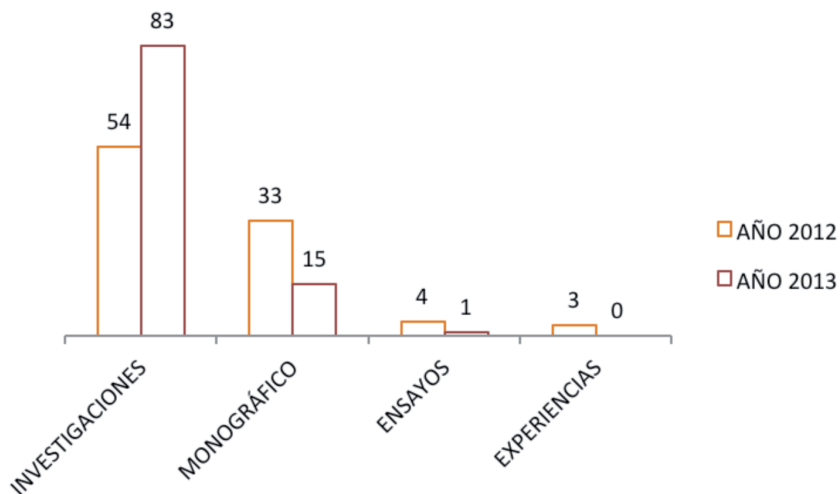
Artículos publicados

En 2013 la revista ha publicado un total de 107 artículos, 99 en la edición regular y ocho en la sección denominada *en prensa*.

En comparación con el año anterior, se ha reducido el número de artículos *en prensa* de 34 a ocho. Se ha cumplido así la política de la revista de limitar el período en el que un artículo está en esa situación.

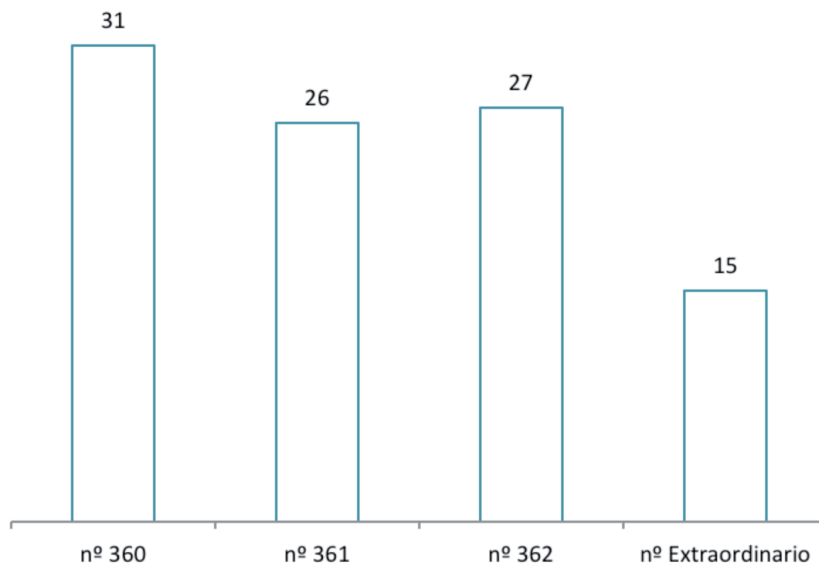
El siguiente gráfico recoge la comparativa de artículos publicados en las diferentes secciones (2012-2013).

GRÁFICO III. Comparativa de artículos por secciones (2012-2013)



El Gráfico IV recoge la distribución del conjunto de artículos publicados en 2013 en los diferentes números de la revista.

GRÁFICO IV. Artículos publicados en 2013 en cada número de la revista



Aunque se observa una elevada variabilidad en el número de artículos, la política editorial de la revista prevé reducir considerablemente los artículos publicados en cada número, en concordancia con la creciente tasa de desestimación / rechazo. El objetivo es publicar diez o doce artículos por número de la revista, atendiendo especialmente a su alta calidad científica. Naturalmente los artículos aceptados en periodos anteriores se han ido publicando conforme al plan previamente establecido, por lo que en el número de originales publicados ha ido disminuyendo paulatinamente. Este proceso quedará totalmente consolidado durante 2014.

Temas de la sección monográfica en 2013

A partir del número 361 ha desaparecido la sección monográfica de cada número. Así en 2013 solo ha tenido esta sección el número 360 y el extraordinario 2013, ambos como resultado de convocatorias (*call for papers*) publicadas en la página web.

En la Tabla I se muestran los temas tratados durante el año 2013 y los nombres de los editores invitados, en el caso del número 360.

TABLA I. Temas de la sección monográfica (2013)

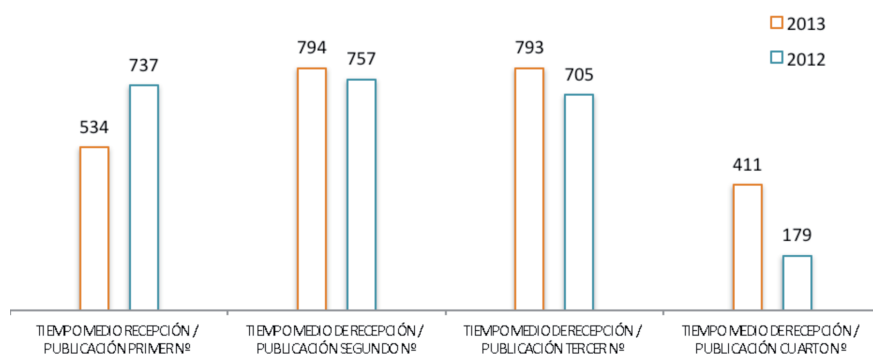
Nº de la revista	Tema del monográfico	Editores invitados
360	La educación en instituciones penitenciarias. Historia, políticas públicas y buenas prácticas	Eduardo S.Vila Merino y Víctor M. Martín Solbes
Extraordinario 2013	Competencias básicas: retórica o realidad	

Proceso editor: gestión, revisión y publicación de artículos

Tiempo medio entre recepción de artículos y publicación definitiva

En el Gráfico V podemos ver el tiempo medio expresado en días transcurridos desde la recepción de los originales hasta su publicación definitiva. Son valores ligeramente superiores a los correspondientes del año anterior. El incremento en el volumen de artículos recibidos explica las variaciones respecto a períodos anteriores. Se observa una reducción en el número medio de días transcurridos desde la recepción hasta la publicación definitiva en el caso de los primeros números de cada año. En los números gestionados en 2014 se está obteniendo una considerable reducción en los tiempos aludidos.

GRÁFICO V. Tiempo medio entre la recepción y la publicación definitiva de números homólogos (2012-2013)



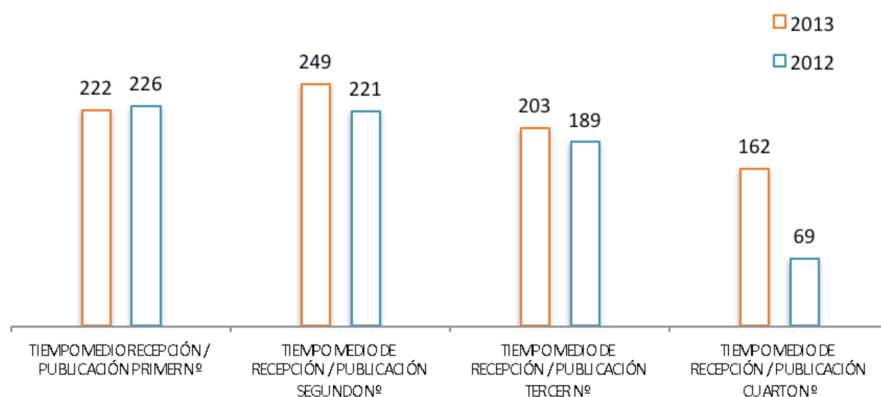
Tiempo medio entre la recepción, y la aceptación

En el Gráfico VI podemos ver, para cada número, el período medio de latencia entre la recepción del artículo y su aceptación.

Puede comprobarse que este período se ha incrementado este año respecto del anterior, parcialmente condicionado por el aumento de originales recibidos en la redacción.

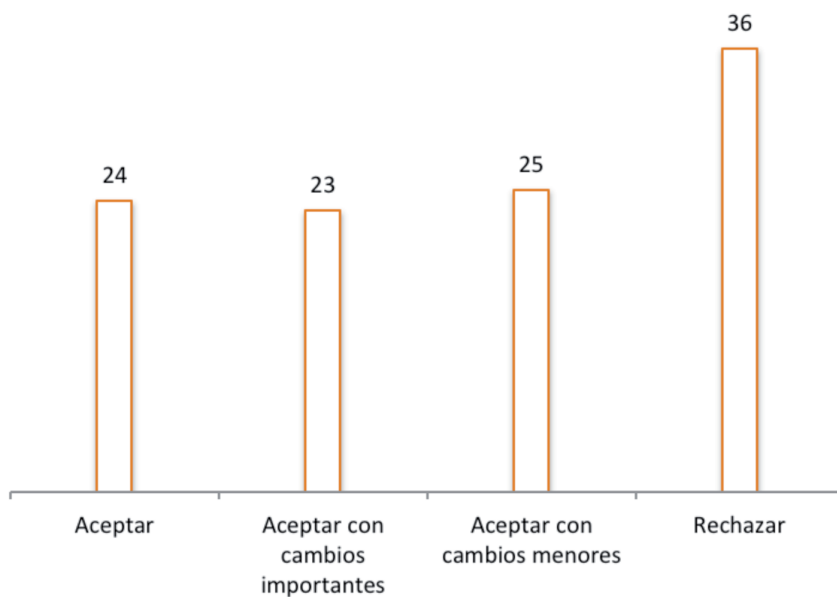
En la gestión de los números que serán publicados en 2014 se aprecia una reducción de este periodo.

GRÁFICO VI. Tiempo medio (días) transcurrido entre recepción y aceptación de los números homólogos 2012-2013



Estadísticas de revisión 2013

GRÁFICO VII. Tiempo (días naturales) medio de respuesta a la solicitud de revisión (2013)

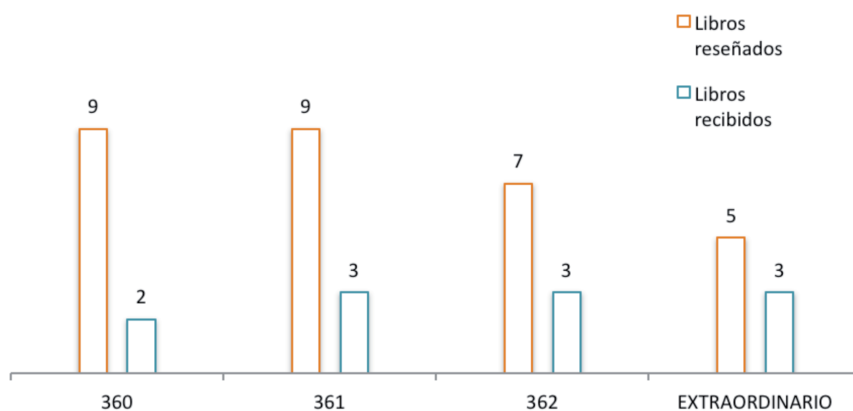


De este gráfico, puede deducirse que los revisores cumplen, de forma generalizada, con el plazo de revisión solicitado.

Difusión de obras relevantes en el ámbito de la educación

Durante 2013 se publicaron 30 reseña y se recibieron 11 libros en la redacción. En cada uno de los cuatro números de 2013 se publicó una relación de referencias bibliográficas realizadas a partir de una selección de los libros que distintas editoriales españolas y extranjeras enviaron a la revista. En el Gráfico VIII se muestra la distribución, por números, de los libros reseñados y recibidos en la redacción de la revista.

GRÁFICO VIII. Libros reseñados y recibidos en cada número publicado en 2013



Estrategia editorial y resultados

Durante 2013 ha continuado el proceso iniciado a finales del año 2005, con el objetivo de alinear la *Revista de Educación* con los indicadores de calidad más exigentes establecidos para las revistas científicas y mejorar su factor de impacto, especialmente en las bases de datos internacionales de prestigio.

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

Bases de Datos Nacionales

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

Bases de Datos Internacionales

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

Plataformas de evaluación de revistas

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

Catálogos Nacionales

- Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC)
- Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN)
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)
- Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación)

Catálogos Internacionales

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

Thomson-Reuters publicó el 19 de junio de 2013 el factor de impacto 2012 de las revistas indexadas en el Social Sciences Citation Index (SSCI).

La *Revista de Educación* tiene un factor de impacto de 0,309 en el JCR, ocupando la posición 182 de 219 en el conjunto de revistas de la disciplina

Education & Educational Researc. Este índice corresponde a la evaluación de los artículos publicados en los años 2010 y 2011.

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

Por otra parte, resulta interesante mencionar que las revistas con las que la Revista de Educación se encuentra relacionada (de acuerdo con el valor del indicador Relatedness, basado en el los patrones de citación, proporcionado por Thomson Reuters) son, por orden de intensidad de la relación: La Revista Española de Pedagogía, Revista de Psicodidáctica, Infancia y Aprendizaje, Cultura y Educación, Revista Latinoamericana de Psicología, Porta Linguarum, International Journal of Inclusive Education, British Journal of Educational Technology y Anales de Psicología. La adscripción temática de las revistas relacionadas con la *Revista de Educación*, evidencia la coherencia entre los temas definidos en su ámbito de publicación y la realidad de su especialización en el ámbito de la Educación.

Las tres principales revistas citantes (en JCR) de los artículos publicados por la *Revista de Educación* desde su ingreso en JCR son, excluyendo la propia *Revista de Educación*: Educación XX1, ESE-Estudios sobre educación y Revista Española de Pedagogía, mientras que las revistas (en JCR) más citadas en los artículos publicados en la *Revista de Educación* desde su entrada en JCR son, por orden de citas, Language Testing, Assessment & Evaluation in Higher Education y Psicothema.

Asimismo, es destacable que la *Revista de Educación* se encuentra en la séptima posición según índice H entre las principales publicaciones en español en Google Scholar Metrics (100 revistas), con un valor del índice 19, siendo la revista exclusivamente de educación con el valor más alto en esta métrica.

Novedades y difusión de la revista

Una de las principales novedades introducidas en el esquema de publicación anual de la *Revista de Educación* es un cambio en la estructura de las secciones: cada año se publican cuatro números con tres secciones: Investigaciones, Ensayos y Reseñas. Uno de los números anuales podrá contar con una sección Monográfica con convocatoria pública en la web. Como resultado de este cambio, a partir del número 361, los números

ordinarios no han contado con sección monográfica.

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

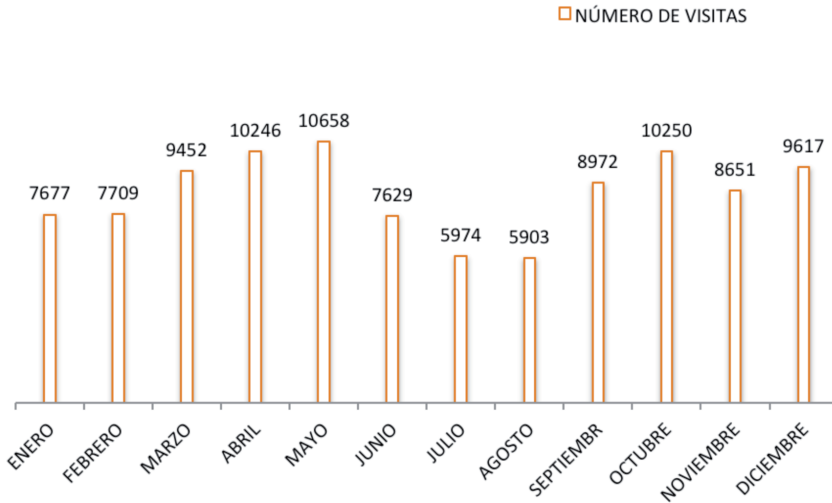
En 2013 se ha creado un *newsletter* con el que se abre un nuevo canal de comunicación entre la revista y sus lectores. Los contenidos que se incluyen en este boletín están relacionados con las novedades de la Revista de Educación.

Se ha alcanzado una colaboración con la Facultad de Documentación de la Universidad Complutense de Madrid para ilustrar los monográficos de la revista con imágenes realizadas por alumnos de dicha facultad que cursan una asignatura de fotografía. Las imágenes que se han obtenido como fruto de esta colaboración se han incluido en el canal Flickr del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, en un apartado específico de la revista.

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

Por último, los análisis procedentes de Google Analytics nos permiten saber que entre el 1 de enero y el 31 de diciembre de 2013, el número total de visitas a la página de la revista ha sido de 102.738, distribuyéndose temporalmente como se refleja en el (Gráfico IX).

GRÁFICO IX. Visitas a la web en cada mes de 2013



En lo que se refiere a la distribución geográfica de las visitas a la página de la *Revista de Educación*, son destacables los porcentajes de visitas procedentes de diversos países de Latinoamérica, así como los elevados porcentajes de nuevas visitas procedentes de algunos países, como Perú, Venezuela o México (Gráficos X y XI):

GRÁFICO X. Densidad de visitas por país

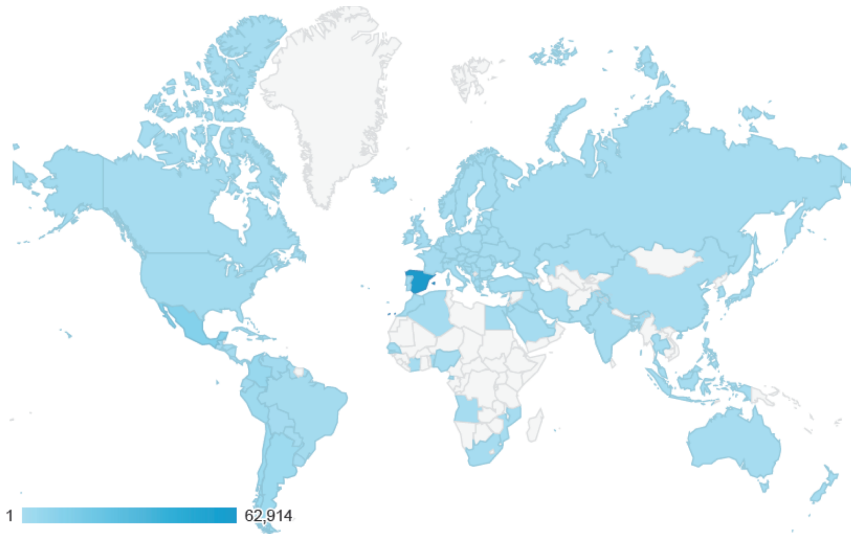
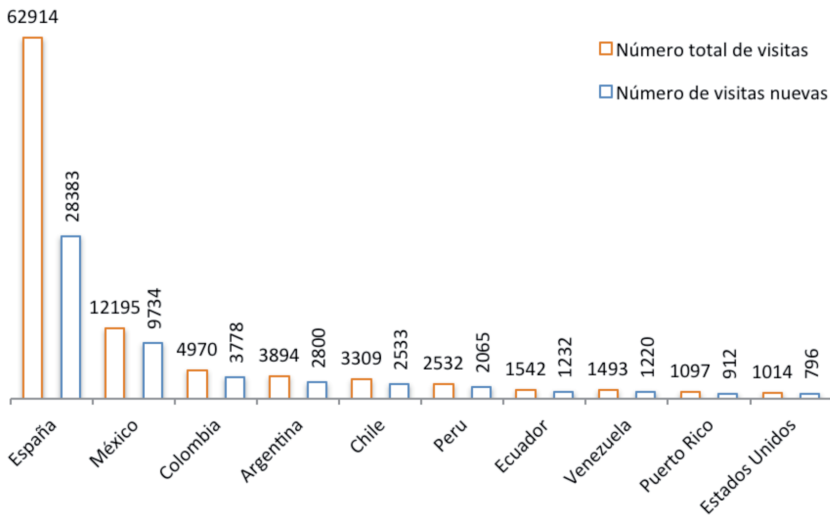


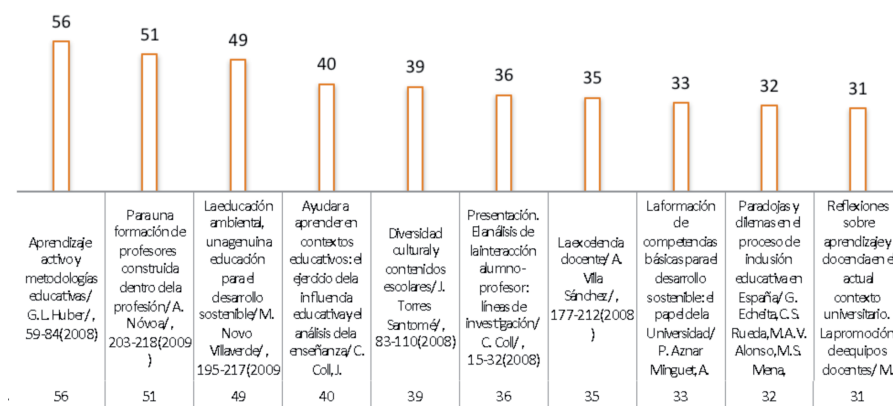
GRÁFICO XI. Visitas por país y nuevas visitas (2013)



Artículos más citados de la Revista de Educación

En el Gráfico XII pueden identificarse los diez artículos más citados de entre los publicados en la *Revista de Educación* desde el año 2008. En el eje horizontal se encuentran los títulos, autores, número y año de publicación de cada uno de los artículos.

GRÁFICO XII. Artículos más citados de los publicados en la *Revista de Educación* desde el año 2008



Agradecimientos

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

Revista de Educación 2013 Annual Report

José Luis Gaviria Soto

Managing editor

This report summarizes the publishing activities of *Revista de Educación* in 2013. It shows the statistic data on the received and published items, as well as the major advances in the edition of the journal.

The bibliographic index of 2013 was published in the first issue of 2014, as well as a list of th reviewers that have evaluated articles for this period.

Articles received and published in 2013

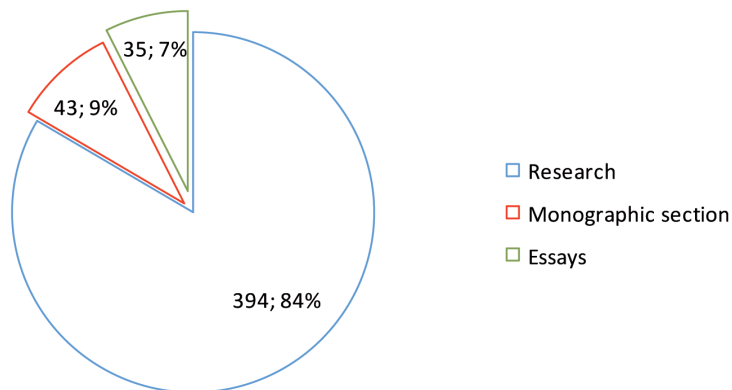
Articles received in the different sections

The journal secretary received a total of 472 articles throughout 2013, which represents an increase of 23.56 % over 2012. This increase is even greater if we consider that the “experiences” section has disappeared. The distribution by sections is shown in Figure I.

There has also been a significant increase in the number of original manuscripts received (394), a rise of 42.75 % when compared to 2012: 43 in the monographic section, which is an increase of 34.38%; and 35 in the essays, which represents an increase of 45.83%.

The Research section still gets the largest number of originals (83.47 %).

FIGURE I. Total number of articles received in 2013 by section

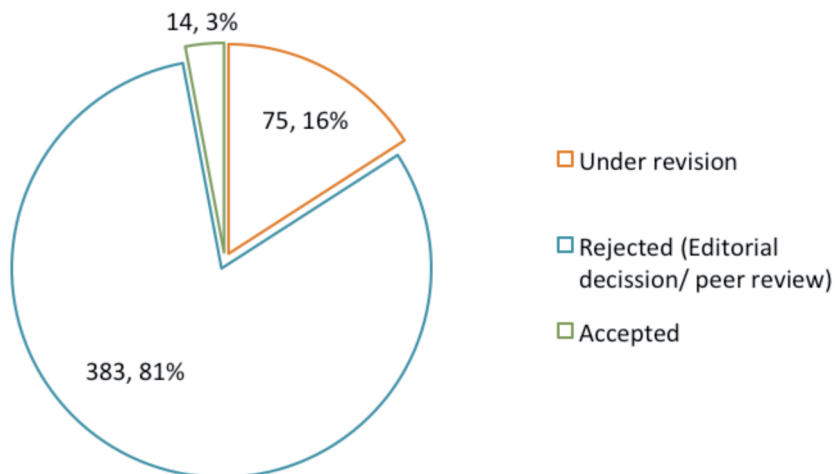


Results of the external peer-reviewed articles: Accepted and rejected articles in 2013

The rejection rate continues increasing this year. Of all the research articles received by the Editor, 97% were rejected or discarded, up to 72 % more than the previous year.

Of all the research papers received in 2013, 75 are still under review, 384 have been disregarded or rejected and 14 have been accepted. The rest of the articles published in 2013 were not received in 2013, and therefore they have not been considered for not part of this computation.

FIGURE II. Progress of the articles received in 2013



Published articles

In 2013 the journal published a total of 107 articles, of those 99 in the regular edition and eight in the section called “*in press*”.

Compared with the previous year, there was a decrease in the number of articles *in press* from 34 to eight. In this way, the journal has implemented its policy to limit the period in which an article is in this category.

The following figure shows a comparison of articles published in the different sections (2012-2013).

FIGURE III. Comparison of published articles by section (2012-2013)

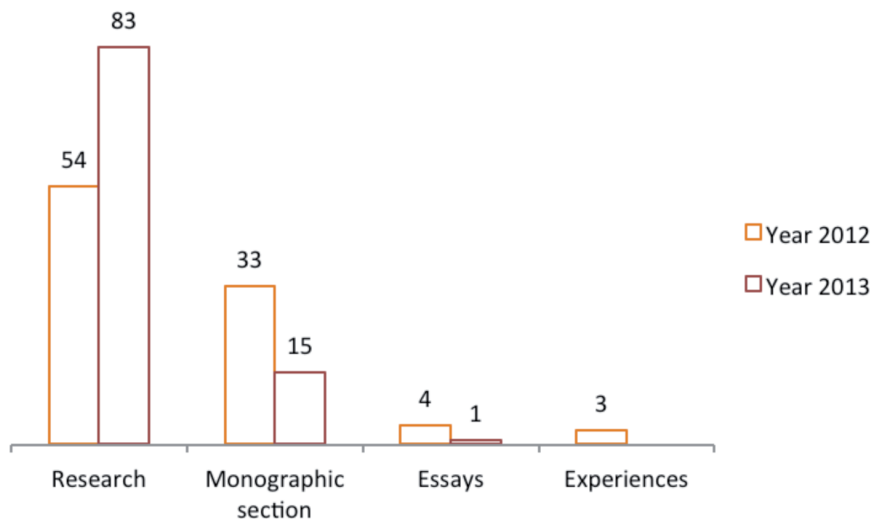
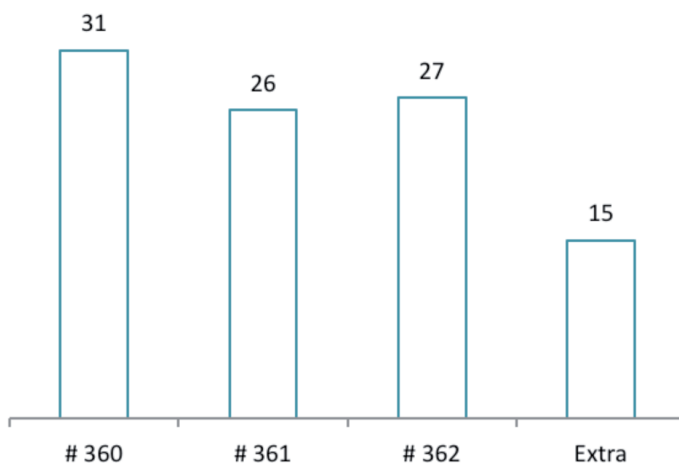


Figure IV shows the distribution of all articles published in 2013 in the various issues of the journal.

FIGURE IV. Articles published in each issue of the journal in 2013



Although a high variability in the number of articles can be observed, the journal publishing policy will lead to a significant reduction in the number of articles published in each issue, consistent with the increasing rate of discards / rejections. The aim is to publish ten or twelve articles per journal issue, particularly those with high scientific quality. Naturally, the articles accepted in the previous periods will be published according to the current plan, so that the reduction in the number of published originals will decline gradually.

This process will be fully implemented in 2014.

Topics of the monographic issue in 2013

The monographic section of each issue has disappeared since number 361 onwards. So in 2013 only number 360 and the extraordinary 2013 have included said section, both as a result of calls for papers published on the journal's website.

Table 1 shows the topics and the names of the guest editors (only in issue 360) covered in 2013.

TABLE I. Topics of the monographic sections in 2013

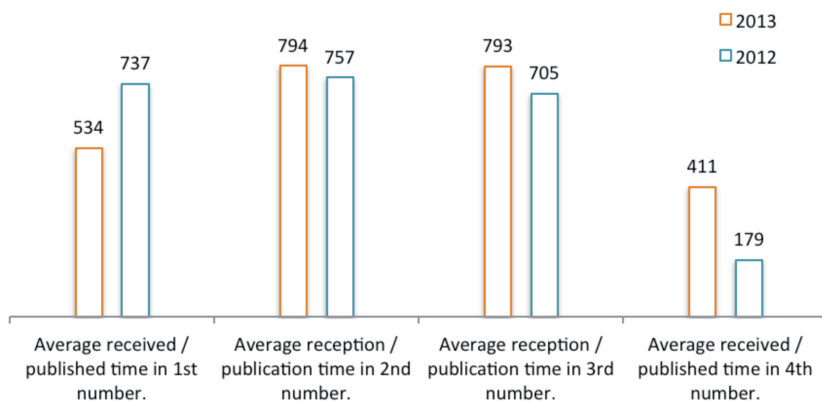
Journal Issue	Topic	Guest Editors
360	Education in prisons: History , public policy and good practices	Eduardo S.Vila Merino y Víctor M. Martín Solbes
Extraordinay issue 2013	Basic competences: rhetoric or reality	

Publishing process: Management, revision and publication of articles

Average time between article reception and its final publication

Figure V shows the average time, in days elapsed from reception of a paper to its final publication. The values are slightly longer than the corresponding values from the previous year. The increase in the volume of articles received justifies the changes from prior periods. A reduction in the average number of days from reception to final publication in the case of the first issues of each year can be observed. The issues in 2014 will have a significant reduction in the aforementioned time.

FIGURE V. Average time between reception and publication of related issues (2012-2013).



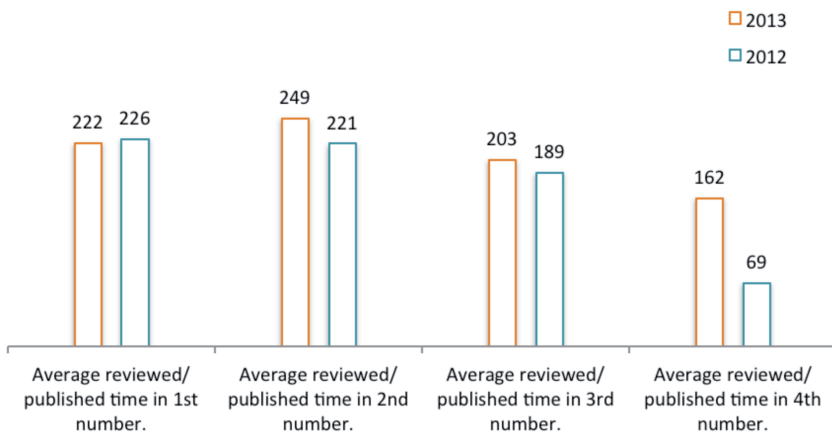
Average time between reception and acceptance

Figure VI shows, for each issue, the average latency period between article reception and its acceptance.

It can be seen that this period has increased from the previous year, partly due to the increase in manuscripts received by the editor.

A reduction in this period is estimated for the issues to be published in 2014.

FIGUREVI. Average elapsed time (days) between reception and acceptance of related issues 2012-2013



2013 revision statistics

FIGUREVII: Average time in calendar days to respond to the request for review (2013)

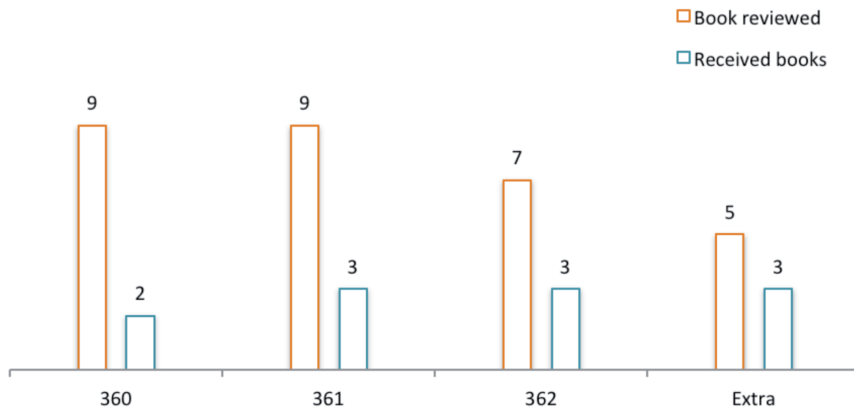


From this figure, it can be deduced that the reviewers generally met the term of the requested review.

Dissemination of relevant works in the field of education

In 2013, 30 book reviews were published and 11 books were received by the journal editors. In each of the four issues of 2013, the journal published a list of references from a selection of books that Spanish and foreign publishers had sent to the journal. Figure VIII shows the distribution of issues, and the books reviewed and received by the editorial board.

FIGURE VIII. Books reviewed and books received in every issue published in 2013



Editorial strategy and results

The process to improve the quality indicators of '*Revista de Educación*' continued during 2013. This strategy started in 2005, aiming to align our journal with the highest demanding hemerographic indices in the most prestigious international databases.

Revista de Educación appears in the following sources of bibliographic documentation:

National Databases

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

International Databases

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

Platforms of journal evaluation

- SCImago Journal & Country Rank (SJR)
- CARHUS Plus+

- Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes (MIAR)
- Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC)
- Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas (DICE)

National Catalogues

- Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC)
- Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN)
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)
- Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación)

International catalogues

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

Thomson-Reuters published on June 19, 2013 the 2012 impact factor of the journals indexed in the Social Sciences Citation Index (SSCI).

Revista de Educación has an impact factor of 0.309 in the JCR, occupying position 182 of 219 journals in the discipline of Education & Educational Research. This index corresponds to the evaluation of articles published in the years 2010 and 2011.

More information on the Journal Citation Reports impact factor and the link can be found in www.accesowok.fecyt.es/jcr/

Furthermore it is interesting to mention that the journals with which *Revista de Educación* is related (according to the Relatedness indicator, based on citation patterns , provided by Thomson Reuters) are , by order of relation intensity: *Revista Española de Pedagogía*, *Revista de Psicodidáctica*, *Infancia y Aprendizaje*, *Cultura y Educación*, *Revista Latinoamericana de Psicología*, *Porta Linguarum*, *International Journal of Inclusive Education*, *British Journal of Educational Technology* and *Anales de Psicología*. The topic assignment of journals related to *Revista de Educación*, evidences consistency among the topics identified in its field of publication and the reality of their expertise in the field of Education.

Apart from *Revista de Educación*, the three major journals which cite (in the JCR) articles published by the *Revista de Educación* since its inclusion in the JCR are: *Educación XX1* , *ESE- Estudios de Educación* and *Revista Española de Pedagogía*, while the journals (in JCR) that *Revista de Educación* cites most since its inclusion are (by order of the number of quotes): *Language Testing* , *Assessment & Evaluation in Higher Education* and *Psicothema*.

It is also worth mentioning that *Revista de Educación* is in the seventh position according to the H index of the main Spanish publications on Google Scholar Metrics (100 journals), with an index value of 19; it is the highest journal exclusively related to education on this metrics.

News and journal dissemination

One of the main innovations introduced in the annual scheme of publication of *Revista de Educación* is a change in the structure of its sections: Research , Essays and Reviews; four issues each year will be published with these three sections. One of the annual issues may have a Monographic section with a call for papers on the website. As a result of this change, from number 361, the ordinary numbers do not include a monographic section.

Revista de Educación is published only in electronic format, although there is an option to receive a printed version if expressly requested of the *Subdirección General de Documentación y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, which has established a printing service on demand. This same option serves subscriptions (individual and institutional), sales, and exchanges with other prestigious national and

international educational journals which are included in the Education Library.

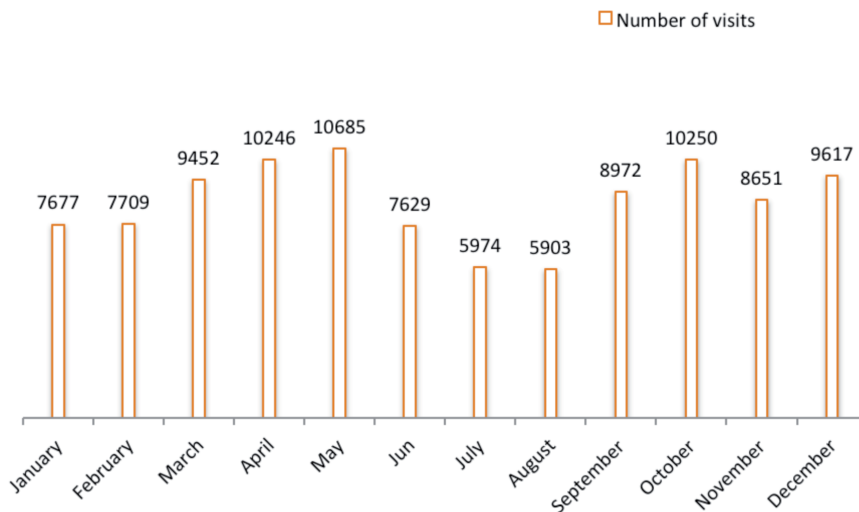
In 2013, a newsletter was created to serve as a new communication channel between the journal and its readers. The contents included in the bulletin relate to news from *Revista de Educación*.

Revista de Educación has also signed a collaboration agreement with the Faculty of Information at the Complutense University of Madrid to illustrate the journal cover page with pictures taken by students taking a course in photography at the University. The images obtained as a result of this collaboration agreement have been included in the Flickr channel of the *Instituto Nacional de Evaluación Educativa* (National Institute for Educational Evaluation), in a specific section of the journal.

Authors of *Revista de Educación* have been invited to include a post about the contents of their articles published in the journal in the blog of the *Instituto Nacional de Evaluación Educativa* (National Institute for Educational Evaluation).

Finally, analyses from Google Analytics allow us to know that between January 1st, and December 31, 2013, the total number of visits to the journal website was 102,738. Their periodicity is reflected in Figure IX:

FIGURE IX. *Revista de Educación* website visitors by month in 2013



In reference to the geographical distribution of the *Revista de Educación* website visitors, the percentage of visits from different countries of Latin America is remarkable, as is the high percentage of new visitors from countries such as Peru, Venezuela and Mexico (Figures x and xi):

FIGURE X. Density of visits by country

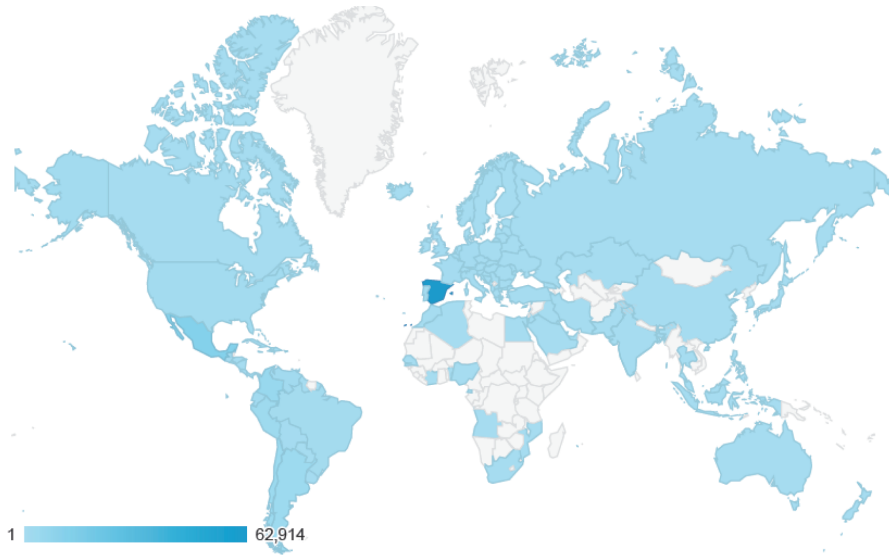
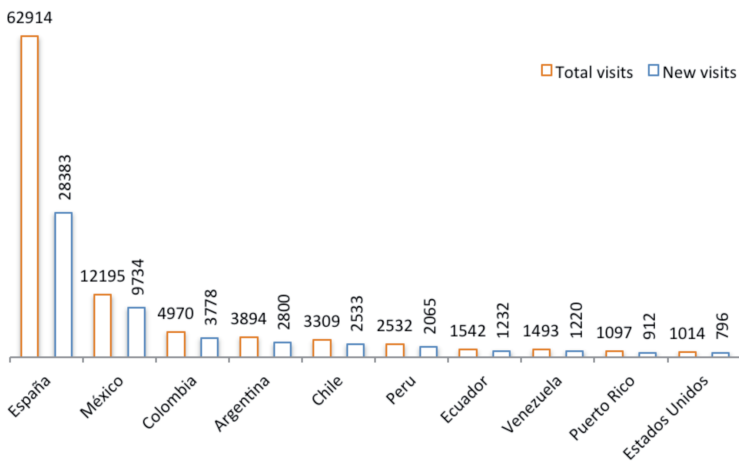


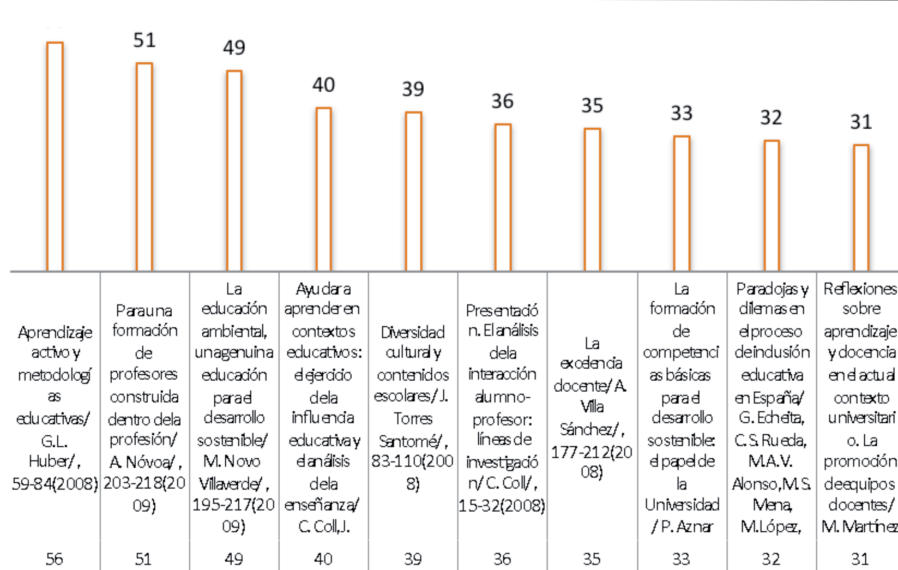
FIGURE XI. Visits by country and new visits (2013)



Most cited articles of the Revista de Educación

Figure XII shows the ten most cited articles of those published in *Revista de Educación* since 2008. The titles, authors, year of publication and issue number of each article are on the horizontal axis.

FIGURE XII. Most cited articles published in *Revista de Educación* since 2008



Acknowledgements

We cannot conclude this report without expressing our recognition and appreciation to all those who make *Revista de Educación* possible, from the authors who show their appreciation by sending us their originals, to the reviewers who selflessly and objectively make their assessment, to all the staff working for *Revista de Educación* who make the publication physically possible. With the help of all of them *Revista de Educación* will endure in its effort to provide the best service to education and the educational community, by allowing the fluid and live exchange of the results of the best scientific research in this field.

Relación de revisores externos 2013

- Alba Pastor, Carmen (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Aliaga, Francisco M. (Universidad de Valencia)
- Alonso Sanz, Carlos (Consejería de Sanidad y Asuntos Sociales. Servicio de Calidad, Evaluación y Adicciones)
- Álvarez Rodríguez, Dolores (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación)
- Álvarez Rojo, Víctor Benito (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Amengual-Pizarro, Marian (Universitat de les Illes Balears. Departament de Filologia Espanyola, Moderna i Llatina)
- Antón Ares, Paloma (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Antón Pérez, José Ignacio (Universidad de Salamanca. Facultad de Derecho. Departamento de Economía Aplicada)
- Añanos-Bedriñana, Fanny T. (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación)
- Arellano Mediavilla, César (Neag Center for Gifted Education and Talent Development)
- Armengol Asparó, Carme (Universidad Autónoma de Barcelona)
- Arnaiz Sánchez, Pilar (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)
- Arraiz Pérez, Ana (Universidad de Zaragoza. Departamento de Ciencias de la Educación. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Asensio Muñoz, Inmaculada (Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Azpillaga, Verónica (Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico)
- Baelo Álvarez, Roberto (Universidad de León)
- Ballesteros Velázquez, Belén (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
- Barbera Ortega, María del Carmen (Universidad Católica San Antonio de Murcia)
- Barbero González, José Ignacio (Universidad de Valladolid. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal)
- Bautista García-Vera, Antonio (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Bernal Bravo, Cesar (Universidad de Almería)
- Bernal Guerrero, Antonio (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social)
- Bisquerra Alzina, Rafael (Universitat de Barcelona. Departament Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació)

- Blanco Blanco, Ángeles (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Bueno Alastuey, Camino (Universidad Pública de Navarra. Departamento Filología y Didáctica de la Lengua)
- Cabrera Montoya, Blas (Universidad de La Laguna)
- Cabrera Rodríguez, Angélica (Instituto de Enseñanza Secundaria Los Gladiolos de Santa Cruz de Tenerife, Canarias)
- Cabrera Rodríguez, Leopoldo (Universidad de La Laguna. Departamento de Sociología)
- Cáceres Reche, María Pilar (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación)
- Calero Martínez, Jorge (Universitat de Barcelona. Facultat d'Economia i Empresa. Departament d'Economia Pública, Economia Política i Economia Espanyola)
- Caride Gómez, José Antonio (Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social)
- Carrasco Carpio, Concha (Universidad de Alcalá de Henares. Departamento de Fundamentos de Economía e Historia Económica)
- Carrillo Flores, Isabel (Universitat de Vic. Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes. Departament de Pedagogia)
- Casals Ibáñez, Albert (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat Ciències de l'Educació)
- Castells, Nuria (Universidad de Barcelona. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación)
- Castro Morera, María (Universidad Complutense de Madrid)
- Cebrián de la Serna, Manuel (Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación)
- Cerezo Ramírez, Fuensanta (Universidad de Murcia. Facultad de Psicología)
- Clemente Fuentes, Luisa (Consejería de Educación y Cultura de Extremadura. Inspección de Educación)
- Contreras García, José (Universidad de Granada)
- Cordón Lagares, Encarnación (Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias Empresariales)
- Corredera González, Azucena (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)
- Cubo Delgado, Sixto (Universidad de Extremadura)
- Dietz, Gunther (Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación. México)
- Díez-Bedmar, María Belén (Universidad de Jaén)
- Domingo Segovia, Jesús (Universidad de Granada)
- Domínguez Gutiérrez, Ana Belén (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación)
- Egido Gálvez, Inmaculada (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación)
- Elexpuru Albizuri, Itziar (Universidad de Deusto. Facultad de Psicología y Educación. Departamento de Didáctica y Desarrollo Curricular)

- Esteve Mon, Francesc (Universitat Rovira i Virgili. Facultat de Ciències de la Educació i Psicologia)
- Expósito Casas, Eva (Universidad Nacional de Educación a Distancia. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Fernández Cruz, Manuel (Universidad de Granada)
- Fernández Enguita, Mariano (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación)
- Fernández Sierra, Juan (Universidad de Almería)
- Fernández Soria, Juan Manuel (Universitat de València. Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació)
- Figuera Gazo, Pilar (Universidad de Barcelona)
- Fontana Abad, Mónica (Universidad Complutense de Madrid)
- Forteza Forteza, Dolors (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació. Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació)
- Gairín Sallán, Joaquín (Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada)
- Gallardo Vigil, Miguel Ángel (Universidad de Granada)
- García Benau, María Antonia (Universitat de València. Facultat d'Economia. Departament de Comptabilitat)
- García Carrasco, Joaquín (Universidad de Salamanca)
- García del Dujo, Ángel (Universidad de Salamanca)
- García Gallardo, Francisco José (Universidad de Huelva)
- García Gutiérrez, Juan (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
- García Laborda, Jesús (Universidad de Alcalá de Henares. Departamento de Filología Moderna)
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Ana (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación)
- García Yeste, Carme (Universitat Rovira i Virgili. Departament de Pedagogia)
- García-Valcarcel, Ana (Universidad de Salamanca)
- Gewerc, Adriana (Universidade de Santiago de Compostela. Facultade de Ciències da Educación. Departamento de Didáctica e Organización Escolar)
- Gil Cantero, Fernando (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación)
- Gil Flores, Javier (Universidad de Sevilla. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Gil Galván, M^a Rosario (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación)
- Giménez López, José Luis (Universidad de Valencia. Escuela Politécnica Superior de Gandía)
- Gimeno Sanz, Ana (Universitat Politècnica de València. Departament de Lingüística Aplicada)
- González Barbera, Coral (Universidad Complutense de Madrid)
- González Dorrego, María del Rosario (Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Ciencias. Departamento de Matemáticas)

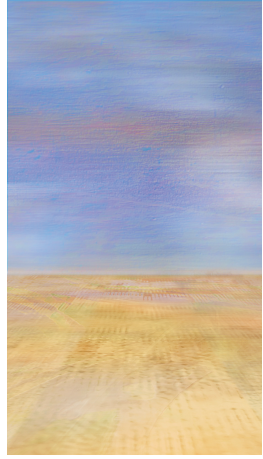
- González Pérez, Alicia (Universidad de Sevilla)
- González Sanmamed, Mercedes (Universidad de A Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación)
- González Such, José (Universitat de València. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació)
- Grad, Héctor Marío (Universidad Autónoma de Madrid)
- Grañeras Pastrana, Montserrat (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa)
- Gutiérrez Braojos, Calixto (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación)
- de Haro Rodríguez, Remedios de (Universidad de Murcia. Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Hernández de la Torre, Elena (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Hernández Pina, Fuensanta (Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Métodos e Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Herrera Soler, Honesto (Universidad Complutense de Madrid)
- Imbernon, Francisco (Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica i Organització Educativa)
- Jiménez González, Juan Luis (Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Economía, Empresa y Turismo. Departamento de Análisis Económico Aplicado)
- Joaristi Olariaga, Luis (Universidad del País Vasco. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Latorre Medina, María José (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta)
- Leal Costa, César (Universidad Católica San Antonio de Murcia)
- Lebrero Baena, M^a Paz (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
- Lizasoain Hernández, Luis (Universidad del País Vasco)
- López Facal, Ramón (IES Pontepedriña. Consellería de Educación da Xunta de Galicia)
- López González, Emelina (Universitat de València. Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació)
- López Pastor, Víctor (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. Didáctica de la Educación Física)
- López-Hernández, Fernando Antonio (Universidad Politécnica de Cartagena)
- López Ruiz, Juan Ignacio (Universidad de Sevilla)
- Lorenzo Moledo, Mar (Universidade de Santiago de Compostela)
- Lucas Mangas, Susana (Universidad de Valladolid. Departamento de Psicología)
- Luis Pascual, Juan Carlos (Universidad de Alcalá de Henares. Departamento de Didáctica)
- Lleixa Arribas, M^a Teresa (Universidad de Barcelona)
- Llinàs Audet, Xavier (Universitat Politècnica de Catalunya. Departament d'Organització d'Empreses)
- Llorent Bedmar, Vicente (Universidad de Sevilla. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social)

- Manzanedo Negueruela, Cristina (Entreculturas, Fundación para la Educación y el Desarrollo de los Pueblos)
- Manzano Arrondo, Vicente (Universidad de Sevilla)
- Manzano-Soto, Nuria (Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación)
- Marcelo García, Carlos (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Margalef García, Leonor (Universidad de Alcalá)
- Marhuenda Fluixà, Fernando (Universitat de València. Facultat de Filosofia i Ciències. de l'Educació. Didàctica i Organització Escolar)
- Marín Gracia, M^a Ángeles (Universidad Barcelona)
- Márquez López, Jorge (Universidad Complutense de Madrid)
- Martín Solbes, Víctor Manuel (Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación)
- Martínez Hernández, Emilio (Colegio Público Voramar. Alicante)
- Martínez Ruiz, M.^a Ángeles (Universidad de Alicante. Facultad de Educación)
- Mata Benito, Patricia (Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación)
- Mateo Andrés, Joan (Universidad de Barcelona. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Melendro Estefanía, Miguel (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
- Méndez Francisco, Luis (Universidad Complutense de Madrid)
- Mínguez Vallejos, Ramón Francisco (Universidad de Murcia)
- Mohedano Fuertes, María Jesús (Comunidad de Madrid. Inspección de Educación)
- Monroy Antón, Antonio (Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Financiación e Investigación Comercial)
- Moreno Santos, José Antonio (Asociación Profesional de Orientadores en Extremadura, APOEX)
- Muñoz Catalán, María de la Cinta (Universidad de Sevilla)
- Murga Menoyo, María Ángeles (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
- Murillo Estepa, Paulino (Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Educativa)
- Naval Durán, Concepción (Universidad de Navarra. Departamento de Educación)
- Navarro Asencio, Enrique (Universidad Internacional de La Rioja)
- Navas, Julia (Universidad Católica San Antonio. Guadalupe –Murcia-)
- Naya, Luis (Universidad del País Vasco)
- Negrín Fajardo, Olegario (Universidad Nacional de Educación a Distancia. Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada)
- Núñez Cubero, Luis (Universidad de Sevilla)
- del Olmo Pintado, Margarita (Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de investigaciones Científicas)
- Ortega Carpio, María Luz (E TEA – Universidad Loyola Andalucía)
- Osuna Nevado, Carmen (Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Centro de Ciencias Humanas y Sociales)

- Padilla Carmona, M.^a Teresa (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Pallisera Díaz, María (Universidad de Girona. Facultad de Educación y Psicología)
- Palomares Ruiz, Ascensión (Universidad de Castilla-La Mancha. Departamento de Pedagogía)
- Peiró Velert, Carmen (Universitat de València. Facultat de Magisteri. Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal)
- Peña Saavedra, Vicente (Universidade de Santiago de Compostela. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social)
- Peralbo Uzquiano, Manuel (Universidad de A Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación)
- Perales Palacio, Fco. Javier (Universidad de Granada)
- Pérez Carbonell, Amparo (Universitat de València)
- Pérez Esteve, Pilar (Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació)
- Pérez Pérez, Cruz (Universidad de Valencia. Departamento de Teoría de la Educación)
- Pérez-Sánchez, Antonio Miguel (Universidad de Alicante. Facultad de Educación)
- Pires Jiménez, Luis (Universidad Rey Juan Carlos)
- Portela Pruaño, Antonio (Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar)
- Poy Castro, Raquel (Universidad de León. Facultad de Educación)
- Pozo, Juan Ignacio (Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología)
- Pozo Llorente, Teresa (Universidad de Granada. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Pozo Muñoz, Carmen (Universidad de Almería. Departamento de Psicología)
- Prado Domínguez, Antonio Javier (Universidad de La Coruña)
- Prats, Enric (Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament de Teoria i Història de l'Educació)
- Quiroga, Patricia (Universidad Complutense de Madrid)
- Rabazas Romero, Teresa (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación)
- Ramírez Orellana, Elena (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación)
- Ramos Santana, Genoveva (Universidad de Valencia)
- Raposo Rivas, Manuela (Universidade de Vigo. Departamento de Didáctica, Organización Escolar e Métodos de Investigación)
- Razo Pérez, Ana Elisabeth (Centro de Investigación y Docencia Económicas, Secretaría de Educación Pública, México)
- ebollo Quintela, Nuria (Universidad de A Coruña)
- Recio, Tomás (Universidad de Cantabria. Facultad de Ciencias. Departamento de Matemáticas, Estadística y Computación)
- Riesco-Sanz, Alberto (Universidad Complutense de Madrid)
- Rivas Flores, José Ignacio (Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación)

- Rodríguez Fernández, Sonia (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Rodríguez Gómez, Gregorio (Universidad de Cádiz. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Rodríguez Romero, Mar (Universidade da Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Pedagogía e Didáctica)
- Romaña Blay, Teresa
- Romero Pérez, Clara (Universidad de Sevilla. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social)
- Romero Sánchez, Baldomero (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)
- Rubio Avi, Bartolomé (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social)
- Ruiz Corbella, Marta (Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social)
- Ruiz de Miguel, Covadonga (Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Rusinek Milner, Gabriel (Universidad Complutense de Madrid)
- Sabirón Sierra, Fernando (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)
- Saiz Manzanares, María Consuelo (Universidad de Burgos. Facultad de Humanidades y Educación. Departamento de Ciencias de la Educación)
- Salas Labayen, María Rosa (Universidad Pontificia Comillas. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales)
- Sales Giges, M.^a Auxiliadora (Universitat Jaume I. Departament d'Educació)
- Sanchidrián Blanco, María del Carmen (Universidad de Málaga. Departamento de Teoría e Historia de la Educación)
- Sanchis Gómez, Enric (Universidad de Valencia. Departamento de Sociología y Antropología Social)
- Santín, Daniel (Universidad Complutense de Madrid)
- Santos Rego, Miguel Ángel (Universidade de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación)
- Sanz-Magallón, Gonzalo (Universidad San Pablo CEU)
- Sevilla Pavón, Ana (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)
- Somoza Rodríguez, José Miguel (Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación)
- Suárez Alemán, Ancor (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Economía, Empresa y Turismo. Departamento de Análisis Económico Aplicado)
- Suárez Ortega, Magdalena (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Suárez Rodríguez, Jesús M. (Universidad de Valencia)
- Subirats Bayego, María Ángeles (Universidad de Barcelona. Facultad de Formación del Profesorado)
- Susinos Rada, Teresa (Universidad de Cantabria)
- Tejada Fernández, José (Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada)

- Tiana Ferrer, Alejandro (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
- de la Torre Cruz, Manuel Jesús de la (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología)
- Torrego Seijo, Juan Carlos (Universidad de Alcalá de Henares. Departamento de Didáctica)
- Tourón Figueroa, Javier (Universidad de Navarra. Departamento de Educación)
- Trilla Bernet, Jaume (Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament de Teoria i Història de l'Educació)
- Valderrama Bares, Pedro (Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación)
- Valle López, Javier Manuel (Universidad Autónoma de Madrid)
- Vera Vila, Julio (Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación)
- Vila Merino, Eduardo (Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación)



Normas

Normas para la presentación de originales

Revista de Educación

ISSN: 0034-592-X

Información general

Trayectoria, cobertura y contenido

La *Revista de Educación*, publicada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte es una revista científica arbitrada, en la que todos los trabajos (recibidos y por encargo) son objeto de evaluación externa. De periodicidad cuatrimestral, fue fundada en 1940 con el nombre de *Revista Nacional de Educación*, y su título actual es el de *Revista de Educación* desde 1952. Publica principalmente trabajos originales de investigación básica y aplicada, ensayos y reseñas de publicaciones recientes de relevancia en el campo de la educación. Su objetivo es difundir conocimiento especializado que permita mejorar la gestión y la práctica educativas, así como la propia investigación en este campo. Sus destinatarios preferentes son la comunidad científica en Ciencias de la Educación, los profesionales y los administradores de la educación. La revista está estructurada en tres secciones: a) Investigaciones; b) Ensayos; c) Reseñas; y podrá contar con una sección Monográfica en uno de los números que se publican anualmente. Se aceptan trabajos originales en español y en inglés.

Normas generales para el envío y presentación de originales en castellano e inglés.

La *Revista de Educación*, editada desde el año 1941, ha admitido hasta el momento artículos en castellano e inglés. A partir del 1 de enero de 2014, la *Revista de Educación* admitirá artículos en castellano e inglés, pero pasará a ser editada en ambos idiomas, es decir, será una revista bilingüe. El nuevo modelo responde a los esfuerzos de internacionalización y difusión de sus contenidos.

El equipo de la revista considera que es esta una vía para dar a conocer a una audiencia más amplia la investigación de calidad que se realiza en España.

Como ocurre con otras publicaciones periódicas, el paso a una edición bilingüe suele implicar un incremento en las posibilidades de difusión de sus contenidos, dada la relevancia de la lengua inglesa como vehículo de comunicación científica, al que se suma, en este caso, la importancia del castellano a nivel internacional. Como es habitual en la mayor parte de las revistas bilingües, **se solicitará a los autores de los artículos, una vez superado el proceso de revisión por pares y aceptados para publicación, una traducción profesional** (en un plazo de un mes desde la comunicación de aceptación) del artículo.

La publicación final del artículo queda supeditada a la calidad de dicha traducción, que se enviará en el plazo máximo de un mes para ser valorada por un revisor de traducción. Si la primera revisión resultara desfavorable, el autor dispondrá de 20 días para enviar una segunda traducción profesional.

I. Envío

Los artículos y la carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual deben ser enviados exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT, de la Fundación de Ciencia y Tecnología: <http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login>. Los nuevos usuarios (autores, revisores) disponen de un "tutorial" en la web de la revista que les ayudará a registrarse adecuadamente en la plataforma. Los artículos se enviarán en formato Word para PC. La carta de presentación puede enviarse en formato PDF.

II. Presentación

En cuanto a los datos, contenido, estructura y estilo de los originales; los autores observarán las siguientes normas para lograr una mayor eficacia en la gestión editorial de los trabajos:

A. Carta de autoría¹, presentación, declaración de conflictos de intereses

El autor o autores enviarán dicha carta en un archivo titulado: cesion_primer apellido responsable_segundo apellido responsable. (Ejemplo: cesion_ortega_jimenez). El modelo de la carta está en el Anexo I de estas normas.

B. Artículo

Para la redacción del manuscrito se tendrá en cuenta el Manual de estilo: Publication Manual of the American Psychological Association (APA). 6ª ed. Washington: APA, 2011 (www.apastyle.org) y Anexo II.

1. Nombre del archivo en la plataforma. Se subirá a la plataforma el artículo en un archivo titulado: articulo_primer apellido del responsable_segundo apellido del responsable. (Ejemplo: articulo_ortega_jimenez). Asegúrese que adjunta una versión de su artículo que no contiene el nombre del autor o autores del trabajo ni referencia alguna a sus credenciales.

2. Formato. El artículo deberá cumplir con las normas de formato indicadas en el Anexo III.

3. Título. Será lo más ilustrativo y conciso posible, escrito primero en español y después en inglés, compuesto entre 8-9 palabras clave significativas, extraídas, a ser posible del Tesauro de ERIC (Education Resources Information Center).

4. Resumen². Se incluirá en español (debe tener 300 palabras) y, a continuación, su traducción al inglés (abstract). El resumen debe estructurarse de acuerdo con el formato IMRYD: *Introducción*, que recogerá el objetivo o finalidad de la investigación; *Metodología*, incluirá los procedimientos básicos (diseño, selección de muestras o casos, métodos y técnicas de experimentación u observación y de análisis); *Resultados*, principales hallazgos (dar datos específicos y su significación estadística, cuando corresponda); y *Discusión o conclusiones*.

5. Palabras clave. Tras el resumen, se deben incluir de 5 a 10 palabras clave o descriptores, expresadas en español y en inglés. Se usarán palabras clave o términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos.

6. Extensión. Para todos los artículos la extensión no debe ser inferior a 5.000 palabras, ni superior a 8.000. Dicha extensión incluirá título, palabras clave, resumen (español e inglés), cuerpo del artículo, notas, referencias bibliográficas y elementos gráficos.

7. Estructura. En el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.

8. Nombres, símbolos y nomenclatura. Los autores deben emplear aquellos que estén normalizados para cada disciplina.

⁽¹⁾ Aviso importante para los autores: se recomienda la adopción de un nombre de pluma, para una correcta indización del artículo en las bases internacionales, que consista en un nombre y un solo apellido para nombres y apellidos poco comunes, o bien el nombre y los dos apellidos unidos por un guión para los más corrientes (Ej. María Pérez-Acosta).

⁽²⁾ La importancia de redactar un título y resumen adecuados estriba en que de su lectura dependerá en buena medida que los potenciales lectores lleguen a leer el trabajo completo (especialmente en búsquedas electrónicas).

- 9. Esquemas, dibujos, gráficos, tablas, ecuaciones, etc.** Se numerarán consecutivamente en función del tipo (tabla, gráfico...), se insertarán en el lugar idóneo dentro del cuerpo del texto del artículo. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en la maquetación del artículo.
- 10. Notas a pie de página.** Se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá a pie de página, restringiéndolas al mínimo necesario. Las referencias bibliográficas no se aceptan como notas a pie de página.
- 11. Referencias bibliográficas.** Al final del trabajo se incluirá una lista denominada "Referencias bibliográficas"; la veracidad de estas citas, será responsabilidad del autor o autores del artículo. Se presentarán por orden alfabético y deberán ajustarse a las normas APA (Anexo II). Todas las citas bibliográficas que se incluyan en el texto del artículo deben tener su correspondencia en las "referencias bibliográficas".

III. Proceso editorial

- 1. Recepción de artículos.** La revista efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar la adecuación del artículo al perfil temático, su interés en función de los criterios editoriales de la revista, así como el cumplimiento de los requisitos de presentación formal exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.
- 2. Sistema de revisión por pares (per review).** Se asignarán dos o más revisores expertos externos, que evaluarán el artículo de forma confidencial y anónima (doble ciego). Los revisores utilizarán para su informe el protocolo de evaluación anexo a estas normas (Anexo IV). La aceptación definitiva del manuscrito está condicionada a que los autores incorporen en el mismo todas las modificaciones y sugerencias de mejora propuestas por los revisores en el caso de que las hubiese, y a que lo envíen en un plazo máximo de 30 días. Los autores podrán consultar un resumen de los informes de evaluación en la plataforma de la revista.
- 3. Criterios de selección de revisores.** La selección de revisores es competencia de los editores de la revista, que tienen en cuenta sus méritos académicos, científicos y su experiencia profesional. Los miembros del Consejo Asesor Nacional e Internacional podrán actuar ocasionalmente como revisores.
- 4. Decisión editorial.** Decisión editorial. Los criterios para la aceptación o rechazo de los trabajos son los siguientes: a) Presentación: redacción, organización (coherencia lógica y presentación material); b) Originalidad; c) Relevancia para la resolución de problemas concretos; d) Actualidad y novedad; e) Significación: para el avance del conocimiento científico; f) Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada. Finalizado el proceso de evaluación, se notificará al autor principal la aceptación o rechazo del trabajo. Si el autor de un artículo aceptado deseara revisar las primeras pruebas de imprenta del mismo, habrá de hacerlo en el plazo acordado con la revista. La publicación del artículo estará supeditada a la valoración positiva de la versión en inglés del manuscrito original. En un plazo máximo de un mes desde la comunicación de la aceptación para publicación de la versión en castellano, debe remitirse la versión traducida al inglés de dicho artículo. La traducción debe ser realizada por un traductor profesional, a ser posible especializado en el ámbito temático del artículo aceptado.
- 5. Revisión de la versión traducida:** Tras la recepción de la versión traducida, el manuscrito será remitido al traductor de revisión, quien emitirá un juicio de valor (favorable o desfavorable) sobre la versión enviada a la revista.
- 5.1.** En el caso de que la valoración del revisor de traducción sea favorable, el artículo será publicado, junto con la versión original en castellano, en el número correspondiente de la Revista de Educación.

- 5.2. En el caso de que la valoración del revisor de traducción sea desfavorable, el artículo será remitido nuevamente al autor principal, quien deberá proporcionar una nueva versión traducida del manuscrito en un plazo de 20 días naturales desde la comunicación del informe del traductor de revisión por parte de la Revista de Educación.

IV. Cesión de derechos

1. Una vez aceptado el artículo, *Revista de Educación* solicitará al autor/es **la cesión de derechos de propiedad intelectual y reproducción** (Anexo V).
2. **Permiso para reproducir material publicado.** El contenido de los trabajos puede ser reproducido, total o parcialmente, citando procedencia y solicitando autorización escrita a la Revista de Educación antes de la publicación de dicho material.
3. **Citar trabajos publicados** en la Revista de Educación. Se incluirá siempre la siguiente información: Revista de Educación, número de la revista, páginas y año de publicación.

V. Responsabilidades éticas

1. Es obligación de la *Revista de Educación* detectar y denunciar las siguientes prácticas de fraude científico: a) fabricación, falsificación u omisión de datos y plagio; b) publicación duplicada; c) autoría y conflictos de interés.
2. La revista no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material.
3. En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
4. La revista espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
5. Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado.

Anexo I.- CARTA DE AUTORÍA, PRESENTACIÓN, DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES

Anexo II.- EJEMPLIFICACIÓN REDUCIDA DE LAS NORMAS APA (6ª edición)

Anexo III.- FORMATO DEL ARTÍCULO

Anexo IV.- PROTOCOLO DE EVALUACIÓN PARA USO DE LOS REVISORES

Anexo V.- CARTA DE CESIÓN DE DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

TUTORIAL PARA REGISTRARSE EN LA PLATAFORMA RECYT

Estas normas son de obligado cumplimiento.

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



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

NIPO: 030-14-004-2

ISSN: 1988-592X 0034-8082

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