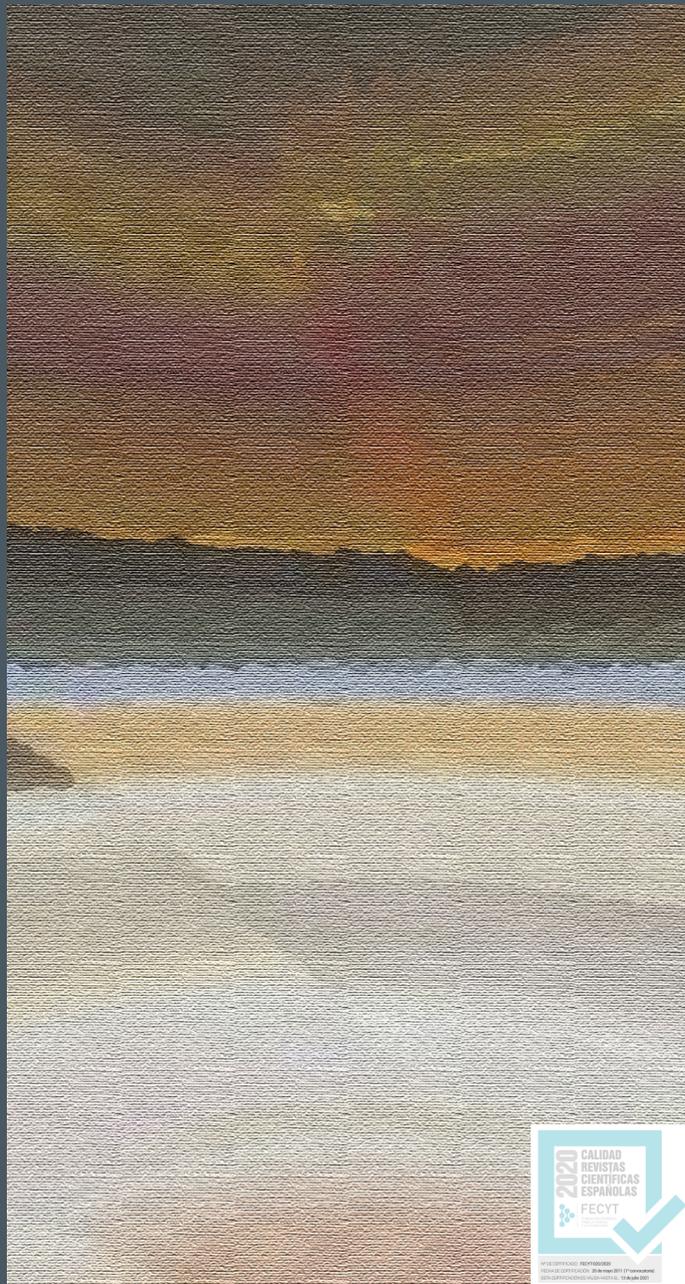


revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 390 OCTUBRE-DICIEMBRE 2020



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL



revista de
EDUCACIÓN



Nº 390 OCTUBRE-DICIEMBRE 2020

revista de EDUCACIÓN

Nº 390 Octubre-Diciembre 2020

Revista trimestral

Fecha de inicio: 1952



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

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

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

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

Edición: 2020
NIPO línea: 847-19-004-X
NIPO íbd: :847-19-003-4
ISSN línea: 1988-592X 0034-8082
ISSN papel: 0034-8082
Depósito Legal: M.57/1958

Diseño de la portada: Dinarte S.L.
Maqueta: Solana e hijos, Artes Gráficas S.A.U.

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE

Alejandro Tiana Ferrer
Secretario de Estado de Educación y Formación Profesional

VOCALES

Fernando Gurrea Casamayor
Subsecretario de Educación y Formación Profesional

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

Clara Sanz López
Directora General de Formación Profesional

Diego Fernández Alberdi
Director General de Planificación y Gestión Educativa

Liborio López García
Secretario General Técnico

Carmen Tovar Sánchez
Directora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa

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

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

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

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTORA

Carmen Tovar Sánchez

EDITOR JEFE

José Luis Gaviria Soto

EDITOR ADJUNTO

David Reyero García

VOCALES

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

REDACCIÓN

Jefe de Redacción: Jorge Mañana Rodríguez

Colaboradores: Ruth Martín Escanilla y Óscar Urrea Ríos

ASESORES CIENTÍFICOS

Internacional

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

Nacional

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

Presentación

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

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

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

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

la educación. Estas son las líneas de demarcación del perfil temático de la revista desde los años 60.

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

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

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

Investigaciones

IRENE PARRILLA-VALLESPÍN, JORDI ALBERICH-PASCUAL y ANTONIO-ÁNGEL RUIZ-RODRÍGUEZ: Inicios de la institucionalización de la enseñanza cinematográfica en España. Las academias para la formación de actores de principios del siglo XX.....	11
JAVIER BAQUERO PÉREZ y SANTOS MIGUEL RUESGA BENITO: Empleo de los estudiantes universitarios y su inserción laboral.....	31
VICTOR M. ACOSTA RODRÍGUEZ, SERGIO HERNÁNDEZ EXPÓSITO y GUSTAVO M. RAMÍREZ SANTANA: Intervención temprana en conciencia morfológica en alumnado con Trastornos en el Desarrollo del Lenguaje.....	57
NATALIA GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, IRINA SALCINES-TALLEDO y ANTONIA RAMÍREZ-GARCÍA: Conocimiento y comunicación de las familias españolas ante los <i>Smartphone</i> y <i>Tablet</i>	79
LEIRE APERRIBAI y LEIRE GARAMENDI: Percepción del profesorado de Educación Primaria sobre las características y la detección del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma del País Vasco .	103
JOSÉ LUIS ARROYO-BARRIGÜETE, GREGORIO TIRADO, IGNACIO MAHÍLLO-FERNÁNDEZ y PEDRO JOSÉ RAMÍREZ: Predictores del rendimiento académico en las titulaciones de Administración y Dirección de Empresas: el efecto de la especialidad en bachillerato.....	129
Reseñas	155
Memoria 2019	163



Investigaciones

Inicios de la institucionalización de la enseñanza cinematográfica en España. Las academias para la formación de actores de principios del siglo XX¹

Origins of the institutionalization of film training in Spain. The academies for the training of actors in the early 20th century

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-390-463

Irene Parrilla-Vallespín
Jordi Alberich-Pascual
Antonio-Ángel Ruiz-Rodríguez
Universidad de Granada

Resumen

El presente trabajo aborda los inicios de los procesos de institucionalización de la enseñanza cinematográfica en España, centrándose específicamente en las «academias cinematográficas» aparecidas durante la segunda década del siglo XX en Barcelona. El interés de estas escuelas, pioneras en la instrucción del arte dramático para cine, reside en el papel que estas cumplen en el fomento de la cinematografía y en su carácter de materia poco atendida por los estudios españoles de comunicación. Así, el objetivo de este artículo es explicar la emergencia de dichas entidades y demostrar la trascendencia que las mismas tuvieron en los referidos procesos de institucionalización. Un propósito que se ha llevado a cabo

⁽¹⁾ El presente texto está financiado por el programa de «Formación de Profesorado Universitario» (FPU15/02162) del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (actual Ministerio de Universidades) y realizado en el marco del proyecto I+D «Narrativas Transmediales. Transmedialización y crowdsourcing en las narrativas de ficción y no ficción audiovisuales, periodísticas, dramáticas y literarias» (CSO2017-89657-P) del Plan Estatal de Fomento de la Investigación Científica del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (actuales Ministerio de Ciencia e Innovación y Ministerio de Universidades).

mediante el estudio de fuentes documentales cuyos datos han sido analizados a través de la construcción de sistemas descriptivos y del examen apoyado en la teoría, obteniéndose con ello una reconstrucción histórica del panorama formativo de la época así como un análisis explicativo del mismo apoyado en la teoría de la construcción social de Peter Berger y Thomas Luckmann. Los resultados alcanzados ponen de manifiesto el importante papel que las academias objeto de estudio cumplieron en la institucionalización de la enseñanza cinematográfica en España al coadyuvar a establecer, con su actividad, la creencia en la utilidad de la formación académica de los oficios cinematográficos.

Palabras clave: Comunicación, cine (medios), sociología del conocimiento, formación de cineastas, enseñanza de arte dramático, institucionalización, academias cinematográficas, España.

Abstract

This paper addresses the beginnings of the institutionalization processes of film training in Spain; it specifically focuses on the “film academies”, which appeared in the twenties in twentieth-century Barcelona. The interest in these schools, which were pioneers in teaching performing arts for cinema, lies in the role that they played in promoting filmmaking and in the fact that it is a subject which has received little attention in Spanish communication studies. Thus, this paper aims to explain the emergence of such entities and demonstrate the fundamental role that they had in the institutionalization processes mentioned above. This objective has been achieved through the study of documentary sources whose information has been analysed by means of the construction of descriptive systems and by examining them based on theory. Consequently, a historical reconstruction of the educational panorama of the period, as well as a detailed analysis has been obtained, which are supported by Peter Berger and Thomas Luckmann’s theory of social constructionism. The results achieved reveal the vital role that these academies played in the institutionalization of film training in Spain by helping to establish, through their activity, the belief in the usefulness of academic training for the film professions.

Keywords: Communication, film media, sociology of knowledge, filmmaking training, drama education, institutionalization, film academies, Spain.

Introducción y estado de la cuestión

El presente artículo se sitúa en el marco de una investigación longitudinal más amplia dirigida a describir y explicar los procesos de

institucionalización a través de los cuales se ha desarrollado la «enseñanza del y sobre el cine» en España –entendiéndose aquí la formación «del cine» como la instrucción sobre el lenguaje y la técnica fílmica de la producción cinematográfica; y «sobre el cine» como la impartición de contenidos sobre la historia, la estética o la crítica cinematográfica (Tessonneau, 1966, p. 2)–. Este tema, telón de fondo del estudio que aquí se desarrolla, es una cuestión pertinente en el contexto de una sociedad en la que la ficción audiovisual ha sido, y continúa siendo, una pieza esencial de la cultura que la construye. Y es que, a lo largo del desarrollo del medio cinematográfico en España –y al igual que en otros países de la Europa Continental–, la enseñanza cinematográfica ha sido parte constituyente de «las medidas de carácter orgánico establecidas para ejecutar la política de fomento» del cine (Vallés-Copeiro-del-Villar, 1992, p. 26, 28). Por ello, en razón de las posibilidades que ofrece para el continuo desarrollo de esta industria, resulta de interés desarrollar teórica y empíricamente las formas y significados de estas formaciones. Una tarea que ya ha comenzado en el contexto internacional mediante la producción de estudios comparados sobre las distintas tipologías de enseñanzas cinematográficas existentes (Lods, 1951; UNESCO, 1975; Rawlinson, 1961; Petrie y Stoneman, 2014; Hort, 2016; Hort, 2016a), así como con el desarrollo de casos de estudio propios de cada cinematografía –los cuales no cabe aquí concretar–. A nivel nacional, sin embargo, aunque llevan haciéndose avances importantes sobre la cuestión desde la década de los ochenta (Medrano-García, 1981; Blanco-Mallada, 1990; Alberich, 1999; William-Evans, 2007; Seguí-Vergara, 2007; Feenstra, 2007; Lariccia, 2007; Castro-de-Paz, 2007; Ramos-Arenas, 2016; Odriozola-Cuevas, 2016; Deltell, 2016; Blanco-Mallada, 2016; García-Marcos, 2016; Méndez-Leite, 2016; Parés, 2016; Pérez, 2016; García-Sahagún, 2016), la investigación continua siendo fragmentaria y excepcional, siendo el único trabajo longitudinal realizado hasta la fecha el desarrollado por Rodríguez Merchán (2007).

Así, la presente investigación tiene por objetivo específico en el contexto de dicho marco, describir y explicar los inicios de los referidos procesos de institucionalización mediante el examen pormenorizado de sus primeras instituciones: las academias para la formación de actores emergidas durante la segunda década del siglo XX. Y es que, si se ha señalado que el tópico general de la enseñanza cinematográfica no ha sido una cuestión especialmente atendida por los estudios españoles

de comunicación, prácticamente excepcional ha sido la que se le ha concedido a dichas academias las cuales han sido atendidas a modo de pequeña referencia y siempre desde una perspectiva estrictamente histórica (Cabero, 1949; González-López, 1984; Pérez-Perucha, 1989; Porter-i-Moix, 1992; Porter-i-Moix, 1992a, Rimbau-i-Möller, 1995; Gubern, 1999; Crusells, 2008; Iribarren-i-Donadeu, 2008; Pérez-Perucha, 2009). Asimismo, y debido a que «los temas estudiados por la investigación comunicativa no solo son importantes en sí mismos sino que lo son porque están siendo socialmente reconocidos como importantes» (Calhoun, 2011 citado por Saperas-Lapedra, 2016, p. 29), esta investigación se propone también demostrar la trascendencia que estas instituciones albergan en el contexto general de la institucionalización de la enseñanza cinematográfica en España. Ello desde la hipótesis de que más allá de los juicios de valor que puedan hacerse hoy sobre la idoneidad con las que estas entidades fueron planteadas, su misma existencia ha constituido un peldaño esencial en los procesos por los que se ha conformado en nuestra sociedad una idea fundamental: la de que la cinematografía no solo es susceptible de ser instruida en entornos académicos, sino que además es deseable que así sea en razón de su contribución al fortalecimiento de la calidad fílmica de nuestra industria.

En otras palabras, se trata de evidenciar como la actividad humana ha construido socialmente la realidad académica de la enseñanza cinematográfica que hoy conocemos, y por ende, de indagar sobre la evolución del «sentido común» –ese conocimiento que «constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir» (Berger y Luckmann, 1968, p. 29)– mediante el cual esta formación, aun teniendo sus detractores, se percibe en la actualidad como algo legítimo. Por este motivo –por el hecho de que el interés fundamental del estudio son «los procesos por los que cualquier cuerpo de “conocimiento” llega a quedar establecido socialmente como “realidad”» (Berger y Luckmann, 1968, p. 13) en este caso por los que la enseñanza de cine llega a ser constituida como esta– es por lo que esta investigación se apoya en el marco disciplinar de la sociología del conocimiento, concretamente en la perspectiva de la sociología fenomenológica de Peter Berger y Thomas Luckmann; una teoría considerada aquí idónea para los objetivos de esta investigación tanto por su extensión de «los intereses de la corriente [...] a las estructuras y las instituciones sociales» (Ritzer y Casado-Rodríguez, 1993, p. 282) como por su avance «sobre los modos en que

ciertos significados y hábitos se estabilizan formando conglomerados estructurales y cristalizando en instituciones sociales como productos de la acción humana» (Retamozo, 2012, p. 333). Se hace uso así de un punto de vista que permite al estudio finalmente «considerar a la realidad social como una construcción histórica que puede ser conocida mediante su reconstrucción» (Retamozo, 2012, p. 333) en razón del planteamiento fundamental de que «Es imposible comprender adecuadamente qué es una institución, si no se comprende el proceso histórico en que se produjo» (Berger y Luckmann, 1968, p. 74).

Así mismo, y en coherencia con el interés que la sociología del conocimiento tiene por «las relaciones concretas entre el pensamiento y sus situaciones históricas» –a saber, por la historia y el empleo del método histórico (Berger y Luckmann, 1968, p. 15-19)–, esta investigación se basa también en la sociología histórica, esa «corriente de estudios transhistóricos, transdisciplinares y multiparadigmáticos» cuya disposición es «cerrar el divorcio entre la sociología y la historia en razón de su demostrada esterilidad al abordar el estudio del cambio social» (Ramos-Torre, 1993, p. 8-9). Y es que, como señalara Mills, la ciencia social –en cuyo seno de problemas a tratar se hallan la biografía, la historia y las intersecciones de esta dentro de las estructuras sociales– no puede «Sin el uso de la historia [...] enunciar adecuadamente los tipos de problemas que deben ser ahora los puntos de orientación de sus estudios» (1961, p. 157). En consonancia con todos estos planteamientos, la investigación que aquí se presenta hace uso de los elementos fundamentales de dicha disciplina –es decir, la narración, el análisis, y la comparación– (Ramos-Torre, 1993, p. 13) resultando de ello un estudio diacrónico-analítico que trata de coadyuvar a explicar por qué el panorama actual de la enseñanza cinematográfica es tal y cómo hoy se presenta.

Material y métodos

La estrategia metodológica cualitativa utilizada en este trabajo ha sido el «estudio de fuentes documentales», específicamente la investigación de ese «cúmulo de informaciones recogidas o publicadas por diversas instituciones sin propósitos específicos de investigación social, sino con otros fines muy variados, fundamentalmente, proveer de información a

los órganos del Estado o al público» (Almarcha et al. citado en Valles-Martínez, 1999, p.121-122).

El revelamiento de dichas fuentes se ha realizado en la Biblioteca de la Filmoteca Española, en la Biblioteca Nacional, en la Biblioteca de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, así como a través de la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional y el repositorio digital de la Filmoteca de Cataluña. No obstante, el corpus fundamental de datos se ha obtenido mediante el acceso a la colección de revistas digitalizadas de este último, de entre las cuales las publicaciones «Mundo Cinematográfico» (1913-1921) y su hermana «Mundo Cinematográfico. Edición Popular» (1917-1921) han resultado ser las más proliferas para la investigación.

Toda la documentación obtenida ha sido procesada mediante técnicas de sistematización y evaluada en lo relativo a la autenticidad, veracidad, significación y representatividad de sus datos (Bresciano, 2004, p. 46-47), para luego ser analizada a través de dos de los procedimientos identificados por Barton y Lazarsfeld para el análisis de datos cualitativos: la construcción de sistemas descriptivos –de listas, categorías o tipos preliminares de situaciones y actores sin sistematizar, pero fructíferas para una investigación de carácter exploratorio–; y el examen apoyado en la teoría (en Valles-Martínez, 1999, p. 358-365).

Análisis y resultados

Las primeras entidades formativas relacionadas con el cine, las ya referidas academias cinematográficas, afloraron como una «fiebre» por la ciudad de Barcelona (González-López, 1984, p. 694) entre 1917² y principios de la década de los años veinte –no habiendo constancia de centros similares en otras provincias españolas durante este periodo³–. Estas entidades eran

² Se tiene constancia de la existencia de dos centros en el año 1916; (1916). *El cine. Revista Popular Ilustrada*, nº 233, 13-15. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11091/12097>. No obstante, estas no debieron tener mucha relevancia puesto que poco antes de inaugurarse las más trascendentes en 1917, «Mundo cinematográfico. Edición Popular» señalaba que no tenían conocimiento de la existencia de ninguna, y que si de hecho existía debía de ser tan pequeña su importancia que fuese «como si no existiese»; (1917). *Ecos Mundiales. Mundo cinematográfico. Edición Popular*, nº 21, 4. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11091/9919>

³ Sin embargo, si lo habrá tras la decadencia de las establecidas en Barcelona, teniéndose hasta ahora constancia de tres aparecidas entre 1923 y 1924, dos en San Sebastián y una en Bilbao. Para más información consultar «El cine en el País Vasco. La aventura de una cinematografía en la periferia» (Zunzunegui, 1985).

escuelas dedicadas a la enseñanza de la interpretación cinematográfica. Sin embargo, no todas ellas se dirigían al mismo tipo de alumnado, pues el mismo dependía del tipo de precursor que las ponía en marcha. Así se encontraban, por un lado, las que fundaban y dirigían actores y a las cuales acudían «los jóvenes deslumbrados por las glorias del cinematógrafo» con el afán de convertirse en buenos intérpretes (González-López, 1984, p. 694). Ejemplos de ello eran las escuelas creadas por los italianos Alfredo Mateldi (o Goffredo Mateldi Belli) y Lorenzo Petri; la «American Cinema School» de Alfonso Roure; la «Academia de Lydia Bottini»⁴, dirigida por la actriz y periodista italiana del mismo nombre; la «Escuela Española de Arte Cinematográfico y Educación de Pose para Artistas de Canto»⁵; así como las academias de los intérpretes Bianca Valoris y Ramón Quadreny –en cuyo «Estudio Cirera» impartían clases también el actor Pablo Prous de Vendrell y Ray de Baños⁶– (González-López, 1984, p. 801). Por otro lado, aparecían también las establecidas por productoras representativas en la industria cinematográfica del periodo, las cuales se ponían en marcha para formar a los actores que dichas firmas tenían ya en su plantilla –aunque a la vista de anuncios publicados por alguna de ellas, como los que Segre Films realizaba, cabe inferir que no necesariamente hubo de ser así en todos los casos–. Muestras de ello fueron la perteneciente a la casa Studio Films en activo al menos entre 1918 y 1919 (González-López, 1984, p. 800-801); la «Academia de Pose» abierta por Segre Films en 1917 (González-López, 1984, p. 694) y dirigida por Mateldi⁷; o la «Academia de Hispano Films», conducida por E. Adams con constancia de su actividad en el año 1918⁸; de entre las cuales merece la pena destacar la primera por la constancia que se tiene de los buenos resultados que la misma obtuvo formando a sus artistas –los cuales pudieron verse reflejados en la calidad de la interpretación de las últimas películas producidas por la casa: «Codicia y Mefisto» en 1918; «El protegido de Satán» y «La dama duende» filmadas a mediados de 1918 y estrenadas en la primavera de 1919 (González-López, 1984, p. 800-801)–.

⁽⁴⁾ (1921). *Mundo cinematográfico. Edición Popular*, n° 9, 15. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11091/10070>

⁽⁵⁾ (1920). *Mundo cinematográfico. Edición Popular*, n° 17, 14. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11091/10021>

⁽⁶⁾ (1921). *Mundo cinematográfico. Edición Popular*, n° 18, 12. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11091/9859>

⁽⁷⁾ (1917). *Mundo cinematográfico. Edición Popular*, n° 261, 12. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11091/12664>

⁽⁸⁾ (1918). *Cine. Revista Popular Ilustrada*, n° 332, 11. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11091/12814>

No obstante, la naturaleza de los fundadores de estas academias (personas físicas o personas jurídicas) y las personas a las que estas iban dirigidas, no era el único aspecto que las diferenciaba. Existía también otra cuestión que atañía solo a las primeras y que separaba, por un lado, a las que tan solo formaban a sus alumnos –sin perjuicio de que alguno de ellos sobresaliera y pudiera ser puesto en contacto con alguna productora–; y por otro, a las que ponían en marcha sociedades para la producción fílmica a través de las cuales estas rodaban películas interpretadas por sus estudiantes. Entre estas últimas se encontraban tres de las anteriormente mencionadas. La primera de ellas, la fundada por el actor italiano Alfredo Mateldi en 1917⁹ –sencillamente denominada como «Academia Cinematográfica»– la cual estuvo asociada con la casa «Estrella Films» desde poco después de su fundación (González-López, 1984, p. 694). Esta firma constituida por el mismo Mateldi junto a José Usall y Enrique M. Llopis¹⁰, produjo una serie de películas («Pero el amor venció», 1917; «La mano roja», 1917; «Amor parricida», 1918; «Los aventureros del crimen», 1918; «El bastardo», 1918; «Culpa y expiación», 1918; y «Nobleza del alma», 1918) protagonizadas por Margarita Marín, la alumna aventajada de sus clases, así como por otros de sus estudiantes (González-López, 1984, p. 694). En dichos filmes el propio actor hizo las labores de director artístico y, si lo que la revista «Mundo Cinematográfico. Edición popular» refiere en los anuncios de la productora¹¹ finalmente se cumplió –pues otros estudios así no lo confirman¹²–, Fructuoso Gelabert hubo de ser el operador de alguna de ellas. Sin embargo, tras producir Mateldi su última película en 1920 («La fuerza de los débiles» con fotografía de José Pons y José Maristany) y en razón de lo que Porter i Moix señala con motivo de su comentario sobre el rodaje de «Don Juan Tenorio» (Ricardo Baños, 1921), ambos proyectos debieron ser abandonados por su director, pues su participación en dicha película –junto a otras personalidades que en la década anterior habían hecho fortuna– sucede «després d’haver fracassat el seu propòsit d’acadèmia» (1992a, p. 104).

⁽⁹⁾ (1917). *Mundo cinematográfico. Edición Popular*, n° 23, 14. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11091/9921>

⁽¹⁰⁾ (1917). *Mundo cinematográfico. Edición Popular*, n° 133, 2. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11091/9813>

⁽¹¹⁾ (1917). *Mundo cinematográfico. Edición Popular*, n° 133, 2. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11091/9813>

⁽¹²⁾ González López tan sólo ubica a Gelabert, entre 1915 y 1923, como operador en las casas «Boreal», «Barcinógrafo», «Segre» y «Gelabert» (1984, p. 522).

La segunda entidad a señalar es la «Academia Cinematográfica» creada por el corresponsal italiano Lorenzo Petri junto al actor Francisco Aguiló alrededor de noviembre de 1917 –considerada una de las escuelas más acreditadas del momento (Pérez-Perucha, 1989, p. 54)–, la cual estuvo vinculada desde 1918 a la casa «Internacional Films» igualmente constituida por el periodista (Cabero, 1949, p. 178; González-López, 1984, p. 816; Porter-i-Moix, 1992, p. 151). Esta escuela, reconocible en la ambigüedad de su nombre por el subtítulo que siempre le acompañaba, «Sistema Italo-Americano»¹³ (llamada, a partir de febrero de 1919 aproximadamente, como «Escola Catalana de Cinematografía»¹⁴ y, a partir de mayo de 1919 por su nombre más conocido, «Escuela Nacional de Arte Cinematográfico»¹⁵) estuvo en activo hasta al menos el año 1922 (Cabero, 1949, p. 77). De este modo, a través de dicha «Internacional Films» el director de esta escuela produce en 1919 una única película: «Hidalguía Española» (González-López, 1984, p. 490; Porter-i-Moix, 1992, p. 151) interpretada por María Tarrés (Cabero, 1949, p. 164) –aunque tomando en cuenta lo señalado por otros autores, en vez de una pudieron haber sido dos (Pérez-Perucha, 1989, p. 54; Cabero, 1949, p. 164¹⁶)–. No obstante, en 1922 la academia de Petri se vincula con la casa «Narciso Films» fundada de nuevo por el italiano, esta vez junto al actor Narciso Puignau, el cual protagoniza junto a los alumnos de Petri dos películas más («El ahijado de los muertos», 1922; y «Mi primera aventura» o «Las aventuras de un estudiante», 1922); las cuales fueron probablemente fruto de un concurso de guiones convocado por la productora (González-López, 1984, p. 816; Porter-i-Moix, 1992a, p. 106) y las últimas producidas por este director.

Por último, aunque con una actividad de menos calado es destacable también la «American Cinema School» establecida en 1918¹⁷ y relacionada a partir de julio de 1919 con una productora creada por Alfonso Roure de nombre «Ibero Films»¹⁸. Al respecto de la fundación de esta academia

⁽¹³⁾ (1917). *Mundo cinematográfico. Edición Popular*, nº 22, 4. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11091/9920>

⁽¹⁴⁾ (1919). *Mundo cinematográfico. Edición Popular*, nº 6, 6. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11091/10016>

⁽¹⁵⁾ (1919). *Mundo cinematográfico. Edición Popular*, nº 22, 6. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11091/9949>

⁽¹⁶⁾ Según Cabero previo a esta se habría rodado un argumento de Remedios Villalonga (1949, p. 164).

⁽¹⁷⁾ (1918). *Mundo cinematográfico. Edición Popular*, nº 13, 14 y 15, 11. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11091/10009>

⁽¹⁸⁾ (1919). *Mundo Cinematográfico. Edición Popular*, nº 28, 14. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11091/9989>

y previo a otros comentarios, resulta necesario aclarar que si bien Roure debió haber sido el precursor original de la escuela (Porter-i-Moix, 1992a, p. 106; Crusells, 2008, p. 212; Iribarren-i-Donadeu, 2008, p. 24; Rimbau-i-Möller, 1995), datos apuntan a que en realidad fue «el señor Cabañas, conocido con el seudónimo Ralph Allen»¹⁹ (o Raphlys Allen) el responsable de la misma durante el periodo acaecido entre marzo de 1918 y julio de 1919, siendo sólo a partir del abandono de este cuando Roure pasaría a ser su director. Así lo señala «Mundo cinematográfico. Edición Popular» al afirmar que la «base de la nueva orientación emprendida [la creación y asociación de Ibero Films] ha sido la entrada en la sociedad “American Cinema School” de un popular literato y director artístico cinematográfico, que actúa en el campo del arte mudo bajo el seudónimo de Alf R. Baldo»²⁰. Sea como fuere, también debieron formar parte del proyecto, al menos en algunas de sus etapas, el fotógrafo Samuel Sune i Farando y el operador Albert Gasset i Nicolau (Porter-i-Moix, 1992a, p. 106). No obstante, volviendo a la vinculación de esta academia con la que en principio iba a ser su productora de referencia –la señalada «Ibero Films»–, es necesario referir que con la misma no se llegó nunca a producir ninguna película (González-López, 1984, p. 797) sí consiguiéndolo sin embargo mediante su asociación en 1919 con la productora «Reme Films» –puesta en marcha por Roure con Pons como operador (González-López, 1984, p. 503)– a través de la cual este produce en 1920 su primera película: «Vida Cruel» (Porter-i-Moix, 1992a, p. 106), protagonizada por los alumnos de su escuela (Crusells, 2008, p. 212) Remedios Villalonga y Federico Llovet (González-López, 1984, p. 333; Cabero, 1949, p. 164). Ese mismo año, la casa «Mediterráneo Films» produce «El expósito» de Magín Muriá (1920); un film que si bien no estuvo realizado por una firma asociada a la academia, sí resulta reseñable por la colaboración que en ella tuvieron Roure y Pons²¹ así como por la interpretación de su alumno Llovet (Cabero, 1949, p. 164). Por último, un nuevo enlace se produce en 1921 cuando la «American Cinema School» se une a la nueva casa «Unión de Artistas Cinematográficos»; una productora puesta en marcha ese mismo año por la persona que en esas fechas obtiene la

⁽¹⁹⁾ (1919). Separación. *Mundo Cinematográfico. Edición Popular*, nº 28, 13. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11091/9989>

⁽²⁰⁾ (1919). Nueva marca española. *Mundo Cinematográfico. Edición Popular*, nº 28, 13. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11091/9989>

⁽²¹⁾ Ruíz, M. (1920). Producción Nacional. *Arte y Cinematografía*, nº 223. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11091/8931>

dirección de la academia, un tal Gustavo Suñé Tarando²² (cuya similitud con el nombre del fotógrafo Samuel Suñé i Farando, socio previo de la academia, sugiere quizás un posible error del redactor de la revista «Cine»). De esta manera, mediante «Unión de Artistas Cinematográficos» la academia produce la que será la última de sus producciones y posiblemente la última de las películas relacionadas con el fenómeno de las academias cinematográficas de Barcelona: «El lobo» (1921)²³ –una película según la prensa especializada pero un cortometraje según Porter i Moix (1992a, p. 106)–; finalizando con ello el auge de estos centros que durante el espacio de seis años fueron parte de la eclosión del medio cinematográfico en la ciudad catalana.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio complementan los datos hallados por las investigaciones históricas que han hecho referencia a las academias cinematográficas (Cabero, 1949; González-López, 1984; Pérez-Perucha, 1989; Gubern, 1999; Pérez-Perucha, 2009). Sin embargo, explicar el papel que estas tuvieron en la trayectoria general de la institucionalización de la enseñanza cinematográfica requiere además que los datos expuestos sean contrastados con alguna de las teorías sociales relativas a lo institucional. Por ello esta discusión parte de la definición que caracteriza la institucionalización como la «tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores» las cuales «siempre se comparten, [y] son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social» –siendo requerimiento esencial para que exista la institucionalización la tipificación por parte de la institución tanto de «los actores individuales como a las acciones individuales»– (Berger y Luckmann, 1968, p. 74); confirmándose así que en razón de las tipificaciones realizadas por estas instituciones (tanto sobre el tipo de actores –directores, profesores y alumnos– como sobre sus acciones –coordinar, enseñar, aprender–) dichas academias ponen en marcha, con el desarrollo de sus actividades habitualizadas, un proceso de institucionalización.

⁽²²⁾ (1921). Películas españolas. *Cine*, nº 474, 8. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11091/12040>

⁽²³⁾ (1921). Películas españolas. *Cine*, nº 474, 8. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11091/12040>

Así mismo, los datos hallados manifiestan cómo dichas tipificaciones fueron compartidas revelándose con ellos dos de los canales a través de los cuales los integrantes del mundo social cinematográfico accedieron a las tipificaciones necesarias para iniciar su institucionalización. El primero de ellos, el medio editorial («Mundo Cinematográfico» y «El cine») mediante el cual se recibió, desde comienzo de la década de los años diez, noticias sobre emprendimientos formativos dirigidos a actores, artistas y operadores desde lugares como Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Francia y, especialmente, desde Italia (característicamente prolija en la instauración de estos centros²⁴). Y el segundo, los artistas inmigrantes llegados a España en la década de los años diez para «desenvolver en nuestro cine unas carreras que no habían podido emprender en su país de origen, que se habían desarrollado de forma macilenta o que eran obstaculizadas por la contienda europea» (Pérez-Perucha, 2009, p. 76), pues estos trajeron consigo el conocimiento de las iniciativas formativas puestas en marcha en su lugares natales –siendo especialmente reseñable de nuevo el influjo italiano en razón de que las dos academias más trascendentes fueron instauradas por actores de dicha procedencia–.

No obstante, si bien puede afirmarse que las academias cinematográficas instauradas durante el periodo histórico analizado inician la institucionalización de la enseñanza cinematográfica en España mediante el descrito acceso de determinados actores individuales a las tipificaciones iniciadas por otros en otras partes del mundo, los datos muestran como la objetividad de estas instituciones es aún «tenue y fácilmente modificable» (Berger y Luckmann, 1968, p. 79). Por ello, estas primeras entidades formativas no pueden aún caracterizarse como verdaderas «facticidades históricas y objetivas», pues su densificación no es todavía la suficiente como para que sean experimentadas como hechos innegables que ejercen sobre el individuo un poder de coacción tanto por la fuerza de su facticidad como por los mecanismos de control de los que estas hacen uso (Berger y Luckmann, 1968, p. 80). Con todo, la trayectoria institucional ya ha sido puesta en marcha por dichas instituciones y por ello la misma irá adquiriendo poco a poco dicha historicidad y objetividad a medida que las habituaciones de la enseñanza cinematográfica se transmitan a nuevas generaciones permitiendo así

⁽²⁴⁾ En 1915 ya contaba con 9 escuelas cinematográficas; (1915). La industria cinematográfica italiana. Algunos datos. *Mundo cinematográfico*, n° 70, 9. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11091/9775>

finalmente hablar de «un mundo social en el sentido de una realidad amplia y dada que enfrenta al individuo de modo análogo a la realidad del mundo natural» (Berger y Luckmann, 1968, p. 78-79).

Finalmente resulta adecuado contrastar el micro-proceso de la enseñanza aquí atendida en relación a dos cuestiones fundamentales en el análisis del macro-proceso de institucionalización de una sociedad: el superávit económico y el grado de división del trabajo (Berger y Luckmann, 1968, p. 104); pues es gracias a la disponibilidad del primero que pueden surgir las actividades especializadas sin vinculación directa con la subsistencia, siendo el enorme superávit de las sociedades industriales la razón por la que en estas sus individuos pueden consagrarse «con exclusividad a las tareas más abstrusas» (Berger y Luckmann, 1968, p. 104-110). En este sentido, el ambiente de la España de comienzos del siglo XX no resultaba favorable para el desarrollo de actividades como la cinematográfica pues en este momento su sociedad no podía ser caracterizada como industrializada –a causa del limitado desarrollo de sus industrias durante el siglo XIX y del estado de crisis de las contemporáneas las cuales se veían poderosamente frenadas por el escasísimo poder de compra de la población dedicada a la actividad agraria (Tuñón-de-Lara, 1974, p. 19-20)–. No obstante, aunque de manera transitoria, la Primera Guerra Mundial produce una «excepcional coyuntura económica» (Tuñón-de-Lara, 1974, p. 27) para la economía nacional y, particularmente, para la catalana (González-López, 1984, p. 608). En este momento y por primera vez en el siglo, la balanza comercial de España resulta favorable llegándose «a obtener en 1918 un superávit de 385 millones de pesetas» (Tuñón-de-Lara, 1974, p. 34) el cual genera, ahora sí, un clima de mejores condiciones para el desarrollo industrial que explica tanto el apogeo de la industria cinematográfica barcelonesa –cuyas casas y producción se incrementan en este momento (González-López, 1984, p. 610)– como la aparición de las academias cinematográficas. De igual manera, la débil industrialización de España a principios del siglo XX tampoco permite aún identificar el característico alto grado de división del trabajo de una sociedad industrial la cual favorece la institucionalización (Berger y Luckmann, 1968, p. 157). Sin embargo, el país se encuentra ya en este momento a las puertas de todas las transformaciones que otros países ya habían experimentado (Tuñón-de-Lara, 1974, p. 52) comenzando a atisbarse así la emergencia de la especialización en el seno de las diferentes industrias, incluida la cinematográfica. Por ello, en razón

de la cada vez mayor complejidad de las películas, se inicia a partir de 1905 «la progresiva profesionalización de las diferentes funciones y la consiguiente división de tareas» de la producción fílmica (López-Martín, 2009, p. 84) así como la aparición de los especialistas mediante la «distribución social del conocimiento en la que el conocimiento de “roles” específicos llega a quedar reservado para ciertos tipos» de actores (Berger y Luckmann, 1968, p. 100-106). En consecuencia, entre otras tareas específicas surgidas a partir de las nuevas necesidades de la producción, asoma también la idea de una nueva interpretación –hasta la fecha teatral– adaptada a los nuevos requisitos técnicos y estéticos de la cinematografía cuya renovación comienza a requerirse a causa de la necesidad más general de encontrar la especificidad (ergo la legitimidad) del medio cinematográfico. Además, y como consecuencia de toda esta especialización, emerge también la demanda social de ser iniciado en dichas actividades siendo lógico que la primera cuestión más demandada fuera precisamente el oficio de actor por la mayor visibilidad que este tiene en el conjunto de las labores cinematográficas.

En definitiva, las circunstancias económicas –por la disponibilidad de un superávit– así como las sociales –por el surgimiento de la especialización y la demanda de iniciarse en ella– favorecieron la emergencia de los procesos de institucionalización de la enseñanza cinematográfica en España a través de las academias para la formación de actores. No obstante, igual que es posible la institucionalización de una o varias áreas de lo social, también es viable su «desinstitucionalización» a causa, por razones históricas, de una disminución de las acciones institucionalizadas (Berger y Luckmann, 1968, p. 105). Esto fue precisamente lo que ocurrió en el seno de las primeras enseñanzas cinematográficas, pues con el declive y desaparición de la industria cinematográfica entre 1918 y 1922 (González-López, 1984, p. 783-791), las academias cinematográficas comenzaron igualmente a desaparecer. En consecuencia, los procesos de institucionalización de la enseñanza cinematográfica que se habían iniciado en España con estas instituciones, quedaron a partir de aquí prácticamente pausados, teniendo que esperar aún una década más para que sus intentos de consolidación comenzaran a dar resultados²⁵.

²⁵ Pues los casos aparecidos a partir de 1922 en otras provincias se presentan demasiado aislados para ser considerados como la continuación del fenómeno aquí descrito; no obstante, sí que pueden ser identificados como parte constituyente de su onda expansiva.

De todo lo referido puede extraerse la trascendencia que las academias cinematográficas tuvieron en el proceso de institucionalización de la enseñanza cinematográfica en España. Primero, en razón del aporte que estas realizaron al establecimiento de la creencia en la formación académica como vía de acceso alternativa al oficio para los individuos ajenos a la industria, la cual se manifestó en la demanda que los servicios de dichas entidades tuvieron durante el periodo estudiado. Y segundo, a causa de los resultados exitosos y reconocidos que algunas de estas entidades obtuvieron al aplicar dicha formación en sus producciones, coadyuvando de esta manera a la creencia en la utilidad de la enseñanza como un elemento impulsivo de la calidad producida por la industria cinematográfica española. Así mismo, puede concluirse que para una mayor profundización en el papel que estas academias tuvieron en la institucionalización de la enseñanza cinematográfica en España, resulta necesaria más investigación histórica sobre la que poder apoyar otros análisis –atendiendo, por ejemplo, a los mecanismos que las mismas pusieron en marcha para llevar a cabo la legitimación de sus actividades–.

Referencias bibliográficas

- Alberich, F. (1999). El Instituto de Investigaciones y Experiencias Cinematográficas y La Escuela Oficial de Cinematografía en el Cine Español. En Llinás, F. (Ed.). (1999), *50 años de la Escuela de Cine* (pp.11-32). Madrid: Filmoteca Española.
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blanco-Mallada, L. (1990). *I.I.E.C. y E.O.C.: Una escuela para el cine español*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense, Madrid.
- Blanco-Mallada, L. (2016). La enseñanza oficial de cine en España. *Área Abierta*, vol. 16, nº 2, 3-12. https://doi.org/10.5209/rev_ARAB.2016.v16.n2.52026. Recuperado de <https://bit.ly/3bWXO5W>
- Bresciano, J. A. (2004). *Investigar en humanidades. Pautas metodológico técnicas para el diseño y la presentación de proyectos*. Montevideo: Psicolibros Waslala.

- Cabero, J. A. (1949). *Historia de la Cinematografía Española: Once jornadas. 1896-1948*. Madrid: Gráficas Cinema.
- Castro-de-Paz, J. L. (2007). La encrucijada de la historia del cine español. [Crossroads of Spanish Film History]. *Comunicar*, vol. 15, n° 29, 39-45. <https://doi.org/10.3916/26007>. Recuperado de <https://bit.ly/3aMHZrH>
- Crusells, M. (2008). *Directores de cine en Cataluña: De la A a la Z*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Deltell, L. (2016). Víctor Erice en la Escuela Oficial de Cinematografía. Elogio de la incomunicación. *Área Abierta*, vol. 16, n° 2, 55-69. https://doi.org/10.5209/rev_ARAB.2016.v16.n2.52303. Recuperado de <https://bit.ly/2Xeqwer>
- Feenstra, P. (2007). La enseñanza del cine en Holanda: Cinefilia y emergencia del cine español. [Filmstudies in the Netherlands: the migration of cinephilia and the emergence of Spanish cinema]. *Comunicar*, vol. 15, n° 29, 31-38. <https://doi.org/10.3916/26006>. Recuperado de <https://bit.ly/34quX7z>
- García-Marcos, E. (2016). La Escuela Oficial de Cine como creadora de maestros: Juan Julio Baena, Luis Enrique Torán y Luis Cuadrado, los primeros profesionales de la luz realista del cine español. *Área Abierta*, vol. 16, n° 2, 27-39. https://doi.org/10.5209/rev_ARAB.2016.v16.n2.51942. Recuperado de <https://bit.ly/2Xc7dSU>
- García-Sahagún, M. (2016). La música como reivindicación de género en «Margarita y el lobo», de Cecilia Bartolomé. *Área Abierta*, vol. 16, n° 2, 71-87. https://doi.org/10.5209/rev_ARAB.2016.v16.n2.52137. Recuperado de <https://bit.ly/2V4wT1e>
- González-López, P. (1984). *El cine en Barcelona, una generación histórica: 1906-1923*. (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Gubern, R. (1999). *Proyector de luna: La generación del 27 y el cine*. Barcelona: Anagrama.
- Hort, M. (Ed.). (2016). *Education of the filmmaker in Africa, the Middle East, and the Americas*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- (2016 a). *Education of the filmmaker in Europe, Australia, and Asia*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Iribarren-i-Donadeu, T. (2008). De cine: La intelligentsia catalana reverencia Hollywood a l'època daurada del cinema mut. *Els Marges: revista de llengua i literatura*, vol. 86, 21-40. Recuperado de <http://bit.ly/2SyJR7r>

- Lariccia, F. (2007). La enseñanza del cine en el sistema educativo italiano. [Cinema teaching in the Italian educacional system]. *Comunicar*, vol. 15, nº 29, 47-49. <https://doi.org/10.3916/26008>. Recuperado de <https://bit.ly/2x5LCkg>
- Lods, J. (1951). *La formación profesional de los técnicos de cine*. París: UNESCO.
- López-Martín, L. (2009). Aproximación a los oficios de cine en España (desde sus inicios hasta 1936). *Espacio Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea*, nº. 21, 77-100. <https://doi.org/10.5944/etfv.21.2009.1530>. Recuperado de <https://bit.ly/34dXQ6C>
- Medrano-García, A. (1981). *La enseñanza universitaria de la realización cinematográfica*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense, Madrid. Recuperado de <http://bit.ly/37rMgVr>
- Méndez-Leite, F. (2016). El primer recuerdo de la EOC. *Área Abierta*, vol. 16, nº 2, 90-91. Recuperado de <http://bit.ly/2vyd9tD>
- Mills, C. W. (1961). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Odrizola-Cuevas, L. (2016). La conservación y las prácticas del IIEC y de la EOC. *Área Abierta*, vol. 16, nº 2, 92-94. Recuperado de <http://bit.ly/2TIH10c>
- Pares, L. E. (2016). Introducción al fondo documental de la Escuela Oficial de Cinematografía. *Área Abierta*, vol. 16, nº 2, 95-96. Recuperado de <http://bit.ly/2UTDTzm>
- Pérez, L. (2016). «Paseo por una guerra antigua» (Juan Antonio Bardem, 1948-49): Una contramemoria de la Guerra Civil. *Área Abierta*, vol. 16, nº 2, 41-53. https://doi.org/10.5209/rev_ARAB.2016.v16.n2.52065. Recuperado de <https://bit.ly/2XeBPTC>
- Pérez-Perucha, J. (1989). 1896-1929. En Torres, A. M. (1989), *Cine español (1896-1988)* (pp. 17-87). Madrid: Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales.
- Pérez-Perucha, J. (2009). Narración de un aciago destino (1896-1930). En Gubern, R., Monerverde, J. E., Pérez-Perucha, J., Rimbau, E., y Torreiro, C. (2009), *Historia del cine español* (pp. 19-118). Madrid: Cátedra.
- Petrie, D. J., y Stoneman, R. (2014). *Educating film-makers: Past, present and future*. Bristol: Intellect.
- Porter-i-Moix, M. (1992). *Història del cinema a Catalunya (1895-1990)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura.

- (1992a). Un Període poc conegut del cinema català: 1921-1930. *Cinematògraf*, 99-120. Recuperado de <http://bit.ly/2SOeVP7>
- Ramos-Arenas, F. (2016). El Instituto antes de Salamanca. Los primeros años del Instituto de Investigaciones y Experiencias Cinematográficas (1947-1955). *Área Abierta*, vol. 16, n° 2, 13-26. https://doi.org/10.5209/rev_ARAB.2016.v16.n2.52170. Recuperado de <https://bit.ly/2RwhOof>
- Ramos-Torre, R. (1993). Problemas textuales y metodológicos de la sociología histórica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, n° 63, 7-28. Recuperado de <http://bit.ly/38wRjVP>
- Rawlinson, D. (1961). *A comparative survey of the training in cinema offered by selected educational institutions in the United States and other countries*. (Tesis inédita de doctorado). University of Southern California, California.
- Retamozo, M. (2012). Constructivismo: Epistemología y Metodología en las ciencias sociales. En Garza Toledo, E. de la, y Leyva, G. (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: Perspectivas actuales* (pp. 325-350). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Fondo de Cultura Económica.
- Riambau-i-Möller, E. (1995). *Excepciones a la norma: La incidencia de la lengua catalana en la producción cinematográfica barcelonesa del periodo mudo (1896-1931)*. Recuperado de <http://bit.ly/2UWEEaW>
- Ritzer, G., y Casado-Rodríguez, M. T. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rodríguez-Merchán, E. (2007). La enseñanza del cine en España: Perspectiva histórica y panorama actual. [Cinema teaching in Spain. A historical perspective and a contemporary view]. *Comunicar*, vol. 15, n° 29), 13-20. <https://doi.org/10.3916/26003>. Recuperado de <https://bit.ly/3aM8KD2>
- Saperas-Lapedra, E. (2016). Cuatro décadas de investigación comunicativa en España. Los procesos de institucionalización y de profesionalización de la investigación (1971-2015). *Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social Disertaciones*, vol. 9, n° 2, 27-45. <https://doi.org/10.12804/disertaciones.09.02.2016.02>. Recuperado <https://bit.ly/3aQdszJ>
- Séguin-Vergara, J.C. (2007). La enseñanza del cine en el sistema educativo francés. [Teaching with films in the French educational system]. *Comunicar*, vol. 15, n° 29, 21-25. <https://doi.org/10.3916/26004>. Recuperado de <https://bit.ly/3aOOXD4>

- Tessonneau, R. (1966). *Projet de collaboration entre les écoles professionnelles de cinéma et les universités pour une éducation visuelle*. Table ronde de Rome, París, 25-03-1966, 1-68. Recuperado de <http://bit.ly/37tRDUD>
- Tuñón-De-Lara, M. (1974). *La España del siglo XX. 1: La quiebra de una forma de Estado (1898-1931)*. Barcelona: Laia.
- UNESCO (Ed.). (1975). *The Education of the film-maker: An international view*. París: Unesco Press
- Valles-Martínez, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vallés-Copeiro-del-Villar, A. (1992). *Historia de la política de fomento del cine español*. Valencia: Ediciones de la Filmoteca, Instituto Valenciano de Cinematografía Ricardo Muñoz Suay.
- William-Evans, P. (2007). La enseñanza de cine en el sistema educativo británico. [Film teaching in the British Educational System]. *Comunicar*, vol. 15, nº 29, 27-29. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-03>. Recuperado de <https://bit.ly/2XeCsMY>
- Zunzunegui, S. (1985). *El cine en el País Vasco. La aventura de una cinematografía en la periferia*. Murcia: Filmoteca Regional de Murcia.

Información de contacto: Irene Parrilla-Vallespín. Universidad de Granada, Facultad de Comunicación y Documentación, Departamento de Información y Comunicación. Facultad de Comunicación y Documentación. Colegio Máximo de Cartuja. Campus Universitario de Cartuja C.P. 18071. Granada (España). E-mail: ireneparrilla@ugr.es

Empleo de los estudiantes universitarios y su inserción laboral

University student's employment and labor insertion

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-390-464

Javier Baquero Pérez
Santos Miguel Ruesga Benito
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Las implicaciones vinculadas al empleo durante los estudios representan un tema de investigación que debe ser valorado rigurosamente con el fin de encontrar la fórmula más adecuada para que los estudiantes universitarios tengan una inserción laboral exitosa una vez acaben su formación. Por ello, el principal objetivo de este artículo es encontrar el efecto de estar empleado durante los estudios, diferenciando la naturaleza del empleo, sobre el éxito de los egresados universitarios en su inserción al mercado de trabajo. Se realizan varios modelos *probit* con corrección de selección con el fin de valorar los efectos concernientes a la citada relación. Como variables dependientes, se utilizan cuatro indicadores que recogen la calidad del empleo a partir de la estabilidad, la adecuación y la remuneración del mismo. La variable explicativa de interés, el trabajo durante los estudios, se clasificará atendiendo al tipo de jornada y su relación con la formación del egresado. Con el fin de tener una visión más amplia, se estudia tanto el primer empleo tras terminar la universidad, como el empleo que tienen los individuos en el momento de realización de la encuesta. Los datos utilizados para realizar estos modelos proceden de la Encuesta de Inserción Laboral de Titulados Universitarios (EILU), elaborada por el Instituto Nacional de Estadística. Los principales resultados muestran un efecto positivo del empleo estudiantil a jornada completa sobre la probabilidad de tener un trabajo estable y mejor remunerado. Por otro lado, la conexión del trabajo estudiantil con el área de estudios del egresado supondrá una menor probabilidad de estar sobrecualificado, así como una mayor probabilidad de situarse en los quintiles

más altos de base de cotización. Por último, se encuentra que la magnitud de los efectos es menor en el momento que se realiza la encuesta si se compara con el primer trabajo.

Palabras clave: Inserción laboral, universitarios, calidad del empleo, educación superior, trabajo estudiantil.

Abstract

The implications linked to student employment represent a research topic that must be rigorously evaluated in order to find the most appropriate formula for university students to achieve a successfully labor insertion once they have completed their training. Therefore, the main objective of this article is to find the effect of being employed during studies, differentiating the kind of employment, on the success of university graduates in their insertion into the labor market. We made several probit models with sample selection in order to assess the effects concerning the mentioned relationship. As dependent variables, we used four indicators that include the quality of employment based on the stability, adequacy and remuneration of them. Our principal explanatory variable, work during studies, will be classified based on the work-time and its relationship with the graduate's studies. In order to have a broader view, we study both the first job after graduating, and the employment that the individuals have at the time of carrying out the sample. The data used to carry out these models are those collected from Labor Market Insertion of University Graduates Survey (EILU) survey, made by the National Institute of Statistics. The main results show a positive effect of full-time student employment on the probability of having a more stable and better-paid job. On the other hand, the connection of student work with the field of studies of the graduate will mean a lower probability of being overqualified, as well as a greater probability of being in the highest quintiles of contribution base. Finally, we found that the magnitude of the effects is less at the time that the survey collected data than if we compare it with the first work.

Keywords: Labor placement, university students, job quality, higher education, student employment.

Introducción

Tener en cuenta la experiencia profesional durante la etapa estudiantil, dentro de una concepción heterogénea del capital humano, será fundamental a la hora de determinar los factores que favorecen una

exitosa carrera profesional tras la finalización de los estudios (Willis, 1986). De otra forma, se estaría pasando por alto una importante parte de la formación de los individuos y, posiblemente, sobreestimando el efecto de los logros académicos dentro del sistema reglado (Light, 2001; Molitor y Leigh, 2005). La determinación de las posibles implicaciones de trabajar mientras se estudia constituirá una información muy útil tanto para las instituciones académicas, a la hora de elaborar sus programas curriculares, como para las empresas, que contarán con más elementos para identificar con mayor precisión los perfiles de los candidatos.

La adquisición temprana de experiencia en el mercado laboral puede plantear vías de aprendizaje distintas y complementarias a la educación reglada, así como, a priori, sinergias positivas que facilitarán la inserción laboral de los egresados una vez finalizada la etapa de estudios (Baert, Neyt, Omeij, y Verhaest, 2017; Quintini, 2015; Neyt, Omeij, Verhaest, y Baert, 2019). Por ejemplo, la adquisición de hábitos de trabajo y otras competencias generales, la aplicación de los conocimientos adquiridos en la educación formal o, el aumento motivacional resultado de fijar nuevas metas profesionales, son algunos de estos aspectos positivos. Adicionalmente, este tipo de empleo puede servir como señal en una primera inserción laboral basándose en la teoría de la señalización (Spence, 1978) o, siguiendo la teoría de red social (Granovetter, 1977), facilitar los contactos dentro del sector donde se va a desarrollar la carrera profesional (Baert, et ál., 2017)

Partiendo de lo dicho, el principal objetivo de este artículo es estudiar la relación de tener un empleo durante los estudios con el éxito en la inserción laboral, una vez acabada la etapa estudiantil de los egresados universitarios españoles. El éxito en la inserción tras acabar los estudios se definirá a partir de la estabilidad, la remuneración y la cualificación requerida en el empleo del egresado dentro de este periodo. Estas características se identificarán con cuatro indicadores que se explicarán con detalle más adelante.

Para llevar a cabo este objetivo se realizará un análisis econométrico utilizando los datos recogidos en la Encuesta de Inserción Laboral de Egresados Universitarios (EILU), elaborada por el INE (Instituto Nacional de Estadística). A su vez, el empleo durante el periodo de estudios se diferenciará considerando el tipo de jornada (parcial o completa) y la existencia de relación con la titulación universitaria realizada por el egresado (Geel y Backes-Gellner, 2011).

En la siguiente sección se hará un repaso de la literatura escrita en torno a la citada relación. Más tarde, se explicará el método utilizado para realizar el estudio, así como los datos que conforman la muestra. En la sección tercera se recogerán los principales resultados obtenidos. Por último, en la cuarta sección, se enunciarán las conclusiones de la investigación.

La experiencia laboral durante los estudios: una revisión del marco teórico

En este escenario del empleo estudiantil, se plantea un *trade-off* entre la mencionada adquisición de experiencia y el posible perjuicio en el rendimiento académico, vinculado a la desviación de tiempo desde el estudio a la praxis laboral. Este problema ha sido interpretado por, al menos, dos escenarios teóricos: la teoría de suma cero, ligada a la teoría de asignación del tiempo de Becker (1965), y la teoría de la orientación primaria (Warren, 2002).

La teoría de suma cero se basa en cómo se organiza la distribución del tiempo desde el punto de vista microeconómico (Becker, 1965). El alumno cuenta con un número limitado de horas diarias que deberá asignar a cada una de las actividades que realice, entre las cuales se encuentra el tiempo de estudio. Si el estudiante trabaja, dedicará un cierto número de horas a la jornada laboral, tiempo que dejará de utilizar para estudiar, asumiendo que ambas actividades son sustitutivas. De esta forma, según este enfoque, el rendimiento académico debería ser menor. Sin embargo, es posible que el tiempo dedicado al empleo provenga de actividades de ocio o descanso, como ver la televisión o jugar a videojuegos (Kalenkoski y Pabilonia, 2012; Schoenhals, Tienda y Schneider, 1998; Triventi, 2014). En el caso de que las horas dedicadas al empleo no supusiesen una carga muy elevada, ambas actividades podrán ser complementarias. Por ello, la principal conclusión de la teoría de suma cero no sería del todo correcta, ya que el rendimiento académico no tendría por qué disminuir o, incluso, podría aumentar por la existencia de sinergias positivas (Dundes y Marx, 2006; Ruesga, Da Silva y Monsueto, 2014).

Por otro lado, la teoría de la orientación primaria (Baert, Marx, Neyt, Van Belle y Van Casteren, 2018; Warren, 2002) se basa en la priorización que realiza el alumno según sus preferencias vocacionales.

Las preferencias del estudiante le llevarán a decantarse por la actividad laboral o la exclusiva dedicación a la formación académica. Si el alumno tiene una predilección por su actividad laboral, dejará que su rendimiento académico baje, centrándose en su formación a través del empleo. Sin embargo, si sus preferencias se decantan hacia el terreno académico, disminuirá en la medida de lo posible su inversión de tiempo en la actividad laboral, impidiendo así que su rendimiento en el ámbito de los estudios baje. Esta conclusión será válida bajo el supuesto de que el estudiante no tenga responsabilidades económicas que le obliguen a seguir trabajando con la misma intensidad.

Los trabajos empíricos referidos a los efectos del empleo durante los estudios sobre el rendimiento del alumno en el ámbito estudiantil encuentran resultados dispares, dependiendo del nivel de educación al que pertenece la muestra, el número de horas destinadas al empleo, y la variable objetivo con la que se identifica el rendimiento académico.

Algunas investigaciones han encontrado efectos negativos en torno a dicha relación (Darolia, 2014; DeSimone, 2008; Hotz, Xu, Tienda y Ahituv, 2002; Kalenkoski y Pabilonia, 2010; Stinebrickner y Stinebrickner, 2003), incrementando su magnitud cuando aumentan las horas semanales dedicadas al empleo. Por otro lado, otros trabajos han encontrado que una jornada laboral reducida no tendrá un impacto significativo en las notas de los estudiantes (Nonis y Hudson, 2006; Ruesga et ál., 2014) o, incluso, en algunos casos, se encuentran mejores resultados (Dundes y Marx, 2006). Estos resultados positivos se atribuyen a una adquisición de competencias y a una mejor asignación del tiempo. Sin embargo, cuando la carga de trabajo es elevada, se observa un efecto negativo sobre las notas, aunque, en algunas ocasiones, éste no llega a alcanzar una magnitud importante (Body, Bonnal y Giret, 2014; Gleason, 1993 Ruesga et ál., 2014). Por otro lado, hay un mayor consenso en las investigaciones que vinculan el trabajo estudiantil con retrasos en el tiempo de graduación y con una mayor probabilidad de abandonar los estudios¹ (Bozick, 2007; Darolia, 2014; Ehrenberg y Sherman, 1987; Tinto, 1982).

El hecho de que la literatura apunte hacia un efecto negativo en esta relación cuando la carga laboral es alta, y suponiendo que las notas

⁽¹⁾ En el caso español, dada la alta incidencia de retrasos en la titulación y de abandono de la carrera, diversos estudios han señalado la incompatibilidad con el trabajo como una de las causas principales de este fenómeno (Cabrera, Bethencourt Benítez, González Afonso y Álvarez Pérez, 2014; Corominas, 2001)

tendrán una incidencia positiva sobre su desarrollo laboral (Jones y Jackson, 1990; McGuinness, 2003), de forma indirecta, indica que la actividad laboral durante los estudios puede tener un efecto negativo sobre el empleo una vez terminada su etapa estudiantil. Sin embargo, el sentido de esta relación, dependerá de la importancia que tenga este supuesto efecto negativo, frente al efecto positivo vinculado a la adquisición de experiencia en el mercado laboral.

Las investigaciones que han analizado la relación entre el empleo durante los estudios y la empleabilidad, o los retornos del trabajo del alumno, una vez egresado, son menos numerosas. Entre ellas, parece haber un cierto consenso que apunta hacia un efecto positivo o, en todo caso, no negativo, en cuanto a la capacidad de encontrar un empleo y el sueldo percibido (Geel y Backes-Gellner, 2011; Gleason, 1993; Jewell, 2014; Molitor y Leigh, 2005). No obstante, los efectos sobre la empleabilidad y las condiciones laborales no siempre coinciden (Häkkinen, 2006). En otro orden de cosas, dado que la población de interés es muy heterogénea -principalmente en la edad de educación secundaria, pero actualmente también cuando se habla de estudios superiores- es importante controlar las diferencias individuales, ya que no hacerlo puede llevar a sobreestimar la relación (Häkkinen, 2006; Hotz et al., 2002).

La literatura también señala que el tipo de jornada que tiene este empleo estudiantil es algo relevante. Dependiendo de las horas dedicadas a la actividad laboral, se encuentran implicaciones diferentes. Así mismo, Geel y Backes-Gellner (2011) encuentran que la relación del empleo durante la etapa estudiantil con los propios estudios cursados por el alumno es relevante a la hora de interpretar su efecto sobre la inserción laboral tras titularse.

Metodología

Con el fin de identificar la citada relación, se realiza un trabajo empírico a partir de distintos indicadores que recogen información sobre la inserción laboral de los individuos una vez terminados sus estudios universitarios.

Para estudiar el éxito en la inserción, además de los retornos monetarios, existen otros factores no monetarios que influyen en el bienestar del trabajador (Becker, 1964). Por esta razón, la utilización de

distintos indicadores que especifiquen las condiciones del empleado puede ser de gran utilidad a la hora de obtener una descripción completa de la situación del ocupado en su puesto de trabajo. Las variables elegidas para representar el éxito en la inserción laboral son las siguientes:

- Estabilidad laboral, aproximándose con el tipo de contrato.
- Quintil al que pertenece dentro de la base de cotización de la seguridad social (*proxy* del nivel salarial).
- Nivel de adecuación de la formación requerida con respecto a la adquirida.
- Tipo de jornada laboral.

El efecto de los distintos tipos de empleo estudiantil sobre los diferentes indicadores se estudiará de manera separada. De esta forma, se podrá identificar los efectos individualmente, lo que nos permitirá obtener una información más precisa que en el caso de haber utilizado un único indicador agregado (Baquero y Ruesga, 2019).

Muestra

La fuente de datos utilizada es la Encuesta de Inserción Laboral de Egresados Universitarios (EILU), elaborada por el INE. Esta encuesta toma como muestra a los titulados universitarios durante el curso académico 2009/2010. La información incluye datos de todas las universidades del territorio español, a excepción de la universidad Pablo Olavide. La amplitud de la muestra es muy relevante a la hora de construir los diferentes modelos econométricos que se elaboran para este artículo. Los datos aportan información sobre el primer empleo que tuvieron los egresados después de titularse -para la base de cotización se toma el ejercicio del año 2011, dada la naturaleza de la variable-, así como la información respectiva al empleo en el momento que se realiza la encuesta. Esto facilita estudiar la inserción de una forma dinámica, ya que permite ver la evolución de cada egresado. El momento de referencia utilizado para la recogida de los datos también permite estudiar la evolución laboral de los estudiantes titulados durante la Gran Recesión, lo que hace que los resultados estén sujetos a esta coyuntura económica.

La submuestra escogida para realizar este estudio se centra en los individuos menores de 35 años, puesto que los egresados con una

mayor edad presentan características muy distintas al resto. También se eliminan aquellos que tienen el mismo trabajo desde 2005 o antes, ya que tampoco responden a la población de interés buscada. En la TABLA I se muestran las principales características de la encuesta.

TABLA I. Características de la encuesta

CONCEPTO	DATO
Población de interés	Egresados universitarios españoles titulados en el curso 2009/2010
Observaciones de la muestra	30.379
Representatividad de la muestra	15,38% sobre el total de egresados en el curso 2009/2010
Observaciones de la submuestra seleccionada	25.393
Periodo recogida datos	De septiembre de 2014 a febrero de 2015
Estudiantes que trabajaron durante sus estudios	14.108
Estudiantes que trabajan al finalizar sus estudios	23.925
Estudiantes que trabajan en el momento de realización de la encuesta	18.767

Fuente: elaboración propia con datos del INE

Variables dependientes

El éxito en el proceso de inserción laboral de los egresados universitarios se determina en función de los ítems antes citados, lo que permite desagregar el análisis cuantitativo en cuatro apartados, relacionando cada uno de estos factores con las variables explicativas consideradas (Baquero y Ruesga, 2019), que también se definen a continuación.

Estabilidad laboral, aproximándose con el tipo de contrato

La dualidad en el mercado de trabajo español es uno de los problemas endémicos a los que se tienen que enfrentar los jóvenes en su proceso de inserción. La proliferación de los contratos como becarios junto con la temporalidad presente en todos los estratos del mercado de trabajo, hace que el hecho de conseguir un contrato indefinido (estabilidad en el empleo) se identifique como un factor de éxito en la inserción laboral. La falta de estabilidad que subyace de esta situación hace que los jóvenes vean condicionado su desarrollo hacia la vida adulta, sirviendo como ejemplo la tardanza en los procesos de independización y paternidad (Ortega y Martín, 2012).

Quintil al que pertenece dentro de la base de cotización de la seguridad social

Puesto que la base de datos no ofrece información sobre el salario concreto percibido por los egresados, se utilizará como *proxy* el quintil de base de cotización en el que se sitúan. La investigación de las remuneraciones obtenidas en relación a la adquisición de experiencia laboral durante la etapa de estudios es una de las piezas centrales de la literatura en este ámbito (Gleason, 1993; Ruesga et ál., 2014).

Según la teoría del capital humano (Becker, 1964), los individuos con estudios superiores deberían obtener rendimientos monetarios de su inversión en educación. Además, el hecho de adquirir experiencia en el mercado laboral durante su etapa universitaria, sobre todo si esta actividad tiene relación con su carrera profesional, debería aumentar su productividad y, por ende, desde el punto de vista teórico, reflejarse en su salario. Por estas razones, sería previsible que estos egresados universitarios se sitúen en quintiles más altos de cotización.

Nivel de adecuación de la formación requerida con respecto a la adquirida

La sobreeducación es un problema relevante dentro del mercado laboral español. El hecho de estar sobreeducado (respecto al puesto de trabajo ocupado) puede suponer la percepción de menores salarios que los que cabría esperar para un puesto de trabajo acorde con la titulación

alcanzada (Iriondo y Pérez-Amaral, 2016; Nieto y Ramos, 2017), lo que puede provocar desmotivación en la realización de tareas y, por tanto, una menor productividad.

Alba-Ramírez (1993) fue pionero en tratar este tema, estudiando el carácter transitorio del fenómeno en España. Estudios más recientes, señalan que España tiene un problema mucho mayor que el resto de países europeos en cuanto a sobreeducación (Barone y Ortiz, 2011). Esta situación es el resultado de la combinación del crecimiento de la educación superior, que la hace situarse en valores cercanos a la media de la OCDE (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019) y la incapacidad del sistema productivo de absorber este aumento de cualificación de la población. El hecho de que sectores como la construcción o la hostelería -intensivos en mano de obra poco cualificada- tengan mucho peso en la estructura económica hace que, los individuos que invierten en capital humano no reciban, en muchos casos, los retornos esperados. Cifras como las aportadas por el Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios en 2017, que sitúan la sobrecualificación de los titulados de máster en un 30,88% en su primera inserción, muestran que el capital humano generado no está siendo aprovechado.

En el caso de este estudio, la medición de la sobrecualificación se realiza a través de un indicador subjetivo (McGuinness, 2006). Los individuos respondieron a la pregunta: *¿Cuál crees que era el nivel de formación más apropiado para realizar ese trabajo?*². A partir de la respuesta proporcionada se genera dicha variable

Tipo de jornada laboral

En España, según datos de la EPA (Encuesta de Población Activa), más del 52% de los ocupados a jornada parcial no trabajan a tiempo completo por no haber encontrado un empleo de estas características. Por ello, es pertinente interpretar el hecho de tener una ocupación a jornada completa como un indicador de éxito en la inserción laboral, atendiendo a la estabilidad y mayor retribución que conlleva.

⁽²⁾ Refiriéndose al empleo que ocupan en los distintos momentos sobre los que se pregunta en la encuesta.

Por otro lado, las mujeres representan más de dos tercios de las personas que se encuentran trabajando una jornada inferior a la deseada, por lo que parece importante ejercer un control diferenciando en función del género. Además, históricamente, los trabajos a jornada parcial han sido ocupados mayoritariamente, por el sexo femenino. Esto se debe a que los roles de género les han atribuido los trabajos domésticos y de cuidados, haciendo que su oferta de trabajo sea más elástica y provocando que inviertan un menor número de horas en el trabajo remunerado (Baquero, Gómez y Ruesga, 2019; Booth y Van Ours, 2009;).

TABLA II. Variables dependientes

VARIABLES	CARÁCTER	VALORES
Estabilidad laboral, aproximándose con el tipo de contrato	Binomial	1, si tiene un contrato indefinido, 0, si tiene un contrato temporal o de becario
Quintil al que pertenece dentro de la base de cotización de la seguridad social	Binomial	1, si se sitúa en quintiles 4 ó 5 de base de cotización, 0, si se sitúa en los quintiles 1,2 ó 3
Nivel de adecuación de la formación requerida con respecto a la adquirida	Binomial	1, si su trabajo requiere estudios universitarios o de doctorado, 0, si requiere un nivel de estudios inferior
Tipo de jornada laboral	Binomial	1, si tiene un empleo a tiempo completo, 0, si tiene un empleo a tiempo parcial

Fuente: Elaboración propia con datos del INE.

Variables explicativas

La investigación centra su interés en las variables referidas al trabajo durante estudios, diferenciando su naturaleza según tipo de jornada -parcial o completa- y relación con la formación que ha realizado el egresado –“sin relación”, “con relación” o “sin controlar por su relación

con los estudios realizados”³. El hecho de realizar un modelo donde se controle dicha relación, y otro en el que no, permite identificar la importancia de este factor (Geel y Backes-Gellner, 2011). De esta forma, se realizarán cuatro modelos econométricos por indicador, dos para cada momento de la inserción. Esto permite observar la evolución dentro del proceso

TABLA III. Variables de control⁴

VARIABLES	DESCRIPCIÓN	GRUPO DE INFORMACIÓN	FRECUENCIA (% SOBRE MUESTRA)
Movilidad en España	Variable binomial que indica si el estudiante realizó parte de sus estudios en otra universidad española	1	8,05%
Realización de estudios en el extranjero	Variable binomial que indica si el estudiante realizó parte de sus estudios en el extranjero		16,32%
Máster	Variable binomial que vale 1 si el individuo ha realizado un máster	2	36,81%
Nivel en Tics	Variable discreta que indica si el individuo tiene un capacidad básica, avanzada o experta en el uso del ordenador		Básico: 17,73% Medio: 66,42% Avanzado: 15,85%
Nº de Idiomas que domina	Variable discreta que indica el número de idiomas que habla el individuo además de su lengua materna, y va de 0 a 8		0 idiomas: 6,80% 1 idioma: 50,20% 2 idiomas: 31,98% 3 o más idiomas: 11,03%
Varón	Variable binomial que toma el valor 1 si el individuo es varón	3	38,59%
Edad	Variable discreta que toma el valor uno si el individuo es menor de 30 años y el valor 2 si tiene entre 30 y 34		Menores de 30 años: 70,51% Entre 30 y 34 años: 29,49%

³ Se incluyen solo los trabajos que duran más de tres meses, ya que los trabajos esporádicos tienen una difícil interpretación, dado que dentro de esta categoría se pueden incluir trabajos que tengan una duración demasiado breve.

⁴ En el caso de las variables binomiales, la frecuencia indica el porcentaje en el que esta variable toma el valor 1.

Rama de estudios	Variable que toma el valor 1 para la rama de estudios a la que pertenece la titulación del individuo	4	Artes y humanidades: 9,57% Ciencias: 19,86% CC. Sociales y jurídicas: 44,19% Ingeniería y arquitectura: 21,87% Ciencias de la salud: 14,07%
Universidad privada	Variable <i>dummy</i> que toma valor 1 cuando el individuo ha estudiado en una universidad privada	5	12,95%
Beca general	Variable <i>dummy</i> que toma el valor 1 si el individuo ha recibido una beca general de estudios		39,26%
Beca de excelencia	Variable <i>dummy</i> que toma el valor 1 si el individuo ha recibido una beca de excelencia	6	2,64%
Beca de colaboración	Variable <i>dummy</i> que toma el valor 1 si el individuo ha recibido una beca de colaboración		5,00%
Beca de prácticas	Variable <i>dummy</i> que toma el valor 1 si el individuo ha recibido una beca de prácticas		3,97%

Fuente: Elaboración propia con datos del INE.

Por otro lado, la entrada a la universidad de estratos sociales diferentes a los habituales durante las últimas décadas, ha hecho que la población con estudios superiores crezca notablemente y aumente su heterogeneidad. Dentro de una muestra con un mismo nivel educativo, y en un mismo momento del tiempo, podemos encontrar individuos que pertenecen a distintos entornos socioeconómicos y que responden a diferentes niveles de motivación y capacidad (Chevalier, 2003). Este sesgo puede dar lugar a estimaciones incorrectas, que llevarán a la realización de inferencias erróneas en la interpretación de los resultados. Por esta razón, es importante incluir un gran número de variables de control que permitan aislar la causalidad que se considera de interés. La TABLA 1 recoge todas las variables incluidas en este vector.

Modelo analítico

Dado que los indicadores elegidos como variables dependientes reflejan las características del empleo, solo se puede observar esta relación para los egresados que se encuentren trabajando en los momentos que indica la encuesta. Por ello, se puede encontrar un sesgo referente a las diferencias entre los egresados que trabajan y los que no. Si se obvia la autoselección previa que han realizado los individuos, se estarán tomando como válidos resultados que llevarán a una interpretación errónea. Para evitar este problema, se utiliza la aportación metodológica desarrollada por Heckman (1979), que propuso realizar una ecuación de selección previa a partir de un modelo *probit* y, a través de la cual, se genera un factor de corrección que se incluirá en la ecuación objetivo para corregir este sesgo. Con el fin de evitar problemas de multicolinealidad, el vector de variables explicativas de la ecuación de selección incluirá el utilizado en la ecuación objetivo, además de la variable que informa sobre *el hecho de haber rechazado un trabajo tras titularse por no considerarlo adecuado*.

Dada la naturaleza binomial de las variables dependientes, se realizan modelos *probit* binomiales con la corrección muestral de Heckman (Van de Ven y Van Praag, 1981), donde se lleva a cabo la siguiente estimación:

$$\Pr (Y_i = 1) = \Phi (\beta X_i + u_{2i}) \quad (1)$$

Donde Y_i será la variable dependiente (uno de los cuatro factores citados), Φ será la función de distribución acumulativa normal, β , el conjunto de coeficientes estimados por máxima verosimilitud, X_i , el vector de variables explicativas del modelo, y u_{2i} , la variable que recoge el error.

Por otro lado, la ecuación de selección, utilizada para realizar la restricción muestral, será:

$$\Pr (Y_i = 1) = 1(\beta Z_i + u_{1i} > 0) \quad (2)$$

En este caso, Y_i representa la variable binaria de haber trabajado en algún momento tras acabar los estudios (en el caso del primer empleo tras titularse) o el hecho de estar ocupado en el momento de realización de la encuesta (cuando se estudia el empleo en dicho momento). Z_i , será un vector de variables explicativas que incluye X_i además de la variable binomial que representa *haber rechazado un trabajo por no considerarlo*

adecuado. Por último, u_{ii} recoge los errores de esta ecuación.

En el caso de los modelos relativos al quintil de base de cotización en el que se sitúa el egresado se utiliza un modelo *probit* binomial sin controlar el sesgo de selección⁵. Esto se debe a que no se rechaza el test de Wald, por lo que la inversa del ratio de Mills no será significativa.

Para recoger los efectos de cada variable de interés sobre la probabilidad de cada uno de los indicadores de calidad del trabajo, se calcularán los efectos marginales.

Resultados

Los principales resultados se presentan diferenciando dos periodos –el primer empleo tras terminar sus estudios y el empleo en el momento de realización de la encuesta–. Para cada escenario temporal se estiman dos modelos por cada indicador; uno que diferencia tan solo el tipo de jornada y otro que, además, diferencia si el trabajo tiene relación con los estudios cursados por el egresado.

Primer empleo tras terminar los estudios

En referencia al efecto que tendrá el hecho de trabajar durante los estudios terciarios sobre el primer empleo tras terminar el grado universitario, habrá que tener en cuenta la importancia de la continuidad, ya que, en el momento inmediato después de la titulación, parte de los egresados mantendrán su empleo estudiantil con las mismas condiciones de trabajo.

En cuanto a los efectos marginales sobre la probabilidad de tener un contrato indefinido, se observa que el efecto de trabajar a la vez que se estudia es positivo y significativo, mostrando una importante diferencia de magnitud, que depende del tipo de jornada de dicho empleo, siendo mayor cuando éste es a jornada completa. Al diferenciar si esta actividad laboral tiene relación con los estudios cursados, el efecto observado es mayor cuando dicha conexión no existe. De hecho, cuando se trata de un empleo relacionado y a jornada parcial la significatividad del efecto

⁵ Salvo para el caso en el que se estudia el empleo en el momento de realización de la encuesta y no se controla por la relación del empleo estudiantil con la titulación.

desaparece.

Cuando hablamos de la probabilidad de pertenecer a los quintiles más altos de base de cotización, los efectos son dispares dependiendo del tipo de jornada. Se encuentra un efecto positivo cuando el empleo durante los estudios es a jornada completa y negativo cuando la jornada es a tiempo parcial, siendo ambos significativos. Para este indicador, la relación con el campo de estudio es importante, ya que, cuando dicha relación existe, registra un efecto de mayor magnitud cuando hablamos de jornada completa, y se minimiza el efecto negativo del empleo a tiempo parcial, llegando, incluso, a no ser significativo.

En cuanto a la probabilidad de encontrarse en un empleo que requiera un nivel de estudios universitarios o de doctorado, la relación del empleo estudiantil con la titulación cursada adquiere mayor relevancia. El hecho de trabajar mientras se cursan estudios superiores, cuando no se ejerce un control de la relación de ambas actividades, presenta efectos negativos en ambos tipos de jornada, de nuevo penalizando en mayor grado en el caso de que la jornada sea a tiempo parcial. Sin embargo, al desgranar según la naturaleza de la actividad del trabajo, vemos que los efectos son antitéticos. Cuando existe relación del empleo estudiantil con la titulación, encontramos efectos positivos, aunque en el caso de la jornada parcial solo es significativo al 10%. De forma más clara, cuando no existe esta relación, se encuentran efectos negativos de relevante magnitud.

Por último, la probabilidad de trabajar a jornada completa tras titularse, se ve muy influenciada por el tipo de jornada al que respondía el empleo que tenían los individuos durante su carrera universitaria. Los resultados muestran que los trabajos relacionados con los estudios en curso registran efectos de mayor magnitud en ambos sentidos, pero el sentido de los mismos está claramente marcado por el tipo de jornada.

En resumen, la actividad laboral a jornada completa durante la carrera reporta mejores resultados, de forma general, sobre la calidad del primer empleo tras terminar los estudios. Esto se observa especialmente en los indicadores relativos al nivel salarial y a la probabilidad de trabajar a tiempo completo. La relación con los estudios tiene especial relevancia en la adecuación educativa del puesto de trabajo, reportando también mejores resultados en cuanto a situarse en los quintiles altos de base de cotización.

TABLA IV. Efectos marginales sobre las condiciones del primer trabajo tras estudios

PRIMER EMPLEO TRASTITULARSE	CONTRATO INDEFINIDO		ALTA REMUNERACIÓN		ADECUADA CUALIFICACIÓN		JORNADA COMPLETA	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
EMPLEO ESTUDIANTIL								
Jornada parcial	0.049*** (0.01)		-0.073*** (0.012)		-0.101*** (0.008)		-0.237*** (0.008)	
Jornada completa	0.125*** (0.013)		0.093*** (0.019)		-0.04*** (0.01)		0.195*** (0.009)	
Jornada parcial sin relación con la titulación cursada		0.066*** (0.012)		-0.049*** (0.013)		-0.19*** (0.01)		-0.221*** (0.01)
Jornada completa sin relación con la titulación cursada.		0.136*** (0.017)		0.123*** (0.019)		-0.179*** (0.015)		0.177*** (0.013)
Jornada parcial con relación con la titulación cursada		0.017 (0.013)		-0.014 (0.014)		0.02* (0.011)		-0.252*** (0.011)
Jornada completa con relación con la titulación cursada		0.116*** (0.015)		0.17*** (0.017)		0.063*** (0.012)		0.199*** (0.011)

Las desviaciones típicas se encuentran entre paréntesis. Niveles de significación: *10%, **5%, ***1%
Fuente: Elaboración propia con datos del INE

Empleo en el momento de realización de la encuesta

Cuando observamos los resultados a medio plazo en la TABLA V, los efectos tienen una menor magnitud, por lo que, el empleo durante la etapa de estudios pierde cierta relevancia a medida que el total del colectivo adquiere experiencia profesional.

En cuanto a la probabilidad de tener un trabajo indefinido, tan solo el hecho de haber trabajado a jornada parcial en un trabajo relacionado con la titulación muestra un efecto significativo, pero en sentido negativo.

Con respecto al nivel salarial, el efecto positivo del empleo estudiantil a jornada completa persiste, mientras que, el efecto negativo que se encontraba en el corto plazo cuando la jornada era parcial, pasa a no

ser significativo. La diferenciación por relación con los estudios cursados también se ve amortiguada, dado que, aunque cuando existe una conexión con los mismos, el efecto sigue siendo mayor, converge a una magnitud similar en el caso de que esta conexión no exista.

TABLA V. Efectos marginales sobre las condiciones del trabajo en el momento de realización de la encuesta

EMPLEO EN EL MOMENTO DE REALIZACIÓN DE LA ENCUESTA	CONTRATO INDEFINIDO		ALTA REMUNERACIÓN		ADECUADA CUALIFICACIÓN		JORNADA COMPLETA	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
Jornada parcial	-0.011 (0.01)		-0.039* (0.02)		-0.039*** (0.007)		-0.089*** (0.007)	
Jornada completa	0.021 (0.012)		0.069** (0.027)		-0.032*** (0.008)		0.063*** (0.009)	
Jornada parcial sin relación con la titulación cursada		0.006 (0.012)		-0.004 (0.011)		-0.074** (0.009)		-0.068*** (0.009)
Jornada completa sin relación con la titulación cursada		0.017 (0.017)		0.111*** (0.018)		-0.087*** (0.013)		0.046*** (0.012)
Jornada parcial con relación con la titulación cursada		-0.041*** (0.013)		0.003 (0.013)		0.016* (0.009)		-0.115*** (0.011)
Jornada Completa con relación con la titulación cursada		0.022 (0.015)		0.123*** (0.015)		0.07 (0.01)		0.074*** (0.01)

Las desviaciones típicas se encuentran entre paréntesis. Niveles de significación: *10%, **5%, ***1%

Fuente: Elaboración propia con datos del INE

En la explicación de la sobreeducación, es de nuevo donde cobra mayor importancia que el empleo tuviera relación con los estudios cursados. Sin embargo, en el medio plazo, esta condición ya no representa una mayor probabilidad de encontrarse correctamente cualificado. Pero,

por el contrario, haber trabajado en un empleo sin relación con su carrera, sigue aumentando la probabilidad del egresado de encontrarse sobrecualificado.

La probabilidad de trabajar a jornada parcial muestra unos resultados similares al estudio a corto plazo en cuanto al sentido de los mismos, sin embargo, su magnitud se ve reducida considerablemente.

En este caso se observa una atenuación general del efecto del empleo durante los estudios con respecto a las condiciones del primer trabajo tras terminar el grado universitario.

Conclusiones

El objetivo fundamental de esta investigación era estudiar el efecto del trabajo realizado durante los estudios universitarios sobre el éxito en la inserción laboral, una vez que los estudiantes ya han abandonado la universidad. A su vez, teniendo en cuenta la tipología de este empleo durante los estudios, se comprueba que, los efectos de éste difieren en función del tipo de jornada realizada y la relación que tenga con el área de estudios cursados por el egresado.

La interpretación de las conclusiones de esta investigación está sujeta a ciertas limitaciones. En primer lugar, se debe tener en cuenta la imposibilidad de controlar el origen social de los individuos por no contar con datos relativos a esta cuestión. La inclusión de esta información sería importante, ya que puede tener influencia sobre el éxito en la inserción laboral a través del capital social y, también, sobre la decisión de trabajar durante los estudios. También sería interesante tener información sobre la voluntariedad de trabajar a jornada parcial durante estudios, ya que trabajar un horario reducido de forma voluntaria no supone un perjuicio. Por otro lado, también sería interesante controlar dedicaciones fuera del mundo laboral, ya que consumen tiempo de la misma forma y pueden ser también valoradas por los empleadores. Por último, de cara a futuros estudios, sería muy enriquecedor contar con datos que sigan la evolución de la inserción laboral de los individuos longitudinal, como es el caso de la Muestra Continua de Vidas Laborales.

Una de las principales conclusiones a las que se llega en este artículo es que, de forma general, el hecho de trabajar a jornada completa a la vez que se estudia tiene implicaciones positivas en las condiciones del

empleo tras los estudios. La literatura indicaba de manera generalizada que una actividad laboral intensa durante la formación universitaria desembocaría en un decremento del rendimiento académico (Body et ál., 2014; Cabrera, Bethencourt Benítez, González Alfonso y Álvarez Pérez, 2014; Corominas, 2001; Gleason, 1993; Ruesga et ál., 2014). Esto podría suponer una desventaja para estos individuos a la hora de afrontar la inserción al mercado laboral (Jones y Jackson, 1990; McGuinness, 2003). Por otro lado, las investigaciones que han tratado la relación del trabajo estudiantil con la inserción laboral de forma directa no siempre coinciden en sus conclusiones (Häkkinen, 2006; Hotz et ál., 2002). Además, de forma general, la literatura se ha centrado en las implicaciones del trabajo a tiempo parcial⁶. Sin embargo, en el caso de esta investigación, se encuentran efectos positivos evidentes sobre la probabilidad de encontrarse en puestos estables y mejor remunerados⁷ cuando el empleo estudiantil es a jornada completa. Este resultado indica que, dentro del *trade-off* entre el menor rendimiento académico y la adquisición de experiencia en el puesto de trabajo, este último factor tiene un mayor peso a la hora de definir la inserción posterior en el mercado laboral, inclinando la balanza hacia un efecto en sentido positivo (mayor éxito).

Por otro lado, cuando se tienen en cuenta las implicaciones sobre la adecuación competencial del trabajo, se observa que la relación del trabajo estudiantil con la titulación del alumno es importante. Cuando se separan en el modelo los tipos de trabajo según su conexión con los estudios del egresado, se obtienen resultados antagónicos con respecto a la probabilidad de estar sobrecualificado. El hecho de haber trabajado en un empleo relacionado con sus estudios disminuye la probabilidad del estudiante de encontrarse en un trabajo que no requiere formación universitaria o, en todo caso, el efecto no es significativo. Cuando esta conexión no existe, los resultados muestran que las probabilidades de tener un nivel de educación superior al requerido son mayores. También se encuentra una mayor probabilidad de situarse en los quintiles más altos de base de cotización. Estos efectos reafirman la importancia de la adecuación horizontal en el empleo estudiantil, en la línea de lo propuesto

⁽⁶⁾ Martín (2003) también estudió la repercusión del hecho de haber realizado prácticas de empresa sobre la inserción laboral de una muestra de estudiantes de la Universidad de Granada. En esta investigación se encontró que este tipo de relaciones laborales facilitan el hecho de encontrar trabajo, pero, muchas veces, en unas condiciones precarias.

⁽⁷⁾ En este caso habría que contrastarlo con datos de salario hora, de los que no se dispone.

por Geel y Backes-Gellner (2012). El hecho de alinear su carrera laboral desde un principio con sus estudios, puede llevar al estudiante a forjar nuevos objetivos y crear sinergias positivas. No obstante, también se encuentra que un trabajo no relacionado con sus estudios implicará una mayor probabilidad de tener un contrato indefinido. Esto puede llegar a ser negativo, ya que, ante un panorama laboral inestable, los egresados pueden permanecer en un puesto no acorde con las competencias que han adquirido, dado el riesgo de no encontrar un empleo adecuado para su nivel de educación.

Por último, se concluye que los efectos del empleo estudiantil disminuyen en magnitud cuando nos alejamos del momento de titulación. A medida que la población total de egresados va adquiriendo experiencia en el mercado laboral y, en algunos casos, terminando sus estudios de posgrado, es razonable pensar que los que han trabajado de manera temprana pierdan su ventaja inicial.

Esta investigación supone una aportación importante para adecuar la manera de afrontar la educación superior, tanto por parte de los alumnos, como de las instituciones. La conexión entre el mercado laboral y la educación terciaria es un proceso a mejorar en sus contenidos y aplicaciones con el fin de aumentar la productividad como de, en paralelo, contribuir a reducir la precarización del empleo, a partir del aprovechamiento del capital humano en una sociedad cada vez más formada.

Conviene, finalmente, continuar analizando, con mayor extensión y más intensidad, si cabe, las implicaciones que se derivan para el proceso de inserción laboral de los universitarios de su trabajo durante el periodo de estudios, en España. La carencia de tradición de este tipo de empleo, en relación con otros países europeos, ha significado que tal tipo de investigación no sea muy abundante.

Referencias bibliográficas

Alba-Ramirez, A. (1993). Mismatch in the Spanish labor market: overeducation? *Journal of Human Resources*, 259-278. doi: 10.2307/146203.

- Baert, S., Marx, I., Neyt, B., Van Belle, E. y Van Casteren, J. (2018). Student employment and academic performance: an empirical exploration of the primary orientation theory. *Applied Economics Letters*, 25(8), 547-552. doi: 10.1080/13504851.2017.1343443.
- Baert, S., Neyt, B., Omeij, E. y Verhaest, D. (2017). Student work, educational achievement, and later employment: A dynamic approach. *IZA Discussion Papers*(No. 11127).
- Baquero, J., y Ruesga, S. M. (2019). Factores determinantes del éxito en la inserción laboral de los estudiantes universitarios. El caso de España. *Atlantic Review of Economics: Revista Atlántica de Economía*, 2(2), 1, 1-24. ISSN-e: 2174-3835
- Baquero, J., Gómez, V. y Ruesga, S.M. (2019). Reflexionando sobre la brecha salarial de género. *Revista de Derecho de la Seguridad Social, Laborum* 19, segundo trimestre, 265-274. ISSN 2387-0370
- Barone, C. y Ortiz, L. (2011). Overeducation among European University Graduates: a comparative analysis of its incidence and the importance of higher education differentiation. *Higher Education*, 61(3), 325-337. doi: 10.1007/s10734-010-9380-0.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press.
- Becker, G. S. (1965). A Theory of the Allocation of Time. *The Economic Journal*, 493-517. doi: 10.2307/2228949.
- Body, K. M. D., Bonnal, L. y Giret, J. F. (2014). Does student employment really impact academic achievement? The case of France. *Applied Economics*, 46(25), 3061-3073. Doi: 10.1080/00036846.2014.920483.
- Booth, A. L. y Van Ours, J. C. (2009). Hours of work and gender identity: Does part-time work make the family happier? *Economica*, 76(301), 176-196. doi: 10.1111/j.1468-0335.2007.00670.x.
- Bozick, R. (2007). Making it through the first year of college: The role of students' economic resources, employment, and living arrangements. *Sociology of education*, 80(3), 261-285. doi: 10.1177/003804070708000304.
- Cabrera, L., Bethencourt Benítez, J. T., González Afonso, M. y Álvarez Pérez, P. (2014). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1). doi: <https://doi.org/10.7203/relieve.12.1.4241>

- Chevalier, A. (2003). Measuring over-education. *Economica*, 70(279), 509-531. doi: 10.1111/1468-0335.t01-1-00296
- Corominas Rovira, E. (2001). La Transición a los estudios universitarios: abandono o cambio en el primer año en la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 2001, Vol. 19, núm. 1, 127-151. ISSN: 0212-4068
- Darolia, R. (2014). Working (and studying) day and night: Heterogeneous effects of working on the academic performance of full-time and part-time students. *Economics of Education Review*, 38, 38-50. doi: 10.1016/j.econedurev.2013.10.004.
- DeSimone, J. S. (2008). The impact of employment during school on college student academic performance (No. w14006). *National Bureau of Economic Research*. doi: 10.3386/w14006.
- Dundes, L. y Marx, J. (2006). Balancing work and academics in college: Why do students working 10 to 19 hours per week excel? *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 8(1), 107-120. doi: 10.2190/7ucu-8f9m-94qg-5wwq.
- Ehrenberg, R. G. y Sherman, D. R. (1987). Employment while in college, academic achievement, and postcollege outcomes: A summary of results. *Journal of Human Resources*, 1-23. doi: 10.2307/145864.
- Geel, R. y Backes-Gellner, U. (2012). Earning while learning: When and how student employment is beneficial. *Labour*, 26(3), 313-340. doi: 10.1111/j.1467-9914.2012.00548.x.
- Gleason, P. M. (1993). College Student Employment, Academic Progress, and Postcollege Labor Market Success. *Journal of Student Financial Aid*, 23(2), 5-14. ISSN: 0884-9153
- Granovetter, M. S. (1977). The strength of weak ties. *In Social networks*, 347-367. Academic Press. doi: 10.1016/B978-0-12-442450-0.50025-0.
- Häkkinen, I. (2006). Working while enrolled in a university: does it pay? *Labour Economics*, 13(2), 167-189. doi: 10.1016/j.labeco.2004.10.003.
- Heckman, J. (1979). Sample selection bias as a specification error. *Econometrica* 47: 153-161. doi: 10.2307/1912352.
- Hotz, V. J., Xu, L. C., Tienda, M. y Ahituv, A. (2002). Are there returns to the wages of young men from working while in school? *Review of Economics and Statistics*, 84(2), 221-236. doi: 10.1162/003465302317411497.
- Iriondo, I., y Pérez-Amaral, T. (2016). The effect of educational mismatch on wages in Europe. *Journal of Policy Modeling*, 38(2), 304-323. doi: 10.1016/j.jpolmod.2015.12.008.
- Jewell, S. (2014). The impact of working while studying on educational

- and labour market outcomes. *Business and Economics Journal*, 5(3), 1. doi: 10.4172/2151-6219.1000110.
- Jones, E. B. y Jackson, J. D. (1990). College grades and labor market rewards. *The Journal of Human Resources*, 25(2), 253. doi: <https://doi.org/10.2307/145756>
- Kalenkoski, C. M. y Pabilonia, S. W. (2010). Parental transfers, student achievement, and the labor supply of college students. *Journal of Population Economics*, 23(2), 469-496. doi: 10.1007/s00148-008-0221-8.
- Kalenkoski, C. M. y Pabilonia, S. W. (2012). Time to work or time to play: The effect of student employment on homework, sleep, and screen time. *Labour Economics*, 19(2), 211-221. doi: 10.1016/j.labeco.2011.10.002.
- Light, A. (2001). In-school work experience and the returns to schooling. *Journal of Labor Economics*, 19(1), 65-93. doi: 10.1086/209980.
- McGuinness, S. (2003). University quality and labour market outcomes. *Applied Economics*, 35(18), 1943-1955. doi: 10.1080/0003684032000158442.
- McGuinness, S. (2006). Overeducation in the labour market. *Journal of Economic Surveys*, 20(3), 387-418. doi: 10.1111/j.0950-0804.2006.00284.x.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Panorama de la educación indicadores de la OCDE 2019*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b8f3deec-3fda-4622-befb-386a4681b299/panorama%20de%20la%20educaci%C3%B3n%202019.pdf>
- Molitor, C. J. y Leigh, D. E. (2005). In-school work experience and the returns to two-year and four-year colleges. *Economics of Education Review*, 24(4), 459-468. doi: 10.1016/j.econedurev.2004.09.003.
- Neyt, B., Omev, E., Verhaest, D. y Baert, S. (2019). Does student work really affect educational outcomes? A review of the literature. *Journal of Economic Surveys*, 33(3), 896-921. doi: 10.1111/joes.12301.
- Nieto, S. y Ramos, R. (2017). Overeducation, skills and wage penalty: Evidence for Spain using PIAAC data. *Social Indicators Research*, 134(1), 219-236. doi: 10.1007/s11205-016-1423-1.
- Nonis, S. A. y Hudson, G. I. (2006). Academic performance of college students: Influence of time spent studying and working. *Journal of Education for Business*, 81(3), 151-159. doi: 10.3200/JOEB.81.3.151-159.
- Ortega, A. S. y Martín, P. M. (2012). La juventud española en tiempos de

- crisis. Paro, vidas precarias y acción colectiva. *Sociología del trabajo*, (75), 93-110. ISSN: 2603-9710
- Quintini, G. (2015). Working and learning: A diversity of patterns. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers* No. 169. doi: 10.1787/5jrw4bz6hl43-en.
- Ruesga Benito, S.M., Da Silva Bichara, J. y Eduardo Monsueto, S. (2014). Estudiantes universitarios, experiencia laboral y desempeño académico en España. *Revista de Educación* 365. Julio-septiembre 2014, pp. 67-95. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-265
- Schoenhals, M., Tienda, M. y Schneider, B. (1998). The educational and personal consequences of adolescent employment. *Social forces*, 77(2), 723-761. doi: 10.1093/sf/77.2.723.
- Spence, M. (1978). Job market signaling. En P. Diamond y M. Rothschild (Eds.), *Uncertainty in economics* (281-306). Academic Press. doi: 10.1016/B978-0-12-214850-7.50025-5.
- Stinebrickner, R. y Stinebrickner, T. R. (2003). Working during school and academic performance. *Journal of Labor Economics*, 21(2), 473-491. doi: 10.1006/jvbe.1998.1665.
- Tinto, V. (1982). *Defining dropout: A matter of perspective*. En E. T. Pascarella (Ed.), *Studying student attrition* (pp. 3-15). San Francisco: Jossey-Bass. doi: 10.1002/ir.37019823603.
- Triventi, M. (2014). Does working during higher education affect students' academic progression? *Economics of Education Review*, 41, 1-13. doi: 10.1016/j.econedurev.2014.03.006.
- Van de Ven, W. P. y Van Pragg, B. M. (1981). The demand for deductibles in private health insurance: A probit model with sample selection. *Journal of Econometrics* 17: 229-252. doi: 10.1016/0304-4076(81)90028-27.
- Warren, J. R. (2002) Reconsidering the relationship between student employment and academic outcomes: a new theory and better data. *Youth and Society*, 33, 366-93. doi: 10.1177/0044118X02033003002.
- Willis, R. J. (1986). Wage determinants: A survey and reinterpretation of human capital earnings functions. *Handbook of Labor Economics*, 1, 525-602. doi: 10.1016/S1573-4463(86)01013-1.

Información de contacto: Javier Baquero Pérez. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Departamento de Estructura Económica y Economía del Desarrollo. E-mail: javier.baquero@uam.es

Intervención temprana en conciencia morfológica en alumnado con Trastornos en el Desarrollo del Lenguaje¹

Early Intervention in morphological awareness in pupils with Developmental Language Disorders

10.4438/1988-592X-RE-2020-390-465

Victor M. Acosta Rodríguez
Sergio Hernández Expósito
Gustavo M. Ramírez Santana

Universidad de la Laguna

Resumen

Introducción: El objetivo principal de la presente investigación ha sido comprobar la efectividad de un programa de intervención sobre la conciencia morfológica de alumnado con Desarrollo Típico y con Trastornos del Desarrollo del Lenguaje. **Metodología:** Participaron un total de 99 niños y niñas de 5 años de edad de colegios de la Isla de Tenerife (Islas Canarias, España). Se utilizó el subtest de estructura de palabras del CELF-4. El programa de intervención constó de 40 sesiones de 15 minutos de duración, y fue implementado por profesoras de Educación Infantil y logopedas, principalmente en el aula ordinaria. Su organización está cercana a los modelos de respuesta a la intervención con múltiples niveles de apoyo educativo. **Resultados:** Los resultados indicaron que el alumnado diagnosticado con TDL presentaba inicialmente un peor rendimiento en estructura de palabras que el diagnosticado con desarrollo típico. Una vez finalizado el programa, el alumnado con TDL además de mejorar su rendimiento, es el grupo que presenta mayores ganancias en estructura de

⁽¹⁾ Agradecimientos: La presente investigación forma parte del proyecto “Intervención en comprensión lectora en alumnado de riesgo: Retraso de Lenguaje (RL) y Trastorno Específico de Lenguaje (TEL)” (Referencia: EDU2017-84193-R). Financiación aportada por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

palabras. Conclusiones: Existen implicaciones educativas para organizar una intervención temprana de naturaleza inclusiva y colaborativa, pero que debe planificarse de manera explícita para atraer la atención del alumnado con TDL sobre la morfología de las palabras y lograr su transferencia a otras palabras de mayor complejidad. La colaboración entre profesionales y el desarrollo del programa en situaciones grupales aumenta considerablemente el número de episodios de enseñanza circunstancia que favorecerá la conciencia morfológica y las relaciones entre las palabras base y sus formas derivadas y flexionadas.

Palabras clave: intervención temprana, conciencia morfológica, trastorno del desarrollo del lenguaje, educación infantil, inclusión.

Abstract

Introduction: The main objective of this research has been to verify the effectiveness of an intervention program on morphological awareness of pupils with Typical Development and with Developmental Language Disorder. **Methodology:** A total of 99 5-year-old pupils from schools in Tenerife Island (Canary Islands, Spain) participated. The CELF-4 words structure subtest was used. The intervention program consisted of 40 sessions of 15 minutes duration and was implemented by Early Childhood teachers and speech language therapists. **Results:** The results indicated that pupils diagnosed with DLD initially presented worse performance in words structure than those diagnosed with typical development. Once the program is finished, the pupils with DLD, in addition to improving their performance, is the group with the highest profits in words structure. **Conclusions:** There are educational implications for organizing an early intervention of an inclusive and collaborative nature, but that must be explicitly planned to attract the attention of pupils with DLD on the morphology of words and achieve their transfer to other more complex words. The collaboration between professionals and the development of the program in group situations considerably increases the number of episodes of teaching, circumstance that will favor the morphological awareness and the relationships between the base words and their derived and flexed forms.

Keywords: early intervention, morphological awareness, developmental language disorder, early childhood education, inclusion.

Introducción

El diseño de objetivos de intervención en lenguaje oral para alumnado con Trastornos del Desarrollo del Lenguaje (TDL, Bishop, et al., 2016,

2017) ha estado focalizado principalmente en la estimulación de habilidades fonológicas, léxico-semánticas y morfosintácticas. Sin embargo, la intervención morfosintáctica ha estado más centrada en mejorar la longitud estructural de las oraciones y en disminuir los errores gramaticales (tanto categoriales, por ejemplo, en el caso de las oraciones incomprensibles o en el cambio de orden de sus elementos, como funcionales, por ejemplo, en la omisión o sustitución de palabras relacionales) que en el logro de objetivos morfológicos. Con carácter general se aprecia un predominio de programas, tanto implícitos como explícitos (Finestack, 2018), orientados a mejorar el aprendizaje de reglas gramaticales, la producción y la comprensión de oraciones, o el dominio de la complejidad estructural como pudiera ser la producción de cláusulas de relativo (Ebbels, 2014; Ramírez, Acosta, Moreno, Del Valle, & Axpe, 2018). Parecida marginalidad ha ocurrido en la intervención para la mejora de los procesos lectores. En este caso, se ha venido insistiendo en la necesidad de estimular prioritariamente las habilidades de conciencia fonológica dejando en un segundo plano la intervención sobre la conciencia morfológica (CM). En otras palabras, las prácticas educativas para la enseñanza de la lectura con alumnado que presenta TDL han estado más centradas en la estimulación de habilidades de procesamiento fonológico y decodificación (Tambyraja, Farquharson, Logan, & Justice, 2015) que, en aquellas otras más conectadas con la comprensión lectora, como es el caso de la estimulación explícita y regular de la CM (Bowers, Kirby, & Deacon, 2010). Un ejemplo claro de todo lo anterior es que, como nos recuerdan Goodwing y Ahn (2010), la enseñanza de la CM no fue tenida en cuenta en el informe que el congreso de Estados Unidos de América encargó a una comisión de expertos sobre las estrategias más fuertemente contrastadas para la mejora de la lectura (National Institute of Child Health and Human Development, 2000).

Con todo, el panorama ha cambiado sustancialmente en los últimos años, en los que se ha venido reclamando la necesidad de planificar desde la etapa de la Educación Infantil la enseñanza de habilidades de CM (Mendoza, 2016). Sus efectos positivos sobre el aprendizaje y el progreso académico de alumnado con TDL ha favorecido su impulso (Goodwing & Ahn, 2013). Se entiende la CM como el reconocimiento explícito, la comprensión y el uso de las unidades más pequeñas que componen las palabras y que están dotadas de significado, o lo que es lo mismo, de los morfemas, como por ejemplo, de las raíces o afijos, empleados

para formar nuevas palabras. Al parecer el fomento de la CM contribuye notablemente al aprendizaje de la lectura de palabras (Apel, Wilson-Fowler, Brimo, & Perrin, 2012; Bowers, et al., 2010), de la comprensión lectora (Carlisle, 2010; Deacon, & Kirby, 2004) y del vocabulario (Ramírez, Walton, & Roberts, 2014). Por lo tanto, resulta importante destacar que la intervención en CM se considera vital para el alumnado de riesgo en la adquisición y en el desarrollo del lenguaje oral y de la lectura. La razón es que, por un lado, contribuye a la consolidación del aprendizaje del lenguaje de su comunidad; por otro lado, se le ofrece una estrategia adicional a la hora de decodificar palabras (Reed, 2008).

Diversos estudios han señalado los déficits morfológicos como uno de los marcadores clínicos del alumnado con TDL. Por ejemplo, se ha visto una debilidad para marcar las flexiones verbales en idiomas como el inglés (Rice, & Oetting, 1993) o el sueco (Hansson, & Leonard, 2003). En español y en catalán aparecen muchos errores morfológicos principalmente en la producción de plurales, de marcas de género y en la flexión verbal (Sanz-Torrent, & Andreu, 2013).

Recientemente, se ha subrayado la importancia de ofrecer intervención en CM al alumnado en situaciones de vulnerabilidad desde edades tempranas del desarrollo (Apel, & Diehm, 2013; Apel, Brimo, Diehm, & Apel, 2013; Blancaflor, 2016; González, et al, 2011; Ramírez, et al., 2014; Wolter, & Dilworth, 2013; Zoski, & Erikson, 2017). Entre este alumnado habría que incluir al diagnosticado con TDL. En este caso la intervención morfológica se ha planteado desde una pluralidad de objetivos a conseguir, entre los que cabría citar, la enseñanza de sufijos o prefijos a las palabras base, palabras compuestas, conciencia morfológica flexiva, reglas morfológicas, familias de palabras, modificaciones derivativas, entre otros.iones derivativas, entre otros. e otros. diversos incluy, 2000) CM no fue tenida en cuenta en el informe Además, la enseñanza ha demostrado ser efectiva, al menos cuando se ha recurrido a técnicas muy concretas, como el autodescubrimiento o la solución de problemas morfológicos, enclavadas en situaciones lúdicas.

Con el fin de aportar conocimiento y estrategias de intervención temprana se ha planteado la siguiente investigación que tiene un doble objetivo. En primer lugar, comprobar que un grupo de alumnado diagnosticado con TDL presentan déficits en la estructura de palabras cuando es comparado con un grupo de desarrollo típico del lenguaje. En segundo lugar, demostrar la eficacia de un programa de intervención

sobre la mejora de la estructura de palabras. Concretamente, las hipótesis son las siguientes:

Hipótesis 1: el alumnado diagnosticado con TDL presenta peor rendimiento en estructura de palabras que el diagnosticado con un desarrollo típico del lenguaje.

Hipótesis 2: el alumnado diagnosticado con TDL mejora su rendimiento en estructura de palabras después de recibir un programa de intervención.

Hipótesis 3: el alumnado diagnosticado con TDL presenta una mejora mayor en estructura de palabras después de recibir un programa de intervención que un grupo de control con un desarrollo típico del lenguaje y que un grupo de control con TDL.

Método

Se realizó un diseño longitudinal con un grupo (experimental) de alumnado con trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL). Para completar el diseño, se incluyeron en el estudio un grupo experimental no equivalente (formado por alumnado con desarrollo típico) y dos grupos de control (uno equivalente y otro no equivalente). Las variables independientes fueron el grupo y el tiempo de evaluación. La variable dependiente fue la estructura de palabras (subprueba morfológica del CELF-4). Después de la identificación de los sujetos y las variables de control, se administró la evaluación previa al programa de intervención. A continuación se implementó dicho programa y, finalmente, se llevó a cabo la evaluación posterior. Tanto las evaluaciones como la intervención se realizaron en los colegios de los niños. Se solicitó autorización previa a los centros educativos y a las familias. El cumplimiento de las normas éticas también fue evaluado positivamente por el Comité de Ética de la Universidad

Muestra

En este estudio participaron 99 niños matriculados en colegios de la isla de Tenerife (Islas Canarias, España), seleccionados durante el curso

escolar 2017-2018. Se dividieron en cuatro grupos: (1) un grupo control de alumnado con trastorno del desarrollo del lenguaje (CL); (2) un grupo de control de desarrollo típico (CT); (3) un grupo experimental de alumnado con trastorno del desarrollo del lenguaje (EL) y (4) un grupo experimental de desarrollo típico (ET). La normalidad de la edad se verificó mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($z = 0.08$; $df = 99$; $p = .174$). Para verificar que los grupos coincidieran con esta variable, se realizó una prueba de contraste de hipótesis. Como paso preliminar, se determinó la homogeneidad de las varianzas utilizando la prueba de Levene ($F(3,95) = 0.6$; $p = .591$). El ANOVA no mostró diferencias significativas ($F(3,95) = 3.0$; $p = .520$; $\eta^2 = .01$). La prueba de inteligencia K-BIT se utilizó para evaluar el coeficiente intelectual no verbal (Kaufman, & Kaufman, 2000). La normalidad del coeficiente intelectual no verbal se verificó mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($z = 0.10$; $df = 99$; $p = .098$). Para verificar que los grupos coincidieran con esta variable, se realizó una prueba de contraste de hipótesis. Como paso preliminar, se determinó la homogeneidad de las varianzas utilizando la prueba de Levene ($F(3,95) = 1.9$; $p = .139$). El ANOVA no mostró diferencias significativas ($F(3,95) = 5.1$; $p = .097$; $\eta^2 = .04$). La Tabla I muestra los estadísticos descriptivos de cada grupo en ambas variables.

TABLA I. Descriptivos de los grupos en edad y coeficiente intelectual no verbal.

Grupos del estudio	n	Género		Edad				CI No verbal			
		Varón	Mujer	Min	Máx	M	DT	Min	Máx	M	DT
CL	25	14	11	5.2	6.3	5.6	0.3	80	106	96	7
CT	25	14	11	5.2	6.3	5.7	0.3	89	113	111	6
EL	25	15	10	5.3	6.2	5.7	0.3	80	106	98	8
ET	24	15	9	5.2	6.3	5.8	0.3	80	120	107	8

Nota: CL = Grupo de control de TDL (n = 25). CT = Grupo de control DT (n = 25). EL = Grupo experimental de niños con TDL (n = 25). ET = Grupo experimental DT (n = 24).

Dos de los grupos fueron elegidos por muestreo de conveniencia (CL y EL), dado que los estudiantes debían cumplir con criterios de selección específicos. Para seleccionar al alumnado de los grupos TDL, se realizó una evaluación inicial en todos los colegios de la isla de Tenerife, en

colaboración con los equipos directivos de los centros y los equipos de orientación psicopedagógica. Se pidió a estos profesionales que remitieran a todo el alumnado que mostraran posibles signos de TDL, es decir, problemas de comprensión o expresión en uno o más componentes del lenguaje, pero especialmente en morfosintaxis y semántica, o alumnado con antecedentes de dificultades de lenguaje no resueltas en varios años. Se remitió a un total de 147 niños y niñas, a los que se les aplicó un protocolo de evaluación del lenguaje para confirmar el diagnóstico, consistente en un test de lenguaje, concretamente el Clinical Evaluation of Language Fundamentals-CELF-4 (Semel, Wiig, & Secord, 2006) y un test de habilidades fonológicas, el Registro Fonológico Inducido-RFI (Monfort, & Juárez, 1989). Esta administración del protocolo de evaluación condujo a la selección de una muestra de 50 estudiantes con diagnóstico de TDL, que fueron asignados aleatoriamente a uno de los dos grupos equivalentes del estudio, atendiendo sólo al género. Un total de 65 sujetos fueron excluidos del estudio por presentar retraso en el lenguaje simple, es decir, un ligero retraso cronológico en el desarrollo caracterizado más por dificultades fonológicas que por dificultades estructurales, y 32 sujetos fueron excluidos por no completar las pruebas, debido a ausencias repetidas o falta de colaboración.

El alumnado de los grupos con desarrollo típico seleccionó para asegurar que los cuatro grupos fueran lo más similares posible en edad y género. Un total de 50 estudiantes con desarrollo típico fueron seleccionados entre los compañeros y compañeras de clase del alumnado con TDL. Los sujetos de este grupo no tenían dificultades de lenguaje y estaban siendo educados dentro de los parámetros habituales. Se excluyó a un alumno por no completar las pruebas, debido a ausencias repetidas.

Por lo tanto, la muestra final consistió en 99 estudiantes, provenientes de los centros educativos de todos los municipios de la isla de Tenerife, lo que dio lugar a una heterogeneidad de los participantes, contándose con contextos con diferentes estatus socioeconómico y de áreas rurales y urbanas.

Instrumento

El test estandarizado CELF-4 (Semel, et al., 2006) ha sido utilizado para evaluar el lenguaje de hablantes del español. Particularmente evalúa los

procesos generales de comprensión y expresión lingüísticos, por medio de tareas que envuelven la estructuración y formulación de oraciones, conceptos y direcciones, estructura y clases de palabras, y recordar oraciones. Los coeficientes de confiabilidad promedio para los puntajes del índice español CELF-4 varían de .90 a .96. La estructura de la prueba fue validada por varios análisis confirmatorios (por grupo de edad) para verificar la estructura jerárquica del modelo. Todos mostraron una adecuada bondad de ajuste.

Se seleccionó el subtest de estructura de palabras. Los ítems consistían en responder de manera apropiada a los estímulos presentados en una tarea tipo de cierre gramatical. Por ejemplo, “Aquí está un niño (señalar) y aquí está (señalar) _____(una niña)”; “Estos gatos están comiendo (señalar) y estos gatos (señalar) _____ (están durmiendo)”; “Aquí hay un ratoncito (señalar) y aquí hay (señalar) _____ (dos ratoncitos). Las categorías analizadas de estructura de palabras fueron las siguientes: nombres (plurales), derivaciones (nombres y adjetivos), verbos (tercera persona del singular y del plural, ser o estar, futuro, condicional, presente subjuntivo, pretérito subjuntivo, pretérito indicativo verbos regulares e irregulares), posesivos y pronombres reflexivos.

Para medir el CI No Verbal se utilizó el Test de Inteligencia K-BIT (Kaufman & Kaufman, 2000). Esta prueba evalúa la capacidad para resolver problemas de razonamiento a través de estímulos visuales tanto figurativos como abstractos.

Procedimiento

El programa de intervención fue implementado, durante el curso escolar 2018-2019, por un total de 45 profesoras de Educación Infantil y 30 logopedas. Se les brindó una formación de 20 horas. Además de entregarles un dossier pormenorizado con todos los materiales recibieron formación en un formato de talleres prácticos. Dispusieron de dos cuadernos. El primero llamado Cuaderno del docente, en el que figuraba una pequeña introducción sobre los grandes objetivos de la intervención en CM para la edad de 5 años. Además, se ilustraban algunos ejemplos para el uso correcto de las técnicas de intervención. Finalmente se presentaba de manera detallada la secuencia de actividades para todo el grupo (morfología flexiva, género, número y formas verbales) y para

el trabajo con pequeños grupos (morfología composicional y morfología derivativa). El segundo denominado Cuaderno para el alumnado, contenía una parte significativa del material para poder llevar a la práctica las diferentes actividades, esto es, láminas con acciones, texto del cuento, pares de palabras con dibujos, pares de palabras sin dibujos. Posteriormente, durante el desarrollo de la intervención, recibían una visita semanal por parte de miembros de nuestro grupo de investigación en las que se resolvían posibles dudas y se les apoyaba explícitamente en el contexto del aula. Además, durante el transcurso del programa se mantuvieron otras 4 reuniones plenarios para verificar la fiabilidad del programa y evaluar el proceso.

Se celebraron un total de 40 sesiones diarias de intervención de 15 minutos cada una, siguiendo la misma secuencia y con idénticos materiales. Los cuatro primeros días de la semana cada profesora trabajaba en el contexto del aula ordinaria combinando situaciones con todo el alumnado (Nivel 1) y en pequeños grupos (Nivel 2); mientras que cada viernes el alumnado con TLD acudía, junto a otros dos compañeros, fuera del aula ordinaria para trabajar con la logopeda (Nivel 3), y repetir de nuevo las actividades del programa. Esta modalidad de organización está cercana a los modelos de respuesta a la intervención con múltiples niveles de apoyo educativo.

Los objetivos principales del programa fueron conseguir el aprendizaje de propiedades morfológicas de las palabras como la flexión nominal de género (masculino y femenino), la flexión nominal de número (marcas del singular y del plural), la flexión verbal (variaciones de personas, número, tiempo y modo). También a partir de un elemento básico, llamado raíz, se añaden otros elementos secundarios, denominados afijos o morfemas trabados; prefijos y sufijos (morfología derivativa). Por último, se perseguía iniciar el trabajo de combinación de morfemas léxicos para generar nuevas palabras. Para lograr los objetivos anteriores se emplearon dos técnicas de intervención. En primer lugar, el modelado, es decir, presentar un modelo correcto y esperar a que sea repetido en algún momento, espontáneamente, por el alumno. Por ejemplo, el docente decía: “Es muy feliz. Es felicísimo. Es muy tranquilo. Es...”. Si el alumno no responde, el docente añadía “tranquilísimo”. En segundo lugar, el bootstrapping o facilitaciones externas. Por ejemplo, el discente decía: “no sé cómo se llama eso”, el docente le respondía con un bootstrapping semántico “el niño está muy relajado, muy tranquilo”. Y si no respondía

se le ofrecía un bootstrapping fonológico “el niño está tranquilí.....”, para que el alumno contestara: “tranquilísimo”.

Los materiales utilizados fueron sencillos y de fácil elaboración. Entre ellos cabría referirse a los siguientes: títere de mano o marioneta que permitía al docente mejorar la interacción, así como hacer comentarios, formular preguntas, ofrecer pistas, e incluso inspeccionar las palabras; una lupa para poner el foco en las distintas variaciones morfológicas; tarjetas y láminas; pizarra y cuento.

En cuanto a la secuencia de actividades, en el aula ordinaria, a primera hora de la mañana, daba comienzo el trabajo con todo el alumnado, poniendo en práctica “El juego del detective”, adaptado a partir de la propuesta original de Zoski y Erickson (2016). Concretamente se anima al alumnado para que se conviertan en detectives de palabras. Se trata de que sean participantes activos en la identificación de algunas características morfológicas de las palabras (raíz, sufijos, etc.). Para que sean detectives hay que proporcionarles una lupa. De esta manera serán capaces de poner el foco en las distintas variaciones morfológicas de las palabras. Por ejemplo, el docente comenta que en los verbos que en infinitivo terminan en -ar el gerundio se construye con la terminación “-ando” como en andar – andando, cantar – cantando, amar – amando. Y en los verbos que en infinitivo terminan en -er o -ir, el gerundio se construye con la desinencia o terminación -iendo, como en correr – corriendo, comer – comiendo, mentir – mintiendo y decir – diciendo. Entonces, en una imagen se muestra *cortando*. El sufijo -ando se agrega al final del *corta* para mostrar que la acción está sucediendo ahora. “Se está *cortando* su pelo”. A continuación, en la actividad de escucha, el docente lee palabras con el afijo (por ejemplo, el gerundio -ando) y define la palabra (por ejemplo, *cortando*-cortar en este momento, justo ahora). Para la segunda parte de esta actividad, los alumnos levantan sus lupas cuando escuchan una palabra con el afijo trabajado (por ejemplo, “Escuchar ... *saltando*; se muestra una imagen. Escuchar ... *cortando*). Seguidamente se pasa a la clasificación guiada de palabras, mediante el detective. La docente tiene una marioneta en una mano mientras los niños se sientan a su alrededor. A su lado hay una gran tarjeta con las letras -I-E-N-D-O o A-N-D-O escritas. La docente señala la tarjeta, dice el nombre de cada una de las letras, y luego pronunciará el sufijo. Al instante usa el títere para repetir la pronunciación y pide a los alumnos que “lo digan conmigo”. Repiten el final tres veces. La docente continúa

diciendo: “veamos si podemos encontrar palabras que tengan –iendo o –ando. Voy a leer algunas palabras. Díganme si escuchan –iendo. Yo tengo lupas para que puedan ser detectives de palabras. Quiero que oigan –iendo en palabras, y quiero que las vean. Cuando leo una palabra que tiene -iendo, levantan la lupa para avisarme que debemos mirar de cerca la palabra para ver si hay un I-E-N-D-O. ¿Listos?”. La docente empieza a leer pronunciando de manera exagerada cada palabra (**comiendo**) sin mostrarle a los niños la palabra impresa. Un alumno levanta la lupa y la docente entonces muestra la palabra escrita en una tarjeta. Entonces ella invita al alumno a venir a inspeccionar la palabra y señalar el –IENDO. Cuando nadie levanta la lupa en la siguiente palabra, la docente muestra la palabra y usa la marioneta para inspeccionarla. A medida que trabaja un grupo de palabras, los discentes inspeccionan las palabras y las clasifican en columnas -IENDO o No –IENDO en la pizarra: riendo, comiendo, abeja, ala, niño, cebra, mintiendo, bebiendo, corriendo, saliendo. Finalmente, la docente lee el cuento de “¿Por qué los Osos Polares tienen la cola corta?”, recordando al alumnado que son detectives de palabras, y les indica que cuando escuchen una palabra que tiene –iendo, -ando, levantan la lupa. Entonces podemos detenernos y mirar la palabra. Salen las siguientes palabras: provocando, buscando, llevando, nadando, usando, aferrando y agarrando.

El “Juego del detective” permitió la estimulación de la morfología del verbo, con láminas de secuencias con acciones antes, ahora y después (*va a comer, está comiendo, ya comió*) o derivaciones a través de la clasificación de las palabras; de la morfología del género, con láminas para diferenciar el masculino y el femenino (si éste es un oso, la mamá del oso se llamará..... *osa* o la amiguita de este oso, que es igual, se llamará..... *osa*); y de la morfología del número ayudados por láminas (el docente dice: esto es un *balón* y aquí están muchos de éstos (señalar); esto se llama lápiz, éstos son.....?). (señalar).

El trabajo anterior se combinaba con otro en pequeño grupo cuyo objetivo fue la morfología composicional. Cada una de estas palabras está compuesta por dos palabras. Vamos a buscarlas. Se separan las dos palabras, se pregunta por el significado de cada una. Luego se vuelven a juntar y se pregunta a los niños por su significado. El docente decía: “A veces, si juntamos dos palabras, nos sale una palabra compuesta, que coge el significado de las dos” Se ayudaba de tarjetas con el dibujo de cada una de las palabras. Por ejemplo: paraguas=parar+agua; sacarchos=sacar+corcho.

Finalmente, las sesiones con la logopeda permitían un repaso de lo trabajado anteriormente en el aula ordinaria.

Análisis de datos

En primer lugar, se realizó un ANOVA para la variable dependiente estudiada (subprueba de CELF-4: estructura palabras) con las puntuaciones pretest para comprobar las diferencias iniciales entre los grupos y así establecer la línea de base. En segundo lugar, se realizó un ANCOVA para la variable dependiente con la puntuación post-tratamiento para determinar si el programa de intervención produjo una mejora del rendimiento en los grupos experimentales sobre los grupos de control. La puntuación pretest se utilizó como covariable. Finalmente, se realizó un ANOVA para determinar si hubo ganancias diferenciales después de la intervención (postest – pretest). Como paso preliminar para todos los ANOVA realizados, se comprobó la homogeneidad de las varianzas utilizando la prueba de Levene. En los contrastes que presentaron heterogeneidad, se utilizó la prueba robusta de Welch. Los contrastes ortogonales se realizaron como comparaciones *post-hoc* cuando el efecto principal mostró diferencias significativas, para identificar qué grupos mostraron diferencias. Todos los análisis se realizaron con el programa SPSS v25.

Resultados

Con el fin de evaluar los efectos del programa, se realizó un ANOVA de las puntuaciones pre-test en estructura de palabras (CELF-4), para establecer la línea de base de los niños con TDL en comparación con los niños con desarrollo normal. La Tabla II muestra los estadísticos descriptivos para los cuatro grupos y el efecto principal de la subprueba. Se puede ver que los resultados mostraron diferencias significativas, con un gran tamaño del efecto.

TABLA II. ANOVA para medidas pretest en el subtest estructura de palabras (CELF-4).

	CL	CT	EL	ET	ANOVA (3,95)		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F _{Lev}	F	η ²
EP	7.8(4.4)	22.6(3.7)	8.7(4.6)	19.7(4.6)	1.2	75.3***	.70

Nota: CL = grupo control de niños con TDL. CT = grupo de control de niños con DT. EL = grupo experimental de niños con TDL. ET = grupo experimental de niños con DT. EP = Estructura de palabras. F_{Lev} = F de Levene. ***p ≤ .001.

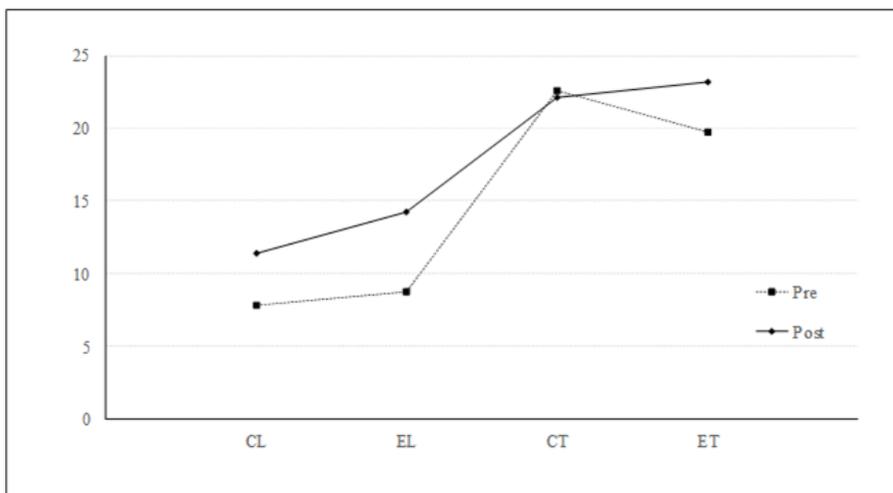
Como se puede ver en la Tabla III, los dos grupos de niños con TDL mostraron resultados significativamente más bajos que los dos grupos de niños con DT, con un gran tamaño del efecto. Por su parte, los dos grupos de niños con TDL no mostraron diferencias entre ellos. Es decir, se demostró la primera hipótesis de nuestra investigación. Estas diferencias se muestran en el gráfico I.

TABLA III. Contrastes ortogonales para medidas pretest en el subtest estructura de palabras (CELF-4).

	CL vs CT		CL vs EL		CL vs ET		CT vs EL		CT vs ET		EL vs ET	
	F(1;97)	η ²										
EP	145.4***	.61	0.6	.01	75.3***	.49	75.3***	.57	5.3*	.05	79.1***	.45

Nota: CL = grupo control de niños con TDL. CT = grupo de control de niños con DT. EL = grupo experimental de niños con TDL. ET = grupo experimental de niños con DT. EP = Estructura de palabras. *p ≤ .05. ***p ≤ .001.

GRÁFICO I. Medias pre-test y post-test de en el subtest estructura de palabras (CELF-4).



Nota: CL = grupo control de niños con TDL. CT = grupo de control de niños con DT. EL = grupo experimental de niños con TDL. ET = grupo experimental de niños con DT.

Para responder a la segunda hipótesis, se realizó un ANCOVA con las puntuaciones posteriores a la intervención. Las puntuaciones previas se utilizaron como covariable. La Tabla IV muestra los estadísticos descriptivos para los cuatro grupos y el efecto principal. Como se puede ver, los resultados mostraron diferencias significativas, con un tamaño del efecto grande.

TABLA IV. ANCOVA para medidas postest en el subtest estructura de palabras (CELF-4) con puntuaciones pretest como covariables.

	CL	CT	EL	ET	ANOVA (3,95)		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F _{Lev}	F	η ²
EP	11.4(4.8)	22.1(3.8)	14.2(4.1)	23.2(3.1)	0.6	7.7***	.20

Nota: CL = grupo control de niños con TDL. CT = grupo de control de niños con DT. EL = grupo experimental de niños con TDL. ET = grupo experimental de niños con DT. EP = Estructura de palabras. FLev = F de Levene.

***p ≤ .001.

Como se puede ver en la Tabla V, el grupo experimental de niños con TDL mostró un mejor desempeño que ambos grupos de control (TDL y DT) y un desempeño similar que el grupo experimental con DT, después de la intervención. Es decir, se demostró la segunda hipótesis de nuestra investigación.

TABLA V. Contrastes ortogonales para medidas posttest en el subtest estructura de palabras (CELF-4) con puntuaciones pretest como covariables.

EP	CL vs CT		CL vs EL		CL vs ET		CT vs EL		CT vs ET		EL vs ET	
	F(1;97)	η^2										
	31.2***	.25	5.7*	.06	20.0***	.18	6.0*	.06	5.7*	.06	1.0	.01

Nota: CL = grupo control de niños con TDL. CT = grupo de control de niños con DT. EL = grupo experimental de niños con TDL. ET = grupo experimental de niños con DT. EP = Estructura de palabras.
* $p \leq .05$. *** $p \leq .001$.

Para responder a la tercera hipótesis, se realizó un ANOVA sobre las ganancias de los grupos (puntuaciones post-test – puntuaciones pre-test). La Tabla VI muestra los estadísticos descriptivos para los cuatro grupos y el efecto principal. Como se puede ver, los resultados mostraron diferencias significativas, con un tamaño del efecto grande.

TABLA VI. ANOVA para ganancias después de la intervención (post – pre) en el subtest estructura de palabras (CELF-4)

	CL	CT	EL	ET	ANOVA (3,95)		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F_{Lev}	F	η^2
EP	3.6(3.6)	-0.5(3.5)	5.5(5.2)	3.5(4.2)	2.4	9.1***	.23

Nota: CL = grupo control de niños con TDL. CT = grupo de control de niños con DT. EL = grupo experimental de niños con TDL. ET = grupo experimental de niños con DT. EP = Estructura de palabras. F_{Lev} = F de Levene.
*** $p \leq .001$.

Como se puede ver en la Tabla VII, el grupo experimental de niños con TDL mostró mayores ganancias después de recibir el programa de intervención que los otros tres grupos, tanto de control como el

experimental no equivalente. Es decir, se demostró la última hipótesis de nuestra investigación. Estas ganancias se muestran visualmente en el gráfico II.

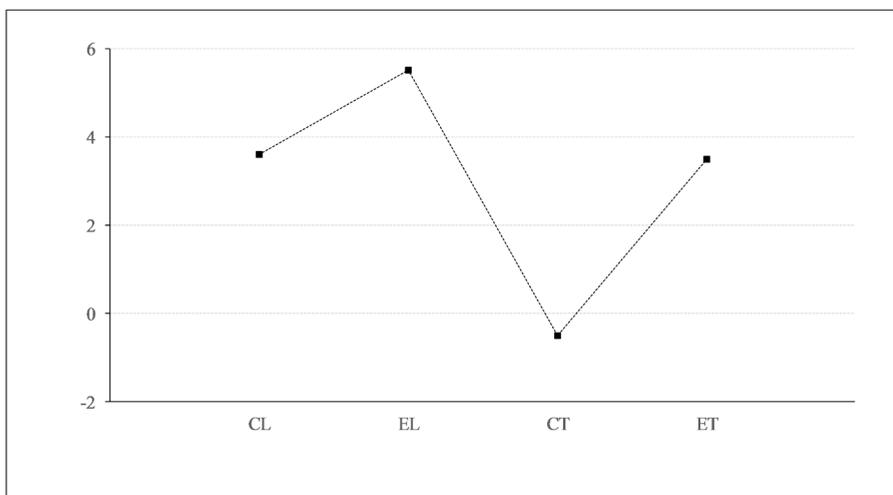
TABLA VII. Contrastes ortogonales para ganancias después de la intervención (post – pre) en el subtest estructura de palabras (CELF-4).

	CL vs CT		CL vs EL		CL vs ET		CT vs EL		CT vs ET		EL vs ET	
	F(1;97)	η^2										
EP	12.1***	.11	2.9*	.04	0.0	.00	11.1***	.10	25.6***	.21	2.9*	.04

Nota: CL = grupo control de niños con TDL. CT = grupo de control de niños con DT. EL = grupo experimental de niños con TDL. ET = grupo experimental de niños con DT. EP = Estructura de palabras.

* $p \leq .05$. *** $p \leq .001$.

GRÁFICO II. Ganancias en el subtest estructura de palabras (CELF-4).



Nota: CL = grupo control de niños con TDL. CT = grupo de control de niños con DT. EL = grupo experimental de niños con TDL. ET = grupo experimental de niños con DT.

Conclusiones

La intervención en CM es considerada una habilidad fundamental al resultar decisiva en el proceso de alfabetización del alumnado durante las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. Algunas revisiones sistemáticas y metaanálisis ya han puesto de manifiesto que las intervenciones en habilidades morfológicas, en las dos etapas educativas anteriores, producen una mejora de la CM y de las habilidades de alfabetización del alumnado (Bowers, et al., 2010; Brimo, 2016; Goodwin, & Ahn, 2013). Lo anterior se hace más patente entre el alumnado con TDL pues tal y como se confirma en nuestra primera hipótesis presenta peor rendimiento en estructura de palabras que los alumnos con un desarrollo típico del lenguaje. Por lo que una primera conclusión que avala la presente investigación es la necesidad de implementar programas de mejora de la CM desde el último curso de la Educación Infantil (Apel, et al., 2013).

Las intervenciones educativas centradas en la morfología generalmente se han dividido en cuatro enfoques de enseñanza (Carlisle, 2010). En primer lugar, aumentar la conciencia del alumnado sobre la estructura morfológica de las palabras; en segundo lugar, enseñar los significados de los afijos y las palabras base; en tercer lugar, fomentar la resolución de problemas morfológicos; y por último, la enseñanza y aplicación de estrategias de análisis morfológico. En nuestro caso hemos seguido las directrices de Apel, et al. (2013) puesto que se ha intentado principalmente aumentar la conciencia de los afijos y las relaciones entre las palabras base y sus formas derivadas y flexionadas. Concretamente se estimuló al alumnado a pensar y manipular los morfemas en un sentido amplio y para una variedad de propósitos. En otras palabras se buscó atraer la atención directa del alumnado sobre la morfología de las palabras para fomentar la conciencia explícita de su estructura con la idea de que pudiera transferirse a otras palabras de mayor complejidad. Con ello se logró confirmar la segunda de nuestras hipótesis ya que el alumnado diagnosticado con TDL mejora su rendimiento en estructura de palabras después de recibir el programa de intervención.

Existe evidencia de que la enseñanza explícita sobre la naturaleza morfológica de las palabras mejora su aprendizaje, así como la transferencia de conocimiento a palabras similares y a otras no enseñadas (aunque generalmente con un tamaño del efecto más pequeño). En su

meta-análisis, Goodwin y Ahn (2013) informaron de mayores ganancias del alumnado que recibía un programa de intervención morfológico cuando se les comparó con un grupo control. En esta misma dirección se ha confirmado la tercera de nuestras hipótesis ya que el grupo de alumnado con TDL presenta una mejora mayor en estructura de palabras después de recibir un programa de intervención que un grupo de control de alumnos con un desarrollo típico del lenguaje y que un grupo de control de alumnos diagnosticados con TDL.

Esta forma de organizar la intervención podría encuadrarse perfectamente dentro de los modelos inclusivos. Una de las cuestiones claves es el empoderamiento de la figura del profesor en la implementación del programa de intervención, así como su contextualización prioritaria en el contexto del aula ordinaria. En los resultados queda patente que las ganancias del grupo control TDL fueron mayores al otro grupo control y similares a las del grupo experimental con desarrollo típico. La explicación habría que buscarla en que mientras que el grupo control TDL recibió tratamiento clínico al margen del programa, el grupo experimental con desarrollo típico se benefició del programa de intervención expuesto anteriormente. Probablemente el “Juego del Detective” en grupo alentaba el interés del alumnado aumentando su atención hacia la estimulación morfológica (Plante, Heidi, Tucci, & Vanc, 2019). La literatura señala que cuando los niños son tratados en entornos grupales, escuchan los comentarios del adulto y de sus compañeros. Potencialmente, esta circunstancia ofrece la oportunidad para una enseñanza incidental por parte del adulto, y para el aprendizaje observacional por parte de cada niño, ya que escucha las aportaciones brindadas a otros compañeros. Si varios niños están trabajando en el mismo objetivo morfológico, se incrementa el número de episodios de enseñanza proporcionados durante la sesión, siendo superior al ofrecido en una intervención individualizada (Eidsvag et al., 2019). En definitiva, proporcionar un programa que tiene como base fundamental el juego repetido resulta atractivo para todo el alumnado. Además, su ejecución es sencilla en contextos educativos y facilita el intercambio y apoyo mutuo entre todo el alumnado, con y sin problemas de lenguaje (andamiaje). Con todo, las situaciones lúdicas deben estructurarse y sistematizarse debidamente, para permitir a todo el alumnado estar más involucrado en la tarea, así como incrementar su esfuerzo para obtener un efecto positivo en el aprendizaje de la CM.

Las implicaciones educativas son claras, tanto atendiendo a los principios que deben guiar una educación para la diversidad y al modelo de organización de sus apoyos como a una optimización de los recursos, con la consiguiente optimización de costes personales y económicos. Se parte de una situación que involucra a distintos profesionales (colaboración educativa) y permite muchas oportunidades de aprendizaje en contextos donde convive alumnado con habilidades lingüísticas desiguales (desarrollo típico y TDL). No cabe duda de que, con lo anterior, se contribuye al objetivo de alejar del aula el peligro de una estigmatización temprana del alumnado con TDL.

Limitaciones

La evaluación del programa se efectuó inmediatamente después de la intervención; idealmente, se deben realizar pruebas de seguimiento varios meses después de la intervención para determinar si las ventajas iniciales observadas para el grupo experimental permanecen.

El alumnado con TDL asignado al grupo control continuó recibiendo atención logopédica al margen de la implantación del programa, siguiendo el protocolo de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.

Finalmente, los resultados deberían ponerse en relación con la posible mejora en otros componentes del lenguaje como el léxico y la fonología, y especialmente con el aprendizaje temprano de la lectura.

Referencias bibliográficas

- Apel, K., Brimo, D., Diehm, E., & Apel, L. (2013). Morphological awareness intervention with kindergartners and first and second grade students from low socioeconomic status homes: A feasibility study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 44*, 161-173. doi:10.1044/0161-1461(2012/12-0042)
- Apel, K., & Diehm, E. (2013). Morphological awareness intervention with kindergartners and first and second grade students from low SES

- homes: A small efficacy study. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 65-75.
- Apel, K., Wilson-Fowler, E., Brimo, D., & Perrin, N. (2012). Metalinguistic contributions to reading and spelling in second and third grade students. *Reading and Writing*, 25(6), 1283-1305. doi:10.1007/s11145-011-9317-8
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE Consortium. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS ONE*, 11(7), e0158753. doi: 10.1371/journal.pone.0158753
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE-2 Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58, 1068-1080. doi: 10.1111/jcpp.12721
- Blancaflor, E. (2016). Integrating morphological knowledge in literacy instruction. *Teaching Exceptional Children*, 48(4), 195-203. doi:10.1177/0040059915623526
- Bowers, P., Kirby, J., & Deacon, S. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80, 144-179. doi:10.3102/0034654309359353
- Brimo, D. (2016). Evaluating the Effectiveness of a Morphological Awareness Intervention: A Pilot Study. *Communication Disorders Quarterly*, 38(1) 35-45. doi: 10.1177/1525740115604592
- Carlisle, J. (2010). Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrative review. *Reading Research Quarterly*, 45, 464-487. doi: 10.1598/RRQ.45.4.5
- Deacon, S., & Kirby, J. (2004). Morphological awareness: Just “more phonological”? the roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25(2), 223-238. doi:10.1017/S0142716404001110
- Ebbels, S. (2014). Effectiveness of intervention for grammar in school-aged children with primary language impairments: A review of the evidence. *Child Language Teaching and Therapy*, 30, 7-40. doi: 10.1177/0265659013512321
- Eidsvag, S., Plante, E., Oglivie, T., Privette, Ch., & Mailend, M. (2019). Individual Versus Small Group Treatment of Morphological Errors for

- Children with Developmental Language Disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50, 237-252. doi:10.1044/2018_LSHSS-18-0033
- Finestack, L. (2018). Evaluation of an explicit intervention to teach novel grammatical forms to children with developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61, 2062-2075. doi:10.1044./2018_JSLHR-L-17-0339
- González, L., Rodríguez, C., Gázquez, J., González, P., & Álvarez, D. (2011). La conciencia morfológica: tendencias de desarrollo y patrón evolutivo en Educación Infantil y Primaria. *Psicothema*, 23(2), 239-244.
- Goodwin, A., & Ahn, S. (2013). A meta-analysis of morphological interventions in English: Effects of literacy outcomes for school-age children. *Scientific Studies of Reading*, 17, 257-285. doi:10.1080/10888438.2012.689791
- Hansson, K., & Leonard, L. (2003). The use and productivity of verb morphology in specific language impairment: an examination of Swedish. *Linguistics*, 41(2), 351-379.
- Kaufman, A. & Kaufman, N. (2000). *Test breve de inteligencia de Kaufman* (K. BIT). Madrid: TEA.
- Mendoza, E. (2016). *Trastorno específico del lenguaje. Avances en el estudio de un trastorno invisible*. Madrid: Pirámide.
- Monfort, M., & Juárez, A. (1989). *Registro Fonológico Inducido*. Madrid: CEPE.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Accessed March 24, 2010 from http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_pdf.pdf
- Plante, E., Heidi, M., Tucci, A., & Vanc, R. (2019). Maximizing Treatment Efficiency in Developmental Language Disorder: Positive Effects in Half the Time. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 28, 1233-1247. doi: 10.1044/2019_AJSLP-18-0285
- Ramírez, G., Acosta, V., Moreno, A., del Valle, N., & Axpe, A. (2018). Use of oral narrative and morphosyntactic activities to improve grammar skills in pupils with specific language impairment (SLI). *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 48-55. doi: 10.1016/j.psicod.2017.07.002

- Ramirez, G., Walton, P., & Roberts, W. (2014). Morphological awareness and vocabulary development among kindergartners with different ability levels. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 54-64. doi:10.1177/0022219413509970
- Reed, D.K. (2008). A synthesis of morphology interventions and effects on reading outcomes for students in grades K-12. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(1), 36-49. doi:10.1111/j.1540-5826.2007.00261.x
- Rice, M., & Oetting, J. (1993). Morphological deficits in children with SLI: Evolution of number marking and agreement. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 1249-1257.
- Sanz-Torrent, M., & Andreu, Ll. (2013). El trastorno específico del lenguaje. En: Ll. Andreu (coord.), *El trastorno específico de lenguaje. Diagnóstico e intervención* (pp. 41-90). Barcelona: Editorial UOC.
- Semel, E., Wiig, E., & Secord, W. (2006). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals CELF-4* (4th ed.). San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Tambyraja, S.R., Farquharson, K., Logan, J.A., & Justice, L.M. (2015). Decoding skills in children with language impairment: Contributions of phonological processing and classroom experiences. *American journal of speech-language pathology*, 24(2), 177-188. doi:10.1044/2015_AJSLP-14-0054
- Wolter, J., & Dilworth, V. (2013). The effects of a multilingual morphological awareness approach for improving language and literacy. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 76-85.
- Zoski, J.L., & Erickson, K.A. (2016). Morpheme-Based Instruction in Kindergarten. *The Reading Teacher*, 70(4), 491-496. doi:10.1002/trtr.1542
- Zoski, J.L., & Erickson, K.A. (2017). Multicomponent linguistic awareness intervention for at risk kindergartners. *The Reading Teacher*, 70(4), 491-496. doi:10.1002/trtr.1542

Información de contacto: Víctor M. Acosta Rodríguez. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Facultad de Educación. Apartado 456. Campus de Guajara. 38200 La Laguna. Tenerife. Canarias. E-mail: vacosta@ull.edu.es

Conocimiento y comunicación de las familias españolas ante los *Smartphone* y *Tablet*¹

Knowledge and communication of Spanish families with *Smartphone* and *Tablet*

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-390-466

Natalia González-Fernández

Universidad de Cantabria

Irina Salcines-Talledo

Universidad de Cantabria

Antonia Ramírez-García

Universidad de Córdoba

Resumen

Los dispositivos móviles han irrumpido con fuerza en el sistema familiar del Siglo XXI, concretamente los *Smartphones* y las *Tablet* por su versatilidad, están impactando en todas las dinámicas familiares, por lo que constituye un desafío educar a todos los miembros de la familia para integrarlos responsablemente. La presente investigación tiene la finalidad de describir el conocimiento que poseen las familias españolas en relación a los *Smartphone* y las *Tablet*, así como abordar la influencia de dichos dispositivos en la comunicación intrafamiliar. Para ello, se desarrolla una investigación cuantitativa no experimental de corte transversal, en la que han participado 1082 sujetos pertenecientes a las

⁽¹⁾ Este trabajo se ha elaborado en el marco de Alfamed (Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía), con el apoyo del Proyecto I+D+I Coordinado “Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes (*Smartphones* y *Tablets*): prácticas innovadoras y estrategias educomunicativas en contextos múltiples” (EDU2015-64015-C3-1-R) (MINECO/FEDER), y de la “Red de Educación Mediática” del Programa Estatal de Investigación Científica-Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento (EDU2016-81772-REDT), financiados por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y Ministerio de Economía y Competitividad de España.

17 comunidades autónomas y las 2 ciudades autonómicas que conforman el territorio nacional, a través de la cumplimentación de un cuestionario diseñado *ad hoc*, denominado “*Smartphone y Tablet en familia*”, enviado a través de dos vías y, en dos momentos diferentes. La estructura de dicha herramienta, está compuesta por 7 dimensiones con un total de 91 ítems, analizándose en este artículo dos de las escalas del cuestionario. Los principales resultados muestran que las familias españolas tienen un conocimiento alto sobre los *Smartphone* y las *Tablet*, siendo los hombres y los miembros de la familia de menor edad, los que mayor conocimiento presentan. Igualmente, las familias valoran positivamente las posibilidades comunicativas que ofrece el *Smartphone*. Sin embargo, consideran que tanto la *Tablet* como el *Smartphone* repercuten negativamente en la atención de los menores del hogar. También se ha llegado a la conclusión de que es preciso promocionar, desde el ámbito político, educativo y familiar, tiempos y espacios comunicativos intrafamiliares presenciales y de calidad, a la vez que educar en el uso responsable de los dispositivos móviles con fines comunicativos, siendo los miembros de la familia de mayor edad, los garantes de un buen ejemplo a los menores.

Palabras clave: Dispositivos móviles, *Smartphone*, *Tablet*, Familia, Comunicación.

Abstract

Mobile devices have impacted on the family system of the 21st century, specifically Smartphone and Tablet for their versatility, are impacting on all family dynamics, so it is a challenge to educate all family members to integrate them responsibly. The purpose of this research is to describe the knowledge that Spanish families have in relation to Smartphone and Tablet, as well as to address the influence of these devices on intra-family communication. To this end, a non-experimental quantitative research cross-sectional is being carried out, in which 1082 persons, belonging to the 17 Spanish autonomous communities and the 2 autonomous cities that make up the national territory have participated, by the answering of a questionnaire designed *ad hoc*. This tool called “*Smartphone and Tablet in the Family*”, sent through two ways and, at two different times. The structure of this tool is composed of 7 dimensions with a total of 91 items, analyzing in this article two of the scales of the questionnaire. The main results show that Spanish families have a high level of knowledge about Smartphone and Tablet, with men and members of the younger family having the highest level of knowledge. Likewise, the families value positively the communicative possibilities offered by the Smartphone. However, they consider that both, the Tablet and the Smartphone, have a negative impact on the care of minors in the home. The conclusion has also been reached that it is necessary to promote, from the political, educational and family spheres, times and communicative spaces within the family that are presential and of quality, at the same time as educating in the responsible use of mobile devices for communicative purposes,

the older members of the family being the guarantors of a good example for minors.

Key words: Mobile devices, *Smartphone*, *Tablet*, Family, Communication.

Introducción

La población española reconoce estar conectada activamente a internet casi constantemente o varias veces al día. Según el 21^a estudio de la AIMC (Asociación para la Investigación en Medios de Comunicación) (2019), casi la totalidad de los entrevistados (89.5%), mantiene ese nivel de actividad como internauta, siendo el *Smartphone* el dispositivo desde el que más acceden a Internet (90.1%) y en cuarto lugar la *Tablet* (47.7%), por detrás del ordenador portátil y de sobremesa. Hay una serie de factores que fomentan un aumento en la generación de redes de conocimiento y comunicación mediante dispositivos móviles (Camacho y Esteve, 2018), como el hecho de que sean asequibles, no requieran tiempo de puesta en marcha, generen poco mantenimiento y sean fáciles de utilizar (Myllari et al., 2011), así como la sensación de curiosidad, desafío o control, que propician (Ciampa, 2014).

Queda patente el uso creciente de los dispositivos móviles, como los *Smartphone* y las *Tablet*, por parte de los más pequeños y pequeñas de la familia, convirtiéndose en una herramienta de regulación del comportamiento cuando los progenitores precisan que éstos estén en silencio. De hecho, la industria ha llegado a denominarlos “cállate-juguete” (Radesky, Schumacher y Zuckerman, 2015), con el consiguiente peligro en las relaciones socio-emocionales y en la capacidad futura para generar mecanismos de autorregulación. Sin embargo, pese a los riesgos y beneficios reales de estas fuentes instantáneas de estímulo comunicacionales sobre la dinámica familiar (Besoli, Palomas y Chamarro, 2018), la investigación sobre su impacto en la familia, ha quedado considerablemente rezagada.

Partimos del hecho de que los dispositivos móviles están diseñados para satisfacer las demandas de las compañías que los fabrican y no las necesidades de los usuarios (Carrasco et al, 2017), y asumimos que vivimos

en la era de la interacción y comunicación virtual mediante dispositivos móviles, mayormente de forma individual (Castillo-Pomeda, 2016; Ruiz, Sánchez y Trujillo, 2016). En este sentido, necesitamos comprender mejor qué conocimiento tecnológico poseen las familias españolas y cómo afecta la inclusión de los dispositivos móviles (*Smartphone* y *Tablet*) en la comunicación familiar, fundamentalmente en un tecnosistema tan complejo y variable como es el mundo digital. El desafío de este estudio, se centra en conocer las relaciones comunicativas que se están generando en nuestros sistemas familiares mediadas por el *Smartphone* y la *Tablet*, para reflexionar sobre cómo mantener la conexión real de la familia en los tiempos actuales, desde un conocimiento informado sobre las posibilidades y riesgos de dichos dispositivos.

En esta investigación partimos de un concepto de familia semejante al propuesto por Álvarez y Rodríguez (2012), entendiéndola como una red relacional de interacciones en la que se generan y transmiten valores, normas y actitudes que orientan el comportamiento y actitud vital de los sujetos tanto individual como colectivamente ante la sociedad.

Actualmente, hemos de hablar de familia no tanto como estructura global e inmutable, sino como sistema abierto a diferentes modelos y dinámicas externas e internas. En el caso de España, tal y como señala Rodríguez (2017), se ha experimentado en pocas décadas una evolución, acaecida en otros países durante un siglo. En el año 2019, el XXV Aniversario del Año Internacional de la Familia y según el IPF (Instituto de Política Familiar) (2019) ha servido para sensibilizar a la sociedad del valor de la familia como soporte social, a la vez que resaltar la evolución de la estructura de los hogares, destacando que cada vez hay más hogares (un 60% más en 15 años), pero cada vez son más pequeños (menos de 2.5 miembros), por otro lado, los hogares españoles son cada vez más unipersonales (1 de cada 4 hogares -25.4%- en 2017) o monoparentales (10%), dejando a las familias numerosas o extensas en inferioridad (5.6% en el 2017). En definitiva, cada vez hay más hogares, pero cada vez más vacíos.

Por otro lado, en el estudio de Flores Martos (2016) sobre la transmisión generacional de la pobreza, se afirma que a pesar de que en España se ha producido un aumento generalizado de la movilidad educativa, 8 de cada 10 personas, cuyos progenitores no superaron la primaria, no han finalizado los estudios secundarios. Igualmente, la ocupación laboral del padre y la madre es un claro factor determinante

de transmisión generacional entre progenitores y descendientes. En esta línea, los investigadores Roeters y van Houdt (2019) hallaron en sus estudios que la relación entre padres e hijos e hijas mejoraba cuando el trabajo de los primeros no interfería en la interacción con los segundos. Para las madres no encontraron correlación entre su trabajo y la calidad de las interacciones con sus hijos.

Según el Servicio PAD_Madrid (2019), las tecnologías son una realidad social que proporciona grandes oportunidades de interrelación y acceso al conocimiento, por lo que la educación, en el uso de las mismas, no ha de centrarse en la prohibición y la censura. Concretamente España, es un país líder no solo en la tenencia de *Smartphone*, sino en el desarrollo de Internet móvil debido a su germen cultural. Como avala Gutiérrez-Rubí (2015), está en la naturaleza social de los españoles (abierta y relacional), las características climatológicas y geográficas del país y, la alta tasa de migración interna, el origen de su afición por la accesibilidad y movilidad constante mediante dispositivos móviles.

Según el INE (Instituto Nacional de Estadística) (2019), casi la totalidad de los hogares españoles (99.7%), disponen de acceso a internet de banda ancha. El 66.0% de la población de 10 a 15 años dispone de teléfono móvil. La mayoría de los internautas usa el *Smartphone* (95.0%) y la *Tablet* (23.9%), para acceder a internet. El 39.8% de los internautas tiene habilidades digitales avanzadas (41.2% de los hombres y 38.4% de las mujeres). Por edad, el grupo con mayores habilidades es el de 16 a 24 años con un 68.4% de internautas en este grupo de edad. El 64.6% de los usuarios de internet participa en redes sociales de carácter general. Los más participativos son los estudiantes (el 91.1%) y los jóvenes de 16 a 24 años (90.6%). Por sexo, la participación de las mujeres (67.0%) es superior a la de los hombres (62.1%). Los conocimientos tecnológicos que más han declarado haber utilizado los usuarios de Internet, son mayoritariamente copiar o mover ficheros o carpetas (65.0%), instalar software o apps (63.2%) y transferir ficheros entre dispositivos (60.1%). En cuanto al grado de confianza en internet, más del 67% muestra bastante confianza. Por grupo de edad se aprecia que a mayor edad menos se confía en internet.

A través de la red la comunicación pasa a tener no solo la función de transferir información, sino que facilita comunicación con el propósito de generar relaciones personales (Mascarell, 2019). Por tanto, creada la tecnología, y los canales de comunicación, ahora lo importante es

educar a los usuarios y usuarias de los dispositivos móviles, desde el ámbito familiar, para que discriminen entre estar “conectados” y estar “comunicados” y, aprendan a crear y mantener relaciones comunicativas sólidas, proactivas, respetuosas y saludables. Dicho de otro modo, los progenitores, han de ser los primeros en ejercitar el autocontrol ante las pantallas en el hogar y, han de enseñar a dialogar para estimular la capacidad de razonar de los hijos e hijas (Sarráis, 2019). Igualmente, los progenitores han de regenerar sus habilidades de enseñanza para poder promover la autonomía de sus descendientes (Plaza de la Hoz, 2017), a la vez que generar retroalimentación sobre toda la información a la que sus hijos e hijas acceden mediante los dispositivos móviles (Chan, Walker y Gleaves, 2015). Teniendo en cuenta que la familia no es el contexto predilecto de los jóvenes para hablar sobre temas relacionados con la tecnología (Verza y Wagner, 2010).

Parece, por tanto, que la comunicación familiar continúa siendo significativa y positiva entre progenitores y menores, aunque los adolescentes prefieran comunicarse más con sus iguales (Santana-Vega, Gómez-Muñoz y Feliciano-García, 2019). Es decir, que la comunicación, aun con dispositivos móviles integrados en la vida cotidiana del sistema familiar, sigue siendo importante en la dinámica interna del mismo. De hecho, según el último informe sobre el impacto de los dispositivos móviles en la vida familiar española (Michavilla, Abad y García, 2018), un 66% de los padres y madres consideran que dichos dispositivos, ayudan mucho o bastante a gestionar las actividades familiares y, un 55% cree que estas facilitan la comunicación durante el día con la pareja.

Dicho de otro modo, se mantiene el patrón comunicacional de confianza hacia los progenitores para hablar y debatir sobre temas cotidianos (Hernández, López y Sánchez, 2014) y, se siente más cerca a los familiares cuando están físicamente y geográficamente separados del núcleo familiar (Arza, 2010), facilitando el mantenimiento de las relaciones familiares (Carvalho, Fonseca, Francisco, Bacigalupe, y Reivas, 2016).

No obstante, también varios estudios señalan el impacto menos positivo que están generando los *Smartphone* y *Tablet* en las dinámicas familiares. Concretamente, un estudio realizado en Reino Unido los investigadores Mullan y Chatzitheochari, (2019) afirman que los niños y niñas británicos están en casa con sus padres y madres los mismos minutos diarios que a principios de siglo, solo que ahora éstos perciben que “están solos”, sin compartir actividades comunes con sus progenitores, salvo comer juntos

y ver la televisión, momentos incluso simultaneados con sus *Smartphone* y *Tablet*.

En otros estudios recientes sobre padres, adolescentes y dispositivos móviles, Robb, Bay y Vennegaard (2019) afirman que tanto en México, EEUU, Reino Unido y Japón, los dispositivos móviles no han hecho mella en las relaciones familiares, aunque más del 60% de los progenitores reconoce que su hijo o hija adolescente pasa demasiado tiempo con su dispositivo móvil y, siente que es adicto a su dispositivo. Igualmente sucede en Abu Dhabi, donde muchos niños pasan más de 5.2 horas al día conectados a sus dispositivos móviles (Badri, Alnuaimi, Rashedi, Yang y Temsah, 2017) o incluso como afirma (Solomon-Moore et al., 2018) usando a menudo dos o más dispositivos simultáneamente.

Por lo tanto, la familia, los dispositivos móviles y la comunicación, constituyen los ángulos de un triángulo en el que confluyen algunos de los grandes retos a abordar desde la educación. Concretamente la educación digital, supone un gran desafío para la familia, por la actualización, implicación y repercusión constante que promueve (Dans, Muñoz y González Sanmamed, 2019). Bajo esta perspectiva, en esta investigación se presenta un análisis sobre el conocimiento que poseen las familias españolas en relación a los dispositivos móviles (*Smartphone* y *Tablet*) y, la comunicación intrafamiliar a través de dichos dispositivos. Concretamente, se pretende: a) Describir el conocimiento los dispositivos móviles que poseen las familias españolas; b) Estudiar la comunicación intrafamiliar a través del *Smartphone* y la *Tablet*; c) Determinar si existen diferencias significativas en esas variables en función del sexo, la edad, la convivencia en pareja, la modalidad familiar, el nivel estudios del padre y de la madre.

Método

El diseño metodológico de este estudio es cuantitativo no experimental, al no manipular las variables intencionalmente, igualmente tal y como avalan Hernández, Fernández y Baptista (2014), es una investigación descriptiva de corte transversal, dado que se tiene en cuenta una delimitación temporal para la recogida de los datos. Por tanto, se miden las variables seleccionadas y, se describe comparativamente su comportamiento, en función de los valores que pueden tomar las variables independientes de la investigación.

Muestra

La muestra poblacional participante en la investigación está conformada por 1082 sujetos pertenecientes a las 17 comunidades autónomas y las 2 ciudades autonómicas que conforman el territorio nacional, cuyas características se describen en la siguiente tabla. Teniendo en cuenta el criterio del muestreo aleatorio simple para muestras infinitas, poblaciones mayores de 100.000 sujetos (como el caso de esta investigación según datos del INE, 2019), esta muestra resulta estadísticamente significativa con un nivel de confianza del 99%, y un margen de error del 4%.

TABLA I. Datos sociodemográficos de la muestra

Variabes	%
Sexo	Hombre=23.6 Mujer=76.4
Edad	<25 años= 2.0 Entre 26 y 34 años=6.3 Entre 35 y 44 años=50.4 Entre 45 y 60 años=38.8 > 60 años=2.1
Contexto	Rural= 16.3 Urbano= 83.7
Convive con su pareja	Sí=84.3 No=15.7
Modalidad familiar	Nuclear (padre, madre, hijos) = 78.8 Monoparental (único progenitor) = 8.4 Homoparental=0.6 Pareja sin hijos=3.3 Familia adoptiva=0.6 Familia reconstituida=3.8 Familia extensa=2.4 Otra modalidad=2.1
Nivel educativo padre	Educación Primaria=7 Educación Secundaria=5.6 Formación Profesional/Grado Medio=9.8 Bachillerato=9.6 Formación Profesional/Grado Superior=15.6 Universidad=52.4
Nivel educativo madre	Educación Primaria =3.4 Educación Secundaria =3.6 Formación Profesional/Grado Medio =5.6 Bachillerato =7.5 Formación Profesional/Grado Superior =14.8 Universidad =65.2

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos

En este estudio se aplica el cuestionario “*Smartphone y Tablet en familia*”, conformado por 7 dimensiones con un total de 91 ítems que fue sometido a un proceso de validación de contenido por jueces expertos (Salcines-Talledo, Ramírez-García & González-Fernández, 2018). En este artículo se analizan dos de las escalas de dicha herramienta cuantitativa, cuyos estructura y fiabilidad se recoge en la Tabla II.

TABLA II. Estructura y fiabilidad de las escalas del cuestionario objeto de esta investigación

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	Nº ÍTEMS	ALFA
Bloque B: Conocimiento		6	.709
Bloque C: Comunicación Familiar	Comunicación Familiar <i>Smartphone</i>	11	.700
	Comunicación Familiar <i>Tablet</i>	8	.778

Fuente: Elaboración propia

La variable *conocimiento* recoge información relativa al nivel de conocimiento sobre los dispositivos móviles que presentan las familias españolas. Mediante la variable *comunicación familiar Smartphone* mide la repercusión de dicho dispositivo en los hábitos de comunicación dentro del sistema familiar. Por último, la variable *comunicación familiar Tablet*, recoge el impacto de dicho dispositivo en los hábitos de comunicación de las familias españolas.

Procedimiento

El instrumento de recogida de datos se envió a la muestra participante a través de dos vías y, en dos momentos diferentes. En primer lugar, en coherencia con la temática abordada en la investigación, se decidió emplear el *Smartphone*, concretamente la aplicación Whatsapp, como medio para hacer llegar el cuestionario a un gran número de sujetos. En este sentido, se redactó un mensaje describiendo los objetivos del estudio y, solicitando la participación de los destinatarios a través del

enlace online al instrumento (noviembre-diciembre, 2017). En segundo lugar, se redactó un mensaje similar destinado a las AMPAS de centros públicos y concertados de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, pertenecientes a las diferentes comunidades autónomas españolas, para solicitar su colaboración. En esta ocasión, el medio de comunicación empleado fue el correo electrónico (febrero-abril, 2018).

Los datos obtenidos han sido analizados con el programa SPSS.22. Con la finalidad de responder a los objetivos del estudio, se presentan los estadísticos descriptivos de cada variable e ítems que la conforman y, las pruebas U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis para comprobar la existencia de diferencias significativas entre las variables dependientes e independientes de la investigación. Al realizar la prueba Kolmogorov-Smirnov, y aportar valores para todas las variables en los que ($p < .05$), se han realizado análisis no paramétricos.

Resultados

Con la finalidad de dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación, se ha organizado los resultados en tres bloques, correspondientes con las tres variables sobre las que se centra esta investigación (*Conocimiento, Comunicación familiar Smartphone y Comunicación familiar Tablet*).

- Conocimiento

En primer lugar, se presentan los datos descriptivos de la variable *conocimiento*, y de los ítems que la conforman para, posteriormente, recoger las relaciones de significación entre dicha variable y los valores que pueden adquirir las diferentes variables independientes.

TABLA III. Datos descriptivos de la variable *conocimiento* y frecuencias de los ítems que la conforman.

	Media	Mediana	Desviación Típica	
VARIABLE. Conocimiento	2.524	2.600	.538	
	Frecuencias (%)			
	CED	ED	D	CD
Ítem 1. Tengo conocimiento de la jerga utilizada habitualmente por los jóvenes en relación a la tecnología	14.1	30.7	43.6	11.6
Ítem 2. Tengo conocimiento de la normativa legal que regula la protección del individuo ante los medios tecnológicos	18.4	29.3	36.6	15.6
Ítem 3. Tengo un conocimiento tecnológico amplio que me permite aprovechar las potencialidades/posibilidades de uso del <i>Smartphone</i>	6.8	25.1	51.7	16.4
Ítem 4. Tengo un conocimiento tecnológico amplio que me permite aprovechar las potencialidades/posibilidades de uso de la <i>Tablet</i>	8.5	28.4	47.0	16.1
Ítem 5. Normalmente, suelo recurrir a mis hijos/as para resolver problemas relacionados con el uso de los dispositivos móviles	52.2	29.2	14.1	4.5
Ítem 6. Mi conocimiento tecnológico me permite comunicarme eficazmente con mi/s hijo/s	10.1	11.0	52.1	26.8

CED= Completamente en desacuerdo ED= En desacuerdo D= De acuerdo CD= Completamente de acuerdo
Fuente: Elaboración propia

Tal y como puede observarse en la Tabla 3 la puntuación media de las familias en relación con el conocimiento general de los *Smartphone* y las *Tablet*, es más alta que el valor medio de la escala. Al analizar las frecuencias presentadas en cada uno de los ítems que conforman la variable, se aprecia una tendencia general a la opción de respuesta “de acuerdo”, excepto en uno de los ítems, lo cual denota que las familias con hijos e hijas no recurren a ellos para resolver problemas relacionados con los dispositivos móviles, dato coherente con los resultados obtenidos en los restantes ítems, que señalan como los padres y madres afirmar poseer un alto conocimiento de la jerga tecnológica, la normativa legal y las potencialidades de los dispositivos móviles existentes en el hogar.

Con la finalidad de comprobar si existen diferencias significativas relativas al conocimiento general de las familias españolas sobre los

dispositivos móviles, dependiendo de los valores que pueden adquirir las diferentes variables independientes, se realiza la prueba U de Mann-Whitney para las variables dicotómicas, y la Kruskal-Wallis para las variables politómicas. En los casos en los que la prueba Kruskal-Wallis aporta un valor significativo, se realiza la prueba U de Mann-Whitney para constatar los valores entre los que se da dicha diferencia significativa. En la tabla IV, aparece de forma resumida, las relaciones de significatividad constatadas entre la variable dependiente conocimiento y los diferentes valores de las variables independientes.

TABLA IV. Resumen de las relaciones significativas entre la variable *conocimiento* y las diferentes variables independientes

Variable	Valores variable			U de Mann-Whitney					
	VI	NI	N2	U	NI	RP(NI)	N2	RP(N2)	p
Sexo	Hombre	Mujer		66721.500	230	551.41	726	455.40	.000
Edad	Menos de 25 años	Entre 26 y 34 años		360.500	20	52.48	60	36.51	.007
	Menos de 25 años	Entre 35 y 44 años		2344.000	20	376.30	483	246.85	.000
	Menos de 25 años	Entre 45 y 60 años		2051.000	20	284.95	377	194.44	.001
	Menos de 25 años	Más de 60 años		81.000	20	20.45	14	13.29	.039
Convive en pareja	Sí	No		50031.000	815	469.39	141	531.17	.014
Nivel educativo madre	Primarios	FP/Grado Superior		1366.000	27	100.41	137	78.97	.032
	Primarios	Universidad		5766.500	27	419.43	619	319.32	.006
	FP/Grado medio	Universidad		12589.000	52	403.40	619	330.34	.009

Fuente: Elaboración propia

Los datos presentados en la Tabla, indican que los hombres poseen un conocimiento significativamente superior a las mujeres sobre los dispositivos móviles (*Smartphone* y *Tablet*). Por otro lado, atendiendo a la edad ($\chi^2 = 18.393$, $gl = 4$, $p = .001$), los encuestados que tienen menos de 25 años tienen un conocimiento significativamente superior que los

miembros de la familia con edades superiores a 26 años. Teniendo en cuenta si se convive o no en pareja, los datos reflejan como los adultos que no conviven en pareja poseen un conocimiento significativamente superior. Por último, cabe destacar que el nivel educativo de la madre ($\chi^2 = 14.124, gl = 5, p = .015$), es otra de las variables que presenta diferencias significativas, concretamente las madres con estudios primarios tienen un conocimiento significativamente superior que las madres con estudios de FP/Grado Superior y Universidad, y las madres con estudios de FP/Grado Medio Superior a las madres con estudios universitarios.

- Comunicación familiar *Smartphone*

En segundo lugar, aparecen los datos descriptivos de la variable *comunicación familiar Smartphone*, y de los ítems que la conforman, recogiendo también las relaciones de significación entre dicha variable y los valores que pueden adquirir las diferentes variables independientes.

TABLA V. Datos descriptivos de la variable *comunicación familiar Smartphone* y frecuencias de los ítems que la conforman.

	Media	Mediana	Desviación Típica	
VARIABLE. Comunicación familiar <i>Smartphone</i>	2.136	2.167	.530	
	Frecuencias (%)			
	CED	ED	D	CD
Ítem 1. Me comunico más con mi núcleo familiar (personas que conviven en el hogar)	24.2	29.4	31.6	14.8
Ítem 2. He podido contactar con familiares con los que apenas tenía contacto	10.7	21.5	49.0	18.8
Ítem 3. Tenemos más temas de conversación que aumentan la comunicación entre los miembros de la familia pertenecientes al núcleo familiar (personas que conviven en el hogar)	22.4	45.4	26.7	5.5
Ítem 4. Mi/s hijo/s se comunican conmigo más a través del <i>Smartphone</i> que en persona	56.0	34.0	6.8	1.2
Ítem 5. Mi/s hijo/s a menudo pierden la atención en la conversaciones cara a cara familiares por estar usando su <i>Smartphone</i>	17.2	31.5	40.1	11.3

Ítem 6. Mi/s hijo/s se comunican con personas que no conocen personalmente, a través de su <i>Smartphone</i>	36.5	35.9	25.7	1.9
Ítem 7. La comunicación que establezco con mis hijos/as a través del <i>Smartphone</i> , me permite “supervisar” sus movimientos (saber dónde están, con quién están, cómo están...)	12.3	27.0	48.8	12.0
Ítem 8. Ha aumentado la variedad de temas de comunicación con mis hijos gracias al uso del <i>Smartphone</i>	23.8	51.2	24.1	0.9
Ítem 9. Me comunico durante más tiempo con mi pareja a través del <i>Smartphone</i> que en persona	50.7	38.6	9.6	1.1
Ítem 10. Ha aumentado la variedad de temas de comunicación con mi pareja gracias al uso del <i>Smartphone</i>	43.2	40.6	16.0	0.3
Ítem 11. Mi/s hijo/s pierden la atención (cuando le hablas, cuando hace deberes, etc.) por estar utilizando el <i>Smartphone</i> de los padres	40.2	26.4	25.5	7.8

CED= Completamente en desacuerdo ED= En desacuerdo D= De acuerdo CD= Completamente de acuerdo

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en la Tabla 5 las familias valoran positivamente las posibilidades de comunicación brindadas por el *Smartphone* en relación con el aumento de comunicación en el núcleo familiar, las posibilidades para contactar con otros miembros de la familia extensa y, las posibilidades que ofrece para supervisar los movimientos de sus hijos. Sin embargo, no consideran que dicho dispositivo haya favorecido una diversificación mayor de temas de conversación y un incremento en el tiempo dedicado a comunicarse entre los miembros de la familia. Igualmente, las familias encuestadas reconocen que el uso que hacen sus hijos e hijas del *Smartphone*, repercute negativamente en la atención de los menores cuando se mantienen conversaciones o están realizando tareas.

A continuación, en la siguiente tabla, se reflejan las diferencias significativas correspondientes con la variable *comunicación familiar Smartphone*, y las variables independientes analizadas.

TABLA VI. Resumen de las relaciones significativas entre la variable *comunicación familiar: Smartphone* y las diferentes variables independientes

Variable	Valores variable			U de Mann-Whitney				
	VI	NI	N2	U	NI	RP(NI)	N2	RP(N2)
Edad	Menos de 25 años	Entre 35 y 44 años	2212.000	20	344.90	445	227.97	.000
	Menos de 25 años	Entre 45 y 60 años	1871.000	20	277.95	361	186.18	.000
	Menos de 25 años	Más de 60 años	66.500	20	21.18	14	12.25	.009
	Entre 26 y 34 años	Entre 35 y 44 años	9165.000	55	306.36	445	243.60	.002
	Entre 26 y 34 años	Entre 45 y 60 años	7725.000	55	248.55	361	202.40	.008
Convive en pareja	Sí	No	36360.000	765	430.53	132	556.05	.000
Modalidad familiar	Nuclear	Monoparental	22669.000	706	385.61	77	450.60	.017
	Nuclear	Familia extensa	4238.000	706	359.50	22	525.86	.000
	Monoparental	Familia reconstituida	1015.500	77	60.81	35	47.01	.037
	Monoparental	Familia extensa	597.000	77	46.75	22	61.36	.035
	Familia reconstituida	Familia extensa	194.500	35	23.56	22	37.66	.002
Nivel educativo padre	Secundarios	Bachillerato	1366.000	46	72.05	79	57.73	.033
	Secundarios	FP/Grado superior	2105.000	46	102.74	125	79.84	.007
	Secundarios	Universidad	7516.000	46	300.11	440	237.58	.004
Nivel educativo madre	Primarios	FP/Grado Medio	373.000	23	45.78	50	32.96	.016
	Primarios	FP/Grado Superior	770.500	23	104.50	126	69.62	.000
	Primarios	Universidad	3285.500	23	451.15	582	297.15	.000
	Secundarios	FP/Grado Superior	1568.500	33	95.47	126	75.95	.030
	Secundarios	Universidad	6894.000	33	390.09	582	303.35	.006
	Bachillerato	FP/Grado Superior	2883.500	56	103.01	126	86.38	.049
	Bachillerato	Universidad	12888.500	56	380.35	582	313.65	.010

Fuente: Elaboración propia

Los datos presentados en la Tabla 6, destacan la existencia de diferencias significativas respecto a la comunicación familiar con *Smartphone* en función de la edad ($\chi^2 = 22.970$, $gl = 4$, $p = .000$) de los miembros de la familia. Es decir, los individuos menores a 34 años realizan una comunicación a través del *Smartphone* superior a los miembros de su familia con edades por encima de los 35 años. Seguidamente, se comprueba que las personas que no conviven en pareja obtienen una puntuación significativamente superior, por lo tanto, se comunican más mediante el *Smartphone* que las personas que conviven en pareja. Otra de las variables que presenta puntuaciones significativas, es la modalidad familiar ($\chi^2 = 21.862$, $gl = 6$, $p = .001$), concretamente las familias monoparentales y extensas, se comunican más por el *Smartphone*, que el resto de modalidades familiares. Por último, tanto el nivel educativo del padre ($\chi^2 = 11.856$, $gl = 5$, $p = .037$) como de la madre ($\chi^2 = 29.646$, $gl = 5$, $p = .000$) repercuten significativamente en la comunicación familiar a través del *Smartphone*, evidenciándose que los progenitores con niveles más elevados de estudios hacen un menor uso del *Smartphone* para comunicarse con los miembros de su familia.

- **Comunicación familiar *Tablet***

En tercer y último lugar, se muestran los datos descriptivos de la variable *comunicación familiar Tablet*, y de los ítems que la conforman, recogiendo también las relaciones de significación entre dicha variable y los valores que pueden adquirir las diferentes variables independientes.

TABLA VII. Datos descriptivos de la variable *comunicación familiar Tablet* y frecuencias de los ítems que la conforman.

	Media	Mediana	Desviación Típica	
VARIABLE. Comunicación familiar <i>Tablet</i>	1.854	1.857	.548	
	Frecuencias (%)			
	CED	ED	D	CD
Ítem 1. Me comunico más con mi núcleo familiar (personas que conviven en el hogar)	43.2	44.6	9.3	2.9
Ítem 2. He podido contactar con familiares con los que apenas tenía contacto	40.0	33.9	21.1	5.0

Ítem 3. Tenemos más temas de conversación que aumentan la comunicación entre los miembros de la familia pertenecientes al núcleo familiar (personas que conviven en el hogar)	36.9	41.6	19.5	1.9
Ítem 4. Mi/s hijo/s a menudo pierden la atención en la conversaciones cara a cara familiares por estar usando la <i>Tablet</i>	19.9	30.6	33.1	16.5
Ítem 5. Mi/s hijo/s se comunican con personas que no conocen personalmente, a través de la <i>Tablet</i>	61.9	28.9	7.8	1.4
Ítem 6. La comunicación que establezco con mis hijos/as a través de la <i>Tablet</i> , me permite “supervisar” sus movimientos	42.7	35.7	16.5	5.1
Ítem 7. Ha aumentado la variedad de temas de comunicación con mis hijos gracias al uso de la <i>Tablet</i>	43.9	41.4	14.0	.8
Ítem 8. Ha aumentado la variedad de temas de comunicación con mi pareja gracias al uso de la <i>Tablet</i>	52.5	38.4	8.6	.5

CED= Completamente en desacuerdo ED= En desacuerdo D= De acuerdo CD= Completamente de acuerdo
Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en la Tabla 7 las familias encuestadas, no consideran que la *Tablet* es un dispositivo móvil que favorezca el tiempo y la diversidad de temas de comunicación en el núcleo familiar y con la familia extensa. De igual modo, señalan que dicho dispositivo no facilita la supervisión de los menores, ni la toma de contacto de estos con desconocidos. No obstante, al igual que sucede con el *Smartphone*, el uso de la *Tablet* por parte de los menores de la familia, provoca una pérdida de atención de éstos respecto a las conversaciones presenciales que se mantienen.

Seguidamente, en la Tabla 8, se presentan las diferencias significativas correspondientes con la variable *comunicación familiar Tablet*, y las variables independientes analizadas.

TABLA VIII. Resumen de las relaciones significativas entre la variable *comunicación familiar Tablet* y las diferentes variables independientes

Variable	Valores variable			U de Mann-Whitney					
	VI	N1	N2	U	N1	RP(N1)	N2	RP(N2)	p
Sexo	Hombre	Mujer		49517.500	194	417.26	575	374.12	.019
Nivel educativo padre	Primarios	FP/Grado Medio		1177.000	45	64.84	68	51.81	.038
	Primarios	Bachillerato		1141.000	45	63.64	66	50.79	.038
	Primarios	FP/Grado superior		1823.000	45	95.49	113	73.13	.005
	Primarios	Universidad		6870.500	45	259.32	389	212.66	.018
	Secundarios	FP/Grado superior		1643.500	38	89.25	113	71.54	.030
Nivel educativo madre	Primarios	FP/Grado Medio		319.000	21	39.81	44	29.75	.042
	Primarios	Bachillerato		263.500	21	38.45	40	27.09	.017
	Primarios	FP/Grado Superior		734.500	21	86.02	110	62.18	.008
	Primarios	Universidad		2880.500	21	379.83	506	259.19	.000
	Secundarios	Universidad		5619.000	29	327.24	506	264.60	.033
	FP/Grado Medio	Universidad		9144.500	44	320.67	506	271.57	.049

Fuente: Elaboración propia

Los datos presentados en la Tabla 8, muestran cómo los hombres se comunican más con su familia mediante la *Tablet* que las mujeres. Por otro lado, cabe destacar que tanto la variable Nivel educativo del padre ($\chi^2 = 11.523$, $gl = 5$, $p = .042$), como nivel educativo de la madre ($\chi^2 = 19.499$, $gl = 5$, $p = .002$), presentan diferencias significativas entre los distintos valores que pueden adoptar dichas variables. Concretamente, en relación al nivel educativo del padre, los progenitores encuestados con menor nivel de estudios, se comunican más a través de este dispositivo que los progenitores con estudios superiores. Este mismo patrón, se repite en la variable Nivel de estudios madre.

Conclusiones

El principal propósito de esta investigación ha sido presentar una descripción sobre el conocimiento que poseen las familias españolas en relación a los dispositivos móviles (*Smartphone* y *Tablet*), así como abordar la influencia de dichos dispositivos en la comunicación intrafamiliar.

Los resultados de este estudio, revelan que los progenitores poseen un alto conocimiento en relación a los dispositivos móviles ya que como señalan desde PAD_Madrid (2019), dichos dispositivos proporcionan grandes posibilidades de acceso al conocimiento. En la línea de los datos presentados por el INE (2019), se ratifica que los hombres tienen un conocimiento ligeramente más elevado de los *Smartphone* y las *Tablet* que las mujeres. Igualmente, desde esta entidad se presenta la edad como una variable determinante, en consonancia con los datos presentados en esta investigación, siendo los miembros de la familia de menor edad los que mayor conocimiento poseen, al igual que los adultos que no conviven en pareja y, las madres con menos nivel de estudios.

De acuerdo con las investigaciones previas (Michavilla, Abad y García, 2018; Santana-Vega, Gómez-Muñoz y Feliciano-García, 2019), las familias valoran muy positivamente las posibilidades que ofrecen los *Smartphone* para comunicarse entre los miembros del núcleo familiar. Del mismo modo, aprecian la oportunidad que procuran para contactar con otros miembros de la familia extensa (Arza, 2010; Carvalho, Fonseca, Francisco, Bacigalupe, y Reivas, 2016; Mascarell, 2019), así como supervisar los movimientos de los menores del hogar.

En contraposición con las ventajas señaladas y en consonancia con las investigaciones precedentes (Badri, Alnuaimi, Rashedi, Yang y Temsah, 2017; Besoli, Palomas y Chamarro, 2018; Radesky, Schumacher y Zuckerman, 2015) los encuestados consideran que ni el *Smartphone* ni la *Tablet*, favorecen una diversificación de temas de conversación en la familia y, repercuten negativamente en la atención de los menores durante la realización de tareas y conversaciones familiares.

El análisis revela que al igual que en la variable *Conocimiento*, la edad es un factor determinante en la comunicación mediante *Smartphone*, siendo los miembros de menor edad de la familia los que más se comunican a través de este dispositivo, junto con las personas que no conviven en pareja (Castillo-Pomeda, 2016; Ruiz, Sánchez y Trujillo, 2016). En esta

línea, se observa que las familias monoparentales y extensas son las que mayor uso del *Smartphone* hacen con fines comunicativos. Contrastando con los progenitores que presentan mayor nivel de estudios, al ser los que afirman emplear en menor medida este dispositivo para la comunicación intrafamiliar. Siendo los progenitores con menor nivel de estudios los que más se comunican mediante la *Tablet*.

A partir de las descripciones previas es posible afirmar que el *Smartphone* es el dispositivo más utilizado por las familias españolas encuestadas, quedando relegada la *Tablet* a un segundo lugar, en coherencia con el informe de la AIMC (2019). Por otro lado, no se han encontrado correlaciones significativas entre la comunicación de las familias mediante *Smartphone* y *Tablet* y, la ocupación laboral de los progenitores, tal y como sucedía en el estudio de Roeters y van Houdt (2019), el tipo de trabajo paterno y materno no interfiere en la interacción con los menores del hogar.

Una de las limitaciones de esta investigación reside en la aplicación del cuestionario en el contexto nacional, . Por ello, en un futuro cercano se tratará de aplicar el instrumento de recogida de información en otros contextos internacionales, para la obtención de una visión más globalizada.

A pesar de que la mayor parte de los hallazgos detallados aquí, pueden hacer pensar que los dispositivos móviles tienen un impacto positivo en la comunicación de las familias españolas, esto invita a cuestionarse sobre qué y cómo se mantienen las relaciones comunicativas mediadas por el *Smartphone* y la *Tablet* en el sistema familiar. En este sentido, como futuras líneas de investigación sería pertinente reflexionar sobre estrategias que impulsen el conocimiento tecnológico y la comunicación en las familias, partiendo del reconocimiento de las prioridades de cada miembro de la familia (IPF, 2019) y, ejercitando el diálogo para estimular la capacidad de razonamiento de los menores del hogar (Sarráis, 2019) y su autonomía (Plaza de la Hoz, 2017), gestionando eficazmente la abundancia de información a la que se acceden los menores a través de sus dispositivos móviles (Chan, Walker y Gleaves, 2015).

Es decir, trabajar conjuntamente entre políticos, educadores y familias a favor de la promoción de tiempos y espacios comunicativos intrafamiliares presenciales y de calidad, a la vez que educar en el uso responsable de los dispositivos móviles con fines comunicativos, dando una respuesta ajustada a la diversidad de las estructuras familiares actuales. Creando

una cultura que propicie tiempo para conciliar actividades profesionales junto con un ocio activo e integrador entre los miembros de las familias españolas.

Referencias bibliográficas

- AIMC (2019). *Navegantes en la Red*. Madrid: AIMC. Recuperado de: <https://www.aimc.es/otros-estudios-trabajos/navegantes-la-red/>.
- Álvarez, O.J., & Rodríguez, E. (2012). El uso de internet y su influencia en la comunicación familiar. *Revista Trilogía*, 7, 81-101. doi: 10.22430/21457778.154
- Badri, M., Alnuaimi, A., Rashedi, A., Yang, G., & Temsah, K., (2017). School children's use of digital devices, social media and parental knowledge and involvement – the case of Abu Dhabi. *Education and Information Technologies*, 22, 2645–2664. doi: 10.1007/s10639-016-9557-y
- Besoli, G. Palomas, N., & Chamarro, A. (2018). Uso del móvil en padres, niños y adolescentes: Creencias acerca de sus riesgos y beneficios. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 36(1), 29-39. doi: 10.11114/jets.v6i2.2848
- Camacho, M., & Esteve, F.M. (2018). El uso de las tabletas y su impacto en el aprendizaje. Una investigación nacional en centros de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 379, 170-191. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-379-366
- Carvalho, J., Fonseca, G., Francisco, R., Bacigalupe, G., & Relvas, A. (2016). Information and communication technologies and family: Patterns of use, life cycle and family dynamics. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 6, 10-12. doi: 10.4172/2161-0487.1000240
- Carrasco, F., Droguett, R., Huaiquil, D., Navarrete, A., Quiroz, M.J., & Helder, E. (2017). El uso de dispositivos móviles por niños: Entre el consumo y el cuidado familiar. *Revista Cultura, Hombre y sociedad*, 27(1), 108-137. doi:10.7770/CUHSO
- Castillo-Pomeda, J.M. (2016). Connected. The fourth screen as epicenter of social communications. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (40), 1-19. doi: 10.15198/seeci.2016.40.1-19
- Chan, N. Walker, C., & Gleaves, A. (2015). An exploration of students lived experiences of using smartphones in diverse learning contexts using

- a hermeneutic phenomenological approach. *Computers y Education*, 82, 96-106. doi: 10.1016/j.compedu.2014.110.001
- Ciampa, K. (2014). Learning in a mobile age: an investigation of student motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(1), 82-96. doi: 10.1111/jcal.12036
- Dans, I. Muñoz, P., & González Sanmamed, M. (2019). Familia y Redes Sociales: un binomio controvertido. *Aula Abierta*, 48(2), 183-192. doi: 10.17811/rifie.48.2.2019.183-192
- Flores Martos, R. (2016). *Estudio sobre la transmisión intergeneracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención*. Madrid: Fundación FOESSA.
- FOESSA (2016). *Estudio sobre la transmisión intergeneracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención*. Madrid: FOESSA.
- Gutiérrez-Rubí, A. (2015). *La transformación digital y móvil de la comunicación política*. Madrid: Ariel.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Hernández, M.A., López, P., & Sánchez, S. (2014). La comunicación en la familia a través de las TIC. Percepción de los adolescentes. *Revista Pulso*, 37, 35-58.
- INE (2019). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares 2019 (TIC-H'19)*.
- IPF (2019). *Informe evolución de la familia en España 2019*. Madrid: IPF.
- Jago R., Sebire, S.J., Gorely, T., Cillero, I.H., & Biddle, S.J.H. (2011). "I'm on it 24/7 at the moment": A qualitative examination of multi-screen viewing behaviours among UK 10-11 year olds. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8. doi: 10.1186/1479-5868-8-85.
- Mascarell, D. (2019). El teléfono móvil desde la dimensión social y educativa en la didáctica de las artes visuales. *Revista Internacional d'Humanitats*, 46/47, 143-154.
- Michavilla, N., Abad, M.J. & García, P. (2018). El impacto de las pantallas en la vida familiar. Madrid: GAD3.
- Mylläri, J., Kynäslahti, H., Vesterinen, O., Vahtivuori-Hänninen, S., Lipponen, L., & Tella, S. (2011). Students' pedagogical thinking and the use of ICTs in teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 537-550. doi: 10.1080/00313831.2011.555920

- Mullan, K., & Chatzitheochari, S. (2019). Changing Times Together? A Time-Diary Analysis of Family Time in the Digital Age in the United Kingdom. *Journal of Marriage and Family*, 81, 795–811. doi: 10.1111/jomf.12564.
- Plaza de la Hoz, J. (2017). Advantages and downsides of children ICT use in Spain: The parent's perspective. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 3, 22-31.
- Robb, M.B., Bay, W., & Vennegaard, T. (2019). *The new normal: Parents, teens, and mobile devices in Mexico*. San Francisco, CA: Common Sense.
- Rodríguez, L. (2017). El adolescente y su entorno: familia, amigos, escuela y medios. *Revista Pediatría Integral*, 4, 261–269.
- Roeters, A., & Van Houdt, K. (2019). Parent–Child Activities, Paid Work Interference, and Child Mental Health. *Family Relations* 68, 232–245. doi: 10.1111/fare.12355.
- Salcines-Talledo, I., Ramírez-García, A., & González-Fernández, N. (2018). Smartphones y Tablets en familia. Diseño de un instrumento de diagnóstico. *Aula Abierta*, 47(3), 265-272. doi: 10.17811/rife.47.3.2018.265-272.
- Santana-Vega, L.E., Gómez-Muñoz, A.M., & Feliciano-García, L. (2019). Uso problemático del móvil, fobia a sentirse excluido y comunicación familiar de los adolescentes. *Comunicar Revista Científica de Educomunicación*, 59, v. XXVII, 39-47. doi: 10.3916/C59-2019-04.
- Sarraís, F. (2019). *Mejorar el diálogo para competir con las nuevas tecnologías*. Recuperado de: <https://navarra.elespanol.com/articulo/sociedad/psiquiatra-fernando-sarraais-libro-dialogo-universidad-navarra-necesidad-mejorar-nuevas-teconologias/20190316163945252230.html>.
- Servicio PAD_Madrid (2019). *El uso de TIC en familia*. Madrid: Servicio de Prevención de Adicciones. Comunidad de Madrid.
- Solomon-Moore, E., Matthews, J., Reid, T., Toumpakari, Z., Sebire, S.J., Thompson, J.L., Lawlor, D.A., & Jago, R. (2018). Examining the challenges posed to parents by the contemporary screen environments of children: A qualitative investigation. *BMC Pediatrics*, 18, 1-12.
- Radesky, J. Schumacher, J., & Zuckerman, (2015). Mobile and Interactive Media Use by Young Children: The Good, the Bad, and the Unknown. *Pediatric*, 135(1). doi: 10.1542/peds.2014-2251.

Ruiz, J., Sánchez, J., & Trujillo, J. (2016). Utilización de Internet y dependencia a teléfonos móviles en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14, 1357-1369. doi: 10.11600/1692715x.14232080715.

Información de contacto: Natalia González-Fernández. Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Departamento de Educación. Área MIDE. Avenida de los Castros, s/n. Santander, 39005. E-mail: gonzalen@unican.es

Percepción del profesorado de Educación Primaria sobre las características y la detección del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma del País Vasco

Primary education teachers' perception of the characteristics and detection of the highly able pupils in the Autonomous Community of the Basque Country

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-390-467

Leire Aperribai
Leire Garamendi

Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari, BAM

Resumen

La respuesta educativa a la alta capacidad intelectual (ACI) ha sido abordada en la Comunidad Autónoma del País Vasco en los últimos años desde la perspectiva de la inclusión educativa ya que son considerados como parte del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. A pesar de que en los últimos años se ha realizado un gran esfuerzo por parte de las familias y desde el sistema educativo, hoy en día es mínimo el porcentaje del alumnado que recibe una respuesta adecuada. El objetivo de este estudio cualitativo es conocer cómo percibe el profesorado las características personales y educativas que influyen en esta respuesta. Para ello se ha diseñado una entrevista en profundidad semi-estructurada para el profesorado, que ha sido revisada por tres profesoras de universidad y dos progenitores. Se han realizado 12 entrevistas y se han tratado los datos cualitativos recogidos de los relatos con el programa Atlas.ti 8.3.20. Los resultados muestran datos sobre las características del alumnado con ACI, la percepción que se tiene de las ACI, la detección y la evaluación, y las necesidades educativas y socioafectivas de este alumnado. Se concluye que el profesorado

tiene una visión más realista de las ACI, mientras que en la sociedad todavía prevalecen los mitos y los estereotipos. También se concluye que el profesorado necesita más formación, y que se debe informar del tema a los progenitores y a la sociedad en general.

Palabras clave: altas capacidades, percepción de profesorado, detección, respuesta educativa, formación, investigación cualitativa.

Abstract

In the recent years, the educational response given to highly able students in the Autonomous Community of the Basque Country has been addressed from the perspective of educational inclusion and from the vision of being a group with specific needs of educational help. Although a great effort has been made from the families and from the educational system, actually only few students receive an adequate response. The objective of this qualitative study is to know how do teachers perceive the individual and educational characteristics that influence this response. For this purpose, a semi-structured in-depth interview for teachers has been designed and reviewed by three university professors and two parents. In total 12 interviews have been conducted. The qualitative data collected from the interviews have been processed with the Atlas.ti 8.3.20. program. The results show data related to the characteristics of highly able students, the perception of high abilities, the detection and the evaluation, and the educational and socio-affective needs of this students. It is concluded that teachers have a more realistic vision of high abilities, while myths and stereotypes still prevail in society. It also concludes that teachers still need to be trained, and that parents and society in general should be informed of the issue.

Keywords: high abilities, teachers' perception, detection, educational response, training, qualitative research.

Introducción

La atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales (ACI) es hoy en día uno de los retos educativos en todo el mundo. La publicación de leyes específicas ha sido un punto de inflexión en todos los países, pero los logros obtenidos por los sistemas educativos quedan muchas veces lejos de lo que estipulan las leyes. Así, la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) ha tenido una aplicación menor que otras.

En España, desde que se promulgó la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación en el año 1970, se estableció que el alumnado superdotado debía ser atendido desde la Educación Especial para hacer posible que estos/as niños/as pudieran desarrollar sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de ellos/as mismos/as (BOE, de 06/08/1970). Más adelante, se estableció la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que en el artículo 36, referido al alumnado con necesidades educativas especiales, especificaba que los equipos de profesionales debían identificar y valorar a este alumnado con el fin de establecer los planes de actuación específicos (BOE, de 04/10/1990). Desde entonces, distintos decretos, órdenes ministeriales y resoluciones han ido conformando la normativa actual vigente que establece varios aspectos fundamentales (Martín y González, 2000; Comes, et al., 2009): la atención educativa, la identificación y la evaluación, la orientación educativa, la flexibilización y la escolarización, y los expedientes sobre las medidas tomadas.

La percepción que se tiene de la ACI muchas veces no está ajustada a la realidad y se basa en mitos y estereotipos (Pérez et al., 2017). El profesorado en ocasiones tiene teorías implícitas de las ACI que se basan en estereotipos y que tienen un impacto negativo en las oportunidades educativas que se brinda al alumnado con ACI (Baudson y Preckel, 2013).

Además, debido a la falta de un método consensuado entre las Administraciones educativas, existen diferencias de prevalencia entre las distintas Comunidades Autónomas del conjunto de España. Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno Español (MEFP, 2019), en la CAPV, durante el curso 2017-2018 fueron 564 (0.15%) los/las alumnos/as detectados de los 376.492 matriculados/as. Hernández y Gutiérrez (2014) consideran que, tanto a nivel estatal como en las distintas comunidades autónomas, la prevalencia dista mucho del número de alumnos/as que deberían haber sido identificados según los criterios de Marland (5-7%), de Gagné (10%), o de Renzulli y Reis (15-20%).

En cuanto a la evaluación, ésta servirá para obtener datos sobre la evolución del alumnado, la validez de las medidas adoptadas, el proceso seguido y otros aspectos fundamentales, en definitiva, debe servir para valorar todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar los más deficitarios (Aretxaga, 2013). En todo caso, y debido a las bajas tasas de detección, en la CAPV la respuesta educativa dada

al alumnado de altas capacidades intelectuales es escasa, y presenta problemas en su aplicación.

Finalmente, es importante señalar que el concepto de alumnado con altas capacidades será acuñado por primera en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación o LOE (BOE, de 04/05/2006). Este nuevo término dará lugar al uso de un concepto más amplio que incluye al alumnado precoz y talentoso (Comes et al., 2009). En el protocolo de actuación de la CAPV (Aretxaga, 2013), se ha adoptado el marco teórico de Renzulli para entender y responder a las altas capacidades intelectuales, concepto que se prioriza en la normativa. Las altas capacidades intelectuales, incluyen en su abanico de términos el de la superdotación (entendida como la configuración cognitiva que se caracteriza por la combinación de todos los recursos intelectuales, lo que posibilita un elevado nivel de eficacia en cualquier forma de procesamiento y gestión de la información), el talento (entendido como el alto rendimiento en alguna o algunas áreas específicas; incluye el talento simple y el complejo descrito por Castelló y Battle en 1998), y la precocidad (entendida como la manifestación de un mayor desarrollo evolutivo a una edad más temprana que los niños/as de su misma edad cronológica).

En la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) la respuesta educativa a la alta capacidad intelectual, a pesar del esfuerzo realizado tanto por las familias como por el sistema educativo, parece insuficiente dado el reducido número de alumnos/as que recibe atención adecuada. El objetivo del estudio es conocer la percepción que tiene el profesorado de primaria de las características, la detección y las necesidades del alumnado con ACI en la CAPV mediante una investigación cualitativa, de forma que facilite el entendimiento en las carencias de detección y evaluación existentes.

Método

Participantes

En este estudio participaron 6 profesoras y 6 profesores de Educación Primaria (titulados del Grado) pertenecientes a centros de educación públicos y privados concertados de distintos puntos geográficos de la CAPV (ver Tabla I), con experiencia superior a 3 años, salvo en un caso.

Instrumentos

Se llevaron a cabo entrevistas en profundidad para recoger el relato del profesorado de Educación Primaria sobre su percepción de la respuesta educativa recibida por el alumnado con altas capacidades.

Para ello, se diseñó una entrevista *ad hoc* semi-estructurada, temática, directa y exploratoria dirigida al profesorado: semi-estructurada, puesto que se diseñó un guión de 28 preguntas abiertas, donde además de seguir el guión, las entrevistadoras tenían cierta flexibilidad para ampliar o concretar la pregunta, según las respuestas que daban las personas entrevistadas; temática, debido a que las investigadoras diseñaron el guión de la entrevista en base a temas concretos (la detección y evaluación de las altas capacidades, la respuesta educativa recibida, las experiencias y vivencias experimentadas, la información y formación buscada y recibida, y la colaboración entre la familia y la escuela); directa, puesto que las entrevistas se aplicaron en base a la interacción personal e *in situ* entre la entrevistadora y la persona entrevistada; y finalmente, exploratoria, debido a que responde al objetivo de querer abordar el tema y poder comprender, explicar y conocer cuáles son los factores que afectan (Verd y Lozares, 2016).

Procedimiento

En esta investigación se optó por el método cualitativo, y más concretamente por analizar a través de un diseño de investigación exploratorio los relatos del profesorado por medio de la entrevista en profundidad dirigida y focalizada (Juaristi, 2003).

Diseño del guión

Las preguntas fueron diseñadas en base a la literatura existente en cuanto a la respuesta educativa ofrecida al alumnado con altas capacidades intelectuales (p. ej. Aretxaga, 2013) y siguiendo las pautas propuestas por Verd y Lozares (2016). Las dimensiones en base a las cuales se originó el guión fueron las siguientes: la experiencia y vivencias educativas del profesorado, la detección de las ACI, la evaluación, la respuesta educativa dada a este alumnado, la información y formación existente sobre el tema, y la colaboración entre la familia y la escuela (ver Anexo I).

La batería de preguntas inicial fue revisada por tres profesoras e investigadoras del Departamento de Psicopedagogía de la universidad, y después por dos progenitores, ambos miembros de una asociación de padres y madres de alumnado con ACI. Una vez realizadas las adecuaciones, se concretó un guión con 28 preguntas. Inicialmente se llevaron a cabo entrevistas piloto online acrónicas con 7 profesores/as de distintas etapas educativas que participaban en un programa de formación sobre altas capacidades intelectuales. Después se realizaron las correcciones oportunas y se suprimieron 8 preguntas que se consideraron irrelevantes por recibir un número de citas insuficiente. Se aplicó la nueva versión con un profesor y, tras evaluar la idoneidad del instrumento empleado, se estableció el guión definitivo que constaba de 20 preguntas.

Muestreo

Se seleccionó una muestra a partir de un listado de centros educativos de Educación Primaria de la CAPV. Se aplicaron dos criterios iniciales para la selección: la provincia (Gipuzkoa, Bizkaia y Álava) y el tipo de centro (público o privado concertado). Se escogieron de forma aleatoria seis centros y las investigadoras se pusieron en contacto con la dirección de éstos. Tras informar sobre el objetivo y el procedimiento de la investigación, se solicitó la participación de un profesor y una profesora de Educación Primaria en cada centro. En un único caso se denegó, por lo que se optó por el siguiente centro en la lista. De esta forma, participaron 12 personas de cuyas entrevistas se extrajo en total (en la investigación completa) una muestra de 34,860 palabras (ver Tabla I). En este estudio se recogieron aquellos datos referentes a tres de los factores estudiados.

TABLA I. Muestra de palabras recogidas en las transcripciones por participante (D1-I2), provincia, tipo de centro y sexo

Provincia	Escuela Pública			Escuela Concertada			Total		
	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total
Alava	4297(D1)	3075(D2)	7372	3083(D7)	1423(D8)	4506	7380	4498	11878
Gipuzkoa	3069(D5)	3167(D6)	6236	3149(D3)	2515(D4)	5664	6218	5682	11900
Bizkaia	1656(D11)	1597(D12)	3253	4428(D9)	3401(D10)	7829	6084	4998	11082
Total	9022	7839	16861	10660	7339	17999	19682	15178	34860

Aplicación del guión

Las entrevistas se realizaron de forma presencial con grabación audio. En un primer paso las entrevistadoras interiorizaron el guión y realizaron pruebas para ajustar sus habilidades a la situación de la entrevista. Siguieron un protocolo basado en los criterios de Verd y Lozares (2016) por el cuál, una vez establecido el contacto, se reunieron con las personas participantes, trabajaron la empatía y el clima, les ofrecieron información acerca de la investigación y de la entrevista (objetivos y procedimiento de la recogida y el tratamiento de los datos), y después solicitaron el consentimiento informado. Una vez que éste fue firmado, comenzaron con las entrevistas, en las que siguieron el guión previsto además de tener en cuenta también criterios para el desarrollo de entrevistas en profundidad semi-estructuradas, y la grabación.

Tratamiento de los datos

Las grabaciones fueron transcritas, pero se borraron y codificaron los nombres originales y los datos que pudieran dar lugar a la identificación de los participantes. Las entrevistas y el análisis se realizaron en euskera al ser las investigadoras bilingües completas y por velar por la validez del estudio¹.

Los textos se codificaron mediante un método abierto intuitivo por el cual no existían códigos previos a los datos recogidos y éstos fueron surgiendo y modificándose siguiendo cada línea del texto. Además, una vez finalizada la primera codificación, se establecieron grupos, vínculos y jerarquías de códigos que hacían referencia a sistemas categóricos concretos.

Análisis de datos

Para el análisis de datos cualitativos ofrecidos en los relatos, se utilizó el programa informático ATLAS.ti 8.3.20. Para poder establecer los códigos, y los agrupamientos, vínculos y jerarquías de códigos, se siguieron los criterios de las investigadoras por medio del método abierto intuitivo. Ambas realizaron una primera lectura de las transcripciones para

⁽¹⁾ Se han traducido solo aquellas expresiones incluidas en el manuscrito.

comprender la información y el contexto (Juaristi, 2003), y después cada investigadora realizó la codificación de forma independiente en dos rondas, y después aunaron los criterios en sesiones donde se analizaron las citas y se consensuaron los códigos, agrupamientos, vínculos y jerarquías, así como los temas. Por otro lado, para poder describir, explicar, entender e interpretar la información dada por las personas participantes, se estudiaron los criterios de enraizamiento (número de citas vinculadas a cada código) y densidad (número de códigos vinculados a cada código) de los códigos ofrecidos por el programa informático.

En este estudio se presentan parte de los resultados recogidos. Los resultados del resto de factores se recogen en otro estudio para poder dar cuenta de todos los datos que se consideraron relevantes, sin tener que omitir ninguno.

Resultados y discusión

En los relatos recogidos de las 12 entrevistas se establecieron 52 códigos, que a su vez se agruparon en 6 familias o aspectos, de los cuales en este estudio se analizan 4, recogidos a continuación.

Características del alumnado con ACI

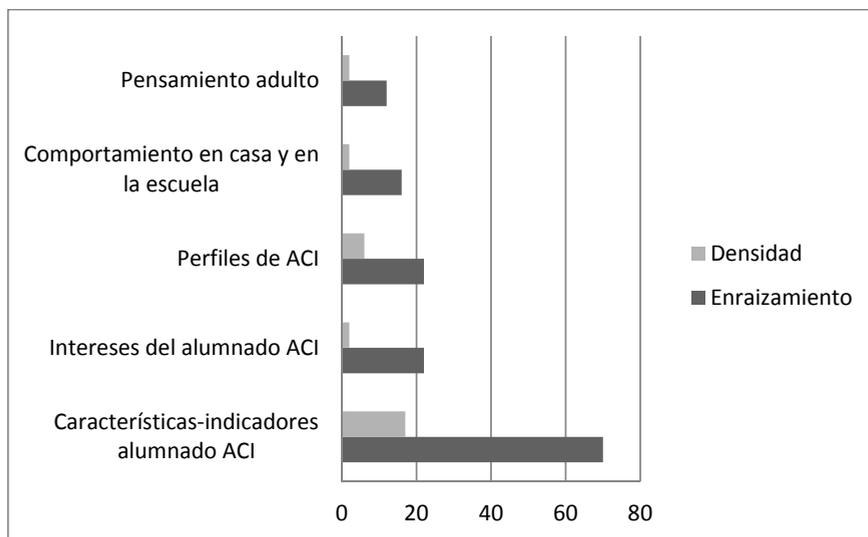
En los códigos pertenecientes a la familia de las características del alumnado con alta capacidad intelectual se recogieron sobretodo aquellos indicadores de carácter más general, y después indicadores referentes a los intereses, perfiles, comportamientos que muestran en casa y en la escuela, y el pensamiento adulto (ver Gráfico I).

De esta forma, se trataron indicadores o características propias de los niños y niñas tales como la heterogeneidad o diversidad, intereses y motivación, dimensión socioafectiva y actitudes, capacidad cognitiva y pensamiento adulto, que fueron los indicadores que se repitieron en varias ocasiones, así como el perfeccionismo, la frustración y la disincronía, que aparecieron en menos ocasiones.

En referencia a la heterogeneidad y diversidad, se repite la idea de que el alumnado de alta capacidad posee características que los distinguen a unos de otros, de que cada uno es “un mundo” y también en ocasiones

se alude a perfiles distintos. Coincide con otros autores que mencionan las diferencias referentes a estilos o intereses (Dai y Chen, 2013), o aquellas relativas a la creatividad o el rendimiento (Kroesbergen et al., 2016). Se habla también de alumnado que muestra disincronías entre las capacidades cognitivas y las socioafectivas, aludiendo también a las distintas capacidades de relación que puedan tener, aspecto que se ha constatado en otros estudios donde se ha visto que el profesorado percibe a este alumnado como menos prosocial y peor adaptado (Baudson y Preckel, 2013, 2016) o que manifiestan las existentes disincronías en el desarrollo (Tolan, 2018).

GRÁFICO I. Características del alumnado con ACI



Si nos referimos a los intereses, las citas vienen vinculadas a afirmaciones que dan a entender que el alumnado de altas capacidades realiza preguntas distintas y posee unos intereses diferentes, más elaborados en ocasiones que el resto del alumnado. También suele coincidir con el desinterés que pueden desarrollar, junto con la desmotivación y los malos resultados académicos, que se menciona ya en estudios anteriores (Blaas, 2014), el mal comportamiento y problemas de relación, así como la necesidad de

identificarlos a tiempo, tal y como se ha constatado en estudios previos (Kroesbergen et al., 2016). De esta forma lo recoge la siguiente cita: “Existe el peligro de que pierda interés. Si no los identificamos se pueden perder por el camino con malos resultados, con graves problemas de relación, o puede haber miles de factores” (D6).

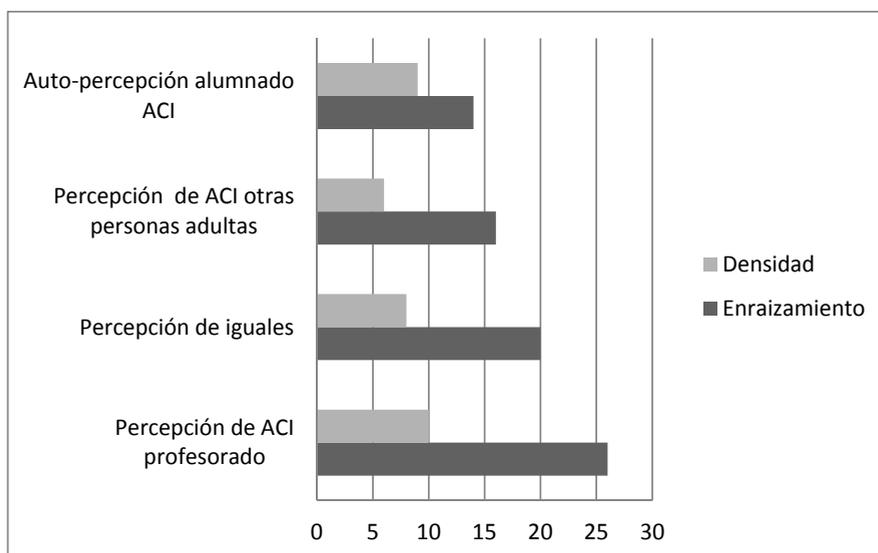
Al hablar de la capacidad cognitiva del alumnado de alta capacidad aparecen reiteradamente dos rasgos subyacentes: la capacidad de entrelazar ideas, de generalizar, de pensamiento más elaborado que el resto del alumnado; y el pensamiento adulto, haciendo alusión a que tienen una forma de pensar muy racional que se asemeja a la de la persona adulta (Mönks, 2000).

En resumen, en este estudio se ha podido apreciar que el profesorado tiene una concepción cada vez más acertada en relación a las ACI y a las características que posee este alumnado. De esta forma, destacan las características referentes a la heterogeneidad y diversidad, y a los perfiles distintos, tales como los talentos, la superdotación, el genio; también la idea de que el alumnado con ACI puede mostrar disincronías entre las capacidades cognitivas y las socioafectivas; además, se recogen reiteradamente dos rasgos cognitivos subyacentes, como son la capacidad de entrelazar ideas y tener un pensamiento elaborado, y el pensamiento adulto (pensamiento racional semejante a la de la edad adulta); se menciona también que este alumnado realiza preguntas distintas y posee unos intereses distintos y más elaborados; y finalmente, en los relatos se recoge el desinterés que puedan desarrollar en el aula, junto con la desmotivación, el bajo rendimiento académico, o incluso en ocasiones mal comportamiento y problemas de relación.

Percepción de las altas capacidades intelectuales (ACI)

A la hora de hablar de la percepción que se tiene de las altas capacidades intelectuales, las expresiones más frecuentes están relacionadas con la percepción que tiene el profesorado, seguidas de aquellas referentes a la percepción por parte de los iguales, después de la percepción por parte de otras personas adultas, y finalmente de la auto-percepción del propio alumnado (ver Gráfico II).

GRÁFICO II. Percepción de las ACI



En la percepción que tiene el profesorado ha predominado la idea de la madurez, reconociendo que cuando conversan con ellos sienten que hablan con un/a niño/a mayor o persona adulta, aspecto que se relaciona con la idea de que ven a una persona de mentalidad adulta en un cuerpo de un/a niño/a, que se está planteando cuestiones de adultos sin entenderlas completamente, y que muchas veces sienten una sensación de injusticia. Se menciona también que algunos/as niños/as pierden la inocencia de la niñez. En relación con esta idea, manifiestan que a veces, por tener una mayor madurez o intereses diferentes, no participan en las relaciones con sus iguales. La idea de madurez en el pensamiento o en el humor es un aspecto que se ha podido ver en previos estudios (Wright-Scott, 2018). La siguiente cita explicita este aspecto: “En ocasiones no entienden situaciones que plantean sus iguales y piensan que hacen o hablan de tonterías. Llega un momento en el que, debido a su capacidad de reflexión, no les entiende” (D7). Por lo tanto, en algunos casos pueden tener problemas de relación, mientras que en otros casos se socializan bien. También se ha comentado que existen prejuicios y se cree que todo es fácil para ellos, de forma que piensan que todo

está hecho, sin tener en cuenta siempre que lo importante no es cómo van en la escuela sino su estado personal. Finalmente, en una ocasión se ha dado a entender que hacen preguntas diferentes y que ponen a prueba al profesorado constantemente, aspecto que tiene relación con estudios anteriores que han encontrado que en ocasiones el profesorado responde negativamente a la personalidad o a las preguntas difíciles que plantean en el aula (Smedsrud, 2018).

El segundo aspecto que más citas ha recibido ha sido aquel que se refiere a la percepción de las ACI por parte de los iguales. En primer lugar, resalta el aspecto de la edad, puesto que varios participantes han manifestado que en la etapa de infantil y primaria, aunque a veces los vean distintos, los toleran bien y generalmente son aceptados en el grupo, aspecto que se ha visto ya en estudios previos (Borges et al., 2011). La excepción vendría dada por aquellos/as niños/as con ACI que muestran mayores problemas de socialización debido a su carácter. De esta forma lo recoge el siguiente relato: “Creo que son aceptados/as, pero depende de la persona, si está muy ensimismada, lo/la ven como un ‘marcianito” (D11). En cambio, se manifiesta que en etapas posteriores es más difícil la aceptación por parte del grupo. En segundo lugar, se pone de manifiesto un aspecto que tiene que ver con la aceleración como medida. Se menciona que, en etapas de primaria, siempre y cuando el profesorado trabaje el tema, se acepta con naturalidad al alumnado con ACI acelerado, tanto cuando van a entrar como al salir del grupo. Es este un relato que discrepa, de alguna manera, con las reticencias existentes con esta medida educativa, aunque los resultados de estudios previos constatan la afirmación de que la aceleración, bien planteada, no perjudica a la dimensión socioafectiva del alumnado con ACI (Hoogeveen et al., 2012).

El tercer aspecto que más citas ha recibido ha sido el relativo a la percepción que tienen otras personas adultas de la sociedad sobre las ACI, generalmente los progenitores de otros/as niños/as. Se ha podido apreciar que los mitos y estereotipos predominan en el relato expresado. Se repite la idea de que las personas con ACI son muy listas y todo es fácil para éstas, de forma que no necesitan ayuda alguna. Coincide este aspecto, por tanto, con la percepción que tiene el profesorado (Berman et al., ; Olthouse, 2014). Se habla de ello en el siguiente relato: “Piensan que tienen facilidad para pasar de curso, pero también existe otro ámbito muy importante [las vivencias] y creo que la sociedad no se da cuenta de ello” (D5). En este aspecto también aparece la idea de que son listos/as

porque sus progenitores apenas los/las llevan a jugar, y los/las tienen en casa buscando información y aprendiendo sin parar. Otro de los aspectos que se menciona, y cuyas evidencias empíricas son aún contradictorias, tal y como se ha visto en investigaciones que han estudiado los mitos sobre la ACI (Pérez et al., 2017), es que los ven como personas raras, diferentes, y que son excluidas de la sociedad, hasta el punto de que haya progenitores que han solicitado no hablar a nadie sobre las ACI de su segundo hijo/a, después de haber tenido una mala experiencia con el/la primero/a. Otra idea latente, donde queda patente el efecto de los estereotipos, es aquella que hace referencia a que las demás personas adultas a veces no reconocen que un/a niño/a tenga ACI debido a que no corresponden a las características que esperan ver en ellos/as (Aretxaga, 2013). Todos estos elementos manifiestan que el alumnado con ACI puede tener dificultades de socialización e integración por motivos de intolerancia y exclusión por parte de las personas adultas, que se han visto reflejados en la percepción que tienen sus iguales según van avanzando en la edad (p.ej., en secundaria).

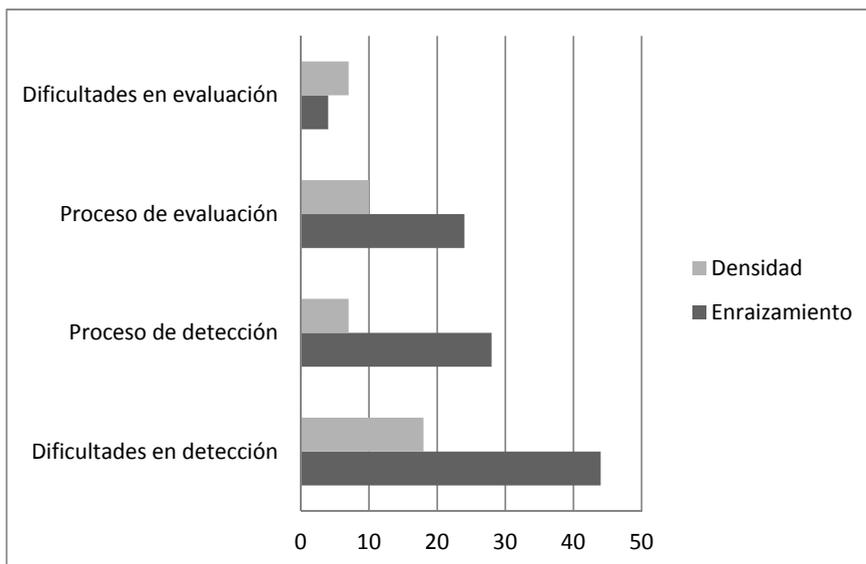
El último aspecto relatado ha sido aquel que se refiere a la auto-percepción que tiene el alumnado con ACI. En éste, se repite la idea de ser una persona diferente, los/las niños/as con ACI se sienten diferentes, y a veces eso les genera frustración y, en edades posteriores, conflictos de personalidad e identidad (Villatte et al., 2014). En ocasiones manifiestan su preocupación por no ser “normales” y su deseo de serlo, por lo que en el relato se insiste en el trabajo que se debe hacer desde la escuela por normalizar la diversidad.

En resumen, en los relatos se ha podido constatar que el profesorado percibe que persisten los mitos y estereotipos en la sociedad, de forma que al alumnado con ACI se les ve como muy listos y autosuficientes, en ocasiones forzados por sus progenitores; se les ve también como personas extrañas y diferentes; además, la sociedad muestra reticencias para reconocer a las personas con ACI si no cumplen con los estereotipos, y en estos casos son rechazadas y no reconocidas. Afirman que esto puede complicar la socialización y que puede afectar a la auto-percepción, y en consecuencia al autoconcepto del propio alumnado con ACI, y ello les puede llegar a causar frustración e incluso conflictos de identidad y personalidad. En todo caso, es este un aspecto que debería ser contrastado, puesto que en este estudio se manifiesta la autopercepción del alumnado desde la perspectiva del profesorado.

DetECCIÓN Y EVALUACIÓN

En las entrevistas realizadas, en las citas referentes a la detección y la evaluación de las altas capacidades intelectuales, destacan aquellas que aluden a las dificultades encontradas y al proceso en sí (ver Gráfico III).

GRÁFICO III. Detección y evaluación



El aspecto de la detección de las altas capacidades intelectuales que mayor enraizamiento ha presentado es aquel que indica las dificultades encontradas. Algunos participantes manifiestan no haber tenido nunca alumnado con ACI, otros dicen que es difícil determinar a este alumnado por sus características, o incluso admiten no tener la formación o preparación necesarias para la detección (Russell, 2018). En un caso se recoge la dificultad de detectar a las niñas, puesto que estas se “esconden”, tal y como constatan otros autores (Bianco et al., 2011). También surgen dificultades basadas en las reticencias para reconocer las ACI del alumnado. En algunas ocasiones se comenta que el alumno/a es “vivo” o “listo”, sin que tenga ACI y que hay que distinguir una entidad de

la otra. En este sentido, es sugerente la siguiente cita que recoge uno de los mitos ampliamente reconocidos (Tourón, 2000): “Algunos profesores no creen, piensan que los progenitores dicen que su hijo/a tiene ACI para subir su autoestima, pero que en realidad no lo son, y dicen que los progenitores los han ‘entrenado’” (D9).

En el segundo aspecto, se relatan ideas relacionadas con el proceso de detección, donde aparecen ideas contrapuestas sobre el rol que tienen los progenitores en la detección de las ACI. En algunas ocasiones mencionan que los detectan éstos, y que incluso llegan a la escuela con una evaluación o diagnóstico, y en otras ocasiones manifiestan que es el profesorado quien detecta. En cuanto al proceso, tienen bastante claro que existen instrumentos de detección y evaluación, y que los/as tutores/as deben hablar con la familia y con el/la orientador/a del centro (Aretxaga, 2013).

En el tercer aspecto, se recogen ideas sobre el proceso de evaluación. Aquí también se alude a la necesidad de hablar con la familia, con el/la orientador/a del centro, y después con los servicios de la administración educativa (Aretxaga, 2013). En ocasiones también manifiestan que las evaluaciones se han realizado de forma privada, demandadas por los progenitores.

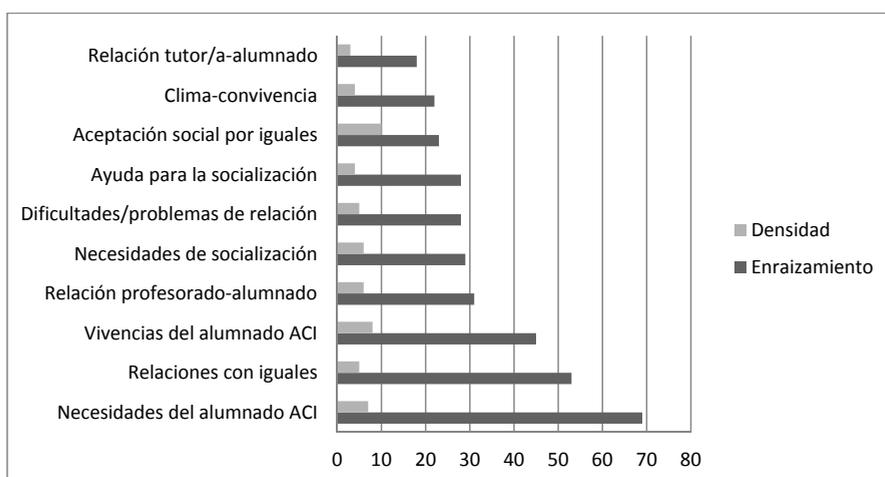
En el cuarto aspecto, con un enraizamiento mínimo, se citan los aspectos relacionados a las dificultades de evaluación, donde manifiestan, por un lado, el largo proceso que deben seguir si la evaluación se hace por medio de la administración educativa y, por otro lado, las reticencias a aceptar el diagnóstico, puesto que la escasa efectividad de las medidas ha hecho dudar de la necesidad de nominar (Russell, 2018).

En resumen, el profesorado manifiesta haber problemas en la detección y en la evaluación del alumnado con ACI. Los problemas de detección vienen dados por la dificultad (incluso en casos la reticencia) de nominar a este alumnado por sus características (sobre todo a las niñas), y la falta de formación necesaria para la detección. Sin embargo, las dificultades de evaluación vienen dadas por el largo proceso que deben seguir si la evaluación se hace por medio de la administración educativa, así como por las reticencias a aceptar el diagnóstico externo (sobre todo si se hace de forma privada).

Necesidades educativas y socioafectivas del alumnado con ACI

A la hora de hablar de las necesidades educativas y socioafectivas del alumnado con ACI, las expresiones más utilizadas están relacionadas con las necesidades educativas, con la relación con los iguales, y las vivencias de este alumnado, seguidas de las demás necesidades (ver Gráfico IV).

GRÁFICO IV. Necesidades educativas y socioafectivas



El aspecto más mencionado ha sido aquel que muestra las necesidades que tiene el alumnado con ACI en general, donde destacan varios aspectos. Por un lado, se menciona que este alumnado puede terminar antes la tarea y aburrirse, y que en ese caso necesitan que se les asignen otros trabajos o metodologías más aptas; también se repite la idea de que a veces saben más que el propio profesorado, y que hay que tener una actitud adecuada ante ello, puesto que es un reto para el profesorado (Van Tassel-Baska y Stambaugh, 2005). Se manifiesta de la siguiente forma: “Das la clase y el alumno ha terminado y necesita más, o sabe más que tú sobre algo, entonces es un reto” (D1). Se recoge además que “los intereses y la forma de aprender del alumno no tenían nada que ver con los de sus iguales y el profesorado veía que las preguntas que realizaba estaban a otro nivel; para él ha supuesto un gran sufrimiento” (D9). Otro

aspecto que se repite es la importancia de responder a las necesidades académicas junto con las sociales y afectivas, como defienden varios autores (Blaas, 2014; Dixson et al., 2016). En un caso se manifiesta que “en esta escuela se fomenta mucho el ámbito social, incluso en algunos casos se deja de lado el ámbito académico hasta que no se solucione lo social” (D2). También se recoge que “los servicios públicos no tienen en cuenta el ámbito emocional, y los privados sí, y valorar lo emocional es importante” (D3). La misma profesora pone de manifiesto que “en mi opinión, si conectas emocionalmente con el niño, y si es capaz de manifestar sus necesidades y se siente cómodo, entonces tienes el camino hecho. Después, se trata de responder a su necesidad” (D3) (Blaas, 2014). Otro aspecto que se recoge es la relación que mantiene con los iguales, donde se menciona la idea no contrastada empíricamente en estudios previos (Lee et al., 2012) de que “puesto que controla más que el resto, no le gusta trabajar en grupo” (D4) o “se le acepta cuando van a realizar un trabajo, pero en el patio falla más” (D5). Se menciona también la importancia que tiene la motivación, y se recoge que “hay que darles opción para que trabajen temas que les interesen. Creo que debe sentirse a gusto en lo que hace, con los iguales, con el profesorado, motivado” (D5). Además, se relaciona la motivación con la metodología empleada: “yo creo que es importante buscar primero algo que les interesa y partir de sus intereses”. En relación a este aspecto, en un estudio previo se vio la relación existente entre la motivación y la aplicación del aprendizaje basado en proyectos (Landrón et al., 2018). Se recalca la importancia de intervenir de manera consensuada a nivel del centro escolar al relatar que “la metodología es importante, y creo que es una decisión que se ha de tomar desde la escuela, y no desde el aula” (D6). También se relacionan la motivación y el ritmo personal cuando se menciona que “se debe adaptar el currículum de forma que se enlace a sus intereses, y se debe ser flexible para satisfacer sus ritmos y necesidades, flexibilizando el currículum y la evaluación” (D10), y se dice que “hay que satisfacer sus capacidades” (D8) (Tolan, 2018). Otro aspecto que se cita es la manera de abordar el perfeccionismo de este alumnado, que en otros estudios se ha relacionado con el bajo rendimiento (Blaas, 2014) y con exigencias para consigo mismos y para con otros (Wright-Scott, 2018), donde se manifiesta que “el alumno a veces no llega a entender todo [en inglés] y se preocupa y se siente inseguro porque sabe que en otros ámbitos no le ocurre. Entonces yo trato de tranquilizarlo” (D7).

El segundo aspecto más mencionado ha sido aquel que se refiere a las relaciones con sus iguales. Se menciona que algunos no tienen problema alguno en las relaciones, pero que otros tienden a aislarse (Blaas, 2014). Se cita que “era bastante selectivo con las amistades, a veces prefería estar leyendo a jugar con los demás” (D1). También se recoge la siguiente cita: “el alumno tiene un mundo interno tan profundo, que a veces necesita un tiempo para sí mismo, y lo ves solo en el patio un rato” (D3). Relacionado con lo último, se cita lo siguiente: “creo que a veces las capacidades hacen que se queden un poco excluidos” (D5).

El tercer aspecto que más menciones ha tenido es el de las vivencias del alumnado con ACI. Se menciona que “en algunos casos el alumnado ACI está bien dirigido y no muestra problemas, pero que en otros casos puede fracasar” (D1). Entre las vivencias mencionadas, se habla del miedo y la frustración (frente a nuevas situaciones como pueda ser la aceleración), de la desmotivación (frente a las actividades repetitivas y aburridas), y la inseguridad (ante actividades que no entienden o no realizan bien). También se mencionan vivencias relacionadas con la descoordinación o la mala relación entre la familia y la escuela, las dificultades encontradas en las relaciones con los iguales, o incluso las conductas desadaptadas o conflictivas que se repiten en la escuela, que a veces pueden traducirse en falta de motivación o depresiones (Blaas, 2014).

A continuación, se especifican aquellos aspectos derivados de la relación entre el profesorado y el alumnado. Se recoge que al profesorado le puede generar nerviosismo, pero que debe dinamizar, ofrecer estrategias, confianza y motivación al alumnado. Se especifican las necesidades de socialización existentes y la ayuda para ésta (se cita que se debe tratar de normalizar, ofrecer más recursos psicológicos, fomentar la autoestima, y trabajar con la familia, con el/la orientador/a y con el/la tutor/a, y trabajar para la cohesión grupal; en general, trabajar con toda la comunidad educativa). Se habla también de las dificultades o problemas de relación y aceptación social por parte de sus iguales (a veces son distintos, especiales, y los ven como raros, tienen otra madurez de pensamiento y en la forma de ser, o en los juegos, que pueden ocasionar exclusión o incluso acoso; otras veces, sobretodo en edades más tempranas, se les ve felices con sus iguales). Otros aspectos que se abordan son el clima o la convivencia en la escuela (se menciona que se debe evitar que los vean como raros y fomentar la aceptación; algunos pueden sentirse atemorizados frente al cambio, otros mostrar

conductas inadaptadas, o sufrir acoso por parte de los iguales; se recoge la idea de que hay que trabajar con el grupo para respetar la pluralidad). También se cita la relación entre el/la tutor/a y el alumnado (se recoge que se debe normalizar la situación, si bien hay que dedicarles mayor atención, y se subraya la importancia de conectar emocionalmente con el alumnado, trabajar la autoestima, la confianza, responder a sus necesidades, ser referentes). Se trata de una relación significativa que puede retar al alumnado (Siegle et al., 2014) o puede facilitar una intervención psicosocial (Subotnik et al., 2011).

En resumen, el profesorado asume que es importante tener en cuenta las necesidades socioafectivas del alumnado con ACI. Manifiestan que en algunos casos puede haber problemas de relación con sus iguales o el profesorado, pero que no necesariamente debe ser así. Es importante trabajar el clima y la convivencia en la escuela.

Conclusiones

Las conclusiones que emanan de este estudio conllevan una serie de implicaciones educativas. Por un lado, se debería abordar todavía la formación del profesorado, para que pueda tener una concepción completamente ajustada de cada alumno/a con ACI y para que pueda facilitar la detección de este alumnado (Tourón, 2005). Por otro lado, también se debería extender la información y sensibilización a los progenitores del resto del alumnado y en el aula, así como en la sociedad en general. Asimismo, sería importante continuar con el trabajo en las aulas y en las escuelas en general, para propiciar un clima de aceptación y convivencia, y normalizar la diversidad. Finalmente, sería interesante estudiar los factores que favorecen la tolerancia y las buenas relaciones grupales para poder trabajar el autoconcepto y la autoestima, la confianza, así como la identidad, sobretudo en etapas educativas más avanzadas.

Este estudio adolece de ciertas limitaciones. Por un lado, se debe subrayar que los resultados son de unos profesores en concreto y no necesariamente representativos de toda la población, si bien en las entrevistas se repiten las mismas categorías y no dan lugar a nueva información (saturación o contaminación). Por otro lado, es aplicable en la Comunidad Autónoma del País Vasco, y no en otras comunidades necesariamente, puesto que cada comunidad tiene su propia

administración y práctica en lo referente a la atención al alumnado con ACI. Por tanto, para futuros estudios sería interesante aplicar la misma metodología (por medio de la entrevista semi-estructurada) con una muestra más amplia y representativa. Finalmente, tampoco está adaptada la entrevista empleada a otros agentes educativos como orientadores/as o directores/as, por lo que sería recomendable la elaboración de una entrevista específica para este colectivo (p.ej. para saber más sobre las limitaciones en las evaluaciones de las ACI, así como de la orientación/apoyo que ofrecen al profesorado).

Referencias

- Aretxaga, L. (Coord.) (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Servicio Central de Publicaciones del País Vasco. Gobierno Vasco. Recogido de: https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf
- Baudson, T. G., y Preckel, F. (2013). Teacher's implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37-46. doi: 10.1037/spq0000011
- Baudson, T. G., y Preckel, F. (2016). Teacher's conceptions of gifted and average-ability students on achievement-relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 212-225. doi: 10.1177/0016986216647115
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243-255. doi: 10.1017/jgc.2014.1
- Berman, K. M., Schultz, R. A., y Weber, C. L. (2012). A lack of awareness and emphasis in preservice teacher training: Preconceived beliefs about the gifted and talented. *Gifted Child Today*, 35(1), 18-26. doi: <https://doi.org/10.1177/1076217511428307>
- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., y Leech, N. (2011). Gifted girls: Gender bias in gifted referrals. *Roeper Review*, 33(3), 170-181. doi: 10.1080/02783193.2011.580500
- 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(3), 362-367. Recogido de: <http://www.psicothema.com/pdf/3895.pdf>
- Castelló, A., y Battle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA*, 6, 26-66.
- 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. Recogido de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3277694.pdf
- Dai, D. Y., y Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151-168. doi: 10.1177/0016986213490020
- Dixson, D. D., Worrell, F. C., Olszewski-Kubilius, P., y Subotnik, R. F. (2016). Beyond perceived ability: the contribution of psychosocial factors to academic performance. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1377(1), 67-77. doi:10.1111/nyas.13210
- Hernández, D., y Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261
- Hoogeveen, L., Van Hell, J. G., y Verhoeven, L. (2012). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 585-605. doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02047.x
- Juaristi, P. (2003). *Gizarte ikerketarako teknikak. Teoria eta adibideak*. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Košir, K., Horvat, M., Aram, U., y Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 129-148. doi: 10.1080/13598139.2015.1108186
- Kroesbergen, E. H., van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman, M. M. N., y Reijnders, J. J. W. (2016). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16-30. doi: 10.1177/0016986215609113
- Landrón, M. L., Ágreda, M., y Colmenero, M. J. (2018). El efecto del aprendizaje basado en proyectos en estudiantes con altas capacidades intelectuales en una segunda lengua. *Revista de Educacion*, 380, 210-236. doi: 10.4438/1988-592x-re-2017-380-378
- Lee, S.-Y., Olszewski-Kubilius, P., y Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer

- relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90–104. doi: <https://doi.org/10.1177/0016986212442568>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento e la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm.187 (06/08/1970).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, núm. 238 (04/10/ 1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, núm. 106 (04/05/2006).
- Martín, J., y González, M. T. (Coords.) (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de alta capacidades*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno Español (MEFP, 2019). *Estadísticas de la educación. Enseñanzas no universitarias*. Recogido de: <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria.html> (28-10-2019)
- Mönks, F. (2000). Serving the needs of gifted individuals: the optimal match model. En: Cedefop, *Agora IX. Alternative education and training processes* (pp. 37-50). Panorama series, 66. Office for Official Publications of the European Communities.
- Olthouse, J. (2014). How do preservice teachers conceptualize giftedness? A metaphor analysis. *Roeper Review*, 36(2), 122-132. doi: 10.1080/02783193.2014.884200
- Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial del Estado, núm. 47 (23/02/1996).
- Pérez, J., Borges, A., y Rodríguez, E. (2017). Conocimientos y mitos sobre altas capacidades. *Talincrea*, 6, 40-51. Recogido de: <http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/CONOCIMIENTOS%20Y%20MITOS%20SOBRE%20ALTAS%20CAPACIDADES.pdf>
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial del Estado, núm. 131 (02/06/ 1995).
- Russell, J. L. (2018). High school teachers' perceptions of giftedness, gifted education, and talent development. *Journal of Advanced Academics*, 29(4), 275–303. doi: <https://doi.org/10.1177/1932202X18775658>

- Siegle, D., Rubenstein, L. D., y Mitchell, M. S. (2014). Honors students' perceptions of their high school experiences: The influence of teachers on student motivation. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 35-50. doi: 10.1177/0016986213513496
- Smedsrud, J. (2018). Mathematically gifted accelerated students participating in an ability group: A qualitative interview study. *Frontiers in Psychology*, 9:1359. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01359
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., y Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. doi: 10.1177/1529100611418056
- Tolan, S. S. (2018). The value and importance of mindfulness for the highly to profoundly gifted child. *Gifted Education International*, 34(2), 193-202. doi: <https://doi.org/10.1177/0261429417716348>
- Tourón, J. (2000). Mitos y realidades en torno a la alta capacidad. En: L. Almeida, E. P. Oliveira, y A. S. Melo (Ed.), *Alunos sobredotados. Contributos para a sua identificação e apoio*. ANEIS.
- Tourón, J. (2005). What has been done, what has yet to be done. *High Ability Studies*, 16(1), 155-158. doi: 10.1080/13598130500115387
- Van Tassel-Baska, J., y Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 211-217. doi: 10.1207/s15430421tip4403_5
- Verd, J. M., y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Editorial Síntesis, S. A.
- Villatte, A., Courtinat-Camps, A., y Léonardis, M. (2014). Typology of self-concept of adolescents in France: A comparison of gifted and nongifted French high school students. *Roeper Review*, 36(1), 30-42. doi: 10.1080/02783193.2013.856828
- Villatte, A., Hugon, M., y Léonardis, M. (2011). Forms of self-concept in gifted high school students enrolled in heterogeneous classes. *European Journal of Psychology of Education*, 26(3), 373-392. doi: 10.1007/s10212-011-0055-8
- Wright-Scott, K.-A. (2018). *The social-emotional well-being of the gifted child and perceptions of parent and teacher social support* (Tesis doctoral, Queensland University of Technology, Brisbane, Australia). Recogido de: https://eprints.qut.edu.au/118198/1/Kerry-Ann_Wright-Scott_Thesis.pdf

Anexo

TABLA II. Tabla metodológica de la codificación inicial

Dimensión	Variable	Categoría / Preguntas
Experiencia y vivencias como profesional de la educación	Perfiles Dificultades Información Formación Poca experiencia	1 ¿Qué experiencia tienes con niños/as con ACI? ¿Cómo has experimentado/vivido tu profesión/rol de profesor/a?
	Características Identificación	2 ¿Qué dificultades/obstáculos has tenido que enfrentar? ¿Cómo los has enfrentado?
	Relaciones con iguales Relaciones con adultos/as Características Prejuicios / Estereotipos	3 ¿Cómo crees que ven los demás a las personas con ACI?
	Diferentes : Actividades Intereses Características Capacidades Respuesta Ayuda por parte de: Profesorado progenitores Problemas en las relaciones	4 ¿Como profesor/a, cómo ves las relaciones que tiene el alumnado con ACI con sus amistades o colegas? ¿Opinas que hay que ayudarles al respecto? Si es así, ¿cómo y quién debería ayudarles?
Detección ACI	Proceso de detección	5 ¿Qué proceso de detección de ACI se sigue en tu escuela? ¿Quién lo hace? ¿A qué edad se detectan?
	Detección influenciada por prejuicios	6 ¿Qué indicadores son importantes en la detección de las ACI? ¿Qué características destacarías? ¿Cómo vive este alumnado su forma de ser (qué vivencias tienen)?
	Relación familia-escuela	7 ¿Cuál es el comportamiento del alumnado con ACI en la escuela, y cuál en casa?
Evaluación ACI	Proceso de evaluación	8 ¿Cómo es el proceso de evaluación? ¿Quién y cuándo lo lleva a cabo? ¿Qué proceso se sigue con la información recogida en la evaluación?

Respuesta educativa	Trayectoria académica	9 ¿Describe cómo suele ser la trayectoria académica del alumnado con ACI?
	Necesidades educativas	10 ¿Cuáles son las necesidades educativas de este alumnado en la escuela y en casa?
	Metodologías y estrategias educativas	11 ¿Qué tipo de respuesta se le ofrece a este alumnado en la escuela?
	Obstáculos en respuesta a las necesidades educativas	12 Desde tu experiencia, ¿opinás que las medidas que se le ofrecen en la escuela responden a sus necesidades y por qué? ¿Si no les responden, qué otro tipo de respuesta sería la adecuada y por qué?
	Funciones interacción profesorado-alumnado ACI	13 ¿Qué tipo de relación suele tener el alumnado con ACI con el profesorado? ¿Cuál debería ser el rol y la función del profesorado con el alumnado ACI?
	Funciones interacción tutor/a-alumnado ACI	14 ¿Cómo describes la relación tutor/a-alumnado ACI más común? ¿Cuál debería ser el rol y la función del tutor/a con el alumnado ACI?
Información y formación	Poca formación Necesidades formativas	15 ¿Qué formación tienes en ACI? ¿Qué tipo de información/formación buscas? ¿Dónde has encontrado la información/formación adecuada a tus necesidades? ¿En qué consiste?
		16 ¿Cómo valoras la formación en ACI que tiene el profesorado, los tutores/as y en general los agentes educativos? ¿Cómo debería de ser?
	Información estereotipada en la sociedad	17 ¿Cómo es la información que tiene la sociedad acerca de las ACI?
Colaboración familia y escuela	Normalización y protocolo de colaboración	18 ¿Cómo suele ser la relación con las familias del alumnado con ACI? ¿Se colabora? En este aspecto, ¿qué se hace bien y qué se puede mejorar?
Dimensión abierta: otras variables	Normalización en el contexto Recursos contexto	19 ¿Qué pedirías a las familias, a la sociedad, a la comunidad educativa, al sistema educativo, y a las instituciones públicas y privadas desde la perspectiva de la socialización y la escolarización del alumnado con ACI?
		20 ¿Subrayarías algo con respecto a la respuesta que recibe el alumnado con ACI? ¿Añadirías algo a lo ya mencionado?

Información de contacto: Leire Aperribai. Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Anra Mari, BAM. Departamento de Psicopedagogía. Barrainkua, 2. 48009 Bilbao. E-mail: lgaramendi@bam.edu.es

Predictores del rendimiento académico en las titulaciones de Administración y Dirección de Empresas: el efecto de la especialidad en bachillerato

Predictors of performance in Business Administration degrees: the effect of the high-school specialty

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-390-468

José Luis Arroyo-Barrigüete

Universidad Pontificia Comillas

Gregorio Tirado

Universidad Complutense de Madrid

Ignacio Mahillo-Fernández

Fundación Jiménez Díaz

Pedro José Ramírez

Deutsche Bank

Resumen

El presente artículo analiza el efecto de la especialidad cursada en bachillerato sobre el rendimiento académico, tanto en el primer año de universidad como en la titulación en su conjunto, para grados relacionados con Administración y Dirección de Empresas (ADE). A fin de estudiar dicho efecto, se ha llevado a cabo un análisis con datos correspondientes a siete titulaciones diferentes y seis cohortes de alumnos, que accedieron a la universidad entre los cursos 2012-2013 y 2017-2018, obteniéndose una muestra final de 3412 alumnos. Se han ajustado distintos modelos de regresión lineal múltiple adaptados a las peculiaridades de los datos, ya que estos presentaban problemas de heterocedasticidad por los abandonos durante el primer curso, así como multicolinealidad debido a la incorporación de interacciones. Dichos modelos, además de la variable objeto de estudio, incorporan como variables de control aquellas que la literatura previa

identifica como predictores clave del rendimiento académico, y se ha utilizado una estrategia de eliminación hacia atrás (Backward Stepwise Selection) para la selección de variables. Los resultados indican que, en grados relacionados con ADE, los alumnos procedentes de un bachillerato de ciencias obtienen, en general, mejores resultados durante el primer año que aquellos que cursaron la especialidad de humanidades y ciencias sociales. Sin embargo, cuando se analiza la titulación en su conjunto, dichas diferencias desaparecen. La conclusión, por tanto, es que la especialidad de ciencias en bachillerato confiere, únicamente, una ventaja al inicio de los estudios universitarios. También se ha confirmado que, en titulaciones sin apenas carga cuantitativa, el efecto de la especialidad en bachillerato no es, en general, una variable relevante para explicar el rendimiento académico en la universidad, es decir, que los resultados son similares con independencia de la especialidad de procedencia.

Palabras clave: Especialidad en enseñanza secundaria, rendimiento, estudios universitarios, grado en Administración y Dirección de Empresas, grados relacionados con ADE.

Abstract

This paper analyzes the effect of high school specialty on academic performance, both in the first year of university and in the degree as a whole, for business related degrees. In order to study this effect, an analysis has been carried out, with data corresponding to seven different degrees and six cohorts of students, who entered the university between the academic years 2012-2013 and 2017-2018, obtaining a final sample of 3412 students. Multiple linear regression models have been adjusted, using the adequate techniques to deal with heteroskedasticity produced by dropouts during the first year, as well as multicollinearity due to interactions. These models, in addition to the variable under study, incorporate as control variables those identified in the previous literature as key predictors of academic performance, and a Backward Stepwise Selection strategy has been used for variable selection. The results indicate that, in business related degrees, students from science specialty generally obtain better results during the first year than those who studied the specialty of humanities and social sciences. However, when the degree as a whole is analyzed, these differences disappear. Therefore, we conclude that high school specialty in sciences confers an advantage at the beginning of the university studies. It has also been confirmed that, in degrees with hardly any quantitative load, the effect of the specialty in high school is not a relevant variable to explain academic performance at the university, that is, results are similar regardless of the specialty of origin.

Keywords: High school specialty, academic performance, higher education, business degree, business related degrees.

Introducción

El rendimiento académico es un concepto difícil de definir, pues existen múltiples aproximaciones posibles, y como señala Garbanzo (2007), “es problemático y confuso identificar el rendimiento académico con las notas” (p. 46). Por ejemplo, Tejedor (2003) distingue entre el rendimiento inmediato, ligado a métricas como la nota media, retraso en la finalización de los estudios o tasa de presentación a exámenes, y el rendimiento diferido, que recoge la utilidad de la formación recibida en la vida laboral y social, algo que se relaciona con la teoría del capital humano. Una importante dificultad respecto a dicha teoría es que la naturaleza cualitativa del capital humano hace necesaria su medición a través de variables que aproximen los elementos que intervienen en su definición (Castro, Fernández y Martín, 2015). No es nuestra intención abordar este enfoque, en tanto que excede los objetivos del presente trabajo, de modo que nos centraremos en el rendimiento inmediato, en donde el uso de algún tipo de promedio de las notas obtenidas es una práctica habitual, pues, aunque resulte una métrica imperfecta, puede aceptarse como primera aproximación (Di Gresia, Porto y Ripani, 2002). Diversos autores la complementan con medidas tales como la autoevaluación por parte del alumnado del nivel de competencias adquiridas y el número de alumnos que se presentan a evaluación (García-Merino, Urionabarrenetxea y Bañales-Mallo, 2016), ratios que consideran las asignaturas aprobadas desde el año de ingreso en la universidad (Di Gresia, Porto y Ripani, 2002), u otras métricas que pretenden capturar efectos adicionales que la nota media del expediente no recoge.

Adicionalmente al ya de por sí complejo problema de definición de la variable dependiente, nos enfrentamos a la complejidad que supone identificar los factores causales. Como referencia, uno de los últimos meta análisis sobre este tema (Schneider y Preckel, 2017) identificaba un total de 105 variables diferentes. En nuestra opinión, esta puede ser una de las razones por las que resulta tan complejo desarrollar modelos predictivos de rendimiento académico que sean portables. Los estudios de Widyahastutia y Tjhin (2018) y Thakar, Mehta y Manisha (2015), analizando las publicaciones académicas entre 2011-2016, y 2002-2014 respectivamente, apuntan a la necesidad de buscar enfoques unificados que permitan desarrollar modelos universales. En esta misma línea, Muthukrishnan, Govindasamy y Mustapha (2017), basándose en

una revisión de 59 artículos sobre modelos predictivos del desempeño de estudiantes, concluyen que existe una enorme escasez de modelos predictivos portables, algo que confirman, entre otros, Conijn, Snijders, Kleingeld, Matzat (2017) y Gašević, Dawson, Rogers y Gasevic (2016): incluso analizando diferentes cursos dentro de una misma institución, existen importantes diferencias entre los mismos, requiriéndose modelos predictivos adaptados a cada uno de ellos.

Volviendo a los factores causales, Schneider y Preckel (2017) engloban las diferentes variables en dos grandes áreas, relacionadas con el propio estudiante o con el proceso de instrucción, planteamiento similar al de Tourón (1985), que distingue entre características personales del estudiante y factores relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Garbanzo (2007) propone una ordenación algo diferente, con tres grupos de factores diferentes, esto es, personales, sociales e institucionales, estando estos últimos ligados principalmente a las características del centro universitario.

En lo que se refiere a los determinantes personales, el rendimiento previo a la universidad probablemente es uno de los indicadores con mayor capacidad predictiva en estudiantes universitarios (Tejedor, 2003; Garbanzo, 2007; McKenzie y Schweitzer, 2001), pues de algún modo sintetiza tanto las aptitudes y capacidad de esfuerzo del estudiante, como sus conocimientos de base (Beltrán y La Serna, 2008). Las pruebas de admisión también parecen tener una considerable relación con el rendimiento académico: el meta análisis de Richardson, Abraham y Bond (2012), tras estudiar los resultados de las investigaciones entre 1997 y 2010, señala que las notas en enseñanza secundaria, junto al resultado de las pruebas de admisión (SAT/ACT en el caso de Estados Unidos), presentaban correlaciones medias con las notas obtenidas en la universidad. De hecho, el trabajo de Montero, Villalobos y Valverde (2007) sobre 848 estudiantes de la Universidad de Costa Rica concluye que el mejor predictor fue una combinación de las notas de secundaria y la puntuación en una prueba de habilidades de razonamiento. En el caso concreto de España, y específicamente para titulaciones relacionadas con la economía y la empresa, García-Diez (2000) concluye que la nota obtenida en Selectividad/EvAU resulta útil como un modo de seleccionar a los alumnos con mayores probabilidades de éxito. No obstante, debemos indicar que Escudero (1987) señala que la predicción del rendimiento

académico universitario es sensiblemente diferente según la rama en bachillerato, con mayores correlaciones en letras.

Entrando al detalle tanto del rendimiento previo como de las puntuaciones obtenidas en las pruebas de admisión, parece que los resultados en matemáticas son especialmente relevantes, incluso en titulaciones no científicas. Barahona (2014), con una muestra de 258 alumnos de primer año de las carreras de Trabajo Social, Ingeniería, Derecho y Humanidades de la Universidad de Atacama (UDA), concluía que los resultados de la prueba verbal y matemática son predictores importantes. Tourón (1984, citado en Beltrán y La Serna, 2008) concluye que las calificaciones en enseñanza media, especialmente en matemáticas, eran las de mayor capacidad predictiva del rendimiento en la universidad, resultado que coincide con el de Beltrán y La Serna (2008), quienes apuntan que “la nota promedio en los cursos de matemáticas del colegio, es la variable más importante para explicar el rendimiento académico” (p. 58). Para el caso concreto de los estudios universitarios en el ámbito de economía y empresa, un buen rendimiento en las asignaturas de matemáticas en la universidad correlaciona positivamente con buen rendimiento en las de economía (Harbury y Szeleter, 1968) y finanzas (Didia y Hasnat, 1998). Ballard y Johnson (2004) apuntan que las habilidades cuantitativas son un factor clave para el desempeño en un curso introductorio de microeconomía y Girón y González (2005) concluyen que los buenos resultados en el área económica son explicados, básicamente, por el rendimiento previo en matemáticas.

Esta relación entre habilidades matemáticas y rendimiento en asignaturas del área de economía es precisamente lo que nos lleva a plantearnos si haber cursado la especialidad de ciencias durante el bachillerato mejora el rendimiento académico en la universidad, y específicamente en áreas relacionadas con la economía y la empresa, pues hasta donde llega nuestro conocimiento, no hay apenas trabajos al respecto para el caso de España. Etxeberria, Alberdi, Eguia y García (2017), en referencia a dos grados de ingeniería de la Escuela de Ingeniería de Bilbao, sí encontraron un mayor rendimiento del alumnado que ha cursado la especialidad “Ciencias y Tecnología”. Respecto al área de interés del presente trabajo, Castellanos, González, González y Manzano (1998) observaron que los alumnos de la especialidad de ciencias en bachillerato alcanzaron un mayor rendimiento en la asignatura de matemáticas empresariales de la antigua licenciatura en administración y dirección de empresas y en la

diplomatura en empresariales. Este resultado no coincide, sin embargo, con el de Dávila, García-Artiles, Pérez-Sánchez, y Gómez-Déniz (2015) para esta misma asignatura, puesto que concluyen que no hay diferencias entre los que provienen de un bachillerato de ciencias o de ciencias sociales, aunque sí las hay con respecto a los alumnos que cursaron la especialidad de humanidades. Por su parte, Martínez de Ibarreta, Rua, Redondo, Fabra, Nuñez y Martín (2010), analizando la titulación de ADE, encontraron que haber cursado un bachillerato de ciencias tenía un efecto positivo y significativo en el rendimiento en asignaturas cuantitativas, mientras que dicha variable no resultaba significativa ni en asignaturas en las que el sistema de evaluación atiende en gran medida al uso de la memoria ni en las de comprensión general. Por último, Martí-Ballester (2019) concluye que los estudiantes procedentes de ciencias sociales logran un mayor rendimiento en la asignatura de contabilidad financiera que sus compañeros procedentes de un bachillerato de ciencias. Parece, por tanto, que existen evidencias mixtas con respecto al efecto de la especialidad en bachillerato, por lo que el presente trabajo se centra precisamente en analizar dicho efecto.

A fin de llevar a cabo el análisis, de los tres grupos de factores que propone Garbanzo (2007), personales, sociales e institucionales, el presente trabajo se centra en el primero de ellos, aunque es preciso realizar una muy breve reflexión respecto a los otros dos, a fin de identificar posibles variables de confusión que debieran ser incluidas en el modelo.

En lo que se refiere a los determinantes sociales, el centro en el que se ha llevado a cabo el estudio es una universidad privada, cuyos estudiantes presentan, en general, una considerable homogeneidad en lo que se refiere al perfil social, pues la práctica totalidad se engloban en clase media-alta, con progenitores que mayoritariamente cuentan con estudios superiores. De hecho, el trabajo de Martínez de Ibarreta, Rua, Redondo, Fabra, Nuñez y Martín (2010) sobre 554 alumnos de Administración y Dirección de Empresas (ADE) en esta misma universidad, concluyó que el 86% de los padres poseían una titulación superior, el 12% estudios secundarios y el 1,5% estudios inferiores. Respecto a las madres, el 77% poseían una titulación superior, el 21% estudios secundarios y el 2% estudios en un nivel inferior.

Respecto a las variables institucionales, la universidad es de tamaño medio, y tanto las metodologías docentes como los sistemas de docencia

y evaluación están muy estandarizados, al menos en el caso de las titulaciones objeto de estudio en esta investigación. Un ejemplo es el hecho de que es práctica habitual que los exámenes sean comunes a todos los grupos que cursan una misma asignatura, independientemente del grado al que pertenezcan. Otro ejemplo es el tamaño de las clases. Estudios al respecto (Arias y Walker, 2004; Fenollar, Román y Cuestas, 2007) señalan que existe una relación positiva entre el rendimiento y la docencia en grupos pequeños, pese a algún resultado discrepante, como el trabajo de Borland, Howsen y Trawick (2005), quienes apuntan a una relación no lineal entre el rendimiento y el tamaño de los grupos. Por lo tanto, se trata de una variable que potencialmente debería incorporarse al modelo, pero en nuestro caso los grupos son muy similares, con aproximadamente 45 alumnos por clase, con independencia del grado o curso considerado, de modo que no resulta necesario hacerlo.

En relación a los determinantes personales, además de la especialidad elegida en bachillerato, en este trabajo se incluye el rendimiento previo a la universidad y las puntuaciones en los tests de admisión de la universidad Pontificia Comillas, pues, como se ha mencionado, ambas variables han sido identificadas sistemáticamente como buenos predictores del rendimiento académico en la universidad, y ambas están incluidas entre las diez variables más relevantes que recoge la literatura, según el meta análisis de Schneider y Preckel (2017). Más concretamente, dada la relevancia del nivel previo en matemáticas y, en menor medida, en lengua, se han elegido dos de las pruebas de admisión que evalúan precisamente estas áreas. Se ha optado por incluir también la prueba de inglés debido a que una de las titulaciones, E2 Bilingüe, se cursa totalmente en este idioma, y en E4 una parte significativa de los alumnos también lo hacen. Sin embargo, como sucedía con los factores sociales e institucionales, las características de la universidad hacen innecesario incorporar determinadas variables al modelo. A modo de ejemplo, la asistencia a clase, que en diversos estudios se identifica como un factor relevante (Cansino, Román y Expósito, 2018; Credé, Roch y Kieszczynka, 2010), es obligatoria en esta universidad, que permite un máximo del 25% de ausencias, de modo que las posibles diferencias entre alumnos son mínimas. Sí se ha decidido incluir en el modelo la provincia de origen del estudiante, como una variable binaria que indica si es o no Madrid, ya que existe evidencia mixta con respecto al efecto de cambiar de ciudad o abandonar el domicilio familiar para cursar los estudios

universitarios. Beltrán y La Serna (2008) apuntan a un efecto negativo, debido, entre otros factores, a la adaptación a una nueva situación vital, resultado que coincide con las conclusiones de Tejedor (2003). Por el contrario, Simón, Casado, Castejón, Driha y Martínez (2018) no observan diferencias significativas en el rendimiento académico en función de su tipo de residencia. Debido a esta ambigüedad, se ha incorporado la correspondiente variable. También se ha considerado relevante incluir el género del estudiante, pues varias investigaciones han reportado un rendimiento superior de las mujeres en asignaturas relacionadas con el área de Empresa (Martínez de Ibarreta, Rua, Redondo, Fabra, Nuñez y Martín, 2010; Martí-Ballester, 2012; Mercado y Niño, 2012; Durán, Maside, Rodeiro y Cantorna, 2016).

Método

Diseño del estudio

En esta investigación se plantean tres hipótesis diferentes:

Hipótesis 1: En las titulaciones con mayor carga matemática, los alumnos que cursaron un bachillerato de ciencias muestran un rendimiento académico superior durante el primer año de titulación, donde se concentran la mayor parte dichos contenidos.

Hipótesis 2: En las titulaciones con mayor carga matemática, los alumnos que cursaron un bachillerato de ciencias muestran un rendimiento académico similar al de estudiantes que cursaron la especialidad de humanidades y ciencias sociales cuando se considera la titulación completa.

Hipótesis 3: En las titulaciones con carga matemática muy limitada o sin ella, la especialidad cursada en el bachillerato es irrelevante a la hora de explicar el rendimiento académico tanto del primer año como del resto de cursos.

A fin de verificar dichas hipótesis, este trabajo se ha estructurado del siguiente modo: en primer lugar, se detalla la metodología de análisis empleada, incluyendo tanto una descripción de la muestra como de los instrumentos estadísticos empleados en el análisis; a continuación, se describen los resultados obtenidos, que son interpretados y comparados

con los alcanzados en investigaciones previas; finalmente se analizan las limitaciones del trabajo. Se ha adoptado una metodología de investigación cuantitativa, con un diseño no experimental-predictivo, y desarrollada en cuatro fases sucesivas: (i) identificación de las variables más relevantes a efectos de explicar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, (ii) obtención de la información, (iii) análisis exploratorio de los datos y (iv) análisis estadístico mediante modelos de regresión lineal múltiple adaptados a las peculiaridades de la información disponible, a fin de tratar con los problemas detectados durante la tercera fase. En tanto que se ha optado por trabajar con modelos de regresión, la verificación de las hipótesis planteadas se hará en base a los contrastes de significación individual de cada uno de los estimadores del modelo. Por último, debemos destacar que estamos ante el estudio de un caso, ligado al perfil específico de estudiantes de la Universidad Pontificia Comillas, cuyos datos se han obtenido de la Base de Datos de Gestión Académica de dicha universidad.

Muestra

La muestra empleada en este trabajo está formada por todos los alumnos de siete titulaciones diferentes, que accedieron a la Universidad Pontificia Comillas entre los cursos 2012-2013 y 2017-2018. Únicamente se eliminaron aquellos alumnos para los que no estaba disponible toda la información requerida por el modelo, así como ocho alumnos procedentes de la especialidad de “Artes” en bachillerato, pues dado su reducido tamaño, podría generar problemas en la estimación. Finalmente, la muestra engloba más del 90% de todos los alumnos que cursaron los distintos grados en el periodo indicado.

Las titulaciones seleccionadas son aquellas que, de algún modo, guardan relación con el área de economía y empresa: Administración y Dirección de Empresas (E-2), Administración y Dirección de Empresas Bilingüe en inglés (E-2 Bil), Administración y Dirección de Empresas con Mención Internacional (E-4), Administración y Dirección de Empresas y Relaciones Internacionales (E-6), y Administración y Dirección de Empresas y Derecho (E-3). Adicionalmente, se ha decidido incorporar el

grado en Derecho (E-1)¹ y el grado en Derecho y Relaciones Internacionales (E-5), ya que resulta de interés evaluar si los posibles efectos detectados también aparecen en titulaciones con carga matemática muy limitada o sin ella. La tabla 1 muestra las principales características de la muestra, indicando el número de estudiantes en cada titulación, el porcentaje de mujeres y el porcentaje de alumnos que han cursado un bachillerato de ciencias. Adicionalmente, se incluye la nota media, tanto para el primer curso como para la titulación completa, así como la desviación típica. Se ha incluido también la nota en las pruebas de acceso a la universidad, EvAU. En todos los casos, los datos, completamente anonimizados, han sido proporcionados por la Universidad Pontificia Comillas.

TABLA I. Muestras empleadas en el análisis

	Nota en el primer curso			Nota en el grado		
	Muestra	% Mujeres	%B. Ciencias	Muestra	% Mujeres	%B. Ciencias
E2 (ADE)	606	50%	32%	326	51%	33%
E2Bil (ADE Bilingüe)	236	60%	34%	90	61%	36%
E3 (ADE y Derecho)	1106	48%	29%	351	53%	28%
E4 (ADE Internac.)	296	61%	41%	169	66%	45%
E6 (ADE y R.I.)	469	68%	34%	56	71%	46%
E1 (Derecho)	408	64%	12%	232	65%	13%
E5 (Derecho y R.I.)	291	69%	16%	63	71%	13%
Total	3412	57%	29%	1287	59%	29%
Nota media (desviación típica)	7.01 (1.09)	7.27 (0.85)				
Nota EvAU (desviación típica)	8.21 (0.89)	8.13 (0.89)				

Fuente: elaboración propia

⁽¹⁾ Se han agrupado en esta categoría (E1) todos los estudios de derecho, con independencia de la especialidad (diploma/mención concedido por la universidad según una serie de asignaturas adicionales).

Procedimiento metodológico

Se ha utilizado el entorno de programación R (Proyecto R para análisis estadísticos, <http://www.r-project.org>) para manejar la base de datos y elaborar los modelos correspondientes. La estimación de los modelos se llevó a cabo empleando las funciones básicas incluidas en dicho entorno de programación (R Core Team, 2013) y los paquetes “RCurl” (Lang y CRAN team, 2019) y “car” (Fox y Weisberg, 2019). A fin de determinar la significatividad de las variables, se ha considerado un nivel de confianza de 0.995. Esta elección se debe a la recomendación de 72 académicos en un reciente artículo publicado en *Nature Human Behaviour* (Benjamin et al., 2018), que proponen “to change the default P-value threshold for statistical significance for claims of new discoveries from 0.05 to 0.005”, a fin de mejorar la replicabilidad en investigación. En este estudio se ha adoptado dicho enfoque, exigiendo que las variables del modelo de regresión superen dicho umbral para considerarlas como estadísticamente significativas.

Se detectó que la presencia de datos atípicos, esto es, alumnos que abandonaron sus estudios durante el primer año con notas medias muy bajas, genera heterocedasticidad. Se ha comprobado que esta no puede corregirse con transformaciones, con los consiguientes problemas de inferencia sobre el modelo. Por esta razón, se han utilizado métodos de regresión lineal múltiple con desviaciones típicas robustas a la heterocedasticidad. Por otra parte, se detectó un problema de multicolinealidad imperfecta grave como consecuencia de incorporar la interacción de la nota de acceso y la especialidad en bachillerato, generándose factores de inflación de la varianza (FIV) muy elevados. Por esta razón se ha decidido llevar a cabo una tipificación de todas las variables numéricas, tanto dependientes como independientes, lo que genera la ventaja adicional de obtener estimadores directamente comparables. Esta tipificación se ha realizado por titulación, restando la media y dividiendo por la desviación típica dentro de cada grado. Tras esta transformación, el problema desaparece, obteniéndose FIV muy inferiores a 10, tal y como se comenta en la sección de resultados. Por otra parte, a efectos de selección de variables, se ha optado por la estrategia de eliminación hacia atrás (Backward Stepwise Selection), ya que se dispone de una muestra suficientemente amplia como para incorporar en la etapa inicial todos los predictores. Como es habitual, el

criterio de parada en el proceso de eliminación es la obtención de un AIC mínimo. En este sentido debemos indicar que, debido al elevado nivel de exigencia marcado para considerar significativas las variables (p-valor inferior a 0.005, según las recomendaciones de Benjamin et al., 2018), en los modelos óptimos según el criterio de mínimo AIC aparecen variables no significativas, que en muchos casos sí lo serían sin hubiésemos utilizado el umbral habitual de 0.05.

Variables

Como variables dependientes se ha utilizado la nota media ponderada por créditos, tanto del primer curso como del resto de ellos. Respecto a la primera variable, el cálculo es simple y no es necesario realizar ajuste alguno. En lo que se refiere a la segunda, hemos seleccionado solo a aquellos alumnos que han finalizado sus estudios, lo que reduce sensiblemente el tamaño muestral, ya que muchos estudiantes aun no los han completado debido a los cursos considerados.

Respecto a las variables independientes, se han incluido tanto la nota en las pruebas de acceso a la universidad, y que incluye la nota del examen de EvAU y la media de bachillerato (NotaEVAU), como los resultados en tres pruebas de admisión propias que lleva a cabo la Universidad Pontificia Comillas y que evalúan los conocimientos en matemáticas (PMatemáticas), lengua española (PEspañola) e inglés (PInglés). Estas pruebas son desarrolladas específicamente para la universidad por empresas especializadas, y, de forma adicional, periódicamente se evalúa su fiabilidad con una auditoría independiente llevada a cabo por los propios profesores de Comillas. La última de estas auditorías, que se desarrolló en el curso 2018-2019, fue liderada por uno de los autores del presente trabajo. La elección específica de estas tres pruebas responde a que, como se ha mencionado en la introducción, la literatura académica identifica específicamente las habilidades matemáticas y, en menor medida, las lingüísticas, como buenos predictores del rendimiento académico en la universidad..

Del mismo modo, se han incorporado: el género del estudiante (Género), como una variable binaria que toma el valor 1 para mujeres y 0 para hombres; si el estudiante procede de un centro de enseñanza secundaria de Madrid (Madrid), como una variable binaria que toma el

valor 1 si el centro pertenece a dicha Comunidad y 0 en caso contrario; la especialidad en el bachillerato (EBachillerato), que toma el valor 1 para bachillerato de ciencias y 0 para bachillerato de humanidades y ciencias sociales; y la interacción de esta última variable con la nota de EvAU (Interacción EVAU-EB). La razón para incluir esta interacción es que existe cierta evidencia de que el efecto de la nota en EvAU sobre el rendimiento en la universidad es diferente según la especialidad cursada en bachillerato, como mencionábamos en la introducción.

Resultados

A continuación, se muestran los resultados de las distintas regresiones para cada titulación, en primer lugar para el primer año de la titulación, y a continuación para la totalidad del grado. En todos los casos se indica el estadístico F y su p-valor, el R^2 corregido, el AIC (criterio de información de Akaike) y el mayor FIV obtenido en todas las variables independientes.

Resultados en el primer curso de la titulación

En todas las titulaciones con mayor carga matemática, es decir, aquellas que incluyen el grado en ADE con o sin un segundo grado (Tabla 2), observamos que la nota en las pruebas de acceso a la universidad es significativa y positiva y, de hecho, es el predictor con mayor efecto en el modelo. Las puntuaciones obtenidas en las pruebas propias de acceso de matemáticas presentan una relación significativa en la doble titulación de E3, mientras que las de inglés solo parecen relevantes en el caso de ADE Bilingüe y E6. El lugar del centro de enseñanza secundaria de procedencia también resulta significativo en cuatro de las cinco titulaciones, de modo que los estudiantes procedentes de Madrid obtienen mejores resultados que aquellos que provienen de otras provincias, salvo para el caso de ADE Bilingüe. Respecto al género, solo parece tener efecto en la titulación de ADE.

En lo que se refiere a la especialidad de bachillerato, podemos considerar que se verifica la hipótesis 1: los estudiantes procedentes del bachillerato científico obtienen mejores resultados que sus compañeros procedentes de humanidades y ciencias sociales, pues la variable

correspondiente resulta significativa y positiva en cuatro de las cinco titulaciones². Sin embargo, resulta interesante que para el caso de ADE la interacción entre la nota EVAU y la especialidad de bachillerato resulta significativa y negativa. En el apartado de discusión se analizarán las implicaciones de este efecto.

TABLA 2. Resultados de los modelos de regresión para las titulaciones con mayor carga matemática, usando como variable dependiente la nota en el primer curso (en negrita las variables significativas al 99.5%)

	E2 (ADE)			E2Bil (ADE Bilingüe)			E3 (ADE y Derecho)			E4 (ADE Internac.)			E6 (ADE y R.I.)		
	Coef.	Est. t	P-valor	Coef.	Est. t	P-valor	Coef.	Est. t	P-valor	Coef.	Est. t	P-valor	Coef.	Est. t	P-valor
Constante	-0.44	-4.91	1.2E-06	-0.16	-2.13	3.4E-02	-0.43	-7.38	3.2E-13	-0.39	-2.78	5.8E-03	-0.37	-4.26	2.4E-05
Género	0.19	2.83	4.8E-03												
PMatemáticas	0.09	2.43	1.5E-02				0.09	3.59	3.5E-04	0.13	2.79	5.6E-03	0.11	2.72	6.8E-03
PLEspañola							0.06	2.30	2.1E-02						
Plinglés	-0.07	-1.84	6.7E-02	0.14	3.38	8.4E-04							0.14	3.02	2.7E-03
NotaEVAU	0.62	14.83	< 2E-16	0.56	10.56	< 2E-16	0.66	20.02	< 2E-16	0.51	7.27	3.5E-12	0.58	14.25	< 2E-16
NotaEVAU ²							0.07	2.77	5.8E-03				0.05	1.43	1.5E-01
Madrid	0.33	3.86	1.3E-04				0.47	8.60	< 2E-16	0.37	2.96	3.3E-03	0.32	3.81	1.6E-04
EBachillerato	0.30	4.35	1.6E-05	0.47	4.44	1.4E-05	0.20	3.66	2.6E-04	0.26	2.72	7.0E-03	0.31	3.70	2.4E-04
InteracciónEVAU-EB	-0.23	-3.38	7.7E-04				-0.10	-1.97	4.9E-02						
Estadístico F (p-valor)	39.67	43.52	105.9 (< 2E-16)	19.21	49.02	(4.86E-14)									
R2 corregido	0.322			0.331			0.386			0.317			0.394		
AIC	1492			580.8			2610			734.1			1105		
Máximo FIV	1.609			1.028			1.825			1.26			1.24		

Fuente: elaboración propia

Respecto a las titulaciones sin carga matemática (Tabla 3), la nota en las pruebas de acceso a la universidad es significativa y positiva, y en el caso de Derecho, queda reforzada por un efecto cuadrático. Por otra parte, el lugar del centro de enseñanza secundaria de procedencia también resulta significativo en ambos grados. Sin embargo, en el caso

⁽²⁾ Dado que la hipótesis planteada está asociada a un contraste unilateral por la derecha, mientras que los contrastes de significación individual que se muestran en la tabla son bilaterales, también se verificaría la hipótesis para este grado si consideramos dicho contraste unilateral, pues el p-valor sería la mitad del indicado.

de la especialidad cursada en bachillerato, mientras que en Derecho observamos un comportamiento acorde a lo esperado, es decir, sin efecto significativo, en el doble grado Derecho y Relaciones Internacionales la especialidad de ciencias sí genera un efecto positivo y significativo. Este resultado no parece justificado por el contenido de las materias, pues en el primer curso únicamente encontramos una asignatura de carácter económico.

TABLA 3. Resultados de los modelos de regresión para las titulaciones sin carga matemática, usando como variable dependiente la nota en el primer curso (en negrita las variables significativas al 99.5%)

	E1 (Derecho)			E5 (Derecho y R.I.)		
	Coef.	Est. t	P-valor	Coef.	Est. t	P-valor
Constante	-0.28	-3.78	1.8E-04	-0.15	-1.34	1.8E-01
Género				-0.26	-2.50	1.3E-02
PMatematicas						
PEspañola				0.11	2.29	2.3E-02
PInglés						
NotaEvAU	0.55	12.71	< 2E-16	0.58	8.91	< 2E-16
NotaEvAU^2	0.11	3.42	7.0E-04			
Madrid	0.30	3.30	1.1E-03	0.48	4.48	1.1E-05
EBachillerato				0.51	4.78	2.8E-06
InteracciónEvAU-EB						
Estadístico F (p-valor)	67.19 (< 2E-16)	20.77 (< 2E-16)				
R2 corregido	0.273			0.391		
AIC	1034			689.4		
Máximo FIV	1.102			1.135		

Fuente: elaboración propia

Resultados en toda la titulación

Considerando la nota a lo largo de toda la titulación, en las titulaciones con mayor carga matemática (Tabla 4) se observa que la nota en las pruebas de

acceso a la universidad (EvAU) continúa siendo una variable significativa en todas ellas y que, adicionalmente, aparece un efecto cuadrático en dos de los grados, lo que refuerza el efecto positivo de las puntuaciones elevadas. Respecto al efecto de la especialidad de ciencias en bachillerato, este desaparece al considerar la titulación completa salvo para los estudios de ADE Bilingüe. Es decir, tal y como se planteaba en la hipótesis 2, la ventaja que confiere dicha especialidad en el primer curso se desvanece al considerar la titulación en su conjunto, salvo en el caso mencionado.

TABLA 4. Resultados de los modelos de regresión para las titulaciones con mayor carga matemática, usando como variable dependiente la nota en toda la titulación (en negrita las variables significativas al 99.5%)

	E2 (ADE)			E2Bil (ADE Bilingüe)			E3 (ADE y Derecho)			E4 (ADE Internac.)			E6 (ADE y R.I.)		
	Coef.	Est. t	P-valor	Coef.	Est. t	P-valor	Coef.	Est. t	P-valor	Coef.	Est. t	P-valor	Coef.	Est. t	P-valor
Constante	-0.70	-4.86	1.9E-06	-1.03	-4.85	5.7E-06	-0.48	-6.13	2.4E-09	-0.25	-2.60	1.0E-02	-0.47	-2.23	3.0E-02
Género	0.39	4.07	5.9E-05				0.18	2.08	3.8E-02						
PMatematicas	0.09	1.92	5.5E-02				0.17	4.08	5.6E-05						
PEspañola										0.25	4.03	8.7E-05			
PInglés	-0.11	-2.20	2.9E-02	0.12	1.46	1.5E-01				0.20	2.96	3.6E-03	0.30	3.00	4.2E-03
NotaEvAU	0.50	8.86	< 2E-16	0.57	5.88	8.3E-08	0.67	13.59	< 2E-16	0.57	8.66	4.5E-15	0.52	4.32	7.2E-05
NotaEvAU^2	0.07	1.72	8.7E-02	0.24	3.43	9.5E-04	0.09	2.42	1.6E-02	0.16	3.21	1.6E-03			
Madrid	0.47	3.74	2.2E-04	0.86	4.44	2.8E-05	0.51	6.02	4.6E-09				0.51	2.25	2.9E-02
EBachillerato	0.25	2.29	2.2E-02	0.60	2.99	3.7E-03				0.21	1.82	7.0E-02	0.39	1.83	7.3E-02
InteracciónEvAU-EB				0.29	1.30	2.0E-01									
Estadístico F (p-valor)	18.46 (< 2.2E-16)	16.74 (1.47E-12)	54.63 (< 2.2E-16)	43.98 (< 2.2E-16)	9.621 (7.10E-06)										
R2 corregido	0.324			0.452			0.41			0.48			0.39		
AIC	807.4			210.1			818.6			377			137.6		
Máximo FIV	1.12			1.779			1.454			1.60			1.11		

Fuente: elaboración propia

Respecto a las dos titulaciones sin carga matemática, los resultados también coinciden con lo esperado, pues la especialidad en bachillerato

no resulta significativa ni en Derecho ni en el doble grado en Derecho y Relaciones Internacionales (Tabla 5).

TABLA 5. Resultados de los modelos de regresión para las titulaciones sin carga matemática, usando como variable dependiente la nota en toda la titulación (en negrita las variables significativas al 99.5%)

	E1 (Derecho)			E5 (Derecho y R.I.)		
	Coef.	Est. t	P-valor	Coef.	Est. t	P-valor
Constante	-0.34	-3.25	1.4E-03	-0.16	-1.14	2.6E-01
Género						
PMatematicas				0.26	2.59	1.2E-02
PEspañola	0.11	1.56	1.2E-01			
PInglés						
NotaEvAU	0.46	7.90	1.2E-13	0.50	5.98	1.4E-07
NotaEvAU^2	0.10	2.10	3.7E-02			
Madrid	0.36	2.73	6.8E-03	0.46	2.45	1.7E-02
EBachillerato	0.38	2.52	1.2E-02			
InteracciónEvAU-EB						
Estadístico F (p-valor)	19.66 (2.98E-16)	22.04 (1.07E-09)				
R2 corregido	0.225			0.384		
AIC	604.3			154.1		
Máximo FIV	1.179			1.201		

Fuente: elaboración propia

Discusión y Conclusiones

En lo que se refiere a las variables de control, en línea con lo planteado por Beltrán y La Serna (2008) y Tejedor (2003) respecto al efecto negativo del cambio de residencia, este trabajo efectivamente ha detectado que, en general, los alumnos procedentes de un centro de enseñanza secundaria en Madrid obtienen notas superiores a los que provienen de otras provincias. Este efecto se produce principalmente en el primer curso

(seis de las siete titulaciones), mientras que si consideramos la titulación en su conjunto únicamente aparece en tres de los siete grados analizados. Si consideramos la titulación en su conjunto, y centrándonos en los cinco grados con mayor carga matemática, el efecto no es significativo en aquellas titulaciones que tienen un enfoque más internacional, como son E4 (ADE internacional) y E6 (ADE + Relaciones Internacionales), y sí resulta relevante en las otras tres.

Respecto al rendimiento por género, no parecen existir diferencias salvo en el caso de ADE, tanto en el primer curso como al considerar la titulación en su conjunto, en donde las mujeres presentan un rendimiento superior. Centrándonos en el grado en ADE, si comparamos este resultado con la literatura previa, vemos que coincide con los de Mercado y Niño (2012) y Martínez de Ibarreta, Rua, Redondo, Fabra, Nuñez y Martín (2010). Respecto a otros trabajos, que también encuentran este rendimiento superior en asignaturas concretas (Martí-Ballester, 2012; Durán, Maside, Rodeiro y Cantorna, 2016), en tanto que el modelo desarrollado en este trabajo considera la nota media en todas las asignaturas, nuestros resultados no pueden confirmar o refutar sus conclusiones. Si tomamos en consideración lo anterior junto al hecho de que en el resto de titulaciones no parece tratarse de un factor relevante, se pone en evidencia la necesidad de más investigación a este respecto. No era el objetivo de este trabajo analizar el efecto del género en el rendimiento académico en grados relacionados con ADE, y dicha variable fue incorporada a efectos de control, pero el resultado obtenido pone de manifiesto estamos ante un tema que requiere atención.

En relación al rendimiento académico previo a la universidad, en todos los casos³ la nota en las pruebas de acceso (EvAU) es la variable más relevante a la hora de explicar el rendimiento académico, tanto en el primer curso como si consideramos la titulación completa, algo que coincide con la literatura académica previa que apunta a la relevancia de este factor (García-Diez, 2000; McKenzie y Schweitzer, 2001; Tejedor, 2003; Garbanzo, 2007; Richardson, Abraham y Bond, 2012). Por otra parte, las puntuaciones obtenidas en las pruebas propias de acceso de matemáticas muestran una relación significativa en la doble titulación de E3. Estudios previos como los de Tourón (1984), Beltrán y La Serna

³ La única excepción es ADE bilingüe, titulación en la que, al considerar la titulación en su conjunto, la provincia del instituto/colegio de procedencia es la variable con mayor influencia.

(2008) y Barahona (2014) apuntaban a que el nivel matemático previo era un predictor relevante del rendimiento académico en la universidad, algo que, sin embargo, no hemos detectado en este trabajo salvo para una titulación. Respecto a la prueba de inglés, resulta significativa en el primer curso de ADE Bilingüe y E6, y en E4 y E6 cuando consideramos la titulación en su conjunto. Estos resultados, dadas las características de las distintas titulaciones, parecen razonablemente coherentes con lo que cabría esperar a priori. La ventaja que confiere un buen nivel de entrada en E2 Bilingüe resulta obvia. El hecho de que también lo sea en E4 y E6, grados con una orientación claramente internacional, también parece razonable. En todo caso, podemos concluir que el rendimiento medio total (medido por la nota de EvAU) es más relevante que las competencias específicas en matemáticas, lengua e inglés (medido por las pruebas individuales de ICADE).

Respecto a la especialidad en bachillerato, objeto del presente estudio, podemos confirmar la primera hipótesis: en las titulaciones con mayor carga matemática (E2, E2 Bilingüe, E3, E4 y E6), los alumnos que cursaron un bachillerato de ciencias muestran un rendimiento académico superior el primer año. Hay, no obstante, dos matices a considerar. Por una parte, en E4 (ADE Internacional), el umbral de aceptación se alcanzaría únicamente si consideramos un contraste unilateral. Por otra, en el grado en ADE (E2), aparece una interacción entre la nota de acceso y la especialidad de ciencias que resulta significativa y negativa el primer año. Esto implica que la pendiente para EvAU es menor en los alumnos procedentes de un bachillerato de ciencias, produciéndose el corte con respecto a sus compañeros de ciencias sociales para un valor de 1.3. Dado que las variables están tipificadas, esto significa que el rendimiento de los alumnos procedentes de un bachillerato de ciencias es superior siempre que la nota de EvAU sea inferior a 8.7, mientras que si dicha nota es superior, entonces son los alumnos procedentes de humanidades y ciencias sociales los que logran mejores resultados⁴.

Se trata de un efecto interesante y que sería necesario analizar en profundidad en futuras investigaciones. En el momento actual únicamente podemos aventurar un posible efecto motivacional, en el sentido de que

⁽⁴⁾ Debe tenerse en consideración que la variable "Especialidad en Bachillerato" es positiva y significativa, por lo que, además de la pendiente, también se modifica la ordenada en el origen. Como consecuencia el punto de corte no se produce en el valor medio, sino en una nota de EvAU de 8.7.

los alumnos procedentes de humanidades y ciencias sociales presenten una mayor vocación por esta titulación. Es decir, alumnos con elevadas notas de EvAU procedentes de humanidades y ciencias sociales tienen una mayor motivación por el grado que otros estudiantes, también con elevadas notas de EvAU, pero procedentes de un bachillerato de ciencias, lo que redundaría en un mayor rendimiento. Sin embargo, de ser así, observaríamos este efecto también en el resto de grados, algo que no sucede, y esta es la razón por la que consideramos necesario llevar a cabo más investigación a este respecto, para hallar una posible explicación. Por otra parte, la especialidad en bachillerato no parece tener influencia en Derecho, titulación que carece de materias cuantitativas, ni en el primer curso ni en la titulación en su conjunto.

En lo que se refiere a la segunda hipótesis, también podemos confirmarla parcialmente: en las titulaciones con mayor carga matemática (E2, E2 Bilingüe, E3, E4 y E6), los alumnos que cursaron un bachillerato de ciencias muestran un rendimiento académico similar al de estudiantes que cursaron la especialidad de humanidades y ciencias sociales cuando se considera la titulación completa. Esta hipótesis se verifica en cuatro de las cinco titulaciones, encontrando una excepción en E2 Bilingüe.

Finalmente, respecto a la hipótesis 3, también parece confirmarse parcialmente: en las titulaciones sin carga matemática o con carga muy limitada (E1 y E5), la especialidad cursada en el bachillerato es irrelevante a la hora de explicar el rendimiento académico tanto del primer año como del resto de cursos. De nuevo encontramos una excepción en el primer curso de Derecho y Relaciones Internacionales, donde haber cursado un bachillerato de ciencias sí implica un mejor rendimiento académico.

Respecto a las limitaciones de este trabajo, en primer lugar, no se ha encontrado explicación al hecho de que la interacción entre la nota de acceso y especialidad de ciencias sea significativa y negativa en el primer curso del grado en ADE. Dado el tamaño de la muestra correspondiente, 606 alumnos de 6 promociones distintas, no parece que este efecto se deba a sesgos muestrales, y, de hecho, tampoco es un efecto que sea posible explicar en base a los resultados de investigaciones previas. En segundo lugar, el hecho de que haber cursado un bachillerato de ciencias tenga un efecto positivo y significativo en el primer curso de Derecho y Relaciones Internacionales, y en toda la titulación del grado en ADE Bilingüe, no coincide con las hipótesis de partida, y además no es fácilmente explicable ni en base al corpus teórico existente, ni al análisis de los contenidos de

cada una de dichas titulaciones. Las mencionadas titulaciones no tienen una carga matemática superior a otras de las consideradas en la muestra, y de hecho, en el grado de Derecho y Relaciones Internacionales dicha carga es prácticamente inexistente. Es necesario llevar a cabo más investigación a este respecto para profundizar en las posibles causas, quizá llevando a cabo un análisis similar al desarrollado en este trabajo, pero distinguiendo entre distintas tipologías de asignaturas. De este modo podría comprobarse si el efecto se circunscribe a determinadas materias, que son las que provocan la desviación en la nota media. Por último, y entrando en los aspectos metodológicos, el hecho de que la muestra corresponda a una única universidad, así como las características propias de la misma, limita la validez externa del análisis. Nuestras conclusiones pueden no ser directamente generalizables a los mismos grados en otras universidades, en tanto que el perfil sociodemográfico de los estudiantes de la Universidad Pontificia Comillas no es representativo de la población estudiantil española en general. Por esta razón, consideramos que los resultados obtenidos en este trabajo deberían ser verificados o refutados por trabajos similares en otras universidades.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la Universidad Pontificia Comillas su colaboración en la obtención de los datos necesarios para llevar a cabo esta investigación. Así mismo, agradecen a la Profesora Susana Carabias su ayuda con algunos aspectos técnicos del manuscrito, así como los comentarios de dos evaluadores anónimos cuyas aportaciones han contribuido a mejorar sustancialmente el documento final.

Referencias bibliográficas

Arias, J. J., y Walker, D. M. (2004). Additional evidence on the relationship between class size and student performance. *The Journal of Economic Education*, 35(4), 311-329. doi: <https://doi.org/10.3200/JECE.35.4.311-329>

- Ballard, C. L., y Johnson, M. F. (2004). Basic math skills and performance in an introductory economics class. *The Journal of Economic Education*, 35(1), 3-23. doi: <https://doi.org/10.3200/JECE.35.1.3-23>
- Barahona, P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 25-39. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100002>
- Beltrán, A., y La Serna, K. (2008). ¿Qué explica el rendimiento académico en el primer año de estudios universitarios? Un estudio de caso en la Universidad del Pacífico. Documento de discusión, DD/08/09
- Benjamin, D. J., Berger, J. O., Johannesson, M., Nosek, B. A., Wagenmakers, E. J., Berk, R., ... & Cesarini, D. (2018). Redefine statistical significance. *Nature Human Behaviour*, 2(1), 6-10. doi: <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0189-z>
- Borland, M. V., Howsen, R. M., y Trawick, M. W. (2005). An investigation of the effect of class size on student academic achievement. *Education Economics*, 13(1), 73-83. doi: <https://doi.org/10.1080/0964529042000325216>
- Cansino, J. M., Román, R., y Expósito, A. (2018). Does Student Proactivity Guarantee Positive Academic Results? *Education Sciences*, 8(2), 62. doi:<https://doi.org/10.3390/educsci8020062>
- Castellanos, L., González, C., González, A., y Manzano, I. (1998). Las matemáticas empresariales: estudio de los factores determinantes del rendimiento académico. En *VI Jornadas de la Asociación Española de Profesores Universitarios de Matemáticas para la Economía y la Empresa (ASEPUMA)*. Recuperado de <http://www.asepuma.org/VI/vi.htm>
- Castro, R. B., Fernández, P., y Martín, V (2015). Análisis de la tasa de rendimiento de la educación superior en España. *Revista de educación*, 370, 96-120. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-370-299
- Conijn, R., Snijders, C., Kleingeld, A., y Matzat, U. (2016). Predicting student performance from LMS data: A comparison of 17 blended courses using Moodle LMS. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 10(1), 17-29. doi: <https://doi.org/10.1109/TLT.2016.2616312>
- Credé, M., Roch, S. G., y Kieszczynka, U. M. (2010). Class attendance in college: A meta-analytic review of the relationship of class attendance with grades and student characteristics. *Review of Educational Research*, 80(2), 272-295. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654310362998>

- Dávila, N., García-Artiles, M., Pérez-Sánchez, J. M., y Gómez-Déniz, E. (2015). *Un modelo de regresión logística asimétrico que puede explicar la probabilidad de éxito en el rendimiento académico*. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 27-45. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.178481>
- Di Gresia, L. M., Porto, A., y Ripani, L. (2002). *Rendimiento de los estudiantes de las universidades públicas argentinas*. Documentos de Trabajo. Recuperado de <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2017/05/doc45.pdf>
- Didia, D., y Hasnat, B. (1998). The determinants of performance in the university introductory finance course. *Financial Practice and Education*, 8, 102-107.
- Durán, P., Maside, J. M., Rodeiro, D., y Cantorna, S. (2016). Determinantes del rendimiento académico del alumnado de una asignatura de Contabilidad: el caso de la USC. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 151-178.
- Escudero, T. E. (1987). Buscando una mejor selección de universitarios. *Revista de educación*, (283), 249-283.
- Etxeberria, P., Alberdi, E., Eguía, I., y García, M. (2017). Análisis del rendimiento académico en relación al perfil de ingreso del alumnado e identificación de carencias formativas en materias básicas de dos grados de Ingeniería. *Formación universitaria*, 10(4), 67-74.
- Fenollar, P., Román, S., y Cuestas, P. J. (2007). University students' academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 873-891. doi: <https://doi.org/10.1348/000709907X189118>
- Fox J., y Weisberg, S. (2019). *An {R} Companion to Applied Regression, Third Edition*. Thousand Oaks CA: Sage. URL: <https://socialsciences.mcmaster.ca/jfox/Books/Companion/>
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista educación*, 31(1), 43-63. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/REVEDU.V31I1.1252>
- García-Diez, M. (2000). The effects of curriculum reform on economics education in a Spanish college. *Education Economics*, 8(1), 5-15. doi: <https://doi.org/10.1080/096452900110274>
- García-Merino, J. D., Urionabarrenetxea, S., y Bañales-Mallo, A. (2016). Cambios en metodologías docentes y de evaluación: ¿Mejoran el

- rendimiento del alumnado universitario?. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(3), 1-18.
- Gašević, D., Dawson, S., Rogers, T., y Gasevic, D. (2016). Learning analytics should not promote one size fits all: The effects of instructional conditions in predicting academic success. *The Internet and Higher Education*, 28, 68-84. doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.10.002>
- Girón, L., y González, D. E. (2005). Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil, en el programa de economía de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali1. *Revista Economía, Gestión y Desarrollo*, 3, 173-201.
- Harbury, C. D., y Szreter, R. (1968). The influence upon university performance of the study of economics at school. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (General)*, 131(3), 384-409.
- Martí-Ballester, C. P. (2012). Analysis of the factors that influence the academic performance of financial accounting students using binary choice models. *Review of Business Management*, 14(45), 379-399. <https://doi.org/10.7819/rbgn.v14i45.1080>
- Martí-Ballester, C. P. (2019). Factors that Influence Academic Performance: Analyzing Gender Differences in Accounting Students. *Revista Educación*, 43(2), 31-48. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i2.28916>
- Martínez de Ibarreta, C., Rua, A., Redondo, R., Fabra, M. E., Nuñez, A., y Martín, M. J. (2010). Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los estudiantes de la ADE. Un enfoque de género. En M. J. Mancebón Torrubia, D. Pérez Ximénez de Embún, J. M. Gómez Sancho y G. Giménez Esteban (Coords.), *Investigaciones de Economía de la Educación Número 5* (1273-1296). AEDE, Asociación de Economía de la Educación.
- McKenzie, K. y Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher education research & development*, 20(1), 21-33. doi: <https://doi.org/10.1080/07924360120043621>
- Mercado, T. M., y Niño, C. G. (2012). Factores académicos y personales asociados al rendimiento académico de los estudiantes del programa de administración de empresas de la Universidad de Sucre. *Zona próxima*, 16, 54-67.

- Montero, E., Villalobos, J. y Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13(2), 215-234.
- Muthukrishnan, S. M., Govindasamy, M. K., y Mustapha, M. N. (2017). Systematic mapping review on student's performance analysis using big data predictive model. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 9(4S), 730-758.
- R Core Team (2013). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL: <http://www.R-project.org/>
- Richardson, M., Abraham, C. y Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0026838>
- Schneider, M. y Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological bulletin*, 143(6), 565-600. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000098>
- Simón, H. J., Casado, J. M., Castejón, J. L., Driha, O. M. y Martínez, L. (2018). Efecto del tipo de alojamiento y el tiempo de desplazamiento sobre el rendimiento académico del alumnado universitario. En *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria: Convocatoria 2017-18* (1849-1855 pp.). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Tejedor, F. J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista española de pedagogía*, 224, 5-32.
- Lang, D. T. y CRAN team (2019). *Package 'RCurl'*. URL <http://www.omegahat.net/RCurl>
- Thakar, P., Mehta, A. y Manisha (2015). Performance Analysis and Prediction in Educational Data Mining: A Research Travelogue. *International Journal of Computer Applications*, 110(15), 60-68.
- Touron, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la universidad*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra S.A.
- Tourón, J. (1985). La predicción del rendimiento académico: procedimientos, resultados e implicaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 43(169-170), 473-496

Widyahastuti, F., y Tjhin, V. U. (2018). Performance Prediction in Online Discussion Forum: state-of-the-art and comparative analysis. *Procedia Computer Science*, 135, 302-314. doi: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.178>

Información de contacto: José Luis Arroyo-Barrigüete. Universidad Pontificia Comillas, Facultad de CC. Económicas y Empresariales, Departamento de Métodos Cuantitativos. E-mail: jarroyo@comillas.edu.



Reseñas

Santos Rego, M.A., Valle Arias, A., y Lorenzo Moledo, M. (Eds.). (2019). *Éxito Educativo. Claves de construcción y desarrollo*. Valencia: Tirant Humanidades. 318 páginas. ISBN 978-84-17508-80-7.

Esta obra, que se estructura a través de tres grandes partes, trata de responder a todos aquellos componentes del éxito educativo, abordando una de las temáticas que ha cobrado más protagonismo recientemente.

El actual estado de inequidad educativa no deja de ser un fiel reflejo de la situación social vivida en multitud de países europeos, donde el lugar o familia de origen, así como los recursos, entre otros factores, juegan un papel clave en el rendimiento académico y ajuste escolar.

En este sentido, los autores presentan el éxito educativo no solo desde un punto de vista clásico, donde se asocia al logro escolar, sino que ahondan en el sentido más amplio del término y aquilatan las variables que componen el éxito a través de la educación. De este modo, la obra intenta ampliar los horizontes en todos aquellos aspectos que influyen en el futuro educativo de las nuevas generaciones.

En el capítulo inicial, se analizan los nuevos enfoques de la motivación como un constructo dinámico entendido desde una perspectiva socio-cognitiva, resaltando la importancia del papel de la orientación a metas y haciendo hincapié en las estrategias de control, la utilidad de las tareas y las creencias e intereses de los estudiantes. En el segundo de los capítulos, se realiza un recorrido sobre los argumentos positivos y negativos de la prescripción de deberes escolares, así como las variables y agentes implicados en su realización, finalizando con un apartado de buenas prácticas.

Los capítulos tres y cuatro se dedican a la identificación de aquellos factores diferenciales que los estudiantes poseen cuando el rendimiento es menor de lo esperado, estableciendo también estrategias y técnicas de estudio y mejora del aprendizaje, entre las que se encuentra la supervisión de la comprensión, la distribución del tiempo o la búsqueda de ayuda por parte de los/as discentes.

En cuanto al quinto capítulo, que cierra esta primera parte de la obra, en él se reflexiona sobre las relaciones entre las emociones y el rendimiento académico, reivindicando la inclusión de experiencias de educación emocional en todas las etapas académicas como parte de un proceso permanente.

Ya en la segunda parte del libro, el capítulo seis versa sobre las metodologías activas que se pueden llevar a cabo en las escuelas, destacando su uso en el fomento de modelos que desarrollen valores como el compromiso, la autonomía o la solidaridad. En el capítulo siete, por otro lado, se recogen las aportaciones de la neuroeducación al proceso educativo y los principales retos de la escuela actual.

El octavo capítulo recoge la integración de las tecnologías emergentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los nuevos escenarios formativos que se generan y las metodologías didácticas que los entornos digitales permiten implementar. Respecto al capítulo nueve, con el que se alcanza el ecuador de la obra, se dedica a la importancia de la labor de orientación a lo largo de la vida y sus principales ámbitos de actuación, incidiendo sobretodo en las etapas de transición.

Los autores configuran el último apartado de la obra con cinco capítulos que giran en torno a la intervención situada. En concreto, en su capítulo diez se habla de la relación entre comunidad, familia y escuela y las implicaciones que estas sinergias producen en el ajuste y rendimiento escolares. Destacando, además, la importancia de la comunicación y participación familiar para con la escuela y el rol del “ecosistema social” y los sentimientos de pertenencia.

El capítulo once se dedica a la gestión educativa de la diversidad cultural, ahondando en la promoción de una pedagogía de éxito en clave inclusiva y buscando el sentido de éste en los contextos de diversidad étnico-cultural presentes actualmente en Europa. El decimosegundo capítulo se dedica a la empleabilidad de colectivos vulnerables, realizando una aproximación a las políticas y programas socio-laborales y educativos en España.

En relación al capítulo trece, vertebrada la relación entre el éxito escolar y la inteligencia en sus diversas expresiones y modelos de medida. Siendo, por último, el decimocuarto capítulo el que cierra la obra con la descripción detallada de la evaluación e intervención de las competencias matemáticas desde una perspectiva psicoevolutiva.

Como se puede ver a lo largo del libro, es complejo ser participe de un profundo debate sobre lo que conforma el éxito educativo sin entenderlo como un constructo que escapa al logro escolar y del que forman parte multitud de elementos. Es indudable que obras como la aquí reseñada aportan luz sobre un tema que inevitablemente requiere, más que nunca, de fundamentaciones coherentes y basadas en la evidencia. En ese sentido, a lo largo de la misma, se han podido rescatar numerosas referencias a metodologías activas, inclusivas y flexibles que dan respuesta a las actuales demandas surgidas de la diversidad cultural, familiar y de desarrollo del individuo.

En definitiva, estamos ante una obra bien articulada donde los autores resaltan la importancia de la interrelación entre los/as estudiantes, el profesorado, las familias, las escuelas, y por supuesto, la comunidad. Pretenden, además, poner el foco no solo sobre los agentes de la comunidad educativa, sino también sobre las políticas y la administración educativa, piedra angular donde han de subyacer programas basados en un gran consenso. Todo ello, sin realizar concesiones idealistas y aportando luz sobre metodologías e intervenciones eficaces que mejoren las capacidades, destrezas y habilidades de los/as estudiantes y mitiguen la frecuente banalización de lo que se entiende por “éxito educativo”.

Alba-Elena Martínez-Santos

Santos Rego, M.A., Valle Arias, A., y Lorenzo Moledo, M. (Eds.). (2019). *Éxito Educativo. Claves de construcción y desarrollo*. Valencia: Tirant Humanidades. 318 páginas. ISBN 978-84-17508-80-7.

Esta obra, que se estructura a través de tres grandes partes, trata de responder a todos aquellos componentes del éxito educativo, abordando una de las temáticas que ha cobrado más protagonismo recientemente.

El actual estado de inequidad educativa no deja de ser un fiel reflejo de la situación social vivida en multitud de países europeos, donde el lugar o familia de origen, así como los recursos, entre otros factores, juegan un papel clave en el rendimiento académico y ajuste escolar.

En este sentido, los autores presentan el éxito educativo no solo desde un punto de vista clásico, donde se asocia al logro escolar, sino que

ahondan en el sentido más amplio del término y aquilatan las variables que componen el éxito a través de la educación. De este modo, la obra intenta ampliar los horizontes en todos aquellos aspectos que influyen en el futuro educativo de las nuevas generaciones.

En el capítulo inicial, se analizan los nuevos enfoques de la motivación como un constructo dinámico entendido desde una perspectiva socio-cognitiva, resaltando la importancia del papel de la orientación a metas y haciendo hincapié en las estrategias de control, la utilidad de las tareas y las creencias e intereses de los estudiantes. En el segundo de los capítulos, se realiza un recorrido sobre los argumentos positivos y negativos de la prescripción de deberes escolares, así como las variables y agentes implicados en su realización, finalizando con un apartado de buenas prácticas.

Los capítulos tres y cuatro se dedican a la identificación de aquellos factores diferenciales que los estudiantes poseen cuando el rendimiento es menor de lo esperado, estableciendo también estrategias y técnicas de estudio y mejora del aprendizaje, entre las que se encuentra la supervisión de la comprensión, la distribución del tiempo o la búsqueda de ayuda por parte de los/as discentes.

En cuanto al quinto capítulo, que cierra esta primera parte de la obra, en él se reflexiona sobre las relaciones entre las emociones y el rendimiento académico, reivindicando la inclusión de experiencias de educación emocional en todas las etapas académicas como parte de un proceso permanente.

Ya en la segunda parte del libro, el capítulo seis versa sobre las metodologías activas que se pueden llevar a cabo en las escuelas, destacando su uso en el fomento de modelos que desarrollen valores como el compromiso, la autonomía o la solidaridad. En el capítulo siete, por otro lado, se recogen las aportaciones de la neuroeducación al proceso educativo y los principales retos de la escuela actual.

El octavo capítulo recoge la integración de las tecnologías emergentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los nuevos escenarios formativos que se generan y las metodologías didácticas que los entornos digitales permiten implementar. Respecto al capítulo nueve, con el que se alcanza el ecuador de la obra, se dedica a la importancia de la labor de orientación a lo largo de la vida y sus principales ámbitos de actuación, incidiendo sobretudo en las etapas de transición.

Los autores configuran el último apartado de la obra con cinco capítulos que giran en torno a la intervención situada. En concreto, en su

capítulo diez se habla de la relación entre comunidad, familia y escuela y las implicaciones que estas sinergias producen en el ajuste y rendimiento escolares. Destacando, además, la importancia de la comunicación y participación familiar para con la escuela y el rol del “ecosistema social” y los sentimientos de pertenencia.

El capítulo once se dedica a la gestión educativa de la diversidad cultural, ahondando en la promoción de una pedagogía de éxito en clave inclusiva y buscando el sentido de éste en los contextos de diversidad étnico-cultural presentes actualmente en Europa. El decimosegundo capítulo se dedica a la empleabilidad de colectivos vulnerables, realizando una aproximación a las políticas y programas socio-laborales y educativos en España.

En relación al capítulo trece, vertebrada la relación entre el éxito escolar y la inteligencia en sus diversas expresiones y modelos de medida. Siendo, por último, el decimocuarto capítulo el que cierra la obra con la descripción detallada de la evaluación e intervención de las competencias matemáticas desde una perspectiva psicoevolutiva.

Como se puede ver a lo largo del libro, es complejo ser participe de un profundo debate sobre lo que conforma el éxito educativo sin entenderlo como un constructo que escapa al logro escolar y del que forman parte multitud de elementos. Es indudable que obras como la aquí reseñada aportan luz sobre un tema que inevitablemente requiere, más que nunca, de fundamentaciones coherentes y basadas en la evidencia. En ese sentido, a lo largo de la misma, se han podido rescatar numerosas referencias a metodologías activas, inclusivas y flexibles que dan respuesta a las actuales demandas surgidas de la diversidad cultural, familiar y de desarrollo del individuo.

En definitiva, estamos ante una obra bien articulada donde los autores resaltan la importancia de la interrelación entre los/as estudiantes, el profesorado, las familias, las escuelas, y por supuesto, la comunidad. Pretenden, además, poner el foco no solo sobre los agentes de la comunidad educativa, sino también sobre las políticas y la administración educativa, piedra angular donde han de subyacer programas basados en un gran consenso. Todo ello, sin realizar concesiones idealistas y aportando luz sobre metodologías e intervenciones eficaces que mejoren las capacidades, destrezas y habilidades de los/as estudiantes y mitiguen la frecuente banalización de lo que se entiende por “éxito educativo”.

Alba-Elena Martínez-Santos



Memoria 2019

Memoria 2019 de la *Revista de Educación*

José Luis Gaviria

Editor Jefe

Esta memoria es un resumen de la actividad editorial de la *Revista de Educación* durante el año 2019. Recoge los datos estadísticos sobre los artículos recibidos y publicados y las principales novedades producidas en la edición de la revista.

En este número, junto a esta memoria, aparece la relación completa de los revisores externos que han evaluado artículos en este período y la de autores que han firmado artículos publicados en 2019.

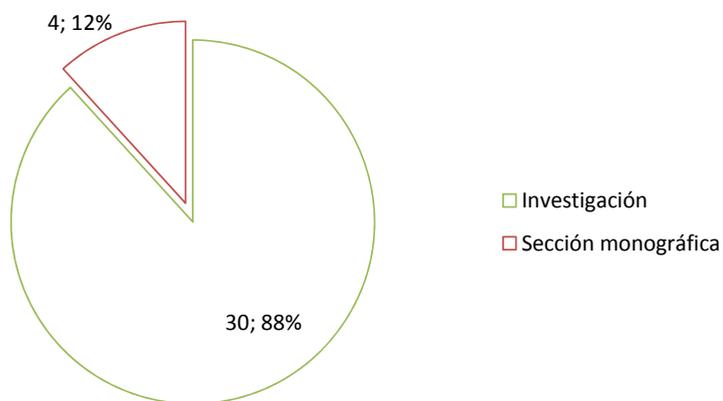
Artículos recibidos y publicados en 2019

Artículos recibidos por secciones

En la redacción de la revista se ha recibido un total de 389 artículos a lo largo de 2019, lo que representa una disminución de, aproximadamente, el 18 % respecto al año 2018. La distribución por secciones se representa en el Gráfico I.

La sección de investigaciones sigue siendo la que ha recibido un porcentaje mayor de originales, con un 88%.

GRÁFICO I. Artículos recibidos en 2019 por secciones

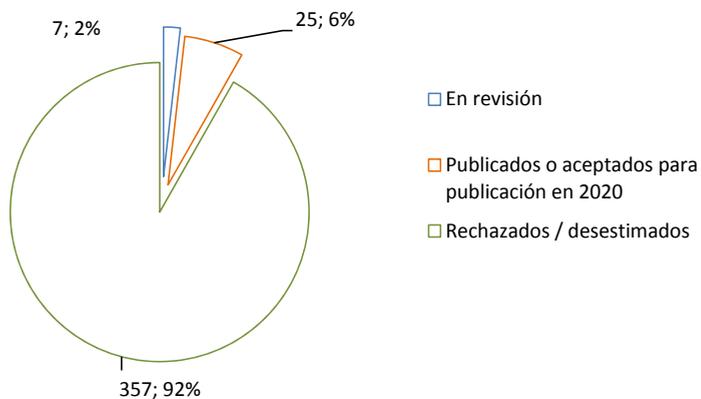


Resultado de la revisión externa: artículos aceptados y rechazados en 2019

Del total de artículos llegados a la redacción, un 92 % ha sido rechazado o desestimado.

De todos los artículos de investigación recibidos en 2019, 7 están en revisión, 357 han sido desestimados o rechazados, y 25 han sido publicados o aceptados para publicación en 2020. El resto de los artículos publicados o aceptados para publicación en 2019 no se recibieron en 2019, y por lo tanto no forman parte del cómputo.

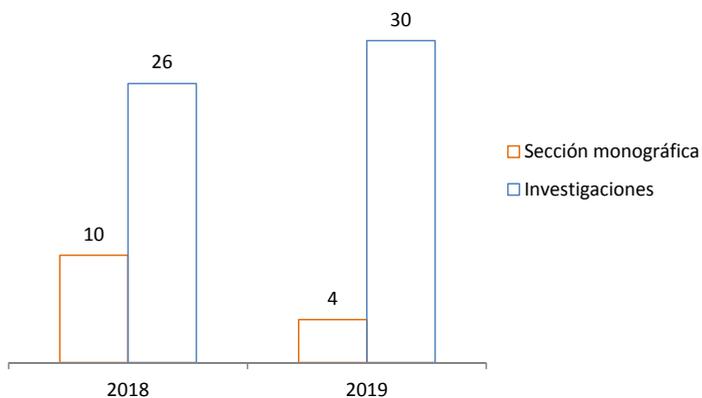
GRÁFICO II. Situación de los trabajos recibidos en 2019



En 2019 la revista ha publicado un total de 34 artículos.

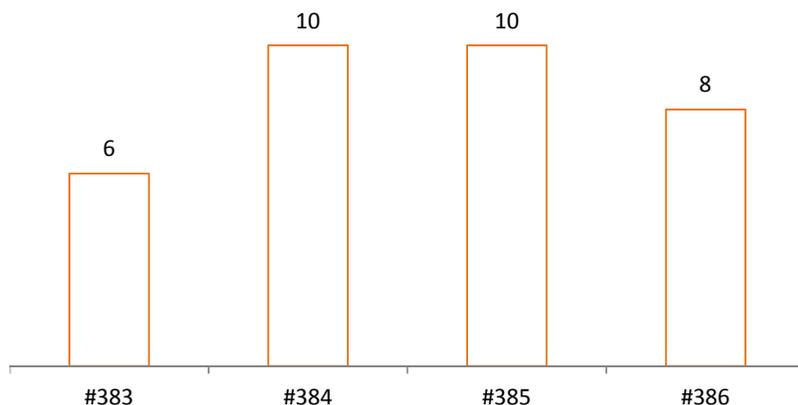
El siguiente gráfico recoge la comparativa de artículos publicados en las diferentes secciones (2018-2019).

GRÁFICO III. Comparativa de artículos por secciones (2018-2019)



El Gráfico IV recoge la distribución del conjunto de artículos publicados en 2019 en los diferentes números de la revista.

GRÁFICO IV. Artículos publicados en 2019 en cada número de la revista



La política editorial de la revista tiene como prioridad publicar artículos atendiendo especialmente a su alta calidad científica y al interés general. Esto implica un menor número de originales publicados con relación a periodos anteriores de la revista.

Proceso editor: gestión, revisión y publicación de artículos

Tiempo medio entre recepción de artículos y publicación definitiva

En el Gráfico V podemos ver el tiempo medio expresado en días transcurridos desde su recepción hasta su publicación definitiva.

Como podemos comprobar en el gráfico V el tiempo medio transcurrido entre la recepción de los originales hasta su publicación ha ido reduciéndose durante 2019. Este tiempo depende básicamente de

la cantidad de artículos que se reciben en la redacción de la revista y, fundamentalmente, de la diligencia de los evaluadores externos.

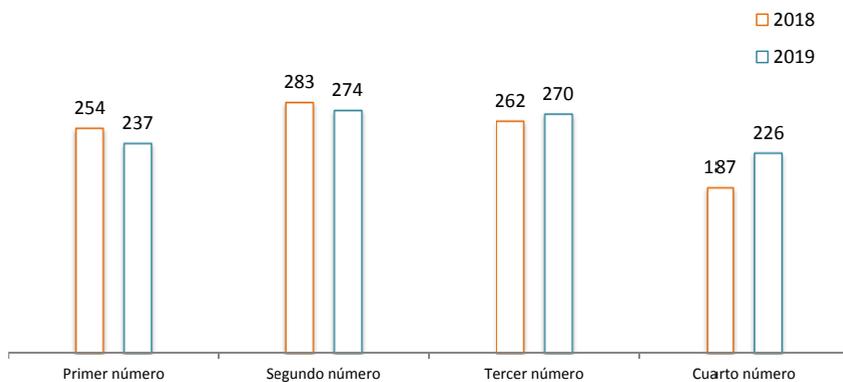
Es un objetivo central de la redacción de la revista la reducción de este tiempo de proceso para bien no sólo de la propia publicación sino especialmente de los autores, Cuanto menor sea el tiempo transcurrido desde que una investigación se ha terminado hasta que la comunidad científica y académica puede conocerlos, mejor es para dicha comunidad y para los propios autores que publican. Pero también en el caso de los artículos que finalmente son rechazados, es conveniente que los autores dispongan de esa información a la máxima brevedad, bien para hacer las modificaciones que sean pertinentes, o bien para tratar de encontrar otro medio editorial más apropiado para sus trabajos. Por este motivo la redacción de la *Revista de Educación* está haciendo un esfuerzo para que en el mínimo tiempo posible pueda comunicarse la situación a los autores de los artículos que son desestimados en una primera revisión. Esto facilita a los propios autores la búsqueda de alternativas para sus trabajos y reduce en una menor presión sobre el conjunto de los evaluadores de la revista, que pueden concentrarse en unos artículos que ya han pasado un filtro previo.

Con este objetivo la redacción de la revista ha publicado una lista de categorías de trabajos que como regla general, y salvo casos cuya excepcionalidad valorará la redacción, no serán publicados. Esta relación incluye:

- Resúmenes de literatura sobre un tema
- Resúmenes de trabajos académicos
- Estudios de validación de instrumentos
- Evaluaciones de programas concretos de intervención
- Resultados de aplicación de encuestas
- Informes sobre innovaciones didácticas de alcance local
- Trabajos de divulgación
- Artículos de opinión
- Estudios en los que no se especifique con claridad la muestra utilizada y el método de selección de la misma, los instrumentos utilizados y sus características técnicas
- Trabajos basados en muestras pequeñas o incidentales, como alumnos de un colegio, escuela, o facultad con escasa posibilidad de generalización

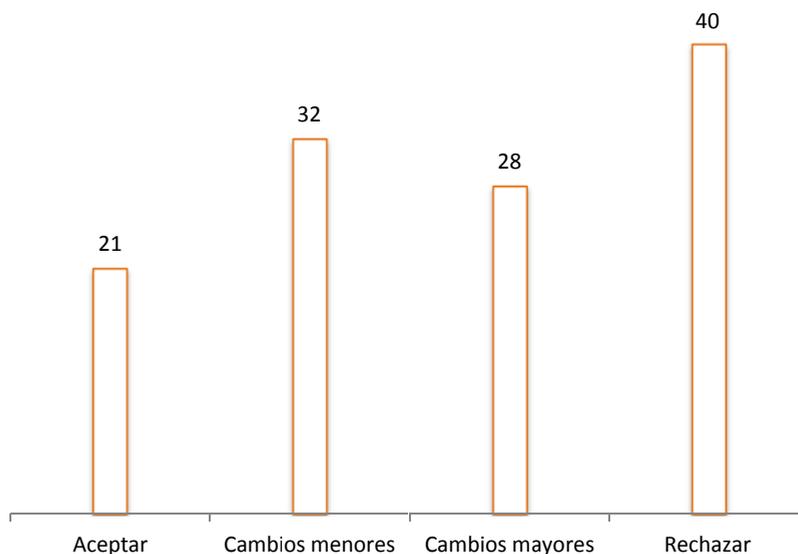
En este mismo sentido, si de un tema determinado se ha publicado recientemente un trabajo, es poco probable que el mismo tema vuelva a ser abordado, excepto que el nuevo artículo suponga una aportación muy relevante.

GRÁFICO V. Tiempo medio entre la recepción y la publicación definitiva de números homólogos (2018-2019)



Estadísticas de revisión 2019

GRÁFICO VI: Tiempo (días naturales) medio de respuesta a la solicitud de revisión (2019)

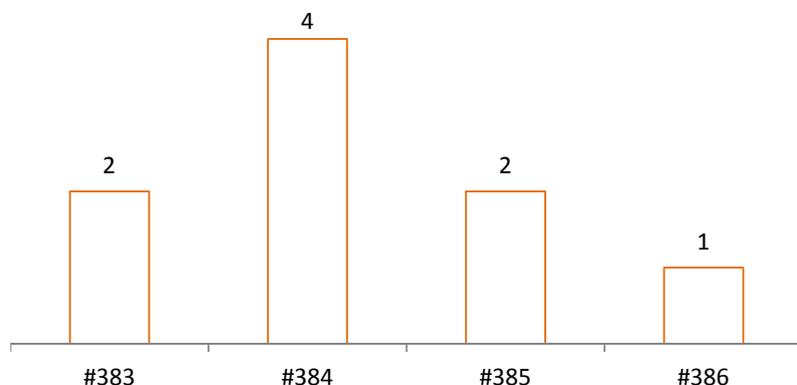


De este gráfico, puede deducirse que los revisores cumplen, de forma generalizada, con el plazo de revisión solicitado. Hay que destacar que se trata de valores medios, lo que quiere decir, naturalmente, que en algunos casos particulares el proceso puede prolongarse más, o reducirse significativamente. Como podemos ver es precisamente en los casos en los que se produce rechazo donde más se dilata el plazo de tiempo.

Difusión de obras relevantes en el ámbito de la educación

Durante 2019 se publicaron 9 reseñas. En el Gráfico VII se muestra la distribución, por números, de los libros reseñados.

GRÁFICO VII. Libros reseñados en cada número publicado en 2019



Estrategia editorial y resultados

Durante 2019 ha continuado el proceso iniciado a finales del año 2005, con el fin de alinear la *Revista de Educación* con los indicadores de calidad más exigentes establecidos para las revistas científicas y mejorar su factor de impacto, especialmente en las bases de datos internacionales de prestigio.

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

Bases de Datos Nacionales

- RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas)
- BEG (GENCAT)
- ISOC
- PSICODOC
- DIALNET
- REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa)

Bases de Datos Internacionales

- Social Sciences Citation Index (SSCI)
- Social Scisearch®

- Journal Citation Reports/Social Sciences Edition
- SCOPUS (Elsevier B.V.)
- European Reference Index for the Humanities (ERIH)
- Ulrich's Periodicals Index Directory
- LATINDEX (Iberoamericana)
- Sociological Abstracts (CSA Illumina)
- PIO (Periodical Index Online, Reino Unido)
- IRESIE (México)
- ICIST (Canadá)
- HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography)
- SWETSNET (Holanda)

Plataformas de evaluación de revistas

- SCImago Journal & Country Rank (SJR)
- CARHUS Plus+
- Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes (MIAR)
- Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC)
- Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas (DICE)

Catálogos Nacionales

- Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC)
- Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN)
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)
- Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación)

Catálogos Internacionales

- WorldCat (USA)
- Online Computer Library Center (USA)
- Library of Congress (LC)
- The British Library Current Serials Received
- King's College London
- Catalogue Collectif de France (CCFr)
- Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)
- COPAC, National, Academic and Specialist Library Catalogue (Reino Unido)

- SUDOC, Catalogue du Système Universitaire de Documentation (Francia)
- ZDB, Zeitschriftendatenbank (Alemania)

Clarivate analytics publicó en junio de 2019 el factor de impacto 2018 de las revistas indexadas en el Social Sciences Citation Index (SSCI).

La *Revista de Educación* tiene un factor de impacto de 0,310 en el JCR, ocupando la posición 234 de 243 en el conjunto de revistas de la disciplina Education & Educational Research. Este índice corresponde a la evaluación de los artículos publicados en los años 2017 y 2016.

Si se analizan los números correspondientes los indicadores de esas revistas prestigiosas con las que nos comparamos, puede verse que hay una variabilidad relativamente grande y que no conviene fijarse solamente en estos índices a pesar de que sean muy positivos. Se trata de mantener una línea editorial estable que garantice una buena posición de la revista en la consideración de la comunidad académica y educativa a la que sirve.

Puede encontrarse más información sobre *Journal Citation Reports* y el factor de impacto en el enlace www.accesowok.fecyt.es/jcr/

Novedades y difusión de la revista

La *Revista de Educación* se publica exclusivamente en formato electrónico, aunque cabe la opción de recibirla en papel si se solicita expresamente a la Subdirección General de Documentación y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, para lo que se ha establecido un servicio de impresión bajo demanda. Esta misma opción es la que da servicio a las suscripciones (individuales e institucionales), la venta y el canje con otras revistas educativas nacionales e internacionales de prestigio que ingresan en los fondos de la Biblioteca de Educación.

Agradecimientos

No podemos terminar esta memoria sin el reconocimiento y el agradecimiento a todos los que la hacen posible, desde los autores que muestran su aprecio enviando sus originales, pasando por los revisores

que de manera desinteresada y objetiva hacen su valoración, hasta todo el personal que colabora para que la *Revista de Educación* sea físicamente posible. Con la ayuda de todos ellos la *Revista de Educación* continuará su esfuerzo para prestar el mejor servicio a la educación y a la comunidad educativa, permitiendo el intercambio fluido y vivo de los resultados de la mejor investigación científica en este ámbito.

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



NIPO línea: 847-19-004-X
NIPO ibd: 847-19-003-4
ISSN línea: 1988-592X 0034-8082
ISSN papel: 0034-8082

www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion