

**REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN**

**15**

Vol. 1

E

E

E

E

E

E

Universidade de Vigo



Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte  
UNIVERSIDADE DE VIGO

# REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Nº 15 (1)  
Abril 2017

## Editor-Jefe

**Dr. D. Alberto José PAZO LABRADOR.**  
Universidad de Vigo  
Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte  
Campus a Xunqueira s/n, 36005 Pontevedra (España)

## Comité Editorial

**Dra. Dª María ÁLVAREZ LIRES**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. Ramón ARCE FERNÁNDEZ**  
Universidad de Santiago de Compostela

**Dra. Dª Pilar ARNÁIZ SÁNCHEZ**  
Universidad de Murcia

**Dr. D. Gualberto BUELA CASAL**  
Universidad de Granada

**Dra. Dª Francisca FARIÑA RIVERA**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. José Luis GARCÍA SOIDÁN**  
Universidad de Vigo

**Dra. Dª Anabel MORIÑA DÍEZ**  
Universidad de Sevilla

**Dra. Dª Ángeles PARRILLA LATAS**  
Universidad de Vigo

**Dr. Dª Margarita PINO JUSTE**  
Universidad de Vigo

**Dra. Dª Teresa PRIETO RUZ**  
Universidad de Málaga

**Dr. D. José Alberto RAMOS DUARTE**  
Universidade de Porto, Portugal

**Dr. D. Jorge SOTO CARBALLO**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ**  
Universidad de Santiago

## Comité Científico

**Dra. Dª Ana ACUÑA TRABAZO**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. Mel AINSOW**  
University of Manchester, Inglaterra

**Dra. Dª Mª Luisa ALONSO ESCONTRELA**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. Xesús ALONSO MONTERO**  
Universidad de Santiago de Compostela

**Dr. D. Luis ÁLVAREZ PÉREZ**  
Universidad de Oviedo

**Dr. Amauri APARECIDO BASSOLI DE OLIVEIRA**  
Universidad Estadual de Maringá (Brasil)

**Dr. D. Jesús BELTRÁN LLERA**  
Universidad Complutense de Madrid

**Dra. Dª Pilar BENEJAM ARGIMBAU**  
Universidad Autónoma de Barcelona

**Dra. Dª María Paz BERMÚDEZ SÁNCHEZ**  
Universidad de Granada

**Dra. Dª Fátima BEZERRA BARBOSA**  
Universidade de Minho, Portugal

**Dr. D. Guillermo BORTMAN**  
Universidad Católica de Buenos Aires (Argentina)

**Dr. D. José Mª CANCELA CARRAL**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. Miguel Ángel CARBONERO MARTÍN**  
Universidad de Valladolid

**Dra. Dª Raquel CASTILLEJO MANZANARES**  
Universidad de Santiago

**Dr. D. Harry DANIELS**  
University of Bath, Gran Bretaña

**Dr. D. Joaquín DOSIL DÍAZ**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. Isidro DUBERT GARCÍA**  
Universidad de Santiago

**Dr. D. Ramón FERNÁNDEZ CERVANTES**  
Universidad de A Coruña

**Dr. D. Vítor da FONSECA**  
Universidade de Lisboa, Portugal

**Dra. Dª Carmen GALLEGO VEGA**  
Universidad de Sevilla

**Dra. Dª Carmen GARCÍA COLMENARES**  
Universidad de Valladolid

**Dr. D. Juan Jesús GESTAL OTERO**  
Universidad de Santiago de Compostela

**Dr. D. Bernardo GÓMEZ ALFONSO**  
Universidad de Valencia

**Dr. D. Ramón GONZÁLEZ CABANACH**  
Universidad de A Coruña

**Dr. D. Salvador GONZÁLEZ GONZÁLEZ**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. Alfredo GOÑI GRANDMONTAGNE**  
Universidad del País Vasco

**Dr. D. Clemente HERRERO FABREGAT**  
Universidad Autónoma de Madrid

**Dr. D. Juan Bautista HERRERO OLAIZOLA**  
Universidad de Oviedo

**Dra. Dª Mercè IZQUIERDO AYMERICH**  
Universidad Autónoma de Barcelona

**Dr. D. Hong JUN YU**  
Tsinghua University, Beijing (China)

**Dra. Dª María Mar LORENZO MOLEDO**  
Universidad de Santiago de Compostela

**Dra. Dª Ana Mª MARTÍN RODRÍGUEZ**  
Universidad de La Laguna

**Dr. D. Vicente MARTÍNEZ DE HARO**  
Universidad Complutense de Madrid

**Dr. D. Manuel MARTÍNEZ MARÍN**  
Universidad de Granada.

**Dra. Dª Pilar MATUD AZNAR**  
Universidad de La Laguna

**Dr. D. Antonio MEDINA RIVILLA**  
U.N.E.D.

**Dra. Dª Lourdes MONTERO MESA**  
Universidad de Santiago de Compostela

**Dra. Dª María Xesús NOGUEIRA PEREIRA**  
Universidad de Santiago

**Dra. Dª Mercedes NOVO PÉREZ**  
Universidad de Santiago de Compostela

**Dr. D. José Carlos NÚÑEZ PÉREZ**  
Universidad de Oviedo

**Dr. D. Eduardo OSUNA CARRILLO**  
Universidad de Murcia

**Dr. D. Alfonso PALMER PROL**  
Universidad de las Islas Baleares

**Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ**  
Universidad de Vigo

**Dra. Dª Luz PÉREZ SÁNCHEZ**  
Universidad Complutense de Madrid

**Dr. D. Wenceslao PIÑATE CASTRO**  
Universidad de La Laguna

**Dr. D. Mario QUINTANILLA GATICA**  
Pontificia Universidad Católica de Chile

**Dra. Dª Nora RÄTHZEL**  
Universidad de Umeå, Suecia

**Dr. D. Vanildo RODRIGUES PEREIRA**  
Universidad Estadual de Maringá-Paraná (Brasil)

**Dr. D. Francisco RODRÍGUEZ LESTEGÁS**  
Universidade de Santiago de Compostela

**Dr. D. José María ROMÁN SÁNCHEZ**  
Universidad de Valladolid

**Dr. D. Vicente ROMO PÉREZ**  
Universidad de Vigo

**Dra. Beatriz SÁNCHEZ CÓRDOVA**  
Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte  
"Manuel Fajardo" (Cuba)

**Dra. Dª Mara SAPON-SHEVIN**  
University of Syracuse, E.E.U.U.

**Dra. Dª María Dolores SEJO MARTÍNEZ**  
Universidad de Santiago

**Dra. Dª Andiana SCHWINGEL**  
University of Illinois, E.E.U.U.

**Dra. Dª Carme SILVA DOMÍNGUEZ**  
Universidad de Santiago de Compostela

**Dr. D. Jair SINDRA**  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil

**Dra. Dª Waneen SPIRDUSO**  
The University of Texas at Austin, E.E.U.U.

**Dra. Dª Teresa SUSINOS RADA**  
Universidad de Cantabria

**Dr. D. Francisco Javier TEJEDOR TEJEDOR**  
Universidad de Salamanca

**Dr. D. Francisco TORTOSA GIL**  
Universidad de Valencia

**Dr. D. Antonio VALLE ARIAS**  
Universidad de A Coruña

**Dra. Dª María José VÁZQUEZ FIGUEIREDO**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. Alexandre VEIGA RODRÍGUEZ**  
Universidad de Santiago

**Dr. D. Enrique VIDAL COSTA**  
Universidad de Vigo

**Dr. D. Carlos VILLANUEVA ABELAIRAS**  
Universidad de Santiago

**Dr. D. Miguel ZABALZA BERAZA**  
Universidad de Santiago de Compostela

**Dra. Dª Mª Luisa ZAGALAZ SÁNCHEZ**  
Universidad de Jaén

## Dirección Técnica

**Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ**  
Universidad de Vigo

UNIVERSIDAD DE VIGO

ISSN: 1697-5200 / eISSN: 2172-3427

## SUMARIO

### NOTA DEL EDITOR

*En memoria de Antonio Delfín Maceira Gago* ..... 7

Revista de Investigación en  
Educación

Nº 15 (1), Abril de 2017  
ISSN: 1697-5200  
eISSN: 2172-3427

### ARTÍCULOS

LÓPEZ PÉREZ, M.G. *Acoso escolar y cibernético en estudiantes universitarios* ..... 11

CASTRO PAÑEDA, P., GONZÁLEZ GONZÁLEZ DE MESA, C.,  
ÁLVAREZ MARTINO, E., ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, M. y  
CAMPO MON, M<sup>a</sup>.A. *Modalidad de escolarización combinada desde  
la óptica de los profesionales de la educación: validación de una  
escala* ..... 27

MUÑOZ BULLÓN, F., SÁNCHEZ BUENO, M<sup>a</sup>J. y VOS SAZ, A. *La  
influencia de la práctica físico-deportiva en los resultados académicos  
de los estudiantes universitarios: el caso de la Universidad Carlos III  
de Madrid* ..... 41

MAYA HUERTA, C., MÉNDEZ PINEDA, J.M. y MENDOZA  
SAUCEDO, F. *Atención a la diversidad estudiantil: retos en el  
contexto universitario mexicano* ..... 62

### RECENSIONES

PAZO LABRADOR, A.J. *Anabel Moriña (2017). Investigar con  
historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea  
S.A. de Ediciones (Col. "Educación Hoy Estudios). 116 págs. ISBN:  
978-84-277-2234-7 ..... 76

ANTÓN OGANDO, A.P. *Patricia Gutiérrez Rivas, Amparo  
Fernández Delgado y Edoardo Tabasso (Coords.). (2016). Humanizar  
la utilización de las TIC en educación*. Madrid: Dykinson. 143  
páginas. ISBN: 978-84-9085-722-9 ..... 80

ÁLVAREZ LIRES, F.J. *Tony Wood (2017). Hablar, Escuchar,  
Debatir y Argumentar. Habilidades de comunicación oral para 7-12  
años*. Madrid: Narcea de Ediciones. 117 págs. ISBN: 978-84-277-  
2320-7 (ePdf: 978-84-277-2320-4. ePub: 978-84-277-2320-1) 83

ARIAS CORREA, A. *Anna La Prova A. (2017). La práctica del  
aprendizaje cooperativo*. Madrid: Narcea de Ediciones. 160 págs..  
ISBN: 978-84-277-2316-0 ..... 85



Universidad de Vigo  
Facultad de Ciencias de la  
Educación y del Deporte

---

La *Revista de Investigación en Educación* está indexada en las bases ESCI (Thomson Reuters), EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, IN-RECS, CIRC, Dialnet, REDIB, e-Revistas, MIAR, Ulrich's Web e IRESIE.

El porcentaje de rechazo de artículos es del 94%.

## SUMMARY

### EDITOR'S NOTE

*In memoriam. Antonio Delfín Maceira Gago* ..... 7

Revista de Investigación en  
Educación

Nº 15 (1), April 2017  
ISSN: 1697-5200  
eISSN: 2172-3427

### ARTICLES

LÓPEZ PÉREZ, M.G. *Bullying and cyberbullying among university students* ..... 11

CASTRO PAÑEDA, P., GONZÁLEZ GONZÁLEZ DE MESA, C.,  
ÁLVAREZ MARTINO, E., ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, M. and  
CAMPO MON, M<sup>a</sup>.A. *The modality of combined-education enrollment  
according to the teachers' perception: validation of a scale* 27

MUÑOZ BULLÓN, F., SÁNCHEZ BUENO, M<sup>a</sup>J. and VOS SAZ, A.  
*The influence of sports participation on academic performance among  
students in higher education: the case of Universidad Carlos III de  
Madrid* ..... 41

MAYA HUERTA, C., MÉNDEZ PINEDA, J.M. y MENDOZA  
SAUCEDO, F. *Attention to the student diversity: challenges in the  
university mexican context* ..... 62

### BOOK REVIEWS

PAZO LABRADOR, A.J. *Anabel Moriña (2017). Investigar con  
historias de vida. Metodología biográfico-narrativa.* Madrid: Narcea  
S.A. de Ediciones (Col. "Educación Hoy Estudios). 116 págs. ISBN:  
978-84-277-2234-7 ..... 76

ANTÓN OGANDO, A.P. *Patricia Gutiérrez Rivas, Amparo  
Fernández Delgado y Edoardo Tabasso (Coords.). (2016). Humanizar  
la utilización de las TIC en educación.* Madrid: Dykinson. 143  
páginas. ISBN: 978-84-9085-722-9 ..... 80

ÁLVAREZ LIRES, F.J. *Tony Wood (2017). Hablar, Escuchar,  
Debatir y Argumentar. Habilidades de comunicación oral para 7-12  
años.* Madrid: Narcea de Ediciones. 117 págs. ISBN: 978-84-277-  
2320-7 (ePdf: 978-84-277-2320-4. ePub: 978-84-277-2320-1) 83

ARIAS CORREA, A. *Anna La Prova A. (2017). La práctica del  
aprendizaje cooperativo.* Madrid: Narcea de Ediciones. 160 págs..  
ISBN: 978-84-277-2316-0 ..... 85



Universidad de Vigo  
Facultad de Ciencias de la  
Educación y del Deporte

---

*Revista de Investigación en Educación* is included in ESCI (Thomson Reuters), EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, IN-RECS, CIRC, Dialnet, REDIB, e-Revistas, MIAR, Ulrich's Web and IRESIE databases.

The rejection rate of this journal amounts to 94%.

**NOTA DEL EDITOR**

**EDITOR'S NOTE**

## Nota del editor

(En memoria de Antonio Delfín Maceira Gago)



*El mañana no le está asegurado a nadie, joven o viejo.*

*Hoy puede ser la última vez que veas a los que amas.*

*Por eso no esperes más, hazlo hoy, ya que si el mañana nunca llega, seguramente lamentarás el día que no tomaste tiempo para una sonrisa, un abrazo, un beso y que estuviste muy ocupado para concederles un último deseo.*

*Mantén a los que amas cerca de ti, diles al oído lo mucho que los necesitas, quíérelos y trátalos bien, toma tiempo para decirles “lo siento”, “perdóname”, “por favor”, “gracias” y todas las palabras de amor que conoces.*

*Nadie te recordará por tus pensamientos secretos.*

*Pide al Señor la fuerza y sabiduría para expresarlos. Demuestra a tus amigos cuánto te importan.*

(Falsa carta de despedida de Gabriel García Márquez)

Se me hace difícil escribir con la mirada puesta en el pasado, un pasado tan reciente que parece presente, a no ser por el hecho duro, doloroso e incontestable de su carácter real e irreversible. El profesor y compañero Antonio Delfín Maceira Gago nos dejaba de forma inesperada, súbita, el pasado 17 de marzo. *El mañana no le está asegurado a nadie, joven o viejo*, pocas veces lo tenemos presente, ni siquiera fue así unos días antes del fatal desenlace, cuando tuve mi última conversación con él. Nadie puede prever los acontecimientos, nadie está libre de ser impactado por hechos brutales, repentinos o inopinados que cambien su vida para siempre. Nunca nos acostumbraremos a lo imprevisible, y por ello su impacto emocional, como en este caso, es mucho más amargo y desgarrador.

La presencia y la personalidad de Antonio Maceira no dejaban indiferente a nadie que lo conociera, incluso de forma superficial. Brillante y culto, amante de su trabajo y de la relación con sus compañeros, alumnos y feligreses, su huella en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, y en su antecesora Escuela Universitaria de Magisterio de Pontevedra, permanecerá para siempre indeleble. De conversación ágil y brillante, las múltiples discrepancias intelectuales e ideológicas que quien esto escribe mantenía con él, materializadas en conversaciones y debates a veces acalorados, dejaban siempre un poso de satisfacción por el hecho de tener que poner en funcionamiento al máximo los recursos dialécticos para poder estar a su altura intelectual, y por ello mismo siempre valoraba enormemente los encuentros por los largos pasillos de nuestra Facultad. Su conocimiento profundo y erudito de la heráldica y de la estructura territorial de las parroquias en Galicia, me aportó impagables ideas para mi trabajo, pues este último es un tema de mi interés desde hace tiempo. Su sabiduría y saber estar como presidente de tribunales de Trabajos de Fin de Grado, nos enseñó a los que compartimos horas con él en esta labor, a relativizar y valorar en su justa medida el desarrollo de los acontecimientos.

Pero al margen de estas consideraciones personales, que nacen de la conmoción, que ruego se me permitan y que cualquier compañero de la Facultad comparte, sin duda,

estas líneas deben servir como recuerdo de su trayectoria vital y académica, porque es justo hacerlo así. Antonio Maceira se ordenó sacerdote en 1982 y desarrolló su labor como párroco en tres feligresías importantes de Galicia: en Santa Cruz de Ribadulla, en el municipio coruñés de Vedra; en Santo Tomé de Piñeiro, en Marín; y en los últimos años de su vida, en San Martiño de Bueu, en Bueu. En todas ellas fue muy querido por su implicación en la vida social y con las inquietudes vecinales (en cierta ocasión, la prensa regional lo llamó “el Mesías de Santa Cruz”), manteniendo excelentes relaciones con los regidores municipales, independientemente de su color político, lo que habla muy bien de cuál era su carácter. A su Licenciatura en Ciencias Eclesiásticas, añadió la de Filosofía, en la especialidad de Metafísica, por la Universidad de Salamanca, así como la de Derecho Canónico, por la Universidad Pontificia de la misma ciudad, en donde realizó también los cursos de Doctorado de estas disciplinas, culminando con la tesis *La fundamentación metafísica de la ética en Juan Duns Escoto*. Era, por lo tanto, un sacerdote muy bien formado intelectualmente, con unas condiciones inmejorables para ejercer su importante labor pastoral.

Su trayectoria académica en la Universidad, que es la que más nos concierne por su cercanía, se vincula a su Licenciatura y Doctorado en Psicología por la Universidad de Santiago de Compostela, con la tesis doctoral *El medio familiar y el desarrollo moral: estudio de una muestra de universitarios gallegos*. Aquí obtuvo también su Licenciatura en Ciencias de la Educación, y a dicha institución se incorporó como docente en el año 1987, pasando en el año 1990, como muchos de nosotros, a integrarse en la naciente Universidad de Vigo. Aquí obtuvo por concurso-oposición, en 1992, la plaza de Profesor Titular de Universidad del área de conocimiento de Psicología Evolutiva y de la Educación, integrado en el Departamento del mismo nombre, hoy llamado Psicología Evolutiva y Comunicación. Ejerció su trabajo de forma ejemplar, formando a multitud de generaciones de Maestros y Maestras de Educación Infantil y Educación Primaria, para los que fue, él mismo, un Maestro, y desde 1999 también en la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, impartiendo la

materia Psicología del Deporte. Sus alumnos recuerdan siempre su figura con cariño y admiración, su sabiduría y buen hacer, su comprensión y su compasión, su carácter tolerante y sus constantes desafíos para cuestionar creencias y convicciones asentadas, siempre con el fin de revisarlas y mejorarlas, su incesante tarea de imbuir valores e inspirar el razonamiento.

Antonio Maceira pertenecía a varias sociedades científicas y grupos de investigación y publicó y dirigió multitud de investigaciones plasmadas en libros y artículos en revistas científicas nacionales e internacionales de su especialidad. Su vinculación con Iberoamérica y con investigadores de su disciplina en aquellas tierras, se fragó a lo largo del desempeño de su cargo como Secretario General del Instituto Gallego de Cooperación Iberoamericana, dependiente de la Xunta de Galicia, al frente del cual estuvo durante dieciséis años. Entre sus principales publicaciones en forma de libro, sólo o en colaboración, cabe destacar *La mejora cognitiva: intervención psicopedagógica* (1998), *Prevención de drogodependencias y alcoholismo en la adolescencia* (2000), *Psicología del desarrollo moral* (2000), *Los medios de comunicación en la escuela* (2000), *Educación y Ansiedad*

(2000), *Actividad Física en la vida adulta* (2000), *Manual de estudio del deportista* (2003), *Deportes de loita* (2003), *Deportes de agua* (2007), *Preparación psicofisiológica para largas marchas: re-corriendo el Camino de Santiago* (2011), *Manual de interpretación neuropsicológica de la escala de inteligencia Wechsler para niños* (2014), así como el delicioso ensayo sobre *O Arciprestado de Ribadulla* (2001). Trabajos que describen su fecunda actividad, sus múltiples intereses y su buen hacer, un interesante y productivo legado que mantendrá vivo su recuerdo entre los profesionales.

Todavía me parece verlo por los pasillos de la Facultad, y el momentáneo olvido de la realidad me lleva a buscar su proximidad para departir un rato con él. Desgraciadamente ya no va a poder ser así. Decía el escritor estadounidense de origen bosnio Aleksandar Hemon que el hogar de una persona es aquel lugar donde su ausencia no pasa desapercibida. Sin duda, la huella de Antonio en nuestra Facultad, en éste que fue su segundo hogar y el nuestro, es indeleble como decía al principio, y el tiempo, lejos de borrarla, no hará más que acentuarla, porque su ausencia nos deja irremisiblemente huérfanos. ¡Te echamos de menos, compañero!

**ARTÍCULOS**

**ARTICLES**

**ARTÍCULO ORIGINAL**

## **Acoso escolar y cibernético en estudiantes universitarios**

Mistli Guillermina López Pérez  
*mistli.lopez@uaem.mx*

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)

**RESUMEN.** En esta investigación participaron 512 estudiantes de las licenciaturas en Administración, Derecho, Medicina y Psicología de una Universidad Pública de Morelos (México). Para el análisis de los datos se realizó la prueba de análisis de la varianza que permite determinar diferencias estadísticamente significativas en las medias de las variables demográficas con acoso escolar y acoso cibernético entre los diferentes grupos de estudiantes universitarios. Existe relación entre licenciatura y acoso escolar así como entre sexo y victimización verbal. Los estudiantes de las licenciaturas de Ciencias Sociales presentaron más acoso escolar, así como victimización relacional y victimización verbal en comparación con los de Ciencias de la Salud. El acoso escolar y el acoso cibernético son fenómenos que se presentan dentro de las instituciones de nivel superior.

**PALABRAS CLAVE.** Acoso Escolar, Acoso Cibernético, Variables Demográficas, Estudiantes Universitarios, México

### **Bullying and cyberbullying among university students**

**ABSTRACT.** 512 students participated in this research from the faculties of Administration, Law, Medicine and Psychology of a Public University in Morelos (Mexico). For the data analysis it was conducted the test of variance analysis to determine statistically significant differences in the means of the demographic variables with bullying and cyberbullying among the different groups of university students. There exists a relationship between career and bullying and between gender and verbal victimization. Students from Social Sciences careers showed more bullying, as well as relational victimization and verbal victimization compared to those from Health Sciences. Findings. Bullying and cyberbullying are phenomena that occur within university level institutions.

**KEY WORDS.** Bullying, Cyberbullying, Demographic Variables, University Students, Mexico

## 1. INTRODUCCIÓN

Las actitudes hacia los iguales surgen como un objeto de estudio en la medida en que han de procurarse formas de interacción social que pongan en juego dichas actitudes y comportamientos en los estudiantes universitarios. Es común que definamos los problemas del centro educativo a partir de los hechos y de los fenómenos que se observan desde la perspectiva de los docentes, directivos, administrativos o investigadores, pero nos resulta más difícil hacerlo desde las consecuencias que implica para los estudiantes la incapacidad del sistema para brindarles unos aprendizajes necesarios para su desarrollo personal e integración social.

En un país como México, donde la violencia en general parece haber superado las posibilidades de control por parte del Estado y las acciones de la sociedad civil, hay que comenzar por observar qué tipo de juventud estamos formando y en qué grado permitimos o propiciamos que, lejos de aprender a convivir, los jóvenes aprendan a pasar del juego al abuso. Por poner dos ejemplos dramáticos del grado extremo de violencia que se está presentando en las universidades de nuestro país en las cuales los docentes no están exentos de ser víctimas, incluso de perder la vida, está el caso de un profesor que fue acibillado en la Universidad de Sinaloa mientras impartía su cátedra en el salón de clases frente a sus estudiantes y el caso de un catedrático de la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) quien fue asesinado a tiros.

Estas nuevas formas de violencia que aparecen en el espacio universitario pueden ocultar el tipo de violencia que se reproduce en estas instituciones sólo por el hecho de ser organizaciones que cuentan con una estructura jerárquica y debido a que en ellas se abren las posibilidades para el ejercicio autoritario del

poder. Esta problemática de la violencia en las universidades va en aumento en México. Muchas Instituciones de Educación Superior (IES) se han dado a la tarea de generar estrategias para prevenir, disminuir y erradicar este problema y así poder fomentar mejores maneras de convivencia reduciendo al mínimo la manifestación de todas las formas de violencia.

Por lo anterior, tendríamos que ser capaces de entender la violencia directa como reacción a la violencia estructural (Ballester y Arnaiz, 2001). El resultado es que surjan descompensaciones conductuales y una profunda desorientación, que es lo que Durkheim define como anomia es decir, un espacio vacío y carente de reglas que puede dejar espacio libre a la impulsividad de la violencia, y en el que, en todo caso, las nuevas generaciones pueden crear sus propios valores y principios educativos.

El término de acoso escolar o *bullying* hace referencia a la conducta de persecución física y/o psicológica realizada por el agresor o agresores que actualmente abarca la exclusión social como forma agresiva de relación (Olweus, 1983). Es un proceso complejo de victimización que va más allá de sólo discusiones o malas relaciones entre los compañeros de clase y que se diferencia por su naturaleza, su duración, su intensidad, sus formas, sus protagonistas (agresor, víctima y observador), sus consecuencias y sus ámbitos (Smith y Thompson, 1991). Es una serie de actos violentos e intencionados en donde existe un desequilibrio de poder, el acto es sistemático, hostil y tiene como objetivo dañar a la víctima quien se encuentra en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios (Smith y Sharp, 1994).

El término de acoso cibernético o *cyberbullying* tiene que ver con el uso de algunas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) como el correo electrónico, los mensajes del teléfono móvil, la mensajería instantánea, los sitios personales vejatorios y el comportamiento personal en línea difamatorio, de un individuo o un grupo, que deliberadamente, y de forma repetitiva y hostil, pretende dañar a otro (Belsey, 2005).

El acoso escolar y el acoso cibernético suelen presentarse en distintos contextos como son la escuela, el hogar y la comunidad, lo que provoca un deterioro significativo de la actividad académica, social y/o laboral (Cerezo, 1999). El acoso escolar y el acoso cibernético vienen determinados por diferentes condicionantes como son: los ambientales, que se refieren a las características físicas y arquitectónicas del centro educativo y del aula; y los personales que incluyen las características del docente, las características propias del estudiante y la aceptación social por parte de los iguales (Cerezo, 1999).

## 2. MARCO TEÓRICO

En México se han realizado investigaciones de corte cuantitativo acerca de la violencia, como el caso de la Encuesta Nacional sobre Violencia en el Noviazgo (ENVIN, 2007); sin embargo, no se han enfocado específicamente hacia las prácticas de acoso escolar y de acoso cibernético dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES). La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2011) ha diseñado un manual de seguridad para reaccionar ante la violencia vivida dentro de las universidades es decir, que se ha hecho visible la preocupación institucional por combatir toda forma de violencia en las IES. El Instituto Politécnico Nacional (IPN) ha puesto en marcha el Observatorio Zona Libre de Violencia en las IES instauradas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México para erradicar cualquier forma de violencia social y de género en los espacios académicos (Montesinos y Carrillo, 2011).

Mora-Merchán (2006) hizo una investigación sobre victimización en la Universidad de Sevilla (España) con 219 estudiantes universitarios de cinco facultades diferentes (Psicología, Periodismo, Química, Arquitectura y Económicas) en la cual encontró que las dos respuestas valoradas como más efectivas para afrontar el problema de victimización fueron dialogar con el agresor o agresores e ignorar el problema, seguidas por tres diferentes formas de búsqueda de ayuda en los demás. Hoyos, Romero, Valega y Molineros (2009) llevaron

a cabo un estudio acerca de las manifestaciones del maltrato entre iguales por abuso de poder y exclusión social en Barranquilla (Colombia) con 116 estudiantes de una Universidad privada en la cual los resultados arrojaron la presencia de la situación de maltrato entre iguales en el entorno universitario, el acoso escolar se observó a lo largo de todas las edades y semestres, así como en ambos sexos, el maltrato verbal fue el que más se presentó, destacándose el hablar mal de él/ella y poner apodos, seguido de la exclusión social. Los resultados sugieren que las manifestaciones que predominan en los estudiantes en contextos universitarios son de naturaleza relativamente sutil, es decir, formas indirectas o encubiertas de agresión (Hoyos, Romero, Valega y Molineros, 2009).

Alonso (2009) realizó una investigación sobre la percepción y el conocimiento del acoso escolar en la Universidad de Navarra (España) con 422 estudiantes de las licenciaturas en Ciencias Experimentales y Económicas, Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanidades e Ingenierías en la cual se evidenció la presencia de acoso escolar en escenarios universitarios. Dentro de las causas por las que se da el fenómeno dijeron que ser una broma es un motivo que explica la agresión entre iguales así como las características físicas de la víctima como ser débil o gordo. Ramos y Vázquez (2011) hicieron un estudio acerca de la percepción de la violencia en la Universidad en el Centro Universitario de Los Altos (CUAltos) de la Universidad de Guadalajara (UdG, México) con 283 estudiantes en el cual hallaron que los estudiantes sí perciben un clima escolar con violencia y que su forma más frecuente de expresión es el acoso escolar. Los hombres (57,14%) percibieron más violencia en comparación con las mujeres (42,86%). Las manifestaciones de acoso escolar que se encontraron entre los estudiantes fueron las verbales como la carrilla (17,67%), los insultos (15,55%), los gritos (12,01%) y las discusiones (6,71%) y dentro de las físicas se encontraron los actos vandálicos (6,71%), los golpes (2,83%) y el acoso sexual (1,77%).

Hoyos, Llanos y Valega (2011) llevaron a cabo una investigación sobre la caracterización del acoso escolar en

Barranquilla (Colombia) con 218 estudiantes universitarios de cuatro universidades privadas de los programas de pregrado de Ingeniería, Medicina, Psicología, Ciencias de la Salud, Administrativas y Contables y de la Educación en la cual las víctimas reportaron que quienes los agreden son en la mayoría de los casos de su semestre y ellas mismas señalan que el lugar en donde ocurre el maltrato es principalmente en el salón de clases por medio de insultos, esconder y/o robar sus pertenencias u obligándoles a hacer cosas que no quieren. Se encontró que en el contexto universitario se presentan todas las manifestaciones de acoso escolar, siendo más frecuente el maltrato verbal, seguido de la exclusión social y, en menor proporción, el maltrato físico directo e indirecto. Se observó que los hombres son más veces víctimas y agresores en comparación con las mujeres. Los datos indicaron que cuando la víctima es agredida por un compañero de la Universidad un 60,9% acude a contárselo a un amigo, seguido del 30,4% que lo comparte con su familia, el 21,7% reportó que lo habla directamente con el agresor y otro 21,7% no lo comenta con nadie.

En el Reino Unido, el National Children's Home (NCH, 2002) realizó su primer estudio acerca del tema de acoso cibernético encontrando que un 25% de los participantes lo había padecido y que el 16% había sido por medio de mensajes de texto en sus celulares. Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008) hicieron una investigación sobre la existencia de acoso cibernético en la ciudad de Córdoba (España) con 830 estudiantes la cual arrojó que uno de cada cuatro estudiantes está involucrado en problemas de acoso cibernético. El subtipo de acoso cibernético que más se presentó fue mediante el uso de Internet en comparación con el que se produce por medio del teléfono móvil y las mujeres (4,9%) tienden a ser más victimizadas en comparación con los hombres (1%). La forma más común de acoso cibernético es acosar a los iguales por medio de la mensajería instantánea (10,2%), seguido del envío de mensajes (4,3%), le siguen los correos electrónicos (2,8%), las llamadas malintencionadas o insultantes (2,7%), el envío de fotos o videos mediante el teléfono móvil (1,0%) y el uso de páginas web (0,2%).

Se llevó a cabo un estudio en el 2010 en Chile para VTR por Criteria Research para indagar sobre los fenómenos de acoso escolar y de acoso cibernético con 1.365 estudiantes en el cual se evidenció que son fenómenos observados en los diferentes tipos de escuelas, en ambos sexos y en todas las edades. El tipo de acoso escolar que más se presentó fue de manera verbal (59%) y en menor medida de manera física (31%). En cuanto al acoso cibernético el que más se observó fue el que se da por medio de páginas web diseñadas principalmente sobre ellos (8%), seguido del envío de fotos con el teléfono móvil (6%) y con mensajes de texto (4%). El acoso escolar (9%) y el acoso cibernético (8%) se presentaron de manera conjunta. Algunas de las respuestas que dieron los agresores por las cuales dijeron que llevan a cabo ambos tipos de acoso fueron las siguientes: porque no saben (18%), para sentirse superiores (17%), por envidia (15%) y para divertirse (12%).

García et al. (2010) realizaron una investigación para conocer la prevalencia del acoso cibernético, establecer las diferencias de sexo, grado escolar y rendimiento académico con 1.703 estudiantes en la cual hallaron acoso cibernético (12,9%). El acoso cibernético que más se presentó fue por medio de Internet (8%) y específicamente con el teléfono móvil (4,9%). Las mujeres resultaron ser las más victimizadas en comparación con los hombres tanto por el teléfono móvil como por Internet. En cuanto a las razones que dieron las ciber-víctimas del acoso cibernético el 51% dijo no saber por qué sucede y el 44% consideró que por causas externas como maldad y envidia del ciber-agresor. Además percibieron como más dañino el acoso escolar de manera psicológica (insultar, poner apodos y hacer el ridículo) en comparación con su manifestación física datos que concuerdan con los encontrados por De Paúl (2002) y García (2007).

Velázquez (2011) hizo un estudio acerca del acoso cibernético en Toluca (Estado de México) con 594 estudiantes de Secundaria y 31 estudiantes de Licenciatura encontrando en ambas muestras acoso cibernético concluyendo que aunado al acoso escolar tradicional (*bullying*) que existe en los centros educativos, hoy en día los estudiantes enfrentan una nueva forma de acoso es decir,

el maltrato virtual o acoso cibernético (*cyberbullying*).

Álvarez, Núñez, Barreiro y García (2017) llevaron a cabo una investigación con 3.159 adolescentes para analizar tanto los factores como los criterios de confiabilidad y validez del *Cuestionario de Ciber Victimización (CYVIC)* y poder contribuir en la definición del constructo teórico de acoso cibernético, sus tipos y sus indicadores conductuales; además de proporcionar una instrumento de medición confiable y válido sobre dicho fenómeno. Se halló que los factores de ciber victimización verbal, ciber victimización sexual-visual, exclusión en línea e interpretación del CYVIC así como sus reactivos fueron adecuados en cuanto a su confiabilidad para ser empleados con adolescentes.

A partir de la revisión realizada, se puede concluir que en el nivel superior se presenta tanto el acoso escolar como el acoso cibernético, la forma de resolverlo es hablando con el agresor, con algún amigo o con la familia y algunos optan por ignorar el acoso, se presenta en todas las edades, semestres y en ambos sexos. El acoso escolar que más se observa en estudiantes universitarios es la victimización verbal (hablar mal de la víctima, ponerle apodosos e insultarla) seguido de la exclusión social y en menor grado en comparación con la educación básica se presenta la victimización física (directa e indirecta) en forma de actos vandálicos, golpes y acoso sexual. El motivo por el que los agresores lo hacen es por broma o porque perciben a su víctima con alguna diferencia como debilidad o sobrepeso. El acoso cibernético que más se observa en estudiantes universitarios es mediante el uso de Internet en el teléfono móvil con cual envían fotos y mensajes de texto desagradables a la ciber-víctima. El motivo por el que los ciber-agresores lo realizan es para sentirse superiores, por envidia o por diversión.

Existe poco material sobre estudios que aborden el tema del acoso escolar y del acoso cibernético dentro de las universidades mexicanas, a diferencia del vasto trabajo sobre esta problemática en la Educación Básica

(Montesinos y Carrillo, 2011). Por lo anterior, los objetivos de este estudio son:

1. Conocer el efecto de las variables demográficas sobre el acoso escolar y el acoso cibernético de estudiantes universitarios.
2. Determinar la existencia de acoso escolar y de acoso cibernético en estudiantes universitarios.
3. Describir el acoso escolar y el acoso cibernético en estudiantes universitarios.

Las hipótesis de investigación son dos:

Hi<sub>1</sub>. Existe relación estadísticamente significativa entre Licenciatura y acoso escolar.

Hi<sub>2</sub>. Los fenómenos de acoso escolar y de acoso cibernético se presentan en estudiantes universitarios mexicanos.

### 3. MÉTODO

#### 3.1. Diseño

La investigación fue no experimental ya que no se manipularon las siguientes variables: estudiantes universitarios de las licenciaturas en Medicina, Psicología, Derecho y Administración, semestre, promedio, edad, nivel socioeconómico, sexo, acoso escolar y acoso cibernético, es decir, no se construyó ninguna situación artificial sino que sólo se recabaron los datos. Fue transversal porque se realizó la aplicación de los instrumentos de medición en un solo momento. El muestreo fue no probabilístico debido a que no todos los participantes tuvieron la misma posibilidad de ser elegidos. Posteriormente, se analizaron los resultados obtenidos al medir las variables (demográficas, acoso escolar y acoso cibernético) para establecer diferencias entre ellas a partir de sus medias aritméticas.

#### 3.2. Participantes

La muestra estuvo integrada por 512 estudiantes universitarios de una institución educativa pública en el estado de Morelos (México). De este grupo 300 (58,6%) fueron mujeres y 212 (41,4%) hombres. El 28% se encontraba cursando la licenciatura en

Administración, el 24,4% Derecho, el 24% Medicina y el 23,6% Psicología. Un 6,6% cursaba primer semestre, un 16,6% segundo, un 11,7% tercero, un 13,9% cuarto, un 18,4% quinto, un 10,4% sexto, un 14,1% séptimo, un 6,6% octavo y un 1,7% noveno. La mayoría de los estudiantes dijo tener un promedio general en su semestre de 8,0 a 8,9 (55,7%),

un estado civil de solteros (95,5%), más de la mitad de ellos se dedica exclusivamente a estudiar (75,4%) y casi todos los participantes perciben que su nivel socioeconómico es medio (90,4%). Las edades oscilaron entre los 18 y los 59 años ( $M = 21,04$ ,  $DE = 2,60$ , ver Tabla 1).

Edad	Porcentaje	n
18	4,3%	22
19	18,8%	96
20	20,9%	107
21	23%	118
22	15,6%	80
23	7,2%	37
24	3,3%	17
25	2,1%	11
26	1,2%	6
27	0,6%	3
28	0,4%	2
29	0,6%	3
34	0,2%	1
59	0,2%	1
No contestó	1,6%	8
		N = 512

Tabla 1. Edad de los participantes. Elaboración propia del autor (2016)

### 3.3. Instrumentos

**Acoso escolar.** El instrumento de medición empleado para la variable de acoso escolar fue la *Escala de Victimización en la Escuela* elaborada por el Grupo Lisis (2004) a partir de la Escala Multidimensional de Victimización de Mynard y Joseph (2000) y el Cuestionario de Experiencias Sociales de Crick y Grotpeter (1996). Se conforma de 22 reactivos, los primeros 20 reactivos describen situaciones de victimización directa e indirecta entre iguales, con una escala de

respuesta tipo Likert de cuatro puntos. El reactivo 21 permite conocer si el estudiante al contestar el cuestionario es victimizado reiteradamente por un agresor o varios, con seis opciones de respuesta y el reactivo 22 permite conocer la frecuencia con la cual ocurren las situaciones descritas en la escala, con cinco opciones de respuesta.

La sub-escala de Victimización Relacional se compone de 10 reactivos los cuales evalúan comportamientos relacionados con la difamación, la exclusión social y la denigración de la víctima. La sub-escala de

Victimización Verbal se compone de seis reactivos los cuales evalúan hostigamiento, humillación y provocación. La sub-escala de Victimización Física se compone de cuatro reactivos los cuales evalúan comportamientos relacionados con amenazas, daño físico y robo. En estudios previos se ha reportado una confiabilidad alfa de Cronbach para las sub-escalas las cuales oscilan entre 0,75 y 0,91 (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Cava, Musitu y Murgui, 2007; Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009). El coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach general en esta investigación fue de 0,89 y el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach por dimensión fue de 0,87 para Victimización Relacional, 0,74 para Victimización Verbal y 0,27 para Victimización Física. Por lo anterior, la sub-escala de Victimización Física sólo se tomó en cuenta para el análisis descriptivo y no para el análisis inferencial del presente estudio.

**Acoso cibernético.** El instrumento de medición empleado para la variable de acoso cibernético fue la *Escala de Victimización a través del Teléfono Móvil y de Internet (CYB-VIC)* construida por Buelga, Cava y Musitu (2010) teniendo como antecedente la Escala de Victimización entre Iguales de Cava, Musitu y Murgui (2007). Tiene dos sub-escalas (Internet y Móvil) que miden con un rango de respuesta de uno a cuatro puntos el acoso cibernético experimentado durante el último año.

La sub-escala denominada Móvil se compone de ocho reactivos los cuales evalúan comportamientos relacionados con el hostigamiento, la persecución, la denigración, la violación de la intimidad y la exclusión social. El coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach en el primer estudio fue de 0,76 (Buelga et al., 2010) y en el segundo estudio de 0,85 (Buelga, Cava y Musitu, 2012).

La sub-escala denominada Internet tiene el mismo rango de respuesta de la sub-escala anterior y los mismos ocho reactivos, a los cuales los autores citados añadieron dos reactivos más relacionados con la violación de la intimidad y la suplantación de la identidad. El coeficiente de confiabilidad alfa

de Cronbach en el primer estudio fue de 0,84 (Buelga et al., 2010) y en el segundo estudio de 0,89 (Buelga et al., 2012). El coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach general en esta investigación fue de 0,85 y el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach por dimensión fue de 0,79 para Internet y 0,66 para Móvil.

La intensidad del acoso cibernético se evalúa con una pregunta para Móvil y otra para Internet, con seis opciones de respuesta cada una de ellas. Las cuatro últimas formas de respuesta permiten evaluar el acoso cibernético moderado (menos de una agresión por semana) y el acoso cibernético severo (más de una agresión por semana, según Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippett, 2006). La duración del acoso cibernético se evalúa con una pregunta para Móvil y otra para Internet, con cuatro opciones de respuesta cada una de ellas.

**Ficha de datos personales.** Datos demográficos de los participantes considerando sexo, Licenciatura en la que se encontraban realizando sus estudios, semestre que actualmente estaban cursando, promedio actual, estado civil, si trabajaban además de estudiar, percepción de su nivel socioeconómico y edad en años cumplidos.

### 3.4. Procedimiento

Los criterios de inclusión para seleccionar a los participantes fueron los siguientes: ser estudiantes universitarios de una institución pública en el estado de Morelos (México), ser de las licenciaturas de mayor demanda según datos proporcionados por la Secretaría General de la Dirección General de Servicios Escolares del Departamento de Admisión y Revalidación de dicha Universidad, quedando dos de las seis Dependencias de Educación Superior (DES) es decir, Ciencias de la Salud con Medicina y Psicología y Ciencias Sociales con Derecho y Administración.

Se solicitó la autorización por escrito de las autoridades de cada una de las facultades participantes de este estudio para la aplicación de los cuestionarios. Se pidió la autorización de los docentes quienes en el momento de la

aplicación de los instrumentos de medición se encontraban frente al grupo y después, a cada uno de los estudiantes para participar en la investigación. Se seleccionaron todos los semestres presentes en el momento de la aplicación. La colaboración de los participantes fue en todos los casos de forma voluntaria y con el compromiso de guardar el anonimato.

La aplicación se realizó por grupo. Se les explicó el consentimiento informado para participar en un estudio de investigación psicológica con la finalidad de que conocieran la importancia del estudio, su objetivo general, los beneficios, los procedimientos que se iban a seguir, los riesgos y las aclaraciones de la investigación. Se les solicitó que firmaran la carta de consentimiento informado para participar en el presente estudio. Se les entregaron los instrumentos de medición. Al momento de la aplicación se explicaron en voz alta las instrucciones que están escritas en los cuestionarios así como la forma en que debían de dar cada una de sus respuestas. La aplicación se hizo en una sola sesión de aproximadamente 15 minutos. Al terminar se les agradeció su participación y colaboración. Los datos recogidos fueron manejados de manera confidencial.

### 3.5. Análisis de datos

Se obtuvieron los porcentajes de los participantes para cada una de la preguntas de los instrumentos de medición aplicados y de esta manera describirlos en el apartado de resultados. Se realizó una prueba t de student para la variable demográfica sexo y determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas con acoso escolar y acoso cibernético así como con cada una de sus dimensiones. Se empleó un Análisis de la Varianza (ANOVA) para las variables demográficas licenciatura, semestre, promedio (rangos: 6,5-7,5, 7,6-8,6 y 8,7-10,0) y edad (rangos: 18-22, 23-27 y 28-59) para conocer la existencia de diferencias estadísticamente significativas sobre acoso escolar y acoso cibernético así como con cada una de sus dimensiones. Previamente se verificó que los datos recogidos cumplieran con el requisito de normalidad para las

variables dependientes. Lo anterior, se hizo con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (IBM SPSS, versión 20.0).

## 4. RESULTADOS

Las conductas de acoso escolar que más se presentaron fueron ignorar o tratar con indiferencia (48,6%), seguido de hacer a un lado (44,7%), burlarse de él/ella para molestarlo/a (39,8%), contar rumores y criticar a sus espaldas (33,4%), insultos (33%) y gritarle (32%). Por otro lado, las que menos se presentaron fueron dar una golpiza (0,2%), ocasionar problemas a su familia (2,3%), pegar para hacerle daño (3,9%) y ser amenazado (5,9%). El 37,3% de los participantes dijo que no estaba pensando en nadie al contestar el cuestionario de acoso escolar y el 18,9% respondió que pensaba en varios compañeros/as que son un grupo de amigos. El 59,6% de los estudiantes refirió que esas situaciones le han pasado una o dos veces en el curso y el 7,2% dijo que una o dos veces durante varios meses.

Las conductas de acoso cibernético por medio de Internet que más se presentaron fueron contar mentiras o rumores falsos (17%), seguido de insultar o ridiculizar (16,6%), enviar o hacer cosas ofensivas para molestar (14,4%), entrar a su cuenta de Facebook o a sus cuentas privadas sin su permiso (13,2%) y conectarse a una red social como Facebook o Skype y no contestar (13,1%). Por otro lado, las conductas que menos se presentaron fueron obligar a hacer cosas con amenazas (1%), amenazar para causar miedo (4,1%) y manipular fotos o videos sin su permiso (8,2%). Las conductas de acoso cibernético por medio del teléfono móvil que más se presentaron fueron llamar y no contestar (27,5%), seguido de contar mentiras o rumores falsos (17,8%), compartir secretos con otros (14%), enviar cosas ofensivas para molestar (9,2%) y ridiculizar o insultar con mensajes o llamadas (6,6%). Por otro lado, las que menos se presentaron fueron obligar a hacer cosas con amenazas (1,2%) y amenazar para causar miedo (4,1%).

El 18,4% de los participantes dijo que lo que les ha ocurrido con el teléfono móvil, les ha pasado durante un mes o menos y el 6,4%

respondió que un año o más. El 24% de los estudiantes refirió que lo que les ha ocurrido por medio de Internet, les ha pasado durante un mes o menos y el 8% dijo que un año o más. El 14,6% de los participantes contestó que durante el tiempo que los han molestado con el teléfono móvil, lo han hecho con una frecuencia de una sola vez. El 20,7% de los estudiantes dijo que durante el tiempo que los han molestado por medio de Internet, lo han hecho con una frecuencia de una sola vez. El 11,1% de los participantes respondió que lo que les ha ocurrido mediante el teléfono móvil lo han hecho personas que no conocen (anónimas) y el 7,2% refirió que ex amigos/as o ex novios/as. El 10,7% de los estudiantes contestó que lo que les ha ocurrido por medio de Internet lo han hecho compañeros/as de la Universidad y el 9% dijo que ex amigos/as o ex novios/as. El 33,8% de los participantes dijo que al ser víctimas de acoso cibernético sí han podido solucionarlo y el 7,8% respondió que no han hecho nada para solucionarlo. El 10,4% de los estudiantes refirió haber resuelto el problema de acoso

cibernético hablando con el ciber-agresor y el 10% contestó que lo resolvió ignorándolo. El 3,9% de los participantes dijo que ha sido víctima de acoso cibernético por envidia del ciber-agresor y el 3,5% respondió que por el deseo de molestar por parte del ciber-agresor.

Con respecto a la variable demográfica sexo se utilizó el procedimiento de comparación de medias independientes con la prueba t de student para las puntuaciones de acoso escolar y de acoso cibernético así como para cada una de las dimensiones de ambos instrumentos de medición. La evidencia estadística hizo ver diferencia estadísticamente significativa entre sexo ( $p = 0,005$ ) y victimización verbal sin embargo, no hubo diferencia estadísticamente significativa entre sexo y acoso escolar ni entre sexo y victimización relacional. Es decir, los hombres ( $\bar{x} = 12,19$ ) fueron los que presentaron más victimización verbal en comparación con las mujeres ( $\bar{x} = 9,31$ , ver Tabla 2).

Variable	N	Media	F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)
Puntuación de acoso escolar							
Mujeres	300	9,11	0,200	0,655	-1,221	510	0,223
Hombres	212	10,14					
Puntuación de victimización relacional							
Mujeres	300	11,98	0,401	0,527	0,038	510	0,970
Hombres	212	11,93					
Puntuación de victimización verbal							
Mujeres	300	9,31	2,445	0,119	-2,812	510	0,005
Hombres	212	12,19					

\*\*  $p < 001$ , dos colas.

Tabla 2. Acoso escolar y sexo. Elaboración propia del autor (2016)

No se encontró diferencia estadísticamente significativa entre sexo y acoso cibernético ni tampoco con ninguna de sus dos dimensiones (Internet y Móvil). Por otro lado, se realizó un análisis estadístico con la prueba ANOVA para muestras mayores a dos grupos con el fin de conocer la asociación entre las variables demográficas semestre, licenciatura, promedio y edad con respecto a

la puntuación de acoso escolar. La prueba de varianza arrojó diferencia estadísticamente significativa respecto a su media la variable demográfica de licenciatura ( $p = 0,019$ ) sobre acoso escolar. Es decir, los estudiantes de administración ( $\bar{x} = 10,90$ ) fueron los que presentaron más acoso escolar, seguido de los de derecho ( $\bar{x} = 10,65$ ), le siguieron los de psicología ( $\bar{x} = 8,17$ ) y finalmente, los de medicina ( $\bar{x} = 8,16$ , ver Tabla 3).

Variable		Prueba de varianza			ANOVA				
		Media	Desviación estándar	Estadístico de Levene	gl 1	gl 2	Sig.	F	Sig.
Licenciatura	M	8,16	9,372	1,070	3	508	0,361	3,327	0,019
	P	8,17	8,393						
	D	10,65	9,074						
	A	10,90	10,440						

Nota: M = Medicina, P = Psicología, D = Derecho, A = Administración

\*\*  $p < 0,01$ , dos colas.

Tabla 3. *Acoso escolar y Licenciatura* Elaboración propia del autor (2016)

Se realizó un análisis estadístico con la prueba ANOVA para muestras mayores a dos grupos con el fin de conocer la asociación entre las variables demográficas semestre, licenciatura, promedio y edad con respecto a la puntuación de victimización relacional. La prueba de varianza arrojó diferencia estadísticamente significativa respecto a su media la variable demográfica de licenciatura ( $p = 0,032$ ) sobre victimización relacional. Es decir, los estudiantes de Administración ( $\bar{x} = 13,59$ ) fueron los que presentaron más victimización relacional, seguido de los de Derecho ( $\bar{x} = 13,47$ ), le siguieron los de Psicología ( $\bar{x} = 10,66$ ) y finalmente, los de Medicina ( $\bar{x} = 9,81$ , ver Tabla 4).

Se realizó un análisis estadístico con la prueba ANOVA para muestras mayores a dos grupos con el fin de conocer la asociación entre las variables demográficas semestre, licenciatura, promedio y edad con respecto a la puntuación de victimización verbal. La prueba de varianza arrojó diferencia estadísticamente significativa respecto a su media la variable demográfica de Licenciatura ( $p = 0,044$ ) sobre victimización verbal. Es decir, los estudiantes de Administración ( $\bar{x} = 12,20$ ) fueron los que presentaron más victimización verbal, seguido de los de Derecho ( $\bar{x} = 11,38$ ), le siguieron los de Medicina ( $\bar{x} = 9,49$ ) y finalmente, los de Psicología ( $\bar{x} = 8,63$ , ver Tabla 5).

Variable				Prueba de varianza			ANOVA		
		Media	Desviación estándar	Estadístico de Levene	gl 1	gl 2	Sig.	F	Sig.
Licenciatura	M	9,81	12,364						
	P	10,66	11,584						
	D	13,47	11,773	1,168	3	508	0,321	2,955	0,032
	A	13,59	14,621						

Nota: M = Medicina, P = Psicología, D = Derecho, A = Administración

\*\*  $p < 0,01$ , dos colas.

Tabla 4. Victimización relacional y Licenciatura. Elaboración propia del autor (2016)

Variable				Prueba de varianza			ANOVA		
		Media	Desviación estándar	Estadístico de Levene	gl 1	gl 2	Sig.	F	Sig.
Licenciatura	M	9,49	11,308						
	P	8,63	10,268						
	D	11,38	10,927	1,328	3	508	0,264	2,716	0,044
	A	12,20	12,704						

Nota: M = Medicina, P = Psicología, D = Derecho, A = Administración

\*\*  $p < 0,01$ , dos colas.

Tabla 5. Victimización verbal y Licenciatura. Elaboración propia del autor (2016)

Se realizó un análisis estadístico con la prueba ANOVA para muestras mayores a dos grupos con el fin de conocer la asociación entre las variables demográficas semestre, licenciatura, promedio y edad con respecto a la puntuación de acoso cibernético y cada una de sus dimensiones (Internet y Móvil). La prueba de varianza arrojó que las variables demográficas antes mencionadas no influyeron en el acoso cibernético de los estudiantes universitarios del presente estudio ni tampoco en ninguna de sus dos dimensiones.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las conductas de exclusión social y hablar mal de él/ella para molestarlo/a coincidieron con lo encontrado por Hoyos et al. (2009) aunque difiere en la conducta de poner apodosos que también fue de las más reportadas por los participantes de dicho estudio. La conducta de insultos concuerda con lo reportado por Hoyos et al. (2011). Sin embargo, en la presente investigación las conductas que menos se presentaron fueron dar una golpiza, ocasionar problemas a su familia, pegar para hacerle daño y ser amenazado y en el estudio de Hoyos et al. (2011) esta última conducta fue de las que más presentaron los participantes. Las

conductas de burlarse de él/ella para molestarlo/a, los insultos y los gritos coinciden con las encontradas por Ramos y Vázquez (2011) aunque difieren en las conductas de tener discusiones y golpes que también fueron de las más evidenciadas en los participantes de dicha investigación. En tres de los cuatro estudios antes comentados, los resultados sugieren que las manifestaciones de acoso escolar que predominan en los estudiantes universitarios son formas indirectas o encubiertas de agresión. García et al. (2010) perciben como más dañino el acoso escolar de manera psicológica (insultar, poner apodos y hacer el ridículo) en comparación con su manifestación física datos que concuerdan con los encontrados por De Paúl (2002) y García (2007).

Ortega et al. (2008), en relación al subtipo de acoso cibernético, reportaron en su investigación que se presentó más mediante el uso de Internet en comparación con el que se produjo por medio del teléfono móvil dato que no concuerda con lo encontrado en este estudio; es decir, se obtuvo un porcentaje más alto para teléfono móvil y uno más bajo para Internet lo que posiblemente tenga que ver con que en la actualidad, mediante el teléfono móvil se puede tener acceso a Internet. García et al. (2010) mostraron la existencia de acoso cibernético en las instituciones educativas, el acoso cibernético que más se presentó fue por medio de Internet y específicamente con el teléfono móvil, el último dato es similar al encontrado en esta investigación. Velázquez (2011) también presentó evidencia de la existencia de dicho fenómeno dentro de las universidades mexicanas.

Las conductas de acoso cibernético por medio del teléfono móvil que más se presentaron en este estudio fueron llamar y no contestar, seguido de contar mentiras o rumores falsos, compartir secretos con otros, enviar cosas ofensivas para molestar y ridiculizar o insultar con mensajes o llamadas. Lo anterior, concuerda con lo encontrado en el Reino Unido por la NCH (2002) aunque reportaron un porcentaje mayor para la conducta de enviar cosas ofensivas con mensajes de texto para molestar. También, coincide con lo reportado por Ortega et al. (2008) aunque ellos encontraron un porcentaje menor y Critería Research (2010)

halló un porcentaje similar respecto a la misma conducta.

Ortega et al. (2008) reportaron que los tipos más frecuentes de acoso cibernético son acosar a los iguales por medio de la mensajería instantánea, enviar cosas ofensivas para molestar, enviar correos electrónicos, llamadas malintencionadas o insultantes, envío de fotos o videos mediante el teléfono móvil y el uso de páginas web. Critería Research (2010) encontró que dentro del acoso cibernético lo que más se da es por medio de páginas web diseñadas principalmente sobre las ciber-víctimas, seguido del envío de fotos con el teléfono móvil. Con las dos investigaciones antes mencionadas y el presente estudio, se puede concluir que difieren los resultados obtenidos en cuanto a las conductas de acoso cibernético que utilizan los ciber-agresores sobre las ciber-víctimas: lo anterior, puede deberse al país en el que se llevaron a cabo las investigaciones, a los edades de los participantes y/o a los instrumentos de medición empleados.

Ante la pregunta de cómo resolvieron los participantes del presente estudio el acoso cibernético, las dos respuestas con más porcentaje fueron hablar con el ciber-agresor e ignorarlo. Lo anterior, coincide con lo reportado por Mora-Merchán (2006) quien encontró que con relación al uso y efectividad percibida de las distintas estrategias de afrontamiento, las dos respuestas valoradas de forma más efectiva fueron dialogar con el agresor o agresores e ignorar el problema. Ante la pregunta de por qué creen los participantes de esta investigación que les ha ocurrido a ellos, las dos respuestas con más porcentaje fueron por envidia y por molestar. Lo anterior, no concuerda con lo encontrado por Alonso (2009) quien reportó que las causas por las que se intimida a un compañero es porque las víctimas creen que ser una broma es un motivo que explicaría la agresión entre iguales. Sin embargo, coincide en parte con lo reportado por Critería Research (2010) porque presenta que la envidia es la causa de acoso cibernético; además halló otras respuestas como no saber, para sentirse superiores y para divertirse. Una vez más, concuerda en parte con lo encontrado por García et al. (2010) debido a que en relación a

las razones que dieron las ciber-víctimas del acoso cibernético fueron no saber por qué sucede y por causas externas como maldad y envidia del ciber-agresor.

La evidencia estadística de este estudio hizo ver que existe diferencia estadísticamente significativa entre sexo y victimización verbal. Lo anterior, coincide con la investigación realizada por Hoyos et al. (2009) quienes reportaron la presencia de más maltrato verbal. También concuerda con lo encontrado en el estudio de Criteria Research (2010) sobre el tipo de acoso escolar que más se presentó siendo de manera verbal y en menor medida de manera física. Asimismo, Hoyos et al. (2011) observaron que en el contexto universitario se presentan todas las manifestaciones de acoso escolar, siendo más frecuente el maltrato verbal, seguido de la exclusión social y en menor proporción, el maltrato físico directo e indirecto. Hoyos et al. (2011) hallaron que los hombres son más veces víctimas y agresores en comparación con las mujeres en situaciones de acoso escolar. Ramos y Vázquez (2011) reportaron que los hombres perciben más acoso escolar que las mujeres y sobre todo de manera verbal.

En esta investigación no se encontró diferencia estadísticamente significativa entre sexo y acoso cibernético y tampoco con ninguna de sus dos dimensiones (Internet y Móvil). Ortega et al. (2008) tampoco reportaron diferencias estadísticamente significativas en relación al sexo y al acoso cibernético. Los estudiantes de Administración fueron los que presentaron más acoso escolar, seguido de los de Derecho, Psicología y Medicina. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre edad, semestre, ni promedio con acoso escolar. Parte de lo anterior concuerda con el estudio de Hoyos et al. (2009) quienes hallaron que el acoso escolar se da en el entorno universitario a lo largo de todas las edades y semestres así como en ambos sexos. Por otro lado, en la investigación de Hoyos et al. (2011) los resultados mostraron que quienes los agreden son en la mayoría de los casos de su semestre. Criteria Research (2010) encontró que el acoso escolar se da en todas las edades, en ambos sexos y en los diferentes tipos de escuelas.

En este estudio, los hombres fueron más victimizados de forma verbal en comparación con las mujeres. Las variables demográficas semestre, promedio y edad no influyeron en el acoso escolar así como tampoco en ninguna de sus dos dimensiones (victimización relacional y victimización verbal) en los estudiantes universitarios. Los estudiantes de las licenciaturas de Ciencias Sociales presentaron más acoso escolar, más victimización relacional y más victimización verbal en comparación con los de Ciencias de la Salud.

El tema de la violencia en los centros educativos es un síntoma de un creciente malestar juvenil. Entre las diferentes manifestaciones de la violencia escolar, la que despierta mayor preocupación es el fenómeno de acoso escolar y más recientemente de acoso cibernético. Las numerosas publicaciones e investigaciones efectuadas en este campo (sobre todo con respecto al acoso escolar y ambos estudiados principalmente en estudiantes escolares) reflejan la necesidad de llevar a cabo acciones específicas de intervención a nivel educativo para prevenir y reducir los problemas relacionados con la violencia en los colegios, sobre todo mediante la promoción de una ética de convivencia, de diálogo y de respeto (Valadez, Amezcua, González, Montes y Vargas, 2011).

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación es necesario implementar programas que tiendan a la concienciación, prevención, diagnóstico e intervención de dichos temas en todos los niveles educativos de nuestro país y no sólo limitarse a los niveles iniciales; fomentar, en cada una de las asignaturas impartidas por los docentes en todos los niveles educativos, valores de respeto y tolerancia a la diversidad en los estudiantes; propiciar las condiciones necesarias para una cultura de denuncia ante la presencia de acoso escolar y de acoso cibernético dentro de las aulas; capacitar a docentes y directivos en el conocimiento teórico y práctico de los fenómenos de acoso escolar y de acoso cibernético para que tengan herramientas que les brinden la posibilidad de actuar en favor de un clima escolar apto para que se dé el aprendizaje al mismo tiempo que sean aulas de interacción con compañeros y profesores en donde

domine la armonía; sin olvidar revisar si en la actualidad son pertinentes dos factores (Internet y Móvil) para el constructo teórico de acoso cibernético e incluso ampliar el concepto debido al uso de nuevas aplicaciones como el Instagram.

Dentro de las limitaciones metodológicas del estudio está el grado en que pueden generalizarse los resultados arrojados por esta investigación debido a que no puede hacerse en toda la población universitaria porque la muestra restringe el estudio a estudiantes universitarios de las carreras de Medicina, Psicología, Derecho y Administración de una Universidad Pública del Estado de Morelos.

Tampoco pueden generalizarse los resultados por el tipo de muestra, que fue no probabilística, es decir, que no todos los participantes de esta investigación tuvieron la posibilidad de ser elegidos, y por último, debido a los criterios de inclusión que fueron ser estudiantes de Medicina, Psicología, Derecho y Administración.

Otra limitación metodológica fue el hecho de no haber realizado grupos focales con los participantes del estudio que permitieran tener la visión subjetiva de las características de los fenómenos de investigación así como de sus dimensiones.

Los resultados obtenidos de las variables medidas, es decir, acoso escolar, acoso cibernético y variables demográficas en estudiantes universitarios deben ser tomados con precaución debido a que estas mismas variables pueden comportarse de manera diferente en otras zonas geográficas de la República Mexicana, porque las condiciones socioeconómicas, socioculturales y educativas son diferentes.

Por último, sería importante considerar en futuros estudios llevados a cabo con las variables de acoso escolar y de acoso cibernético, otros instrumentos de medición además de los empleados en la investigación que midan lo mismo o quizá hasta el uso de técnicas de recolección de datos cualitativas para hacer más amplia la información sobre estos fenómenos, permitiendo una mejor comprensión con el objetivo de poder

disminuirlo, explicarlo y prevenir sus consecuencias, así como contemplar el hecho de hacer estudios de cohorte longitudinal.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, P. (2009). La visión del fenómeno bullying en alumnos del curso de aptitud pedagógica en los años 2005/06 y 2006/07: semejanzas y diferencias. *Estudios Sobre Educación, 17*, 125-144.
- Álvarez, D., Núñez, J., Barreiro, A. y García, T. (2017). Validation of the Cybervictimization Questionnaire (CYVIC) for adolescents. *Computers in Human Behavior, 70*, 270-281. doi: 10.1016/j.chb.2017.01.007
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2011). *Manual de Seguridad para Instituciones de Educación Superior. Estrategias para la prevención y atención*. México: Dirección de Medios Editoriales.
- Ballester, F. y Arnaiz, P. (2001). Diversidad y violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 41*, 39-58.
- Belsey, B. (2005). *Cyberbullying: An emerging threta to the always on generation*. Recuperado de: [http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying\\_Article\\_by\\_BillBelsey.pdf](http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Article_by_BillBelsey.pdf)
- Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema, 22* (4), 784-789.
- Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2012). Validación de la Escala de Victimización entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Revista Panamericana de Salud Pública, 32* (1), 36-42.
- Cava, M.J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica, 15* (1), 21-34.
- Cava, M.J., Musitu, G., Buelga, S. y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology, 13* (1), 156-165.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish

- adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Cerezo, F. (1999). La relación agresión-victimización: Variables de personalidad asociadas en sujetos de 10 a 15 años. *Actas del II Congreso de la Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopedagogía*. Murcia.
- Crick, N. y Grotpeter, J. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8 (2), 367-380.
- Criteria Research (2010). *Estudio sobre bullying, cyberbullying y violencia escolar*. Santiago: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.
- [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201107141242070.estudio\\_vtr.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201107141242070.estudio_vtr.pdf)
- De Paúl, J. (2002). Empatía y maltrato físico infantil. *Intervención Psicosocial*, 11 (1), 57-69.
- Encuesta Nacional sobre Violencia en el Noviazgo (2007). *Las relaciones de pareja, un enfoque estadístico*. Recuperado de: [http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/13\\_de\\_febrero\\_Informacion\\_estadistica\\_sobre\\_las\\_relaciones\\_de\\_pareja](http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/13_de_febrero_Informacion_estadistica_sobre_las_relaciones_de_pareja)
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Psychosocial adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24 (4), 473-483.
- García, L. (2007). Diferencias de género y atribuciones causales en los protagonistas del bullying. *Revista Magistri et doctores*, 3, 87-109.
- García, L., Orellana, O., Pomalaya, R., Yanac, E., Sotelo, L., Herrera, E.... Fernandini, P. (2010). Cyberbullying en escolares de educación secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 13 (2), 83-99.
- Grupo Lisis (2004). *Escala de Victimización en la Escuela*. Recuperado de: <http://www.uv.es/lisis/>
- Hoyos, O., Llanos, M. y Valega, S. (2011). El maltrato entre iguales por abuso de poder en el contexto universitario: incidencia, manifestaciones y estrategias de solución. *Universitas Psychologica*, 11 (3), 793-802.
- Hoyos, O., Romero, L., Valega, S. y Molinares, C. (2009). El maltrato entre iguales por abuso de poder y exclusión social en estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Barranquilla. *Pensamiento Psicológico*, 6 (13), 109-126.
- Jiménez, T., Musitu, G., Ramos, M. y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: An analysis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology*, 37 (8), 959-974.
- Montesinos, R. y Carrillo, R. (2011). El crisol de la violencia en las universidades públicas. *El cotidiano*, 170, 49-56.
- Mora-Merchán, J. (2006). Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de bullying? *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 15-26.
- Mynard, H. y Joseph, S. (2000). *Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale*. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- National Children's Home. (2002). *Bullying*. Recuperado de: <http://www.nch.org.uk/information/index.php?i=237>
- Olweus, D. (1983). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16 (6), 644-660.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 183-192.
- Ramos, M. y Vázquez, R. (2011). *Bullying en el nivel superior*. Trabajo presentado en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guadalajara, México. Resumen recuperado de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoria\\_electronica/v11/docs/area\\_17/2229.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria_electronica/v11/docs/area_17/2229.pdf)
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M. y Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. *A Report to the Anti-Bullying Alliance*, 1-3.
- Smith, P. y Sharp, S. (1994). *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P. y Thompson, D. (1991). *Practical approaches to bullying*. London: David Fulton Publishers.
- Valadez, I., Amezcua, R., González, N., Montes, R. y Vargas, V. (2011). Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados. *Revista*

*Latinoamericana de Ciencias Sociales,  
Niñez y Juventud*, 9 (2), 783-796.

Velázquez, L. (2011). *Cyberbullying. El crudo  
problema de la victimización en línea.*  
Trabajo presentado en X Congreso Nacional

de Investigación Educativa, México.  
Resumen recuperado de:  
[http://www.comie.org.mx/congreso/memoria\\_electronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_17/ponencias/0606-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria_electronica/v10/pdf/area_tematica_17/ponencias/0606-F.pdf)

ARTÍCULO ORIGINAL

# Modalidad de escolarización combinada desde la óptica de los profesionales de la educación: validación de una escala

**Pilar Castro Pañeda**  
*cpilar@uniovi.es*

**Carmen González González de Mesa**  
*gmcarmen@uniovi.es*

**Eva Álvarez Martino**  
*almar@uniovi.es*

**Marina Álvarez Hernández**  
*amarina@uniovi.es*

**María Ángel Campo Mon**

Universidad de Oviedo

**RESUMEN.** Conocer la situación actual de la modalidad de escolarización combinada a través de las percepciones que tienen los implicados en ella es fundamental para diseñar medidas para su mejora. Hasta el momento no existen datos ni valoraciones sobre su funcionamiento en España. Basándonos en las sugerencias y orientaciones de un panel de expertos, se ha diseñado una escala de 25 ítems, que se aplicó a una muestra de 346 profesionales. Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio, un análisis de componentes principales y un análisis de correlaciones entre factores y se ha comprobado que la estructura factorial de la escala converge con los factores previstos y reafirma su peso y nivel de confianza. Los datos indican un óptimo ajuste de la estructura tridimensional para los ítems de la escala.

**PALABRAS CLAVE.** Educación Inclusiva, Escala, Modalidad de Escolarización Combinada, Validez, Fiabilidad, Análisis Factorial Exploratorio.

## The modality of combined-education enrollment according to the teachers' perception: validation of a scale

**ABSTRACT.** Knowing the current situation of the combined-education's modality enrollment according to the professionals, it's essential to establish and develop measures for its improvement. So far, no national assessments or data exist about its operation in Spain. We have relied on the suggestions and guidance

of a panel of experts, which have given rise to a new scale of 25 items, which are applied to a sample of 346 professionals with an average age of 43 years. An exploratory factor analysis, a principal components analysis and an analysis of correlations between factors were applied. Such analyses have confirmed that the factorial structure of the scales converges towards the anticipated factors and it reaffirms its weight and confidence level. The data indicates an optimum fit of the three-dimensional structure to the items of the scale.

**KEY WORDS.** Inclusive Education, Scale, Modality of Combined-Education, Validity, Reliability, Exploratory Factor Analysis.

---

Fecha de recepción: 19-7-2016 · Fecha de aceptación: 11-4-

2017

Dirección de contacto:

Pilar Castro Pañeda

Facultad de Formación del Profesorado y Educación.

Universidad de Oviedo

Despacho 030. C

C/ Aniceto Sela s/n

33005 OVIEDO

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva definida por la UNESCO (1994) es un proceso cuyo fin último es lograr la inclusión social y la participación de todos mediante estrategias educativas que respondan a la diversidad de demandas del alumnado, especialmente aquel que se encuentra en riesgo de exclusión educativa y social. Los principios básicos de integración e inclusión por los que se rige nuestro modelo educativo determinan que la escolarización del alumnado se hará en la modalidad que suponga el entorno menos restrictivo posible y que favorezca su desarrollo integral.

Hablar de inclusión es hablar de presencia, pertenencia y participación. La verdadera inclusión no se produce solo por un simple ordenamiento de experiencias, por la integración social o por la organización de actividades. La plena inclusión supone una dinámica social que implica transformaciones en el entorno y en los participantes. Las interacciones entre personas con y sin discapacidad han de estar fundadas en un verdadero interés del uno por el otro, con objetivos comunes y en términos de igualdad y sentido de pertenencia, relaciones duraderas, oportunidades de compromiso social y han de desarrollarse en un clima de comunicación sin juicios ni prejuicios (Compton, 2003).

Las filosofías de la integración e inclusión se hallan presentes en casi todas las instituciones educativas, pero ello no impide que estén plagadas de incertidumbres, acuerdos y desacuerdos acerca de sus alcances y resultados. Como reflejan Booth y Ainscow (2002), algunas veces la inclusión se percibe tan solo como un movimiento que pretende incorporar a las escuelas comunes a aquellos alumnos que estaban fuera de ellas y se considera que estos están “incluidos” desde el momento en que encuentran en la escuela común. Sin embargo, la inclusión es un conjunto de procesos sin fin porque también supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio independientemente de lo inclusivas o excluyentes que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas.

La inclusión implica que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad.

Como reflejan la LOE (2006) y la LOMCE (2013), el sistema educativo español se inspira en varios principios básicos, entre ellos está la equidad que garantiza la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades. Estos principios han de ayudar a superar cualquier discriminación y permitir la accesibilidad universal a la educación, y actúan como elementos compensadores de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad. Estos principios implican necesariamente la creación de contextos

educativos que den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje. Se trata, pues, de brindar las respuestas educativas adecuadas a todo tipo de alumnos, desde los que precisan menos ayudas a los que requieren recursos más especializados. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales supone poner a su disposición recursos personales, materiales y medidas organizativas que favorezcan su desarrollo integral.

Actualmente en nuestro país la mayoría de este alumnado puede escolarizarse e integrarse en un centro educativo ordinario, disponiendo de los recursos y las medidas organizativas necesarias. El resto, debido a las características y dificultades que presenta, necesita recursos mucho más específicos y una escolarización en centros de educación especial y/o aulas sustitutorias. Existe otro grupo de alumnado que puede alternar ambos tipos de escolarización, asistiendo a un centro ordinario unos días a la semana o parte de la jornada escolar y recibiendo apoyos muy específicos en los centros de educación especial el resto de la semana o jornada. Para este grupo se creó la modalidad de escolarización combinada consistente en la asistencia conjunta a un centro ordinario y a un centro específico.

En el Principado de Asturias la normativa establece, con carácter general, que esta medida es transitoria y excepcional. Está destinada a alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil y los tres primeros cursos de Primaria que tienen necesidades específicas de apoyo educativo y que, en el momento de su escolarización, presentan alteraciones cualitativas de la comunicación y de las relaciones sociales, así como patrones de intereses y actividades restringidos y estereotipados que dificultan su participación a tiempo completo en todas las actividades de un contexto de escolarización ordinario y que, por lo tanto, requieren medios y apoyos técnicos complementarios especializados. No obstante, este alumnado deberá estar capacitado para cursar el currículo ordinario con adaptaciones curriculares significativas (Principado de Asturias, 2014).

La modalidad de escolarización combinada, concebida como una medida con carácter extraordinario, se aplica en Asturias

desde el año 2005, sin embargo, según los expertos, se está aplicando con demasiada frecuencia, lo que genera cierto desconcierto. Es imprescindible profundizar en ella y valorarla para comprobar su eficacia y aplicación correctas.

Torres y Fernández (2015) señalan que son muchos los autores (Fernández-Batanero y Hernández, 2013; Tárraga, Grau y Peirats, 2013) que están de acuerdo en la eficacia de la puesta en marcha de cualquier política educativa relacionada con la atención a la diversidad, aunque consideran que esta depende de múltiples factores. Existen dos que tienen mayor peso, la formación y la actitud del profesorado (Bermejo, 2007; Damm, 2011).

Según reflejan Lledó y Arnaiz (2010), Durán, Echeita, Climent, Miquel, Ruiz y Sandoval (2005a, 2005b), se establecen una serie de cambios que son imprescindibles en el rol de los docentes para el desarrollo de escuelas inclusivas, entre los más importantes encontramos los siguientes: una formación basada en las distintas diferencias presentes en las escuelas; una preparación que les permita enseñar en diferentes contextos y realidades y no en una escuela homogénea; una preparación que contemple unos conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más significativas asociadas a la diversidad; así como unas estrategias de atención a la diversidad en el aula, la adaptación del currículum y una evaluación diferenciada.

A la hora de confeccionar la escala objeto de este trabajo se han tenido en cuenta todos estos estudios, por lo que se han planteado cuestiones referidas a las actitudes, el rol de los docentes y la formación. El presente artículo explica el proceso de creación de la escala y los análisis a los que esta se ha sometido para determinar su fiabilidad y validez. En fases posteriores, se procederá a realizar los análisis estadísticos correspondientes para interpretar los resultados con la finalidad de determinar lo que se hace bien y lo que es preciso cambiar para desarrollar al máximo las posibilidades de este tipo de alumnado. Los datos permitirán extraer conclusiones que podrán brindar nuevas claves sobre las posibilidades de

intervención en aquellas cuestiones que están planteando mayores dificultades. La forma en que desde el sistema educativo se conozca, se afronte y se gestione esta modalidad de escolarización, tendrá importantes consecuencias en el futuro de nuestra sociedad.

El objetivo de esta investigación es conocer cómo perciben los profesionales de la educación la modalidad de escolarización combinada para determinar sus puntos fuertes y débiles. No es esta una iniciativa aislada, forma parte de un estudio transversal iniciado en el año 2005 por este equipo, en colaboración con la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias y con el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Oviedo, cuyo objetivo prioritario es analizar la percepción de la integración del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por parte de los profesionales con la intención de encontrar posibles medidas de mejora (Álvarez-Hernández, Castro-Pañeda, Campo-Mon y Álvarez-Martino, 2005; Álvarez-Martino, Álvarez-Hernández, Castro-Pañeda, Campo-Mon y Fueyo-Gutiérrez, 2008; Álvarez-Martino, Campo-Mon, Castro-Pañeda y Álvarez-Hernández, 2009; Campo-Mon, Castro-Pañeda, Álvarez-Martino, Álvarez-Hernández y Torres-Manzanera, 2010).

## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes

La muestra está compuesta por 346 profesionales del Principado de Asturias que trabajan o han trabajado en la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (maestros tutores, maestros especialistas, orientadores, educadores...).

La recogida de datos se ha llevado a cabo durante el curso 2013-2014 en centros educativos ordinarios y específicos financiados con fondos públicos y concertados.

La muestra está determinada por el número de alumnos escolarizados en la modalidad combinada en el curso 2013-14, siendo un total de 86 alumnos distribuidos en cuarenta y dos centros educativos del Principado de Asturias. Han participado profesionales de todos los centros de Educación Especial del Principado (el 28,3 % de la muestra) y de los centros ordinarios (el 71,7% de la muestra) en los que están escolarizados alumnos en la modalidad combinada.

Los profesionales que contestaron al cuestionario son personas que trabajan en el ámbito de la educación agrupados en ocho especialidades diferentes: Maestros especialistas en Educación Especial (el 24,6%), Maestros de Primaria (el 21,4%), Maestros de Infantil (el 18,8%), Maestros de Audición y Lenguaje (el 13,3%), Orientadores (el 8,1%), Auxiliares Técnicos Educativos (el 5,8%), Profesores Técnicos en servicios a la comunidad (el 1,4%) y otras especialidades (el 4,6%). Sus edades oscilan entre los 24 y los 68 años, siendo la media 43,47 años. De ellos, el 85,9% son mujeres y el 14,1% hombres.

Los años de experiencia de los profesionales que han participado en centros ordinarios varían desde 0 hasta 33 y en centros específicos desde 0 hasta 42 años.

Centrándonos en la etapa educativa en la que ejercen su profesión, la mayoría lo hace en Educación Infantil (el 55,6%), quedando en segundo lugar la etapa de Educación Primaria (el 30,8%) y en tercer lugar los profesionales que combinan su trabajo en las dos etapas (el 13,6%).

<i>VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS</i>		<i>N</i>	<i>%</i>	
Sexo	Hombre	47	13,6	
	Mujer	287	82,9	
	No responde	12	3,5	
Tipo de Centro Educativo	Ordinarios	248	71,7	
	Específicos	98	28,3	
Especialidad	Maestro de Primaria	74	21,4	
	Maestro de Infantil	65	18,8	
	Educación Especial	85	24,6	
	Audición y Lenguaje	46	13,3	
	Profesor Técnico de servicios a la comunidad	5	1,4	
	Orientador	28	8,1	
	Auxiliar educador	20	5,8	
	Otras especialidades	16	4,6	
	Perdidos Sistema	7	2,0	
		<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>M</i>
	Edad	24	68	43,47
	Experiencia en centros	0	33	4,49
	Experiencia en centros ordinarios	0	42	13,87

Tabla 1. Datos sociodemográficos

## 2.2. Instrumento

Escala para valorar la Modalidad de Escolarización Combinada (EMC): el objetivo de la escala es evaluar la percepción de los profesionales de la educación sobre la modalidad de escolarización combinada.

En un principio se elaboró un cuestionario que constaba de 28 ítems cuya escala psicométrica fue el método de evaluaciones sumarias o escala Likert, con puntuación de 1 a 5, donde 1 equivale a “muy en desacuerdo” y 5 a “muy de acuerdo”.

El primer paso llevado a cabo consistió en realizar una exhaustiva revisión bibliográfica sobre el tema objeto de estudio. En este proceso cabe destacar que no existen instrumentos específicos que analicen la percepción del profesorado respecto a este tipo de modalidad de escolarización en España.

En segundo lugar se procedió a diseñar un cuestionario basado en estudios previos sobre la percepción del profesorado sobre el

alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Álvarez-Hernández et al., 2005; Álvarez-Martino et al., 2008; Álvarez-Martino et al., 2009; Campo-Mon et al., 2010).

En una tercera fase se procedió a validar la EMC en cuanto a contenido y para ello se sometió a una valoración por parte de expertos. Se contactó con quince profesionales especialistas en el campo de la educación, entre los que había Inspectores de Educación, Maestros tutores de Primaria, Maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica, directores y orientadores de centros educativos ordinarios y específicos, técnicos especialistas del Servicio de Alumnado, Orientación y Participación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado y profesores universitarios expertos en diseño de pruebas de valoración, todos ellos con dilatada experiencia. Su valoración consistió en evaluar de 1 a 10 la pertinencia de cada uno de los ítems, así como la claridad de los mismos, su orden y estructura. Tras la evaluación de estos expertos se procedió, en

primer lugar, a la discusión de aportaciones y sugerencias y, posteriormente, a realizar las modificaciones propuestas, eliminando algunos ítems que habían recibido una valoración baja, modificando la redacción de otros ítems, y añadiendo algún otro que podía ofrecer información muy relevante para el Servicio de Alumnado, Orientación y Participación Educativa del Principado de Asturias. De este modo, la EMC quedó establecida por 26 ítems específicos.

Por último, se procedió a la aplicación de la escala a la muestra seleccionada.

### 2.3. Procedimiento

En la selección de la muestra se tuvieron en cuenta cuarenta y dos centros educativos de todo el Principado de Asturias, diez centros específicos (todos los existentes en Asturias) y treinta y dos ordinarios (todos ellos con alumnos escolarizados en esta modalidad). Se solicitó la colaboración de los centros mediante llamada telefónica y, una vez confirmada la participación, se elaboró la lista de centros participantes. En el momento de la entrega de cada escala, se procedió a explicar a los profesionales implicados el objetivo de la investigación, incidiendo en la importancia que tenía la cumplimentación de todos los ítems. La recogida se efectuó en persona, agradeciendo el alto nivel de participación de los profesionales.

Antes de comenzar con la explicación del procedimiento llevado a cabo para la validación de la EMC, es necesario destacar que la muestra se utilizó también para la validación de otra escala de conductas disruptivas (ECD), cuyas conclusiones están pendientes de publicación en una revista española.

### 2.4. Análisis de datos

Siguiendo las recomendaciones de Lloret, Ferreres, Hernández, y Tomás (2014), que aconsejan hacer un uso secuencial del AFE y el AFC, se ha optado por realizar un primer AFE para identificar el número y composición de los factores comunes

(variables latentes) necesarios para explicar la varianza común del conjunto de ítems analizado y de esta manera validar la escala.

Se calcularon los estadísticos univariados para cada ítem (media y desviación típica). Para analizar la dimensionalidad de la escala se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE). En la determinación del número de factores se utilizó el método de Implementación Óptima de Análisis Paralelos propuesto por Timmerman y Lorenzo-Seva (2011) llevándose a cabo 10.000 remuestreos. El AF se realizó a partir de las correlaciones policóricas entre los ítems. El método de factorización fue el de mínimos cuadrados no ponderados y se utilizó el método Promin de rotación (Ferrando y Lorenzo-Seva, 2014). Para cada dimensión, de forma independiente, se calculó la correlación parcial ítem-test para la estimación del índice de discriminación de los ítems. Para el cálculo de la fiabilidad se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach para datos ordinales (Elosua y Zumbo, 2008).

El AFE se ha realizado utilizando el programa FACTOR 9.3 (Ferrando y Lorenzo-Seva, 2014), el cual permite identificar el número y disposición de los factores que se agrupan en torno a un eje, lo que configura los factores o variables latentes necesarias para explicar la varianza común del conjunto de ítems analizados.

Mediante el paquete estadístico SPSS.22 para Windows, se han calculado los estadísticos descriptivos, Media (M) y Desviación Típica (SD), el índice de discriminación (ID) y el coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach para el cálculo de fiabilidad de la escala.

## 3. RESULTADOS

Se ha realizado un primer AFE con los 26 ítems resultantes después de la validez de contenido realizada por los expertos, dando como resultado que uno de los ítems carga en dos factores a la vez y con una diferencia de carga menor de ,100, por lo que es recomendable eliminarlo y repetir el AFE con los 25 ítems restantes.

En este segundo AFE, tanto el estadístico de Bartlett [4158,1 (df = 300);  $p < .001$ ] como el test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = ,81 indican una buena adecuación de los datos para ser sometidos a análisis factorial. Los tres factores extraídos explican el 54% de la varianza total, el índice de bondad de ajuste (GFI) fue de ,97 y la raíz cuadrática media de los residuales (RMSR) de ,0686. Todos estos datos indican muy buen ajuste de la estructura tridimensional para estos ítems (García-Cueto, Gayo-Álvaro y Miranda-García, 1998).

El primer factor, denominado “Actitudes y Compromiso”, agrupa un conjunto de ítems (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, y 8) que valoran el grado de inclusión que perciben los profesionales de la educación de los alumnos escolarizados en la modalidad combinada (véase Tabla 2).

Booth y Ainscow (2002) señalan la relevancia que tienen las actitudes de los miembros de la comunidad educativa en la inclusión del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Relacionan el desarrollo de las escuelas inclusivas con las conexiones entre políticas, culturas organizativas y prácticas educativas. Estas tres dimensiones están directamente relacionadas con el cambio escolar. La primera, denominada cultura inclusiva, se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, base fundamental y primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones –que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario– para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela. Este primer factor refleja precisamente una parte de la dimensión denominada por Booth y Ainscow (2002) “cultura inclusiva” y una parte de la dimensión denominada “política inclusiva”. Los ítems que lo conforman analizan las actitudes de los miembros de la

comunidad educativa hacia el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (cultura inclusiva) y también el grado de participación en las actividades del centro (políticas inclusivas).

El segundo factor, denominado “Organización de Recursos”, agrupa los ítems 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17. En este factor los profesionales evalúan diferentes medidas que podrían contribuir a un mejor funcionamiento de esta modalidad de escolarización. Recaba información, principalmente, sobre la organización de los recursos y la coordinación entre los profesionales de ambos tipos de centros en los que están escolarizados los alumnos (centro ordinario y centro específico) y sobre la coordinación con las familias.

Siguiendo a Booth y Ainscow (2002), la dimensión que ellos denominan “políticas inclusivas” tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela –permeando todas las políticas– para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se consideran como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas. Los apoyos constituyen uno de los fundamentos básicos de la educación inclusiva, tanto para el alumnado como para el profesorado, debiéndose fomentar para salvar las barreras que impiden el aprendizaje (Barkley, Cross y Howell, 2007).

El tercer factor, denominado “Formación y Metodología” agrupa los ítems 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 y 25. Está integrado por una serie de ítems que proponen diferentes medidas de formación para los profesionales y estrategias metodológicas, y tiene que ver con una parte de la dimensión que Booth y Ainscow (2002) denominan “prácticas educativas”, reflejo de las otras dos, la cultura y las políticas inclusivas de la escuela, concretamente con la idea de que el personal moviliza recursos de la escuela y de las

instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.

Como se observa en la Tabla 2, los coeficientes de fiabilidad estimados fueron de ,90 para el primer factor, ,78 para el segundo y ,93 para el tercero.

En la misma tabla se recogen los estadísticos principales de los ítems que conforman la escala (media y desviación típica). Podemos observar que las medias obtenidas en algunos de los ítems son bastante altas, en concreto los ítems correspondientes al factor 2 “Organización de Recursos”, entre los que destaca la puntuación más alta (4,35) del ítem “Disponer de más medios y recursos materiales adaptados en los centros ordinarios” y (4,34) del ítem “Disponer de profesionales que adapten materiales y expliquen su funcionamiento”.

Es de destacar que existen cuatro ítems (2, 3, 4 y 5), todos ellos pertenecientes al factor 1 “Actitudes y Compromiso”, cuyas puntuaciones están por debajo del nivel central; dicho factor hace referencia al grado de participación en diferentes tipos de actividades escolares que perciben los profesionales en este tipo de alumnado y al posible beneficio de su presencia en el aula y en el centro. En la Tabla 3 se muestran las correlaciones entre los factores.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Son numerosas las ocasiones en las que se nos presentan dilemas difíciles de resolver. Por ejemplo, determinadas formas de escolarizar al alumnado pueden ser técnicamente más efectivas que otras, pero pueden conllevar discriminación y exclusión de algunos grupos (Dyson y Millward, 2000).

Florian, Rouse y Black-Hawkins (2011) analizan algunas de las cuestiones clave que han de tenerse en cuenta al llevar a cabo investigaciones sobre la educación inclusiva. En su investigación desafían la idea generalizada de que niveles altos de inclusión

son incompatibles con niveles altos de rendimiento en las escuelas y presentan un interesante marco de referencia para la participación con el objetivo de apoyar a los profesionales en el desarrollo de prácticas inclusivas en las propias escuelas.

Como se ha comentado anteriormente, la modalidad de escolarización combinada es una medida que se está aplicando en el Principado de Asturias desde 2005, pero de la que no disponemos de datos sobre su funcionamiento, de ahí la necesidad de confeccionar un instrumento que permita conocer sus puntos fuertes y débiles.

Sin embargo, nuestro proyecto es más ambicioso y, a partir de la interpretación de los resultados obtenidos después de aplicar la escala, nos planteamos diseñar propuestas de intervención encaminadas a desarrollar al máximo las habilidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Es clave saber aprovechar esos recursos y distribuirlos equitativamente y solo es posible si existe una buena colaboración y comunicación entre los servicios y entre los miembros de la comunidad educativa.

Atendiendo a los objetivos planteados en este artículo, se puede afirmar que tanto los resultados cualitativos como los cuantitativos aportan sugerencias para la versión final de la escala.

Desde el punto de vista cualitativo, las valiosas aportaciones de los expertos consultados permitieron realizar modificaciones al modelo inicial de la escala, eliminando algunos ítems que habían recibido una valoración baja por parte de los profesionales, modificando la redacción de algunos de ellos y añadiendo alguno que podía ofrecer información relevante para la futura toma de decisiones por parte de las autoridades educativas. Desde el punto de vista cuantitativo, se ha comprobado que la estructura factorial de las escalas converge con los factores previstos y reafirma su peso y el nivel de confianza.

MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN COMBINADA DESDE LA ÓPTICA DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN: VALIDACIÓN DE UNA ESCALA

VARIABLES	M	SD	ID	F1	F3	F2
1. Los alumnos escolarizados en modalidad combinada benefician a los demás compañeros del centro ordinario	3,50	,970	,373	<b>0,567</b>	0,081	-0,138
2. ¿Qué grado de participación considera que se da por parte del alumno escolarizado en la modalidad de combinada en las actividades que se realizan en el aula del centro?	2,87	1,015	,248	<b>0,807</b>	-0,299	-0,183
3. ¿Qué grado de participación considera que se da por parte del alumno escolarizado en la modalidad combinada en las actividades que se realizan fuera del aula del centro ordinario?	2,99	1,074	,246	<b>0,781</b>	-0,441	0,010
4. Los alumnos escolarizados en modalidad combinada favorecen el funcionamiento del aula del centro ordinario	2,81	,977	,296	<b>0,694</b>	0,113	-0,442
5. Los alumnos escolarizados en modalidad combinada favorecen el funcionamiento del centro ordinario	2,95	,962	,384	<b>0,679</b>	0,188	-0,373
<b>Considera que se cumplen los objetivos propuestos para sus alumnos de la modalidad combinada en cuanto a...</b>						
6. Competencias de socialización	3,35	1,005	,298	<b>1,041</b>	-0,788	0,254
7. Competencias de comunicación	3,21	,926	,313	<b>1,085</b>	-0,879	0,313
8. Competencias de autonomía	3,15	,932	,312	<b>0,917</b>	-0,601	0,162
<b>Para mejorar la calidad de la modalidad de la escolarización combinada sería necesario....</b>						
9. Aumentar el tiempo de atención especializada en el centro ordinario	4,04	1,077	,303	0,035	-0,105	<b>0,619</b>
10. Aumentar el tiempo de atención a los orientadores	3,92	,999	,329	-0,091	0,079	<b>0,569</b>
11. Aumentar el número de auxiliares educadores en el centro ordinario	4,09	,977	,299	-0,093	-0,080	<b>0,730</b>
12. Disponer de profesionales que adapten materiales y expliquen su funcionamiento	4,34	,863	,450	0,021	-0,108	<b>0,883</b>
13. Disponer de más medios y recursos materiales adaptados en los centros ordinarios	4,35	,846	,437	-0,023	-0,062	<b>0,852</b>
14. Aumentar el tiempo material para la elaboración de PTIs o de ACIs	4,01	1,045	,478	0,080	0,065	<b>0,606</b>
15. Incrementar el tiempo material para la coordinación interprofesional de centros	3,59	1,113	,496	0,117	0,188	<b>0,425</b>
16. Implicar a la familia en la educación de sus hijos	4,26	,930	,444	0,175	0,153	<b>0,483</b>
17. Mejorar el sistema de educación y comunicación con las familias	3,82	1,071	,422	-0,004	0,266	<b>0,375</b>
18. Cursos específicos organizados por los CPRS	3,93	1,024	,525	-0,033	<b>0,612</b>	0,203
19. Creación de grupos de trabajo multidisciplinares	3,94	1,028	,592	0,042	<b>0,673</b>	0,147
20. Creación de grupos de trabajo intercentros	3,90	1,055	,574	-0,053	<b>0,836</b>	0,069
21. Creación de grupos de trabajo en el centro ordinario	3,88	,995	,582	0,015	<b>0,737</b>	0,080
22. Incentivar la implicación de los profesionales	4,09	,977	,439	-0,079	<b>0,540</b>	0,250
23. Ser más flexibles con este alumnado	3,79	1,010	,349	0,044	<b>0,357</b>	0,115
24. Cambiar nuestra metodología de trabajo	3,89	,958	,408	-0,026	<b>0,467</b>	0,158
25. Modificar la organización del aula	3,92	,984	,407	0,071	<b>0,401</b>	0,133
<i>Coefficiente Alfa de Cronbach</i>				,90	,78	,93

Tabla 2. Análisis de datos

<i>Factor</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>
F1	1,000		
F2	0,622	1,000	
F3	0,245	0,539	1,000

Tabla 3. Matriz de correlaciones entre los factores

El *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002), consistente en un conjunto de materiales para apoyar a las escuelas en el proceso de desarrollo hacia una educación más inclusiva ha sido nuestro principal referente a la hora de elaborar el cuestionario y plantear los objetivos de nuestra investigación. Su objetivo es construir comunidades escolares que apoyen el fomento de altos niveles de logro para todos los estudiantes y para ello promueve un análisis y una reflexión a fondo sobre todo lo que forma parte de la vida de un centro escolar. El *Index* implica una auto-evaluación de las culturas, las políticas y las prácticas escolares, utilizando un conjunto de indicadores, cada uno asociado con preguntas concretas. A través de esta exploración se identifican las barreras al aprendizaje y la participación existente en el centro, se determinan las prioridades de desarrollo y se ponen en práctica las innovaciones consensuadas por la comunidad educativa.

Como se ha referido anteriormente, se puede observar cierto paralelismo entre los tres factores que conforman el cuestionario y las dimensiones establecidas por Booth y Ainscow (2002).

El factor 1, “Actitudes y Compromiso”, agrupa una serie de ítems que analizan las actitudes de los miembros de la comunidad educativa hacia el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (cultura inclusiva), así como el grado de participación en las actividades del centro (políticas inclusivas). Numerosas investigaciones resaltan la importancia de la actitud de los maestros hacia la eficacia de la inclusión y reflejan la presencia de actitudes positivas en general (Cook 2001; Marston, 1996; Soodak y Podell, 1993) pero no existe evidencia de la aceptación de una inclusión total o de “cero rechazo” a la oferta educativa especial

(Avramidis y Norwich, 2002). Concretamente, algunos estudios recientes han señalado cómo tras el primer año de enseñanza se produce un cambio negativo significativo en la actitud hacia la inclusión (Boyle, Topping y Jindal-Snape, 2013; Soodak, Podell y Lehman, 1998). Las investigaciones sugieren que las políticas de educación inclusiva tienen que hallarse más en sintonía con las opiniones de los docentes, con el fin de trabajar de manera efectiva, y también destacan la necesidad y la importancia de analizar y estudiar la educación inclusiva eficaz en la etapa de formación del profesorado (Daniels y Hedegaard, 2011; Florian y Linklater, 2010).

El factor 2, “Organización de Recursos”, agrupa los ítems que recaban información acerca de la organización de los diferentes recursos que ofrece el sistema educativo, de la coordinación entre los profesionales de ambos centros (centro ordinario y centro específico) entre sí y de la coordinación con las familias (políticas de inclusión). Muñoz-Repiso y Murillo (2010) señalan la importancia de un trabajo conjunto y coordinado con todas las personas que conforman la comunidad educativa de cara a la creación de una serie de condiciones que favorezcan el cambio y permitan el surgimiento de una nueva “cultura escolar” en relación a la inclusión. Las dinámicas educativas y organizativas del centro escolar pueden constituir obstáculos para una adecuada atención educativa a todos los alumnos.

El factor 3, “Formación y Metodología” integrado por una serie de ítems que preguntan acerca de la metodología de los profesionales y cuestiones de formación, tiene que ver, como ya se ha señalado, con una parte de la dimensión que Booth y Ainscow (2002) denominan prácticas educativas. Arnaiz (2011), señala que la formación del

profesorado y la actitud del docente son piezas clave en cuanto al éxito o el fracaso de la aplicación de estrategias en la atención a la diversidad. Las investigaciones de Ainscow (1999a, 1999b), Sapon-Shevin (1996) y Slee (2000), muestran que el cambio hacia una escuela inclusiva implica una evolución del perfil profesional de los docentes. Todo esto conlleva el abandono de una formación técnica y focalizada en función de cada deficiencia y supone la implementación de una formación que dote al profesorado tutor de estrategias y procedimientos que les permitan mejorar los procesos de aprendizaje desde el aula ordinaria, contribuyendo a la consecución de prácticas inclusivas para todo el alumnado. Desde esta perspectiva, la diversidad de necesidades educativas es el motor de actuación en el aula, convirtiendo las medidas curriculares en una tarea que tienen que afrontar los profesionales de la escuela inclusiva. Estudios como los de Allday, Neilsen-Gatti y Hudson (2013) reflejan la necesidad de seguir profundizando en la formación del profesorado. Los resultados de su investigación muestran que los programas de preparación de muchos maestros contienen información sobre las necesidades educativas y sobre la gestión en el aula, sin embargo muy pocos programas ofrecen cursos relacionados de forma exclusiva con esta cuestión, así como con la de la gestión y colaboración entre el maestro de educación general y especial.

Al iniciar este proceso metodológico el objetivo era diseñar un instrumento de recogida de información fiable y válido para conocer y analizar las percepciones que los profesionales poseen sobre la modalidad de escolarización combinada, considerando que esta información y su análisis generarán, orientarán y modificarán, si se diese el caso, actuaciones de mejora en el futuro. El objetivo final es conseguir la plena inclusión del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, contando con el punto de vista de los protagonistas: profesorado, alumnado y familias.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (1999a). Tendiéndoles la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades. En M.A. Verdugo y F. Jordan (Coords.). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp.15-37). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Ainscow, M. (1999b). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer
- Ainscow, M. (2002). Using research to encourage the development of inclusive practices. En P. Farrell, y M. Ainscow (Eds.). *Making Special Education Inclusive* (pp. 25-28). London: David Fulton.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006) *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Allday, R.A., Nelisen-Gatti, S., y Hudson T.M. (2013). Preparation for inclusion in teacher education pre-service. *Teacher education and special education*, 36(4), 290-311.
- Álvarez Hernández, M., Castro Pañeda, P., Campo Mon, M. y Álvarez Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17 (4), 601-606.
- Álvarez Martino, E., Álvarez Hernández, M., Castro Pañeda, M.P., Campo Mon, M.A. y Fueyo Gutiérrez, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20 (1), 56-61.
- Álvarez Martino, F., Campo Mon, M.A., Castro Pañeda, M.P. y Álvarez Hernández, M. (2009). Visión de los especialistas en pedagogía terapéutica de la integración del alumnado inmigrante. *Aula Abierta*, 37 (1), 57-66.
- Arnaiz-Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Arnaiz-Sánchez, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35. doi:10.15304/ie.21.22
- Avramidis, E. y Norwich, G. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusión: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Barkley, E., Cross, K. y Major, C.H. (2004). *Collaborative learning techniques: A*

- handbook for College Faculty*. New York: John Wiley & Sons.
- Barkley, E., Cross, K. y Howell, M.C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia - Morata.
- Barrero, R.L. (2010). Familia vs. Escuela. *Pedagogía Magna*, (5), 154-159.
- Bermejo, M.L. (2007). *Actitud del profesorado ante la integración del alumnado con discapacidad en Extremadura*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Extremadura.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bottrell, D. y Goodwin, S. (Eds.) (2011). *Schools, communities and social inclusion*. South Yarra, Australia: Palgrave MacMillan.
- Boyle, C., Topping, K. y Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19 (5), 527-542. doi:10.1080/13540602.2013.827361
- Campo Mon, M.A., Castro Pañeda, M.P., Álvarez Martino, E., Álvarez Hernández, M. y Torres Manzanera, E. (2010). Funcionamiento de la integración en la enseñanza según la percepción de los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica. *Psicothema*, 22 (4), 797-805.
- Compton, D. (2003). La disyuntiva de la inclusión: crear una inclusión plena con ayuda de actividades recreativas y de estructuras sociales sostenibles para personas con discapacidad. *Boletín ADOZ*, 26, 9-20.
- Cook, B.G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *Journal of special education*, 34 (4), 203-213. doi:10.1177/002246690103400403
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, 16, 297-334. doi:10.1007/BF02310555
- Damm, X. (2011). Percepciones del profesorado frente a la integración escolar. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 19 (1), 33-34.
- Daniels, H. y Hedegaard, M. (Eds) (2011). *Vygotsky and Special Needs Education: Rethinking Support for Children and Schools*. London: Continuum.
- Durán, D., Echeita, G., Climent, G., Miquel, E., Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005a). *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CSIE.
- Durán, D., Echeita, G., Climent, G., Miquel, E., Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005b). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva (Index for Inclusión) en el Estado Español. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 464-467.
- Dyson, A. y Millward A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446219423>
- Echeita-Sarrionandía, G. (2007). Del dicho al hecho hay un trecho. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1 (1), 29-36.
- Echeita-Sarrionandía, G. y Calderón-Almendros, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41.
- Echeverría, J. (2002). *Ciencia y valores*. Barcelona: Destino.
- Elosua, P. y Zumbo, B. (2008). Reliability coefficients for ordinal response scales. *Psicothema*, 20 (4), 896-901.
- Fernández-Batanero, J.M. y Hernández A. (2013). Leadership as a Quality Criterion for inclusive Education. *Estudios Sobre Educación*. 24, 83-102.
- Ferrando, P.J. y Lorenzo-Seva, U. (2014). Exploratory ítem factor analysis: some additional considerations. *Anales de Psicología* 30 (3), 1170-1175. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199991>
- Florian, L, Rouse, M. y Black-Hawkins, D. (2011). Researching achievement and inclusion to improve the educational experiences and outcomes of all learners. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 57-72.
- Florian, L. y Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40 (4), 369-386. doi:10.1080/0305764X.2010.626588.
- García-Cueto, E., Gallo-Álvaro, P. y Miranda-García, R. (1998). Confirmatory factor

- analysis goodness of fit. *Psicothema*, 10 (3), 717-724.
- González, P.M. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2), 97-109.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the post-modern age*. London, Cassel: Teachers' College Press.
- Hofman, R. (1995). Establishing factor validity using variable reduction in confirmatory factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 572-582. doi: 10.1177/0013164495055004005
- Hogan, T.P. (2007). *Psychological testing: A practical introduction* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Jiménez-Ramírez, M. (2012). Social-community and integrating educational actions with students at risk of social exclusion. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), 2012, pp. 62-78.
- Ley del Principado de Asturias 3/2013, de 28 de junio, de medidas de autoridad del profesorado. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 154, de 4 de julio de 2013.
- Lledó, A. y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 8 (5), 96-109
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A. y Tomás, I. (2014). Exploratory Item Factor Analysis: A practical guide revised and updated. *Anales de Psicología*, 30 (3), 1.151-1.169. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. 4/05/2006.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica /2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad de la educación. B.O.E. 10/12/2013.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemmas in the process of inclusion: exploring tools to understand the educational conceptions of teacher. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (2), 155-176.
- Marchesi, A. (2005). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marston, D. (1996). A comparison of inclusion only, pull-out only, and combined service models for students with mild disabilities. *Journal of special education*, 30 (2), 121-132. doi:10.1177/002246699603000201
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Barrio del, C. y Echeita, G. (2003). Intervention to improve coexistence at school: Models and domains. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the study of Education and Development*, 26 (1), 75-95. doi: 10.1174/02103700360536446
- Martín, P. (2005). The educational response to diversity from the approach of inclusive schools: a research proposal. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2) 97-109.
- Muñiz, J. (1997). *Introducción a la teoría de respuesta de los ítems*. Madrid: Pirámide.
- Muñiz, J. (2003). *Teoría clásica de los Tests*. Madrid: Pirámide.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, J. (2010). Un balance provisional sobre la calidad en la educación: Eficacia escolar y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (2).
- Parrilla, A. (1996). *El apoyo en la escuela. Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Parrilla, A., Muñoz, M<sup>a</sup>A. y Sierra, S. (2013). Community based educational projects. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 2013, 15-31.
- Principado de Asturias (2001). Resolución de 6 de agosto de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria del Principado de Asturias. BOPA, 188, lunes 13 de agosto de 2001.
- Principado de Asturias (2006). Decreto 10/2006, de 24 de enero, del Observatorio de la Infancia y la Adolescencia del Principado de Asturias. BOPA, 7-II-2006.
- Principado de Asturias (2014). Circular de 25 de marzo de 2014 de la Dirección General de Formación Profesional, Desarrollo Curricular e Innovación educativa por la que se establecen orientaciones para la respuesta educativa al alumnado escolarizado en modalidad combinada en centros ordinarios y centros de educación especial del Principado de Asturias. Recuperado de <http://www.educastur.es>
- Sapon-Shevin, M. (1996). Celebrating diversity, creating community: Curriculum that honors

- and builds on difference. En W. Stainback y S. Stainback (Eds.). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Slee, R. (1996). Disability, class and poverty: school structures and policing identities. En C. Christensen y F. Rizvi (Eds.), *Disability and the Dilemmas of Education of Justice* (pp.96-118). Buckingham: Open University Press.
- Slee, R. (2000). Talking Back to Power. The Politics of Educational Exclusion. Conference in *International Special Education "Including the Excluded"*. Universidad de Manchester.
- Soodak, L.C. y Podell, DM. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special-education referral. *Journal of special education*, 27(1), 66-81.
- Soodak, L.C., Podell, D.M. y Lehman, L.R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of special education*, 31 (4), 480-497.  
doi:10.1177/002246699803100405.
- Susinos, T. (2009). Listening to share. Acknowledging students' authority in the project for an inclusive school. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Tárraga, R., Grau, C. y Peirats, J. (2013). Creencias sobre la educación inclusiva de los futuros maestros y maestras de educación infantil y primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16 (1), 55-72.
- Timmerman, M.E. y Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, 16 (2), 209-220. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0023353>
- Torres, J.A. y Fernández, J.M. (2015). Promoting inclusive schools: analysis of perceptions and needs of teachers from an organizational, curricular and professional development perspective. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 181, 177-200. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391>
- Verdugo, M.A. (2009). Educational change from a quality of life perspective. *Revista de Educación*, 349, 23-43.

ARTÍCULO ORIGINAL

# La influencia de la práctica físico-deportiva en los resultados académicos de los estudiantes universitarios: el caso de la Universidad Carlos III de Madrid

**Fernando Muñoz Bullón**  
*fmunoz@emp.uc3m.es*

**María José Sánchez Bueno**  
*mjsanche@ing.uc3m.es*

**Antonio Vos Saz**  
*avos@ing.uc3m.es*

Universidad Carlos III de Madrid

**RESUMEN.** El propósito de esta investigación es analizar el efecto de la participación en actividades deportivas extraescolares sobre los resultados académicos de los estudiantes de Educación Superior. Se comparan los resultados académicos de los estudiantes de Grado universitario deportistas con el de los no deportistas. La investigación empírica se realiza a partir de una muestra de estudiantes de Grado que estudió en la Universidad Carlos III de Madrid (España) en el periodo comprendido entre los años 2008-2014. Nuestros resultados revelan que la participación en actividades deportivas regulares y regladas en la Universidad se asocia con resultados académicos superiores respecto a la no participación.

**PALABRAS CLAVE.** Actividades Deportivas, Resultados Académicos, Deportistas, Educación Superior

## The influence of sports participation on academic performance among students in higher education: the case of Universidad Carlos III de Madrid

**ABSTRACT.** The purpose here is to analyze the effect that participating in extracurricular sporting activities has on academic outcomes among students in Higher Education. We compare the academic outcomes of student athletes with those of non-athletes in terms of grades in a specific university population. The empirical evidence is provided by a sample of undergraduate students who studied at Universidad Carlos III de Madrid (Spain) over the 2008-2014-time period. Our results reveal that participation in formal sporting activities is associated with higher grades.

**KEYWORDS.** Sporting Activities, Academic Outcomes, Student-Athletes, Higher Education

Fecha de recepción: 26-4-2016 · Fecha de aceptación: 18-4-2017  
Dirección de contacto:  
Fernando Muñoz Bullón  
Departamento de Economía de la Empresa  
Universidad Carlos III de Madrid  
C/ Madrid, 126  
28903 Getafe (MADRID)

## 1. INTRODUCCIÓN

El interés por conocer cómo la involucración del estudiante en actividades realizadas fuera del horario de clase puede afectar a su desempeño académico ha ido incrementándose con el paso del tiempo y ha ocupado la atención de investigadores procedentes de diversas ramas de conocimiento (Educación, Psicología, Sociología, etc.). No cabe duda que conocer si la exigencia de los resultados académicos que los estudiantes deben afrontar puede constituir una barrera para la práctica de actividades extraacadémicas, entre las que el deporte figura como una de las más populares, constituye un aspecto de notable relevancia para los distintos agentes del sistema educativo (Feldman y Matjasco, 2005; Fredricks, 2012; Gerber, 1996).

La revisión de la literatura pone de manifiesto que la convicción más comúnmente aceptada es que la participación en actividades extracurriculares posee un notorio carácter saludable para el estudiante al contribuir a su desarrollo personal y proporcionar un marco adecuado para el logro de habilidades clave y el establecimiento de relaciones sociales con otros individuos que comparten los mismos intereses (p.e., Eccles y Barber, 1999; McNeal, 1999); lo que se puede traducir en unas buenas calificaciones finales. Sin embargo, también existe la otra cara de la moneda, y es posible que el efecto final no sea el deseado. En este sentido, la participación del estudiante en actividades extracurriculares no conduce al éxito académico porque ésta resta tiempo para la asistencia a clase o la preparación de los exámenes, derivando así la atención hacia objetivos de otra índole (Coleman, 1959; Simons, Van Rheezen y Covington, 1999).

Por lo tanto, y ante la existencia de estas dos corrientes de estudio que reflejan una disyuntiva sumamente relevante en el campo de la Educación, en la presente investigación nos planteamos aportar nueva evidencia sobre cómo la práctica de un tipo concreto de actividad

extracurricular –como es la actividad físico-deportiva regulada y reglada– en la Universidad afecta al rendimiento académico de los estudiantes universitarios. De este modo, los diferentes agentes participantes en la vida universitaria recibirán una información contrastable, objetiva y actual que les permitirá tomar la decisión más acertada de cara a alcanzar la excelencia académica.

Para lograr este objetivo, hemos seleccionado a una muestra de 3.671 estudiantes de la Universidad Carlos III de Madrid (UC3M) que empezaron a cursar una titulación de Grado a partir del año 2008 y que terminaron dicho Grado antes del año 2015. Nuestros resultados finales muestran que la práctica físico-deportiva regular y reglada afecta de forma positiva al rendimiento académico del estudiante de la Universidad Carlos III de Madrid. De este modo, el estudiante universitario que se involucra de manera voluntaria en la actividad deportiva obtiene una nota media de su expediente académico superior a la alcanzada por un estudiante que no se decanta por la realización de este tipo de actividad extracurricular.

## 2. OBJETIVOS, MOTIVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La investigación existente hasta la fecha sobre el efecto que puede tener la participación en actividades extracurriculares –tales como las actividades deportivas que son las que constituyen el objeto del presente estudio– sobre el resultado académico alcanzado por un estudiante pone de manifiesto varias cuestiones clave. En primer lugar, se aprecia que la mayoría de los trabajos que han intentado aportar evidencia sobre cómo la involucración del estudiante en actividades realizadas fuera del aula afecta a su desempeño académico se ha centrado en jóvenes menores de 18 años, principalmente estudiantes de Educación Infantil y de Educación Secundaria (p.e., Bailey, 2006; Becket, 2002; Fox, Barr-Anderson, Neumar-Sztainer y Wall, 2010; Fredricks y Eccles, 2005; Marsh y Kleitman, 2002; Zaff, Moore, Papillo y Williams, 2003). De hecho, muchos trabajos hablan directamente de lo que en inglés se conoce como ESAs (*Extracurricular School Activities*), y vinculan

dichas actividades con el desarrollo académico futuro que los estudiantes en edad adolescente pretenden alcanzar (p.e., Casey y Graham, 2012; Marsh, 1992; Marsh y Kleitman, 2002). Sin embargo, si profundizamos en otros ámbitos de análisis como el universitario, observamos que la corriente de investigación dentro del escenario de la Educación Superior es relativamente escasa en comparación con los otros niveles educativos (p.e., Aries, Mc Carthy, Salover y Banahi, 2004; Meléndez, 2006; Robst y Keil, 2000).

Este hecho es notablemente relevante en el momento actual, si tenemos en cuenta que la actividad física se ha convertido en el entorno universitario en un criterio de calidad que las Universidades muestran como parte fundamental de su elenco de servicios (Guardia, 2004). En los últimos años, las universidades españolas han incrementado en cantidad y calidad su oferta de actividades físicas en los campus orientada a sus estudiantes, los cuales responden a dicha oferta con una importante participación.

El papel del deporte en la Universidad se ha adaptado al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, de modo que los estudiantes pueden incorporar a su título universitario, a través del denominado “Suplemento al Título”, las habilidades que han alcanzado a través de su práctica deportiva; además de obtener créditos de carácter académico por la participación en las actividades regulares y regladas expuestas anteriormente.

Una segunda conclusión extraída del análisis efectuado es que no existe consenso a la hora de determinar si la participación del estudiante en actividades extracurriculares, entre las que se encuentra la práctica deportiva, es beneficiosa o perjudicial para su resultado académico. Por un lado, parte de la literatura recoge una percepción negativa al hecho de que el estudiante comparta el tiempo dedicado a actividades propiamente académicas con las actividades extraacadémicas (Simons, Van Rheenen y Covington, 1999; Miller y Kerr, 2002). Por otro lado, existen estudios que abogan por una educación integral de los jóvenes y, por ende, por la trascendencia que las actividades extraacadémicas pueden tener a la hora de lograr el éxito académico (Jayanthi,

Balakrishnan, Ching, Latiff y Nasirudeen, 2014; Levine, Etchison y Oppenheimer, 2014; Meléndez, 2006; Robst y Keil, 2000). Asimismo, ciertos trabajos señalan que el efecto no es ni negativo ni positivo, pues lo que ocurre es que no existen diferencias o éstas son poco relevantes en el desempeño académico logrado por los estudiantes “atletas” *versus* los “no atletas” (Aries et al., 2004; Hood, Craig y Ferguson, 1992).

En tercer lugar, y si nos paramos a analizar el contexto institucional en el que se desarrollan las investigaciones en este campo de estudio, observamos que la mayor parte de los trabajos se centran en el ámbito educativo de los Estados Unidos (p.e., Aries et al., 2004; Gaston-Gayles, 2004; Gaston-Gayles y Hu, 2009; McArdle, Paskus y Boker, 2013). En este sentido, no es de extrañar la relevancia del binomio académico-deportivo en dicho país, en el cual la atención prestada a la actividad deportiva en las etapas de formación de los jóvenes se encuentra por encima de lo acaecido en Europa y, más concretamente, en España. De hecho, Coakley (2011, p. 311) ya indicaba que “la mayor parte de la investigación sobre la participación en actividades deportivas y el rendimiento académico se ha realizado en Estados Unidos, donde la práctica de deporte está vinculada institucionalmente con los centros educativos y con la posibilidad de que los alumnos sean seleccionados para participar en el deporte escolar y en los equipos nacionales, por lo que no es de extrañar que dichos estudios muestren consistentemente una relación positiva entre la participación en actividades deportivas y el rendimiento académico”.

No en vano, el deporte universitario en Estados Unidos es uno de los motores deportivos del país, ya que la asociación que organiza sus competiciones nacionales universitarias, la *National Collegiate Athletic Association (NCAA)*, reúne a más de 1.200 universidades, 89 competiciones deportivas, y contratos de derechos televisivos de hasta 1.900 millones de dólares (Vinagre, 2014).

Finalmente, y desde un punto de vista metodológico, cabe subrayar la relevancia de realizar estudios de carácter longitudinal y que consideran la evolución a lo largo del tiempo de la relación planteada, así como investigaciones

que consideren distintas variables en torno a la figura del estudiante como sexo, raza, condiciones iniciales para el acceso a la Universidad (concesión de una beca de estudios, dominio de idiomas, etc.) y que pueden ejercer también una influencia notable sobre la calificación final obtenida (Busch, Loyen, Lodder, Schrijvers, van Yperen y de Leeuw, 2014; Marsh y Kleitman, 2002; McNeal, 1998, 1999; Mahoney, Cairns y Farmer, 2003). Por ejemplo, el trabajo de Gerber (1996) reveló que existía un impacto positivo entre las actividades extracurriculares y el resultado académico, pero que éste era más fuerte en el caso de los estudiantes de raza blanca. La investigación de Miller, Melnick, Barnes, Farrell y Sabo (2005) reportó que a la hora de analizar el vínculo entre la participación en deportes y un buen resultado académico es necesario considerar factores tales como el sexo o la raza, encontrando que las mujeres que son atletas obtienen calificaciones superiores que las que no lo son. De igual modo, el efecto de las actividades extracurriculares sobre el desempeño académico puede variar en función del tipo de actividad en el que cada estudiante decide participar (individual/en grupo, al aire libre, deportes/música/clubes, etc.), del número de actividades extracurriculares realizadas o de la frecuencia con la que éstas se practican (Fredricks y Eccles, 2006; Marsh y Kleitman, 2002). A modo de ejemplo, Marsh (1992) examinó la relación entre dieciséis actividades extracurriculares diferentes y el resultado académico, encontrando asociaciones negativas y positivas, encuadrándose en estas últimas la práctica de deporte. Asimismo, es crucial considerar el tema de la auto-selección, pues la participación en actividades deportivas es una decisión tomada de manera voluntaria y consciente por parte del propio estudiante (Becket, 2002; Fejgin, 1994; Feldman y Matjasco, 2005).

En definitiva, todos los puntos esgrimidos previamente revelan la necesidad de seguir examinando la cuestión planteada inicialmente en este trabajo de cara a profundizar cómo la práctica deportiva regular y reglada puede afectar al resultado académico de un estudiante universitario. Y éste es precisamente el principal objetivo de este trabajo de investigación: analizar si la participación de los estudiantes de la Universidad Carlos III de

Madrid (UC3M) en actividades físico-deportivas reguladas y regladas afecta a la calificación obtenida en la titulación cursada.

Centrándonos en la cuestión de investigación planteada en este proyecto, cabe indicar que la Universidad Carlos III de Madrid, basándose en su ideal de aportar a sus estudiantes una educación integral de calidad, ofrece una variada oferta de actividades extracurriculares, donde destaca la amplitud de su programa de actividades deportivas. Con este fin, pone a disposición de los estudiantes instalaciones deportivas de altísima calidad, donde los equipos representativos se preparan y disputan la competición interuniversitaria y la competición interna, así como la participación en actividades deportivas dirigidas por especialistas de carácter regular; todas ellas con reconocimiento de créditos optativos que enriquecen el expediente del estudiante y reconocen académicamente la formación que dichas actividades les reportan.

### **3. EL EFECTO DE LA PRÁCTICA DEPORTIVA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Como ya se ha comentado en los apartados previos, la evidencia existente sobre la relación entre las actividades extracurriculares y el rendimiento académico no es concluyente, lo cual ha abierto un importante debate dirigido a clarificar si realmente la participación del estudiante en dichas actividades es favorable o no para que éste obtenga el conocimiento y las competencias que el sistema educativo exige. Aunque en términos generales, y sobre todo desde las últimas décadas, han predominado los estudios que encuentran un efecto positivo de la participación en actividades extracurriculares sobre el desempeño académico alcanzado por el estudiante (p.e., Jayanthi et al., 2014; Levine et al., 2014; Meléndez, 2006; Robts y Keil, 2002), los resultados siguen siendo dispares, por lo que no se puede afirmar con rotundidad que dichas actividades sean siempre beneficiosas en lo que al éxito académico se refiere (Simons, Van Rheenen y Covington, 1999; Miller y Kerr, 2002). A este respecto, es importante subrayar que, si hacemos una distinción por tipos de

actividades extraacadémicas, la mayoría de los trabajos existentes indican que las actividades deportivas han tenido de manera consistente una influencia positiva y significativa sobre el logro académico, mientras que la evidencia hallada en lo relativo a otro tipo de actividades ha sido mixta (Covay y Carbonaro, 2010, p. 23; Busch et al., 2014). Asimismo, la revisión de los estudios de carácter longitudinal llevada a cabo por Busch et al. (2014) recientemente también revela otro matiz que hay que considerar como es la importancia de realizar la actividad deportiva en equipo. La pertenencia a un equipo da origen a redes que pueden crear un capital social clave a través de la adquisición de información y de otros recursos que pueden ser altamente beneficiosos para el estudiante y mejorar así su desempeño académico (Becket, 2002).

Son varias las explicaciones que hay detrás de estos resultados contradictorios sobre las consecuencias derivadas de la participación extracurricular sobre el desempeño académico del estudiante, y que pasamos a comentar en las siguientes líneas. Por un lado, la literatura previa argumenta que el estudiante que enriquece su actividad académica con la práctica deportiva –que es la que constituye el núcleo del presente estudio– desarrolla un conjunto de habilidades tales como la auto-disciplina, el auto-control, el trabajo en equipo, el respeto a las normas establecidas, la capacidad de concentración y las capacidades cognitivas, la perseverancia y el trabajo duro; las cuales si son trasladadas al ámbito académico ayudarán de manera notable al estudiante a obtener un resultado exitoso (Fejgin, 1994; Marsh, 1992; McNeal, 1999; Miracle y Rees, 1994).

Igualmente, la involucración del estudiante en actividades extracurriculares como la práctica de actividad física ayuda a que éste desarrolle su iniciativa personal, pues siente que está realizando algo que realmente le gusta porque lo realiza de forma voluntaria y es algo que él ha elegido hacer y va a estar dispuesto a esforzarse por conseguir el reto que se ha propuesto. Todo ello es sumamente positivo para lograr un buen resultado académico, pues dentro de este contexto el estudiante va a ser capaz de aprender y de adquirir nuevas habilidades, de establecer objetivos y de identificar aquellos factores y

recursos que le van a permitir alcanzar el fin perseguido (Mahoney, Cairns y Farmer, 2003).

Además, la participación en actividades extracurriculares tales como las deportivas va a tener un efecto positivo sobre el éxito académico ya que éstas fomentan también el desarrollo de otro tipo de habilidades notablemente importantes como son las de carácter no cognitivo, y que permiten el establecimiento de fuertes vínculos sociales. La realización de este tipo de actividades genera la oportunidad de fomentar las relaciones interpersonales fuera del aula con otros compañeros y con otras personas adultas (p.e., la figura de una autoridad como puede ser un entrenador), lo cual ofrece un soporte que se traduce en un incremento de la aceptación social del estudiante e, incluso, una reducción de comportamientos antisociales (Mahoney, Cairns y Farmer, 2003). Ello promueve además el desarrollo de determinadas habilidades tales como el trabajo el equipo y la confianza en uno mismo, enfatizando el control y el esfuerzo, y fomenta que los estudiantes interactúen con otros individuos e incluso que aprendan de ellos, pues éstos pueden poseer un conjunto de valores y habilidades sumamente trascendentes dentro del ámbito educativo (Covay y Carbonaro, 2010; Eccles et al., 2003; Gilman, Meyers y Pérez., 2004).

Aparte de fomentar las relaciones sociales, la práctica deportiva promueve y valora fuertemente la necesidad de alcanzar el logro, pues las personas han de practicar dicha actividad ante un público, han de saber hacer frente a la evaluación que van a experimentar por parte de otros y han de saber tratar frecuentemente con el éxito y el fracaso (la archiconocida disyuntiva ganar *versus* perder). Ello todavía es mucho más importante si la actividad se practica en equipo, pues en este caso cada individuo tendrá asignado un rol y se habrá de comportar de forma ética con el resto de componentes del mismo (Covay y Carbonaro, 2010).

Asimismo, cabe señalar que el deporte está asociado también con beneficios psicológicos para las personas que lo practican pues proporciona mayores niveles de felicidad, tolerancia al estrés, autopercepción, concentración, sociabilidad y extroversión; además de reducir el riesgo de padecer

depresión y ansiedad (Capdevilla, Bellmunt y Hernando, 2015; Keeley y Fox, 2009). En esta línea, destacar que la Organización Mundial de la Salud recoge entre los beneficios de la actividad física el rendimiento escolar (Barrio, 2011). Por ello, se espera que el estudiante universitario que se involucra en las actividades deportivas sea capaz de desarrollar cualidades coherentes con los valores educativos que le permitirán lograr un buen desempeño académico.

Otro aspecto a tener en cuenta a la hora de analizar la relación entre la práctica de actividades extracurriculares y el éxito académico radica en la tasa de abandono de los estudiantes. Si bien la mayoría de la investigación que soporta este argumento se circunscribe al ámbito de la Educación Secundaria, cabe indicar que una mayor participación en las actividades extraacadémicas del centro educativo puede reducir la propensión del estudiante a no terminar sus estudios (Bush, 2003; Feldman y Matjasco, 2005; McNeal, 1995). La influencia positiva de la actividad deportiva sobre la reducción de la deserción escolar no tiene lugar por la mera práctica deportiva, sino por las redes sociales y los vínculos que dicha práctica genera en el estudiante y que le afianzan en su centro académico (Mahoney, 2000). Según Fredricks (2012), la participación extracurricular puede aumentar el sentido de pertenencia y compromiso de los jóvenes con su centro educativo, y reducir así la probabilidad de abandonar los estudios.

En línea con las ideas comentadas con anterioridad, es de destacar que son varios los autores que han sustentado con evidencia empírica la existencia de una relación positiva entre la práctica de actividad deportiva y los resultados académicos de los estudiantes.

No obstante, también existen trabajos que postulan que la involucración del estudiante a nivel extracurricular no es tan favorable como pudiera parecer a primera vista y no está exenta de ciertos riesgos que pueden perjudicar la consecución de un buen resultado académico. Así, mientras que ciertas cualidades desarrolladas por los estudiantes que participan en actividades deportivas (disciplina, esfuerzo, auto-control, etc.) pueden producir un impacto positivo en su desempeño académico, existen

también otros factores que ejercen una influencia no deseada. En primer lugar, la práctica de deporte regular y reglada exige tiempo, dedicación y energía por parte del estudiante, por lo que las horas dedicadas al desarrollo de dicha actividad extracurricular no podrá dedicarse al estudio, y este sacrificio puede finalmente reducir la calificación alcanzada (es lo que Coleman argumentó como una situación de suma cero). En este sentido, la investigación de Aries et al. (2004), sobre cerca de 2.000 estudiantes universitarios deportistas, mostró que éstos tenían dificultades para encontrar el tiempo necesario para estudiar y obtener buenas calificaciones, incluso por encima de los alumnos que realizan otras actividades extracurriculares no deportivas. Además, concluyeron que los estudiantes-deportistas obtenían un peor resultado académico en algunas áreas de conocimiento, como Matemáticas y Lengua, que los alumnos que no participaban en las competiciones deportivas universitarias.

En segundo término, es probable que un estudiante atleta prime los objetivos deportivos por encima de los académicos y no esté dispuesto a sacrificar sus aspiraciones deportivas para adquirir las competencias necesarias que son exigidas dentro del ámbito educativo (Cantor y Prentice, 1996). Esta situación se pone de manifiesto, por ejemplo, en el sistema deportivo-universitario estadounidense, en el cual, el deporte universitario es la antesala al deporte profesional. En dicho entorno, Simons, Van Rheen y Covington (1999) demostraron que los alumnos participantes en programas de alto nivel deportivo con posibilidad de ingresos económicos derivados de dicho deporte emplean muchas horas a la semana a su preparación deportiva, en la cual encuentran éxito y reconocimiento, lo que induce a una menor atención a las obligaciones del estudio y menor compromiso académico, dificultando la obtención de resultados académicos positivos y aumentando el riesgo de fracaso escolar. En cambio, las alumnas deportistas, con menores expectativas de ingresos por la práctica deportiva, poseen una mayor motivación académica y mejores resultados que el colectivo de alumnos antes citado. En esta línea de investigación, Hood, Craig y Ferguson (1992) demostraron previamente que los universitarios deportistas que participan en

disciplinas deportivas sin proyección económica obtienen resultados académicos similares que los estudiantes no deportistas. En cambio, los alumnos que participan en disciplinas con una proyección futura profesional obtienen peores resultados académicos que los no deportistas, pero esta conclusión se apoya en que este colectivo de estudiantes arrastraba peores expedientes académicos que el resto ya en su etapa de Educación Secundaria, lo cual adquiere mayor sentido si tenemos en cuenta que diferentes estudios, realizados en distintos entornos (Garbanzo, 2007; González, 2004; McArdle, Paskus y Boker 2013) han demostrado que los resultados académicos en Educación Secundaria son un importante predictor del resultado académico en la etapa universitaria de los estudiantes deportistas de alto nivel. No obstante, hay que tener en cuenta que los resultados de estas investigaciones se producen principalmente en el seno del deporte de competición universitario norteamericano, desarrollado al amparo de la *National Collegiate Athletic Association* (NCAA), una asociación en la que participan más de 1.200 universidades y dispone de un presupuesto cercano a los 500 millones de dólares, la cual organiza y tutela las competiciones de mayor nivel deportivo de los Estados Unidos – excluyendo el deporte profesional –, siendo fuente de deportistas para las grandes ligas, y de deportistas de los Estados Unidos que participan en la mayoría de las disciplinas olímpicas; sin olvidar que son una importantísima fuente de ingresos para las universidades (Terol, 2004).

En función de los argumentos mencionados previamente, proponemos las siguientes hipótesis para su contraste:

**Hipótesis 1a.** La participación del estudiante universitario en actividades físico-deportivas reguladas y regladas influirá de forma positiva en su resultado académico.

**Hipótesis 1b.** La participación del estudiante universitario en actividades físico-deportivas reguladas y regladas influirá de forma negativa en su resultado académico.

#### 4. UN ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DEPORTIVA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Históricamente en España, la actividad física y deportiva tuvo carácter obligatorio en los programas académicos universitarios hasta 1977, momento en el que se constituyó como actividad de carácter voluntario (Burriel, 1999). Para enmarcar la importancia de la actividad deportiva universitaria en nuestro país, cabe destacar la información que recoge el Estudio Diagnóstico del Deporte Universitario Español, publicado en el año 2011 por la Universidad de Cádiz y el Consejo Superior de Deportes (CSD), que recoge la presencia de 172.885 miembros de la comunidad universitaria española en actividades deportivas organizadas por las distintas universidades de nuestro país, así como 121.865 que participaron en competiciones deportivas universitarias.

Las Encuestas de Hábitos Deportivos en España, realizadas por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) y el Consejo Superior de Deportes (CSD) en los años 2000, 2005 y 2010 (García Ferrando, 2001, 2006, 2011), muestran que los estudiantes tienen las tasas más altas de práctica deportiva en España, situándose dicha tasa en un 64% en la encuesta del año 2000 y en un 65% en las dos posteriores (García y Llopis, 2010). La importancia del deporte en nuestra sociedad comienza desde la infancia, de manera que la práctica deportiva organizada (como mínimo una vez por semana) de la población escolar se sitúa en el 63%. Dicho análisis recoge también que el 24% de la población entre 15 y 75 años en España practica algún deporte, destacando que los jóvenes entre 18 y 24 años, edad manifiestamente universitaria, tienen una tasa de práctica deportiva del 58%. Los resultados de esta importante investigación de nivel nacional muestran también que la actividad físico-deportiva más practicada la constituyen “las actividades físicas guiadas” con un 34,6% del total de la práctica deportiva que se realiza en el país. Dichas actividades engloban prácticas diversas, entre las que se encuentran pilates, aeróbic, spinning, aqua aeróbic, aqua fitness, yoga, etc., seguidas del conjunto de todas las modalidades del fútbol (24,6%) y de natación (22,9%). Destacando de este modo, tal y como recoge dicha investigación, la importancia del componente

recreativo de los hábitos deportivos de la mayoría de los españoles, por delante de la práctica del deporte de carácter competitivo. La información más actual recogida en la Encuesta de Hábitos Deportivos en España (2015) revela de nuevo que los estudiantes son el colectivo que registra las mayores tasas de participación deportiva, pasando del 64% en 2000 a un 85,2% en 2015. Además, si hacemos la distinción por nivel de estudios, el último dato disponible y referido a 2015 nos indica que las mayores tasas de participación deportiva se dan entre aquellos estudiantes con educación superior, 73,4%, ya se trate de Formación Profesional superior o de educación universitaria (frente a un 38,8% en la primera etapa de Educación Secundaria e inferior y a un 63,1% en la segunda etapa de Educación Secundaria). Finalmente, de 2010 a 2015 se ha observado un aumento de casi un 10% en la tasa de participación deportiva semanal entre los estudiantes de educación superior pasando de un 54,9% a un 64,1%, respectivamente. Asimismo, si comparamos el porcentaje de estudiantes que practican deporte de manera semanal distinguiendo entre Educación Primaria y Secundaria versus Educación Superior o equivalente, observamos que tanto en 2010 como en 2015 existe una diferencia de más de un 20% entre ambos grupos y a favor del estudiante de educación superior. En definitiva, estos datos sitúan la práctica deportiva de los estudiantes como una de sus principales actividades y destaca la importancia de estudiar el impacto de dicha actividad en su devenir académico.

El deporte en España se manifiesta principalmente en tres ámbitos: (1) escolar, (2) deporte para todos y (3) deporte de competición. El deporte escolar está destinado a ser una herramienta educativa encaminada a la educación integral del estudiante, cuyos objetivos se muestran en los diseños curriculares. El deporte para todos se encamina a la mejora de la salud, las relaciones sociales y la auto-superación, desarrollándose principalmente en la red de servicios públicos (ayuntamientos y universidades) y privados. Y el deporte de competición, está destinado a una minoría que intenta superarse desde la iniciación deportiva hasta el máximo rendimiento (Mandado y Díaz, 2004, p. 36). La práctica deportiva de los universitarios se encuadra tanto en el deporte para todos como en el deporte de competición, abarcando los

objetivos de éstos, pero también situando su atención en la educación integral de los estudiantes. De este modo, del deporte para todos surgen las actividades dirigidas –las cuales, como veremos a continuación, son la máxima expresión de las actividades deportivas extraacadémicas en la universidad española–, y del deporte de competición surgen las competiciones universitarias (Chiva y Hernando, 2014); siendo estos dos los bloques más importantes que conforman la actividad deportiva en la universidad española. La práctica de actividad física y deporte, de forma regular y reglada, en las 82 Universidades Españolas (según el informe oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte “Datos básicos del sistema universitario español 2013-2014”) por parte de los estudiantes se realiza generalmente a través de 3 programas: (1) actividades orientadas a la salud en escuelas y cursos deportivos, también denominadas “actividades dirigidas”; (2) competiciones deportivas internas e interuniversitarias; y (3) actividades en la naturaleza a los que pueden acogerse los estudiantes matriculados en titulaciones oficiales de Grado y Postgrado.

Según el Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte, elaborado y editado por el Consejo Superior de Deportes Español en noviembre de 2010, las universidades ofertan una media de 25 actividades de competición deportiva y de salud diferentes –llegando alguna de las universidades a ofertar hasta 70 actividades diferentes en estos programas–, frente a una media de 4,15 actividades en la Naturaleza por Universidad, lo cual indica la importancia de los programas de competición y salud en las actividad física extracurricular que las universidades ofrecen a sus estudiantes. Estos programas suponen la mayoría de actividad regular y reglada en las universidades.

El primer bloque en cuanto a importancia respecto a la participación de los alumnos en programas reglados de actividad física y deporte, las actividades extracurriculares universitarias denominadas “orientadas a la salud”, se describen como “conjunto de programas que buscan mejorar la condición física general y la calidad de vida...., actividades como el yoga, aeróbic, spinning, musculación, mantenimiento físico, Pilates, etc., son ejemplos que ilustran el amplio

abánico de actividades que configuran este bloque de actividades dirigidas” (Hernando, 2010, p. 116).

Respecto al segundo bloque, las competiciones deportivas universitarias, debemos distinguir entre las competiciones internas, es decir, las que los estudiantes disputan con alumnos del mismo centro, y las competiciones interuniversitarias, aquellas que enfrentan a estudiantes de distintas universidades a nivel autonómico y nacional.

Estas últimas competiciones han gozado desde sus inicios en los años 50 de una amplia cobertura por parte de las instituciones deportivas nacionales, promoviendo la creación de la Federación Española de Deporte Universitario en 1970, que posteriormente dio lugar a la creación del Comité Español de Deporte Universitario (CEDU), que desde 1988 hasta la actualidad, y por delegación del CSD, promueve y organiza las competiciones interuniversitarias estatales (Morales, 2009). Es importante destacar que en dichas competiciones han participado miles de estudiantes universitarios desde sus inicios hasta la actualidad.

## **5. DEPORTE Y ACTIVIDAD FÍSICA REGULAR Y REGLADA EN LA UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID. EL ESPACIO ESTUDIANTES**

La Universidad Carlos III de Madrid ha apostado por la educación integral de sus estudiantes como uno de los pilares básicos de su actividad educativa. Para ello proporciona a su comunidad universitaria una oferta deportiva amplia y de alta calidad, organizada y dirigida a través del denominado *Espacio Estudiantes*. Este servicio ofrece actividades deportivas en los campus de Getafe, Leganés, Madrid y Colmenarejo para un gran número de estudiantes matriculados en las distintas titulaciones existentes.

Destaca la posibilidad que este servicio aporta a los alumnos en cuanto a la obtención de créditos académicos por participar en actividades deportivas, a partir del desarrollo en la Universidad Carlos III de Madrid del Real

Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (art. 12.8). Entre estas actividades destaca la formación en actividades deportivas tan heterogéneas como, Aikido, Yoga, Tai-chi, Tenis o Pádel; lo cual reconoce el valor formativo de las actividades deportivas que ofrece *Espacio Estudiantes* a su comunidad universitaria.

El Vicerrectorado de Comunicación, Cultura y Deporte, y Extensión Universitaria, en el curso 2009/2010, ya ofrecía a los estudiantes la posibilidad de obtener créditos académicos por la práctica deportiva realizada en 45 actividades recogidas en el programa de Actividad Física y Deporte de la Universidad; oferta que creció progresivamente hasta el curso 2014-15, en el que los estudiantes tuvieron la posibilidad de elegir entre 144 actividades deportivas con reconocimiento de créditos académicos.

## **6. ASPECTOS METODOLÓGICOS**

### **6.1. Muestra**

Los datos han sido extraídos de diversas fuentes administrativas pertenecientes a la Universidad Carlos III de Madrid que recogen información tanto sobre la realización de actividades deportivas como sobre los resultados académicos de todos aquellos estudiantes que empezaron sus titulaciones de grado a partir del año 2008. En nuestro análisis nos centramos en la población de estudiantes que terminaron sus estudios de Grado antes del año 2015. Consideramos que el hecho de que los datos utilizados procedan directamente de la institución universitaria en la que se desarrolla el estudio avala la calidad de la información recopilada y, además, permite evitar ciertos problemas inherentes a otras fuentes de información como pueden ser el caso de las encuestas (por ejemplo, la falta de respuesta o sesgo del entrevistador). En concreto, la base de datos denominada “Fichero de Gestión Académica de la Universidad Carlos III de Madrid” incluye las siguientes variables: fecha de inicio y fin del Grado (a partir de esta información se calcula el número de años que tardan los estudiantes en terminar sus estudios de Grado); nota media del expediente en la titulación cursada; vía de acceso a la

Universidad; nota media alcanzada por el estudiante en sus estudios de Educación Secundaria; fecha de nacimiento; sexo; zona de residencia; nacionalidad; número de veces que cada estudiante ha recibido una beca universitaria por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; y número de veces que cada estudiante ha recibido una beca por pertenecer a una familia numerosa.

Esta base de datos fue unida a la base de datos denominada “Fichero de Actividades de Orientación, Culturales y Deportivas de la Universidad Carlos III de Madrid”, la cual proporciona información sobre la participación del estudiante en las actividades deportivas ofertadas por la Universidad Carlos III de Madrid. En particular, se conoce si cada estudiante ha participado en actividades deportivas durante el tiempo que está cursando su titulación y, en caso de haberlo hecho, el tipo de actividad deportiva realizada –en concreto, actividades acuáticas, actividades de aire libre, actividades de fitness, competición interna, cursos deportivos, cursos deportivos de pádel/tenis, entrenador/asesor, selecciones, sesiones teóricas–, así como la fecha de inicio y de finalización de cada actividad deportiva. A partir de esta información, y con antelación a la finalización de su titulación de Grado, se calcula el número total de actividades deportivas que cada estudiante ha practicado (intensidad de actividades deportivas), el total de días que el estudiante ha estado involucrado en actividades deportivas (duración de actividades deportivas), el número total de actividades deportivas diferentes en que ha estado involucrado (amplitud de actividades deportivas), así como el tiempo que ha transcurrido desde la última vez que el estudiante practicó actividad deportiva (duración desde la última actividad deportiva). El Anexo I recoge la definición de las distintas variables disponibles para nuestro análisis. La muestra final está compuesta por 3.671 estudiantes, de los cuales 1.255 (un 31,66%) han realizado al menos una vez alguna actividad deportiva antes de concluir sus estudios de grado.

## 6.2. Método

Aunque existen diferentes visiones a la hora de definir el rendimiento académico, la literatura no encuentra una medida mejor que las calificaciones otorgadas por los profesores (García-Aretio, 1989, p. 3). Por tanto, de forma operativa para este trabajo consideraremos el rendimiento académico como la nota media obtenida en la titulación de Grado que cada alumno haya cursado (Tomas, Expósito y Sempere, 2014, p. 384). Un problema que surge a la hora de analizar la relación entre práctica deportiva y rendimiento académico es que los propios estudiantes deciden voluntariamente si participar o no en actividades deportivas. Si queremos examinar el efecto de tales actividades sobre el rendimiento académico del estudiante, deberíamos preocuparnos por la posible correlación entre la participación en actividades deportivas y otros factores que pueden afectar al rendimiento académico del estudiante. Por ejemplo, y aunque no sería el caso de la educación universitaria, los alumnos que participan en actividades extraescolares en Educación Primaria y Secundaria lo hacen por decisión de sus padres. Dado que los antecedentes familiares desempeñan un papel en las decisiones y afectan a los resultados escolares, deberían tomarse en cuenta a la hora de examinar los efectos de la participación en actividades deportivas. Por tanto, es poco probable que la decisión de participar en actividades deportivas sea aleatoria. Se trata de un problema que se conoce como problema de autoselección en economía. Literalmente el término proviene del hecho de que los estudiantes se autoseleccionan a la hora de decidir si participar en ciertos comportamientos o programas (la participación no está determinada aleatoriamente), y se usa cuando un indicador binario de participación se puede relacionar de manera sistemática con factores no observados. Así, en el siguiente modelo:

$$y = \beta_0 + \beta_1 \text{partic} + \beta_2 X + \varepsilon \quad (1)$$

donde  $y$  es una variable de respuesta (en nuestro caso, la nota media del expediente del estudiante en la titulación de Grado que ha cursado), y  $\text{partic}$  es una variable binaria igual a uno si el estudiante participa en actividades deportivas, debemos preocuparnos de si el valor medio del término de error ( $\varepsilon$ ) depende de la

participación en actividades deportivas:  $E(\varepsilon|partic=1) \neq E(\varepsilon|partic=0)$ . De ser así, ello provocaría un sesgo en el estimador de regresión simple  $\beta_1$ , de manera que no podemos descubrir el verdadero efecto de la participación. Así, el problema de la autoselección indicaría que una variable explicativa (*partic* en este caso) pueda ser endógena. Este problema de autoselección se puede aliviar, hasta cierto punto, por medio de un análisis de regresión múltiple. Los factores en el término de error de (1) que están correlacionados con *partic* se pueden incluir en una ecuación de regresión múltiple, suponiendo, obviamente, que podamos recolectar datos sobre estos factores. Así, para determinar si el impacto sobre el rendimiento académico del hecho de haber practicado deporte a lo largo de la titulación de Grado procede de la correlación que hay entre participar en actividades deportivas y otras características individuales o familiares relevantes o, por el contrario, de características intrínsecas de los participantes en actividades deportivas (como, por ejemplo, el desarrollo de la iniciativa personal, como se ha comentado previamente),  $X$  incluye una serie de variables de control. Estas variables reflejan diferencias observables entre los estudiantes que participan en actividades deportivas y aquellos estudiantes que no lo hacen, las cuales se podrían confundir con el efecto que causaría el haber practicado deporte sobre el rendimiento académico del estudiante. Así, en primer lugar, incluiremos en  $X$  varias características que la literatura previa ha encontrado que suelen influir sobre el rendimiento universitario, tales como la edad, el sexo, y los resultados académicos previos (medidos a través de la nota media del estudiante en Educación Secundaria). Se cuenta, además, con información sobre la titulación cursada (el Grado que ha escogido el estudiante, el tiempo que le ha llevado terminarlo, además de la vía de entrada del estudiante en la Universidad), la nacionalidad del estudiante, y ciertas características familiares tales como el número de veces que cada estudiante ha recibido una beca universitaria y el número de veces que ha recibido una beca por pertenecer a una familia numerosa (estas dos últimas variables se utilizan como variables proxy de la renta familiar). Finalmente,  $X$  incluye un conjunto de variables *dummy* que recogen la región de residencia del estudiante durante sus estudios

universitarios (con ellas se trata de reflejar diferencias en los resultados académicos debido a características idiosincráticas de los estudiantes cuya residencia esté en una región en particular).

Por tanto, el coeficiente estimado  $\beta_1$  a partir del análisis de regresión múltiple en (1) reflejaría en qué medida el haber practicado actividades deportivas estaría correlacionado con el rendimiento académico. Sin embargo, como se ha comentado anteriormente, el estudiante universitario elige voluntariamente si participar o no en actividades deportivas. Por este motivo, supongamos que, incluso después de tener en cuenta los factores anteriormente comentados que pueden influir sobre el rendimiento académico, obtuviésemos que la participación en actividades deportivas estuviera relacionada negativamente con la nota media del expediente. Cabría preguntarse, en este caso, si los estudiantes alcanzan peores resultados académicos en caso de participar en actividades deportivas o si, en realidad, la participación en actividades deportivas estaría atrayendo especialmente a estudiantes poco motivados para estudiar y/o para mejorar sus resultados académicos. En este último caso, las características no observables de los estudiantes (tales como, por ejemplo, sus habilidades o su motivación) estarían afectando simultáneamente a su participación en actividades deportivas y a sus resultados académicos. Como consecuencia, obtendríamos un estimador sesgado de  $\beta_1$ . Para resolver este problema de *endogeneidad* de la variable *partic*, en nuestro análisis hemos utilizado el método de variables instrumentales.

## 7. RESULTADOS

### 7.1. Análisis descriptivo

La Tabla 1 muestra algunos estadísticos descriptivos para toda la muestra, y también considerando por separado a los estudiantes que han practicado deporte frente a aquellos que no lo han hecho (véanse las columnas 3 y 4). Los estadísticos-t muestran que la mayoría de las diferencias son estadísticamente significativas a los niveles convencionales de significación, con la excepción de la nota media en Educación Secundaria, la vía de acceso a la Universidad, y

el haber sido becario. Así, por ejemplo, la mayor parte de los estudiantes que practican deporte (en oposición a los que no lo hacen) pertenecen al sexo masculino (un 72%), mientras que la mayor parte de aquéllos que no practican deporte son mujeres (un 58%). Además, los primeros son algo más jóvenes que los segundos. Esta información descriptiva revela también que aquellos que han practicado deporte lo han hecho habiéndose graduado en titulaciones de Ingeniería en una proporción mucho mayor que los que no han practicado actividad deportiva alguna. En concreto, un 41% de los estudiantes que han practicado deporte se han graduado en Ingenierías, mientras que solamente un 25% de los que no han practicado deporte han terminado este tipo de grados. Por el contrario, un 75% de aquéllos que no han practicado actividad deportiva alguna han cursado grados de Ciencias Sociales y Humanidades, mientras que este porcentaje es inferior (un 58%) entre los estudiantes que sí han practicado actividades deportivas a lo largo

de su titulación. Además, los estudiantes que han practicado deporte tardan más tiempo en finalizar sus estudios de Grado y, en promedio, alcanzan una nota media significativamente inferior (un 6,76 frente a un 6,98). Por último, aquéllos que han realizado actividades deportivas han participado, en promedio, en algo más de una actividad distinta –aunque el total de actividades en las que se han inscrito a lo largo de su correspondiente Grado es ligeramente superior a 4–, actividades en las que han estado inscritos en promedio durante algo más de dos años. Por último, el tiempo transcurrido desde la finalización de la última de estas actividades deportivas hasta la fecha de graduación en su titulación es de aproximadamente dos años y medio (es decir, en promedio los estudiantes que practicaron deporte se inscribieron en actividades deportivas por última vez cuando estaban terminando el segundo curso de su titulación).

Variable	Muestra total <sup>1</sup>	Practican deporte	No practican deporte	Estadístico-t
Nota expediente	6,91 (0,76)	6,76 (0,71)	6,98 (0,77)	8,08***
Género (1=hombre)	0,52 (0,50)	0,72 (0,44)	0,42 (0,49)	17,33***
Extranjero (1=si)	0,02 (0,15)	0,018 (0,14)	0,027 (0,16)	1,65*
Tiempo en finalizar el Grado	3,46 (0,79)	3,52 (0,81)	3,43 (0,77)	2,95**
Edad	18,75 (2,50)	18,62 (1,75)	18,81 (2,79)	2,06**
Grado:				
Ingeniería	0,30 (0,46)	0,41 (0,49)	0,25 (0,43)	10,08***
Ciencias Sociales y Jurídicas/ Humanidades	0,69 (0,46)	0,58 (0,49)	0,75 (0,43)	10,08***
Nota media en educación secundaria	5,34 (1,10)	5,33 (1,11)	5,35 (1,09)	0,34
Acceso vía selectividad (1=si)	0,95 (0,21)	0,96 (0,20)	0,95 (0,22)	1,12
Nº veces becario	1,05 (1,58)	1,02 (1,55)	1,07 (1,61)	0,88
Nº veces familia numerosa	0,58 (1,45)	0,58 (1,46)	0,58 (1,44)	0,04
Duración de actividades deportivas	-	851,99 (828,94)	-	-
Amplitud de actividades deportivas	-	1,595 (0,807)	-	-
Intensidad de actividades deportivas	-	4,388 (4,459)	-	-
Tiempo desde última actividad deportiva	-	928,503 (380,493)	-	-
Número de observaciones	3.671	1.174	2.497	

\* Significativo al 10%; \*\* 5% ; \*\*\* 1%

<sup>1</sup> Media (desviación típica)

Elaboración propia

Tabla 1. Diferencias de medias: participantes en actividades deportivas versus no participantes

La Tabla 2 presenta un resumen estadístico relativo tanto a los estudiantes que practican deporte (columnas 4 y 5) como a los estudiantes que se han decantado por no hacerlo (columnas 6 y 7). Como se puede observar, las mayores tasas de participación en actividades deportivas aparecen entre los estudiantes de grados de Ingeniería (un 43,53% de estos estudiantes ha practicado deporte al menos una vez durante el transcurso de su titulación de Grado), mientras que la participación es de sólo un 26,90% entre los estudiantes matriculados en grados de Ciencias Sociales y Humanidades. Por tanto, entre los estudiantes de estos últimos grados la práctica deportiva goza de una menor aceptación. Si nos fijamos en las variables vinculadas con las características personales del estudiante, la proporción de estudiantes que practica deporte es mayor entre los hombres que entre las mujeres (un 44,24% frente a sólo un 18,55%, respectivamente), así como entre los estudiantes más jóvenes (un 32,25% en los estudiantes menores de 26 años de edad en comparación con un 16,13% entre los mayores de 25 años). Se aprecian también diferencias notables en participación según la nota media alcanzada en Educación Secundaria: la participación en actividades deportivas es superior entre los que han obtenido una calificación media superior a 7 (un 35,69% frente a un 31,69%). Por último, el rendimiento académico (medido a través de la nota media alcanzada en el Grado) resulta de forma sistemática inferior entre los estudiantes que han practicado deporte, con independencia de en qué grupo de estudiantes estemos haciendo dicha comparación. Así, por ejemplo, los estudiantes que han terminado grados de Ingeniería y han practicado alguna actividad deportiva alcanzan unas notas inferiores que los que no han practicado deporte (6,59 frente a 6,74). Además, estas diferencias en nota media entre el grupo de deportistas y de los no deportistas resultan estadísticamente significativas (siendo la única excepción la de los estudiantes que practican deportes en su Grado y que accedieron a la Universidad con nota media en Educación Secundaria superior a 7, como puede apreciarse en la tabla).

Por último, es necesario matizar este análisis descriptivo inicial teniendo en cuenta que se trata de valores medios y que no se ha

tenido en cuenta al mismo tiempo todos aquellos factores que pueden afectar a la variable que nos interesa (en nuestro caso, el rendimiento académico). Así, en nuestro análisis, nuestro objetivo es conocer el efecto que tiene la práctica deportiva sobre el rendimiento académico, manteniendo fijos los demás factores (tipo de Grado, nota media en Educación Secundaria, sexo del estudiante, etc.). Si los demás factores no se mantienen fijos, no podremos saber cuál es el efecto causal de practicar actividades deportivas sobre el rendimiento del estudiante ni tampoco la *endogeneidad* de la participación en actividades deportivas, como se comentó en el apartado 6.2. En los apartados siguientes tendremos en cuenta estos aspectos.

## **7.2. El efecto de la práctica deportiva regular y reglada sobre el rendimiento académico del estudiante universitario**

La Tabla 3 muestra los resultados de la influencia que la participación en actividades deportivas tiene sobre el rendimiento académico de un estudiante universitario cuando se tiene en cuenta econométricamente la existencia de *endogeneidad* en dicha participación. La ratio de verosimilitud indica que podemos rechazar la hipótesis nula de ausencia de correlación entre el término de error de la ecuación de rendimiento académico y el término de error de la ecuación de participación en actividades deportivas –el estadístico  $\chi^2(1)$  tiene un valor de 33,82 con un p-valor de 0,0000–. Por tanto, estos resultados ofrecen evidencia a favor de la existencia de un proceso de selección en la participación en actividades deportivas. La correlación estimada  $\rho$  entre los términos de error de la ecuación de participación en actividades deportivas y la ecuación de rendimiento académico es negativa (-0,676), lo cual indica que aquellas variables no observables que aumentarían el rendimiento académico tienden al mismo tiempo a reducir la probabilidad de participación en actividades deportivas. Una interpretación sería que mientras que aquellos estudiantes con mayores habilidades o motivación alcanzan mejores resultados académicos, al mismo tiempo, es menos probable que participen en actividades deportivas. En la parte inferior de la Tabla 3 se

muestran los resultados estimados para la ecuación de participación en actividades deportivas. Todas las variables explicativas incluidas en esta ecuación son previas a la

decisión que toma el estudiante de si participar o no en actividades deportivas y se refieren a algunos factores que influyen en dicha decisión.

Variable	N	Nota	Practican deporte		No practican deporte		Estadístico-t
			%	Nota	%	Nota	
Hombre	1.919	6,81	44,24	6,68	55,76	6,90	6,58***
Mujer	1.752	7,06	18,55	6,97	81,45	7,03	1,33
Nativo	3.583	6,90	32,18	6,77	67,82	7,13	2,37**
Extranjero	88	7,03	23,86	6,67	76,14	7,15	7,76**
Tiempo para completar grado <=4 años	3.226	6,95		6,80		7,02	7,50***
			31,53		68,47		
Tiempo para completar grado >4 años	445	6,62		6,49		6,69	2,53**
			35,28		64,72		
Menor de 26 años cuando inician el grado	3.609	6,90		6,76		6,96	7,58***
			32,25		67,75		
Mayor de 25 años cuando inician el grado	62	7,46		6,75		7,59	2,70***
			16,13		83,87		
Grado:							
Ingeniería	1.121	6,68	43,53	6,59	56,47	6,74	3,83***
Ciencias Sociales y Jurídicas/ Humanidades	2.550	7,01		6,88		7,06	4,98***
			26,90		73,10		
Nota media en Educación Secundaria <=7	3.402	6,87		6,70		6,94	8,73***
			31,69		68,31		
Nota media en Educación Secundaria >7	269	7,47		7,44		7,49	0,57
			35,69		64,31		
Acceso vía selectividad	3.490	6,91	32,18	6,77	67,82	6,97	7,32***
Otros tipos de accesos distintos a selectividad	181	6,92		6,54		7,06	4,39***
			28,18		71,82		
Nº veces que ha recibido una beca=0	2.356	6,89		6,73		6,96	6,99***
			31,96		68,04		
Nª veces que ha recibido una beca>0	1.315	6,94		6,82		6,99	4,11***
			32,02		67,98		
Nº veces con familia numerosa=0	3.098	6,91	32,12	6,76	67,88	6,98	7,66***
Nº veces con familia numerosa >0	573	6,89	31,24	6,77	68,76	6,95	2,60***
Total	3.671	6,91	1,174	6,76	2,497	6,97	8,07***

\* Significativo al 10%; \*\* 5% ; \*\*\* 1%

Elaboración propia

Tabla 2. Participación en actividades deportivas reguladas y regladas y calificación universitaria

¿Cuáles serían los resultados más importantes? Como se puede apreciar, los resultados indican que la nota media del expediente es un 9,3% superior para los estudiantes que participan en actividades deportivas frente al resto. Por tanto, un aumento en un 10% de los estudiantes que participan en

actividades deportivas incrementaría la nota media en un 0,93% (en promedio pasaríamos de una media de 6,91 a aproximadamente una nota media de 6,97). Por tanto, la participación deportiva mejoraría el rendimiento académico del estudiante, entendiéndolo éste en términos de la nota media de su expediente universitario.

VARIABLES	COEFICIENTE	ERROR ESTÁNDAR
<i>Ecuación de rendimiento académico</i>		
Hace deporte	0,093***	0,010
Sexo (1=hombre)	-0,027***	0,004
Extranjero (1=sí)	-0,007	0,011
Tiempo en finalizar el grado	-0,013***	0,002
Edad	0,004***	0,001
<i>Grado:</i>		
Ingeniería	-0,058***	0,004
Nota media en educación secundaria	0,049***	0,002
Acceso vía selectividad (1=sí)	0,21	0,014
Nº veces becario	0,007***	0,001
Nº veces familia numerosa	-0,001	0,001
<i>Número de observaciones</i>		3,671
<i>Test LR de independencia de ecuaciones (rho=0)</i>		
<i>Estadístico <math>\chi^2</math></i>		33,82
<i>Prob&gt;F</i>		0,0000
<i>Ecuación de participación en actividades deportivas</i>		
Sexo (1=hombre)		0,661***
Extranjero (1=sí)		-0,084
Edad		-0,051***
<i>Grado:</i>		
Ingeniería		0,261***
Nota media en educación secundaria		-0,003
Acceso vía selectividad (1=sí)		-0,005
Porcentaje de hogares con internet de alta velocidad		-0,013***
<i>Número de clubs deportivos</i>		0,00003***
<i>Número de observaciones</i>		3,671

Nota: \*\*\* Estadísticamente diferente de cero al nivel de 1% o mayor; \*\* al nivel 5% o mejor; \* al nivel 10% o mejor. La ecuación de rendimiento académico incluye variables *dummy* de región de residencia, y las dos ecuaciones incluyen una constante. Las categorías de referencia son: Grados en Ciencias Sociales/Humanidades, Madrid.

Elaboración propia

Tabla 3. Resultados econométricos

En segundo lugar, la participación en deportes es un determinante significativo del rendimiento académico incluso después de controlar por un amplio espectro de características personales y familiares, desde varias medidas de capital humano acumulado (por ejemplo, edad y resultados académicos previos a la entrada en la Universidad), pasando

por las relativas al seguimiento en la Universidad (tipo de Grado cursado, tiempo empleado en acabarlo, vía de entrada en la Universidad), así como por variables proxy de la renta familiar (el número de veces que cada estudiante ha recibido una beca universitaria por estudios y el número de veces que cada estudiante ha recibido una beca por pertenecer

a una familia numerosa). Por tanto, la influencia que tiene la participación deportiva sobre el rendimiento académico no parece que se produzca a través de su correlación con estas características que ya se incluyen en el modelo. Más bien, nuestra interpretación es que la influencia positiva de la participación en actividades deportivas sobre el rendimiento académico se produciría por otras vías que la literatura al respecto ha demostrado estarían asociadas a la participación deportiva en sí misma, tales como, por ejemplo, el desarrollo de la auto-disciplina, el auto-control, la capacidad de concentración, o el desarrollo de la iniciativa personal como se indicó en el apartado 3 anterior.

Por último, otros resultados resultan como era de esperar *a priori*. Así, por ejemplo, el rendimiento académico es mayor entre estudiantes de cierta edad, entre aquellos con mejor nota media en Educación Secundaria, y entre estudiantes que reciben una beca por estudios. En este último caso, por ejemplo, el hecho de que las familias con estudiantes becados tengan que soportar una mayor presión financiera y económica podría hacer que sus hijos se vean sometidos también a una mayor presión para mejorar su desempeño académico. Por último, mientras que las mujeres alcanzan notas medias más altas que los varones, aquellos estudiantes que tardan más tiempo en finalizar sus grados y los que se han graduado en grados de Ingeniería obtienen peores resultados académicos.

## 8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha examinado si la participación en actividades deportivas reguladas y no reguladas contribuye al éxito académico entre los estudiantes universitarios que han cursado algún Grado en la Universidad Carlos III de Madrid durante el período comprendido entre los años 2008 y 2014. Los resultados obtenidos revelan que las actividades deportivas, más allá de que pueden aportar valor dados los indiscutibles beneficios que aportan para la salud de quien las practica, permiten alcanzar los objetivos de rendimiento que persiguen las instituciones educativas, preservando así los estándares académicos de los diferentes centros en materia educativa (Fox et al. 2010; Meléndez, 2006).

El hecho de haber obtenido evidencia empírica que muestra que los estudiantes que practican deporte de manera voluntaria en la Universidad, a partir del programa que ésta oferta, obtienen una nota media en su expediente académico superior a aquellos que deciden no involucrarse en la actividad física, supone un significativo apoyo y reconocimiento a las políticas educativas universitarias que apuestan por la educación integral de sus estudiantes y presentan la actividad deportiva en la Universidad como uno de sus pilares formativos. Este hecho adquiere especial relevancia en la Universidad objetivo de estudio, la Universidad Carlos III de Madrid, la cual, como se indicó en apartados anteriores, incluye entre los objetivos del departamento responsable de desarrollar el programa deportivo para los estudiantes: *contribuir a una mejor integración de los alumnos en la vida universitaria y prevenir el fracaso académico y personal*. Por lo tanto, los resultados obtenidos en este trabajo pueden aportar a la Universidad otra herramienta de promoción de la excelencia académica que puede ofrecer a los estudiantes. De igual modo, los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación pueden ser de utilidad para el resto de universidades españolas, en las cuales, salvo excepciones muy concretas, el tratamiento de la actividad física se ha realizado desde la perspectiva de una actividad complementaria a la académica, pero sin relación directa con ésta.

Este trabajo no está exento de limitaciones, a partir de las cuales creemos que pueden realizarse nuevas contribuciones a este campo de estudio. En primer lugar, nuestro estudio está centrado en una única institución universitaria (Universidad Carlos III de Madrid), lo que limita la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos (Gaston-Gayles, 2004; McArdle, Pascus y Boker, 2013). Por lo tanto, una de las líneas futuras que se derivan de la presente investigación subyace en realizar un estudio comparativo entre distintas instituciones (por ejemplo, universidades públicas *versus* universidades privadas; universidades europeas *versus* universidades americanas, etc.), con el fin de conocer si los resultados aquí obtenidos podrían tener también validez en otros contextos educativos. Nótese, por ejemplo, que las universidades españolas, regidas por el principio de autonomía universitaria del que disfrutan, poseen un

comportamiento diverso respecto a la oferta de las actividades extra-académicas en general para sus alumnos, y en particular, en lo referente a la posibilidad de realizar actividades deportivas regulares y regladas en los campus universitarios. Tal y como recoge el “Estudio de Diagnóstico del Deporte Universitario Español” (Almorza et al., 2011), las universidades destinan diferentes niveles del porcentaje de sus recursos a los programas de actividad física y deporte, indistintamente de la región a la que pertenezcan o de si se trata de universidades públicas o privadas. Así, por ejemplo, en lo concerniente a la distinción entre las universidades públicas y privadas podemos destacar el diferente acceso a las actividades deportivas por parte de los estudiantes, ya que dichas actividades ofrecidas por las universidades públicas son financiadas principalmente por el alumno, a través del pago de una cuota por la inscripción y participación en las actividades de actividad física y deporte en la Universidad; mientras que en una buena parte de las universidades privadas dicha actividad está incorporada en el pago de la matrícula que realizan los alumnos.

Asimismo, investigaciones futuras pueden encaminarse a analizar los potenciales beneficios de participar en otro tipo de actividades extracurriculares (Mahoney, Cairns y Farmer, 2003) pues como Feldman y Matjasco (2005, p. 194) ya apuntaron en su momento, no todas las actividades extracurriculares poseen las mismas características. Por ejemplo, actividades tales como el deporte implican una supervisión muy estrecha por parte de un entrenador o patrocinador, tienen lugar varias veces por semana, llevan aparejado cierto grado de competencia y generalmente comprenden a un grupo significativo de estudiantes. En cambio, actividades tales como los clubes de lengua extranjera suelen estar compuestos por grupos más numerosos de estudiantes y que rotan más a menudo e implican un menor contacto con el patrocinador. En la misma línea, cabe indicar también la necesidad de conocer si el número o el tipo de actividades (*portfolios of activities*) en el que se participa puede tener algún efecto sobre el resultado académico alcanzado (Feldman y Matjasco, 2005; McNeal, 1999).

En definitiva, la realización de este estudio ha puesto de manifiesto que la relación entre la

práctica de actividades extracurriculares y el resultado académico resulta de gran interés para los diferentes agentes implicados en el ámbito educativo y, por ende, merece la pena seguir profundizando en el conocimiento dentro de este campo de estudio.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aries, E., Mc Carthy, D. Salover, P. y Banahi, M. (2004). A comparison of athletes and non-athletes at highly selective colleges: Academic performance and personal development. *Research in Higher Education*, 45, 6, 577-602.
- Almorza Gomar, D., Yébenes Montoro, A., Bable Fernández, J.A., Rivas Caballero, R., Ronquete Martín-Bejarano, J. y Casado Manes, I. (2011). *Estudio Diagnóstico. Deporte universitario español*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *The Journal of School Health*, 76 (8), 397-401.
- Barrio, P. (2011). Relación entre actividad física regular y rendimiento académico en los seleccionados universitarios de deportes colectivos en la universidad austral de Chile. Seminario de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile.
- Becket, B. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: who benefits and why? *Sociology of Education*, 75, 69-91.
- Burriel J. C (1999). La educación física y el deporte en la Universidad. En E. Blanco: *Manual de la organización institucional del deporte* (pp. 257-272). Badalona: Editorial Paidotribo.
- Busch, V., Loyen, A., Lodder, M., Schrijvers, J. P., van Yperen, T. A. y de Leeuw, J.R.J. (2014). The effects of adolescent health-related behavior on academic performance: A systematic review of the longitudinal evidence. *Review of Educational Research*, 84 (2), 245-274.
- Capdevilla, A. Bellmunt, H. y Hernando, C. (2015). Estilo de vida y rendimiento académico en adolescentes: comparación entre deportistas y no-deportistas. *Retos*, 27, 28-33.
- Cantor, N.E. y Prentice, D.A. (1996). The life of the modern-day student-athlete: Opportunities won and lost. Paper presented at the Princeton

- Conference on Higher Education. Princeton University, Princeton.
- Casey, A.K. y Graham, S. (2012). Too Much of a Good Thing? How Breadth of Extracurricular Participation Relates to School-Related Affect and Academic Outcomes During Adolescence. *Journal Youth Adolescence*, 41, 379-389.
- Chiva, O. y Hernando, C. (2014). El modelo de deporte en la Universidad: fundamentación, descripción y orientaciones para su gestión ética. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 5-8.
- Coakley, J. (2011). Youth sports: what counts as “positive development”? *Journal of Sport and Social Issues*, 35 (3), 306-324
- Coleman, J. S. (1959). Academic achievement and the structure of competition. *Harvard Educational Review*, 29, 330-351.
- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society*. New York: Free Press of Glencoe.
- Covay, E. y Carbonaro, W. (2010). After the bell: participation in extracurricular activities, classroom behavior, and academic achievement. *Sociology of Education*, 83 (1), 20-45.
- Eccles, J.S. y Barber, B.L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular activities matters? *Journal of Adolescent Research*, 14, 10-43.
- Eccles, J.S., Barber, B.L., Stone, M. y Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues* 59, 865-889.
- Fejgin, N. (1994). Participation in High School competitive sports: a subversion of school mission or contribution to academic goals? *Sociology of Sport Journal*, 11, 211-230
- Feldman, A.F. y Matjasco, J.L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75 (2), 159-210.
- Fox, C., Barr-Anderson, D., Neumar-Sztainer, D. y Wall, M. (2010). Physical activity and sports team participation: Associations with academic outcomes in middle school. *Journal of School Health*, 80 (1), 1-55.
- Fredricks, J.A. (2012). Extracurricular participation and academic outcomes: testing the over-scheduling hypothesis. *Journal of Youth and Adolescence*, 41 (3), 295-306.
- Fredricks, J.A. y Eccles, J. (2005). Developmental benefits of extracurricular involvement: Do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (6), 507-520.
- Fredricks, J.A. y Eccles, J.S. (2006). Extracurricular involvement and adolescent adjustment: Impact of duration, number of activities, and breadth of participation. *Applied Developmental Science*, 10 (3), 132-146.
- Garbanzo Vargas, 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.
- García-Aretio, L. (1989). Factores que inciden en el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) española. *Revista de Tecnología Educativa*, 11 (1), 69-95.
- García Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte: Prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX, Encuesta sobre los hábitos deportivos españoles 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Consejo Superior de Deportes.
- García Ferrando, M. (2006). *Posmodernidad y Deporte: Entre la Individualización y la Masificación. Encuesta hábitos deportivos de los españoles 2005*. Madrid: CIS/Siglo XXI. <http://www.csd.gob.es/csd/sociedad/encuesta-de-habitos-deportivos/encuesta-de-habitos-deportivos-2005/encuesta-de-habitos-deportivos>
- García Ferrando, M. (2011) *Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010*. Madrid: Catálogo de publicaciones de la Administración General del Estado. <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/dep-soc/encuesta-habitos-deportivos2010.pdf>
- García, M. y Llopis, R. (2010). *Encuesta sobre los Hábitos Deportivos en España. Centro de Investigaciones Sociológicas y Consejo Superior de Deportes*. Madrid: Catálogo de publicaciones de la Administración General del Estado.
- Gaston-Gayles, J.L. (2004). Examining academic and athletic motivation among student athletes at a Division I university. *Journal of College Student Development* 45 (1), 75-83.
- Gaston-Gayles, J.L. y Hu, S. (2009). The influence of student engagement and sport participation on college outcomes among Division I student athletes. *Journal of Higher Education*, 80, 315-333.
- Gerber, S.B. (1996). Extracurricular activities and academic achievement. *Journal of Research*

- and Development in Education*, 30, 42-50.
- Gilman, R. Meyers, J. y Pérez, L. (2004). Structured extracurricular activities among adolescents: Findings and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41 (1), 31-41.
- González, I. (2004). Realización de un análisis discriminante explicativo del rendimiento académico en la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 22 (1), 43-59
- Guardia, J. (2004). La actividad deportiva como instrumento y agente de formación académica en la educación superior universitaria. *Revista de Educación*, 335, 95-103.
- Hernando, C. (2010). *Actividad física y deporte en la Universidad. Plan integral para la actividad física y el deporte*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Hood, A.B., Craig, A.F. y Ferguson, B. W. (1992). The impact of athletics, part time employment, and other activities on academic achievement. *Journal of College Student Development*, 33, 447-453.
- Jayanthi, S.V., Balakrishnan, S., Ching, A.L.S., Latiff, N.A.A. y Nasirudeen, A.M.A., 2014. Factors contributing to academic performance of students in a tertiary institution in Singapore. *American Journal of Educational Research* 2 (9), 752-758.
- Keeley, T.J.H. y Fox, K.R. (2009). The impact of physical activity and fitness on academic achievement and cognitive performance in children. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2 (2), 198-214.
- Levine, J., Etchison, S. y Oppenheimer, D.M. (2014). Pluralistic ignorance among student-athlete populations: a factor in academic underperformance. *Higher Education*, 68, 525-540.
- Mahoney, J.L. (2000). Participation in school extracurricular activities as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71, 502-516.
- Mahoney, J.L., Cairns, B.D. y Farmer, T.W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), 409-418.
- Marsh, H.W. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84, 553-562.
- Marsh, H.W. y Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72 (4), 464-511.
- Mandado, A. y Díaz, P. (2004). Deporte y educación: Pautas para hacer compatible el rendimiento y el desarrollo integral de los jóvenes deportistas. *Revista de Educación*, 335, 35-44.
- McArdle, J.J., Paskus, T.S. y Boker, S.M. (2013). A multilevel multivariate analysis of academic performances in college based on NCAA student-athletes. *Multivariate Behavioral Research*, 48 (1), 57-95.
- McNeal, R.B., Jr (1998). High school extracurricular activities: Closed structures and stratifying patterns of participation. *Journal of Educational Research*, 91 (3), 183-191.
- McNeal, R.B., Jr (1999). Participation in high school extracurricular activities: Investigating school effects. *Social Science Quarterly*, 80 (2), 291-309.
- Meléndez, M. (2006). The influence of athletic participation on the college adjustment of freshmen and sophomore student athletes. *College Student Retention*, 8 (1), 39-55.
- Miller, P.S. y Kerr, G. (2002). The athletic, academic: and social experiences of intercollegiate student athletes. *Journal of Sport Behavior*, 25, 346-368.
- Miller, K.E., Melnick, M.J., Barnes, G.M., Farrell, M.P. y Sabo, D. (2005). Untangling the links among athletic involvement, gender, race, and adolescent academic outcomes. *Sociology Sport Journal*, 22 (2), 178-193.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Datos básicos del sistema universitario español 2013-2014*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Miracle, A.W. y Rees, C.R. (1994). *Lessons of the locker room: the myth of School Sports*. Amherst, New York: Prometheus Books.
- Morales, M. (2009). *La organización y gestión de las actividades físico deportivas en la Universidad: un caso práctico*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. Málaga. España.
- Robst, J. y Keil, J. (2000). The relationship between athletic participation and academic performance: evidence from NCAA Division III. *Applied Economics*, 32, 547-558.
- Simons, H.D., Van Rheenen, D. y Covington, M.V. (1999). Academic motivation and the student athlete. *Journal of College Student Development* 40 (2), 151-162.
- Terol, R. (2004). *Estudio sobre los modelos del*

*deporte universitario en Estados Unidos, Cánada y Australia. Estudios sobre el Deporte Universitario.* Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Tomas, J. Expósito, M. y Sempere, S. (2014). Determinantes del rendimiento académico en los estudiantes de grado. Un estudio en Administración y Dirección de Empresas. *Revista de Investigación Educativa.* 32 (2),

379-392.

Vinagre, S. (2014). La oportunidad latente del deporte universitario. *Metadeporte, mayo-junio 2014*, 24-29.

Zaff, J.F., Moore, K.A., Papillo, A.R. y Williams, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal of Adolescent Research*, 18 (6), 599-630.

## Anexo I: Definición de las variables

Variable	Definición
Nota expediente	Nota media del expediente en el grado, codificada en una escala continua de 0 a 10
Acceso vía selectividad	Variable <i>dummy</i> con valor 1 si el acceso a la Universidad ha sido por medio de examen de selectividad
Nota media en Educación Secundaria	Nota media del expediente del estudiante en educación secundaria, codificada en una escala continua de 0 a 10
Edad	Edad del estudiante en el primer año de la titulación cursada
Hombre	Variable <i>dummy</i> de sexo
Grado de Ingeniería	Variable <i>dummy</i> con valor 1 para estudiantes matriculados en Ingeniería aeroespacial, Ingeniería biomédica, Tecnología industrial, Ingeniería eléctrica, Ingeniería en sistemas de comunicaciones, Ingeniería mecánica, Ingeniería telemática, Ingeniería en sistemas audiovisuales, Ingeniería de la seguridad, Ingeniería en tecnologías de telecomunicación
Grado de Ciencias Sociales y Jurídicas/ Humanidades	Variable <i>dummy</i> con valor 1 para estudiantes matriculados en Administración de empresas, Ciencias políticas, Derecho, Economía, Estadística y empresa, Finanzas y contabilidad, Relaciones laborales y empleo, Sociología, Comunicación audiovisual, Información y documentación, Periodismo, Turismo, y Humanidades
Extranjero	Variable <i>dummy</i> con valor 1 para estudiantes extranjeros
Nº veces becario	Número de veces que el estudiante ha recibido una beca por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
Nº veces familia numerosa	Número de veces que el estudiante ha sido reconocido como perteneciente a una familia numerosa por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
Hace deporte	Variable <i>dummy</i> igual a 1 para estudiantes que han participado al menos en 1 actividad deportiva antes de acabar su titulación de grado
Tiempo en finalizar el grado	Número de años que los estudiantes tardan en terminar sus estudios de grado
Duración de actividades deportivas	Número de días que el estudiante ha estado involucrado en actividades deportivas
Amplitud de actividades deportivas	Número total de actividades deportivas diferentes realizadas
Intensidad de actividades deportivas	Número total de actividades deportivas realizadas
Tiempo desde última actividad deportiva	Número de días transcurridos desde la última actividad deportiva realizada por el estudiante
Porcentaje de hogares con internet de alta velocidad	Porcentaje de hogares con conexión a internet de alta velocidad en la región de residencia del estudiante
Número de clubs deportivos	Número de clubs deportivos en la región de residencia del estudiante

ARTÍCULO ORIGINAL

## Atención a la diversidad estudiantil: retos en el contexto universitario mexicano

**Cristina Maya Huerta**

*maya\_cris25@hotmail.com*

**Juana María Méndez Pineda**

*jm\_mendez@hotmail.com*

**Fernando Mendoza Saucedo**

*mendozasf@hotmail.com*

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

**RESUMEN:** Este trabajo se desarrolló en una entidad académica del área administrativa que pertenece a una Universidad pública de San Luis Potosí, México. Dicha institución destaca por brindar desde tiempos recientes acceso a una población estudiantil cada vez más diversa en aspectos culturales, económicos y físicos, condición que generó el interés para desarrollar este estudio. El objetivo se centró en analizar a través de autoridades, profesores y alumnos elementos de la cultura institucional, políticas y práctica docente que favorecen o limitan la construcción de ambientes inclusivos; se detectaron necesidades importantes para su atención como la formación pedagógica del profesorado, fortalecimiento del programa de tutorías, vinculación y trabajo colaborativo entre departamentos escolares.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Inclusiva, Diversidad Educativa, Universidad.

### Attention to the student diversity: challenges in the university mexican context

**ABSTRACT:** The present work, developed in an academic entity of the administrative area that belongs to a public institution of upper level of San Luis Potosí, Mexico. This institution stands out for offering access to a student population increasingly diverse in cultural, economic and physical aspects, condition that generated the interest to develop this study. The objective focused on analyzing through authorities, teachers and students the institutional culture, policies and educational practice, that favors or limits the building environments inclusive; where important needs were detected for his attention as the pedagogic formation of the professorship, strengthening of the program of tutorships, entail and collaborative work between school departments, spaces of participation and reflection for teachers and students.

**KEYWORDS:** Inclusive Education, Educational Diversity, University.

Fecha de recepción 10-10-2016 · Fecha de aceptación 22-4-2017

Dirección de contacto:

Cristina Maya Huerta

Francisco Peña esq. Benigno Arriaga

Fracc. del Real, Condominios Tangamanga

78220 San Luis, S.L.P.

MÉXICO

## 1. INTRODUCCIÓN

Hablar de diversidad en el contexto educativo, es uno de los grandes desafíos que hoy en día viven diversas instituciones escolares, por un lado se ha optado por la homogeneización de las prácticas y las políticas que la educación ha mantenido hasta el momento y por el otro lado las acciones se dirigen a enriquecer, flexibilizar y diversificar las prácticas, el currículo, las políticas, la convivencia y el aprendizaje en los centros escolares (García y Cotrina, 2012); esto ha representado en los últimos años un gran debate en los distintos niveles educativos desde la Educación Básica hasta el nivel superior. Ante este panorama el reto ha sido generar dispositivos y estrategias pertinentes que busquen atender para y en la diversidad, donde predominen formas de convivencia hacia una sociedad cada vez más incluyente (Aguilar, 2013).

Esta situación se ha intentado afrontar desde diversos modelos o enfoques, sin embargo, aún persisten resistencias a abandonar las prácticas que devienen de una educación tradicional y que buscan atender a todos los alumnos de manera homogénea, creando contextos educativos donde la equidad, la participación y el aprendizaje de todos, parece lejano. Asimismo, existen iniciativas novedosas pero poco consistentes debido a las resistencias mencionadas que impregnan la cultura institucional y las prácticas que se desarrollan a nivel social, institucional y personal (Massé y Ordóñez, 2008).

Con relación a estas dos posturas, este trabajo se apega a una mirada que concibe a la diversidad o bien a la diferencia, como lo enuncia López-Melero (2012), como un elemento que debe respetarse, ya sea que se refiere a sexo, religión, estatus económico, edad, condiciones físicas, etnia, preferencia sexual, etc. Es decir, se asume una postura que ve la diversidad como un valor y no como un defecto, donde el educar es un acto humano y por ende se dirige a convertir nuestras acciones en actos donde predomine la ética y la justicia, como elementos

imprescindibles para educar para y en la diversidad.

Un enfoque que coincide y comparte esta postura, es la educación inclusiva, la cual busca que todos los alumnos reciban una educación de acuerdo a sus necesidades, y que a su vez permita la participación de la comunidad escolar para fomentar el aprendizaje de todo el alumnado; acciones que deberán de reflejarse en una cultura, políticas y prácticas pedagógicas cada vez más inclusivas (Ainscow, 2004; López-Melero, 2004).

Bajo esta directriz, se menciona que las acciones en torno a la atención para la diversidad se han abordado con mayor frecuencia en escenarios de Educación Básica, y en menor medida se han enfocado hacia los estudios de Educación Superior (Castellana y Sala, 2005); nivel educativo en el que se enfoca el presente estudio y busca un mayor conocimiento acerca de las acciones y el papel actual de la Universidad ante la diversidad estudiantil.

## 2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

El tema de la diversidad no sólo corresponde a escenarios educativos, sino que también impacta a nivel social, político, económico y personal; que se vincula con el cómo se percibe, atiende y reconoce a la diversidad desde cada posición, donde es probable encontrar rasgos comunes o diferentes que merecen ser tomados en cuenta para un actuar más coherente y de colaboración entre las personas (López-Melero, 2012). Sin embargo, aludir al tema de la diversidad lleva ineludiblemente a hablar de “*cultura de la diversidad*”, concepto donde se propone que no sean las culturas minoritarias las que se ajusten a las condiciones de la mayoría, sino que la sociedad modifique actitudes y acciones respecto a grupos marginados donde todos tendrán la posibilidad de desarrollarse y aprender en la convivencia (López-Melero, 2001; Moriña, López, Melero, Cortés y Molina, 2013).

Para contemplar la atención a la diversidad desde una mirada inclusiva, Booth y Ainscow (2002; 2015) consideraron tres dimensiones para la construcción y desarrollo de escuelas cada vez más incluyentes.

En primer lugar, señalan la dimensión de crear culturas inclusivas, las cuales se distinguen por crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada miembro de la institución sea valorado y reconocido independientemente de sus condiciones físicas, sociales o culturales. Lo anterior como una condición que permitirá que todo el alumnado alcance los mayores niveles de logro, y de esta forma fomentar y desarrollar valores inclusivos compartidos por toda la planta docente, estudiantes, autoridades, coordinadores de diversos departamentos escolares y familias, los cuales sean transmitidos a los nuevos miembros del centro educativo que se incorporen generación tras generación.

La siguiente dimensión a la que hacen alusión estos mismos autores, es la de elaborar políticas inclusivas, en las cuales se deberán contemplar acciones y programas que consideren las necesidades de todos sus integrantes para mejorar el aprendizaje y la participación; es decir, aumentar la capacidad de un escenario educativo para responder a la diversidad del alumnado. Asimismo, habrán de considerar que estas políticas se elaboren desde las necesidades reales de los alumnos y no desde lo que prefiere o supone la escuela o las estructuras de la administración educativa.

Por último, se habla de una tercera dimensión que tienda a desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas, dimensión en la cual se apreciará el resultado de una cultura y políticas más inclusivas. Donde las actividades en el aula y las actividades extraescolares fomenten la participación de todo el alumnado, y permitan una convivencia donde todos aprendan entre sí. Por otro lado, estas prácticas inclusivas aluden a la docencia y los apoyos que se proporcionen por parte de los docentes para que los estudiantes tengan un aprendizaje óptimo, donde se superen las barreras presentes en el proceso de aprendizaje y participación. Por consiguiente, emprender prácticas pedagógicas inclusivas requiere que el personal movilice recursos de la escuela y de las instituciones para mantener el aprendizaje activo de todos.

Trasladar a la realidad cada una de estas dimensiones, condiciones y elementos que permiten generar transformaciones y construir paulatinamente centros educativos más inclusivos, requiere ubicar las características de

cada contexto, así como un compromiso humano y ético por parte de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; pues se busca que estos procesos y estrategias que se van a desarrollar sean coherentes a las condiciones de cada institución y hagan de la educación una oportunidad para humanizarse y no para excluir (López-Melero, 2012).

Ahora bien, con relación a los desafíos que implica enseñar y aprender para y en la diversidad, las instituciones de nivel superior también son un reflejo de ello desde tiempo atrás; sin embargo, no es hasta la década de 1990 cuando se presentó una notable expansión, reestructuración y refinanciación del sector universitario, que ocasionó un cambio relevante en el nivel superior, donde ahora no sólo se habla de aulas con gran cantidad de alumnos, sino muy diversificadas con relación a capacidad, motivación y la base cultural de los estudiantes; diversidad ante la cual el docente encuentra importantes dificultades para mantener y desafortunadamente intentar homogeneizar el nivel educativo de los estudiantes (Biggs, 2005; Paz, 2010).

Si bien desde el enfoque inclusivo se considera que este ideal de homogenización no es factible de alcanzar y, aún más, tampoco es deseable, pues la diversidad se concibe como un valor del cual es posible aprender y enriquecerse (López Melero, 2004), el dar respuesta de manera pertinente a las necesidades de todo el alumnado tampoco es una tarea sencilla, pues respetar la diversidad en ambientes masificados, hace que el profesor aprecie esto como un desafío; condición que debería dirigir a la institución a adoptar un compromiso compartido que favorezca el brindar una educación de calidad, y no sólo un compromiso individual del docente o de un departamento en específico, lo cual pudiera limitar el aprendizaje de los estudiantes (Ainscow, 2004).

Parent en 2005 y Paz en 2010, coincidieron en señalar que la Universidad, en su contexto latinoamericano, se encontraba frente a grandes desafíos que atender, entre ellos el responder preguntas como: ¿cuál es el papel de la Universidad? y ¿cómo se responde a la diversidad cultural que habita en ella? Cuestionamientos aún no del todo resueltos y que hoy en día la educación de nivel superior trata de responder y atender.

Con relación a lo anterior, existen trabajos a nivel internacional enfocados en la atención a la diversidad en contextos universitarios, mayoritariamente dirigidos a estudiar el papel de la Universidad en torno a estudiantes que presentan alguna discapacidad visual, auditiva, cognitiva o motriz (Castellana y Sala, 2005; Tapia y Manosalva, 2012; Álvarez-Pérez, Alegre de la Rosa y López-Aguilar, 2012; Moriña, López, Melero, Cortés y Molina, 2013); trabajos en los cuales se han encontrado la necesidad de generar ambientes inclusivos que permitan la participación y aprendizaje de todos y desde luego el hecho de generar acciones que atiendan no sólo a estudiantes, sino también al profesorado de las instituciones de nivel superior. Lo anterior es a causa de políticas excluyentes y condiciones homogeneizadas del proceso de selección, admisión y permanencia que mantienen en las universidades, y que indudablemente dejan a los alumnos que presentan alguna discapacidad en una situación de desventaja frente a los alumnos denominados “normales”.

Por otro lado, en Latinoamérica también existe el interés por estudiar la diversidad en la Universidad, como lo hizo Fontana (2009) en la Universidad Nacional de Costa Rica, donde se planteó que el reconocimiento del valor de la diversidad en el contexto universitario implica un cambio histórico-ideológico, en medida de que se perciba la diversidad como un valor y no como un problema. Asimismo, afirma que aún resta mucho por hacer en este tema, pues identificó que es pertinente eliminar barreras arquitectónicas, actitudinales y pedagógicas que aún impregnan las aulas de nivel superior.

México comparte la situación anterior, pues el país se encuentra en una etapa de transición educativa que lo ha conducido a reestructurar las políticas y prácticas educativas de todos los niveles, entre ellos el nivel superior, con la finalidad de atender a la diversidad educativa de manera eficaz. Ello implica construir ambientes universitarios en los cuales el derecho a la información y las oportunidades de desarrollo sean accesibles a toda la población, intenciones que se están contempladas como metas para lograr en el sistema educativo actual y que poco a poco se generan acciones para alcanzar su concreción (ANUIES, 2012).

El planteamiento anterior, lleva a reflexionar si en la sociedad mexicana se está en condiciones

de lograr esta meta educativa nacional, cuando inevitablemente en la actualidad predomina una sociedad que posee una cultura con mayor inclinación hacia el individualismo, competitividad y segregación; condiciones que limitan el desarrollo educativo, es decir, son situaciones que dejan a la luz una exclusión educativa (Bracho, 2002). Lo anterior impulsa a emprender acciones que sensibilicen y atiendan de manera óptima a las demandas actuales de la diversidad educativa, específicamente en la Universidad.

Situados ya en el contexto mexicano, específicamente en el estado de San Luis Potosí en donde se desarrolla esta investigación, preceden al trabajo aquí presentado estudios relacionados al tema de la atención a la diversidad en el nivel superior donde se demuestra que debido a la población estudiantil tan diversa presente en las aulas universitarias (Méndez y Mendoza, 2009; Ramos, 2011; Rodríguez, 2014), se han generado inquietudes e interés por parte de docentes y directivos de estas instituciones, sobre el cómo actuar y qué acciones implementar cuando se cuenta con una diversidad educativa palpable dentro de las aulas, y a su vez este fenómeno deja a la luz una necesidad por solicitar apoyo en cuestión de formación de docentes, sensibilización de la institución, accesibilidad a personas con discapacidad en procesos educativos, construcción de programas y políticas inclusivas, etc.

Ante el panorama educativo ya descrito previamente respecto a la atención a la diversidad, el presente estudio se desarrolló en una entidad académica del área administrativa de institución pública de nivel superior del estado de San Luis Potosí; institución que destaca por comenzar a brindar acceso a una población estudiantil cada vez más diversa en aspectos culturales, económicos y físicos. Postura que de manera inherente ha creado en esta entidad académica inquietudes y demandas sobre cómo atender de manera eficaz a las necesidades tan diversas de su alumnado.

Esta entidad ha mostrado apertura para que se desarrollen proyectos de intervención educativa dirigidos a desarrollar una comunidad cada vez más incluyente que atienda de manera oportuna a la diversidad estudiantil. Uno de los estudios más recientes relacionados con la

formación del profesorado en prácticas inclusivas, es el realizado por Rodríguez (2014), quien implementó un seminario de formación docente en prácticas inclusivas que permitió detectar a través de la experiencia de los mismos profesores, sugerencias de acción conducidas a reflexionar sobre las concepciones, acciones y actitudes que los docentes mantienen hacia su enseñanza, su rol y su atención a la diversidad; en este proceso se generaron propuestas para fortalecer programas de convivencia con el alumnado, que permitieran a los docentes acercarse, conocer y dar respuesta a las necesidades de sus estudiantes.

Este estudio forma parte de los antecedentes más próximos, acerca de cómo esta entidad académica ha buscado transformarse para atender a la diversidad estudiantil presente en sus aulas. En torno a ello, se realizó un diagnóstico de situación que permitió indagar y analizar los elementos de la cultura, políticas y prácticas docentes de esta entidad que promueven o limitan la atención a la diversidad, esto con la finalidad de generar propuestas de intervención acordes al contexto universitario estudiado que busquen potenciar algunas de las dimensiones ya mencionadas indispensables para el desarrollo de espacios escolares inclusivos.

### **3. OBJETIVO GENERAL DEL DIAGNÓSTICO DE SITUACIÓN**

El propósito del presente estudio fue analizar los aspectos relacionados con la construcción de una cultura, políticas y práctica docente más incluyente en una entidad académica del área administrativa que pertenece a una institución pública de nivel superior, con la finalidad de generar propuestas de intervención que atiendan de manera pertinente a la diversidad estudiantil presente en este contexto.

### **4. OBJETIVOS PARTICULARES**

- Analizar aspectos de la cultura institucional vinculados con la atención a la diversidad en este contexto universitario.
- Conocer las políticas institucionales y su congruencia con la atención a la diversidad estudiantil.

- Conocer las prácticas pedagógicas de la institución y su relación con la atención a la diversidad en las aulas.

### **5. MÉTODO**

El trabajo realizado fue un estudio cualitativo de tipo descriptivo (Ruiz, 2003; Taylor y Bogdan, 1987), que se centró en conocer las características y funciones del fenómeno de la diversidad educativa en el contexto universitario de una entidad académica del área administrativa, correspondiente a una Universidad pública mexicana de San Luis Potosí.

Respecto a la población estudiantil y docente, para marzo del 2015 la entidad académica tenía un total de 3.750 alumnos inscritos, de los cuales 2.115 son alumnas y 1.635 alumnos. Con relación a la planta docente fue de 39 profesores de tiempo completo, 220 de hora clase, 1 de medio tiempo y 2 técnicos académicos, que hacen un total de 262 profesores. Cabe mencionar que la institución no cuenta con un censo oficial de alumnos inscritos que presentan alguna discapacidad, sólo se confirma la presencia de casos donde la discapacidad es más evidente; asimismo no existe un censo que indique cuántos alumnos provienen de municipios del Estado y cuántos de la capital, sólo se sabe que cada vez son más estudiantes que ingresan del interior del Estado.

Una vez descrito el escenario en el cual se desarrolló el estudio, es importante destacar que se buscó obtener datos desde la voz y vivencias de las personas que participaron en el estudio a través de entrevistas semi-estructuradas, revisión de documentos institucionales y observaciones en el aula; condición que permitió conocer y comprender desde su perspectiva elementos de la cultura, política y práctica docente de la institución, relacionadas con la atención a la diversidad educativa, lo cual brindó una descripción y reconstrucción analítica de la dinámica organizativa de la institución.

Para el desarrollo de este estudio se seleccionó como informantes clave a alumnos, docentes y autoridades de la institución. Respecto a los alumnos se entrevistó a seis entre los cuales se pudieron percibir diferencias económicas, sociales y físicas evidentes, que pudieran hacer probable un trato de rechazo o segregación; se

seleccionó a dos alumnos del semestre de integración, dos alumnos de un semestre intermedio y dos alumnos de un semestre terminal. Se les realizó una entrevista semi-estructurada, que tuvo como propósito recuperar sus ideas, creencias y supuestos que se han forjado durante su estancia en la Universidad. Respecto a los elementos de la cultura institucional se indagó acerca de la participación del alumnado en asuntos escolares, sentido de pertenencia a la institución, relación alumno-docente, indicadores de la convivencia estudiantil, etcétera.

En cuanto a políticas, el diagnóstico se enfocó a la revisión de documentos institucionales que permitieron identificar la equidad existente en procesos administrativos, educativos y programas institucionales que desde la opinión de la institución promueven el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Con relación a las prácticas pedagógicas en atención a la diversidad se ubicaron aspectos como los métodos de enseñanza, recursos utilizados, trabajo colaborativo, relación docente-alumno, estrategias de evaluación, formación docente y motivaciones de los actores educativos (profesores y alumnos) presentes en su actuar cotidiano.

Por otra parte, se invitó a participar a cuatro docentes para realizar entrevista semi-estructurada: a la coordinadora del programa de tutoría de la institución con nombramiento de profesor de tiempo completo que además ejerce como docente de semestres iniciales; un profesor con nombramiento hora clase que imparte asignaturas en los semestres intermedios; un docente que ofrece cursos a semestres terminales con nombramiento de hora clase y con una antigüedad de veinte años. El cuarto docente que se entrevistó fue al encargado del departamento de Psicología y Pedagogía, pues se identificó que éste es un departamento al cual se canalizan los casos especiales de estudiantes con situaciones catalogadas como problema referentes a cuestiones personales, académicas, profesionales y de salud mental; el docente encargado de este departamento cuenta con nombramiento de hora clase y cuenta con más de diez años de impartir clase en esta institución.

Asimismo se seleccionaron a dos autoridades de la institución, con fines de recabar,

desde su perspectiva, la postura de la institución frente a situaciones diversas de sus estudiantes.

Para la indagación y acercamiento a las prácticas docentes, se realizaron observaciones participantes en el aula (Barraza, 2010) de las Licenciaturas en Administración y Contaduría Pública apoyados del *index* (Booth y Ainscow, 2002) en lo relacionado a prácticas pedagógicas inclusivas, donde elementos como el trabajo colaborativo, participación en el aula de alumnos y docentes, accesibilidad del currículo para todos los alumnos, accesibilidad en métodos de evaluación, atención a la diversidad en recursos y materiales, planificación y organización de la clase, métodos y estrategias de enseñanza, fueron los focos de atención durante estas observaciones.

Se realizó un análisis categórico de las entrevistas realizadas, la revisión de documentos y lo identificado en las observaciones participantes, el cual consistió en transcribir los audios de entrevistas y recurrir a los registros del diario de campo para posteriormente seleccionar datos que ilustraran los objetivos planteados y así agrupar estos datos en tres grandes categorías que reflejan las barreras en la construcción de una cultura, de políticas y de una práctica docente inclusiva (Shagoury y Miller, 2000; Fernández, 2002). Posteriormente se realizó una triangulación de métodos y sujetos (Flick, 2004; Bertely, 2000), lo cual aportó una visión más holística de lo que se vive en la institución.

## 6. RESULTADOS

A partir de los resultados mostrados en el presente diagnóstico de situación es posible notar con relación a la *cultura* que tanto los alumnos, docentes y autoridades administrativas entrevistadas convergen en la importancia de mostrar una actitud de respeto hacia la diversidad de los estudiantes en cuestiones físicas, sociales y culturales. Se encontró una población estudiantil numerosa que ronda los 3.800 alumnos, lo cual convierte automáticamente a la institución en un espacio diverso donde conviven estudiantes alejados del perfil tradicional que la Universidad albergaba en sus aulas hace unos años; así lo refleja una autoridad administrativa de la institución:

*“Recuerdo la primera ocasión que recibimos a un joven con ceguera, yo al menos*

*desconocía qué apoyos brindarle, cómo dirigirme a él, en fin era una situación compleja para nosotros como Facultad en la cual tuvimos que involucrarnos. Otra situación característica de nuestra Facultad es el incremento de jóvenes embarazadas en semestres iniciales; es decir, tenemos estudiantes que se alejan de aquél estudiante tradicional. Aquí tenemos una realidad de alumnos que además de la escuela, tienen otras responsabilidades como ser madres, padres y trabajadores, estudiantes con diferentes preferencias sexuales, algunos alumnos con discapacidad visual, psíquica y motriz, estudiantes que provienen de municipios y jóvenes que radican en la capital”*

Las anteriores son condiciones que convierten a la entidad académica en un centro escolar diverso, donde es común que estas características de los estudiantes pasen desapercibidas y por tanto se hace un llamado a la institución para atender de manera pertinente a cada una de las necesidades del alumnado, que impliquen el hecho de formarse, fomentar actitudes y diseñar acciones en torno de la atención a la diversidad.

Por otro lado, hay acciones por parte de la institución referentes a la accesibilidad arquitectónica que favorecen a que alumnos y profesores se trasladen por diversas vías y áreas de la entidad académica, independientemente de sus condiciones motrices; esto forma parte de las condiciones físicas deseables para construir espacios inclusivos pues permiten el acceso y desplazamiento de todos los miembros de un espacio escolar independientemente de sus peculiaridades físicas (López-Melero, 2001)

Referente a cómo se perciben las autoridades y los profesores con relación a dar respuesta de manera pertinente a las necesidades de los estudiantes, informaron percibirse en desventaja, pues recientemente los alumnos cuentan con prioridades por encima de su formación académica, tales como el trabajo como fuente de obtención de recursos económicos para solventar sus cuotas de inscripción, transporte y alimentación o bien sostener económicamente a una familia, situación que se ve reflejada en su interés y dedicación en las asignaturas; asimismo, se encontró que los jóvenes presentan situaciones de índole académico, personal y familiar que con frecuencia plantean en las sesiones de tutoría, condición que coloca al profesor-tutor en una situación difícil sobre de qué forma orientarle

para que su desempeño escolar no se vea afectado. Sin embargo esta intervención suele ser sólo una labor remedial desde el profesor y no un abordaje a nivel institucional (Moriña, 2004).

Se detecta por parte de los mismos actores una participación segregada, donde es poco común que entre departamentos escolares establezcan un diálogo académico y por ende compartan experiencias del profesorado y de los estudiantes. Esta situación la describe la coordinadora del programa de tutorías de la Facultad:

*“Como coordinadora de un programa tan relevante como tutorías me resulta imposible lograr reunir a todos los tutores y compartir experiencias sobre esta labor, por cuestiones de sus horarios maestros hora clase y de tiempo completo siempre están saturados. A mí me entregan sus reportes de tutoría y la verdad yo quisiera que las situaciones principales que ellos identifican que influyen en el desempeño de los estudiantes poder compartirlas con otras áreas, pero la verdad estamos muy desvinculados unos de otros y estos reportes lamentablemente sólo se van almacenando ciclo con ciclo”*

Los actores adjudican esta situación a que la población tanto de alumnos como de profesores es muy numerosa y esto lo perciben como una barrera para la convivencia y la colaboración. Estos son elementos que enfatiza Fernández (2002) para continuar reflexionando sobre las características y necesidades de los contextos, pues son elementos que influyen en el compromiso y participación que alumnos y profesores muestran hacia asuntos y programas escolares.

Dicho de otra forma estas necesidades son escuchadas pero no resueltas y en diversas ocasiones han sido motivo de reprobación y deserción de los estudiantes, lo que está estrechamente relacionado con barreras institucionales para atender a las necesidades del alumnado (García y Cotrina, 2012).

Además de esto, para los estudiantes el programa de tutorías resulta ser un apoyo en el que se depositan altas expectativas, pero conforme avanza su estancia en la institución lo perciben como un acto administrativo y obligatorio tanto para ellos como para el profesorado, aspecto que se ve reflejado en el desinterés y la poca participación tanto de

alumnos, como de profesores. Así lo indicó el alumno de la Licenciatura en Administración:

*“La verdad sí es un programa muy interesante, pero algo que pasa muy seguido es que nos asignan tutor casi hasta la mitad del semestre, luego nuestras horas libres no coinciden con las del profesor, tenemos que andarlos persiguiendo para que nos atiendan. Muchas veces nos atienden en el pasillo rápidamente y como que todo eso nos hace que ya después no vayamos a las asesorías”*

Con relación a las *políticas institucionales*, se identificó que la institución reconoce en mayor medida la preparación disciplinar de los docentes, frente a lo cual se deja en segundo plano la preparación pedagógica, vacío que los alumnos identifican en sus profesoras y profesores y les genera desmotivación, poca participación, desinterés en la carrera, etc. Así lo percibe el estudiante de la Licenciatura en Contaduría:

*“Nos han asignado profesores muy preparados, con Maestrías y Doctorados pero la verdad a la hora de clase pareciera que hablan para ellos mismos, hablan ellos toda la clase y con términos que a veces no entendemos y algunos molestos sí les preguntamos dudas, por eso muchas veces cuando preguntan al final de clases sí tenemos dudas pues mejor decimos que no”*

Dentro de las funciones contractuales, el profesor de tiempo completo tiene la obligación de realizar actividades de docencia, gestión, investigación y tutoría, por lo que la actividad de la labor tutorial se convierte en una acción que forma parte de su actuar docente. Sin embargo, para profesores con nombramientos hora clase la tutoría se convierte en una acción voluntaria, no remunerada por la institución, y esto deja ver cómo, por un lado, se atribuye a la tutoría una gran responsabilidad en cuanto a disminuir los índices de reprobación, retraso y deserción, y por otro se desvaloriza la labor de ser tutor al no ser reconocida en ningún sentido, así como tampoco existe un seguimiento de resultados, de evaluación al tutor o al alumno respecto al programa.

Por otro lado, los criterios en cuanto a políticas para otorgar una beca o un apoyo al estudiante contienen una serie de filtros que dejan en desventaja a gran parte de los estudiantes, pues el desarrollo del alumno se convierte en una prioridad secundaria, donde más que pensarse en

una atención de calidad, se piensa en una atención de cantidad, que optimice recursos para cumplir con los programas requeridos por organismos reguladores de la Educación Superior, condición que según refieren las autoridades, es su mayor área de oportunidad. Otra de las características que sobresale en esta dimensión, es la manera en que se hacen llegar los reglamentos y los programas a los alumnos, los mismos que se transmiten como requisitos y obligaciones, más que como normas de convivencia que favorezcan implementar acciones o procesos que permitan el desarrollo integral de todo el alumnado (López-Melero, 2004). Al menos de esta forma lo enuncia el coordinador académico de la Facultad:

*“En cuestión de becas quisiéramos beneficiar a un número mayor de alumnos porque sabemos que lo ameritan, pero nos resulta muy complicado, las convocatorias que nos llegan las tenemos que revisar y modificar los requisitos, de tal forma que menos alumnos puedan reunir cada uno de ellos para filtrar nuestra población. Tenemos una cantidad considerable de alumnos, de esta forma tampoco podemos revisar como quisiéramos los lineamientos del reglamento, de servicio social, de prácticas profesionales, de tutoría, etc., por lo cual hemos decidido reunir a casi trescientos alumnos en el auditorio y darles esta información en una hora”*

En este mismo sentido de las políticas, la entidad académica considera, dentro de sus planes de desarrollo institucionales, diseñar un currículo flexible que busque dar respuesta a las necesidades actuales del mercado laboral; reestructuración en la cual predomina una visión hacia un desarrollo técnico-disciplinar del joven universitario y se dejan de lado acciones y asignaturas que fomenten el pensamiento crítico del estudiante y su desarrollo ético, social y humano (Gimeno y Pérez, 1992).

En lo que concierne a procesos de selección y admisión, la entidad académica se rige por las políticas generales de la Universidad donde se realiza un examen igual para todos los alumnos y sólo ingresa aquél aspirante que logra un resultado satisfactorio en estos exámenes de conocimientos y psicométrico. En vista de que estos exámenes mantienen un mismo formato para todos los alumnos independientemente de sus características físicas, cognitivas y culturales, se ha buscado que personal de la institución

aplique y adapte de manera directa y personal el examen en el momento en que el estudiante lo resuelva. Situación que ha dejado en desventaja a cierto número de estudiantes, particularmente a alumnos con discapacidad, que han intentado o bien han renunciado a continuar sus estudios universitarios; con relación a este aspecto el alumno de la Licenciatura en Administración comparte lo siguiente:

*“Cuando yo iba a ingresar a la Universidad tenía miedo de ser rechazado, pues todos me decían que yo cómo respondería un examen escrito; sin embargo, cuando me acerco a la Universidad en efecto me informaron sobre que aún no existía un examen diseñado para personas con ceguera pero que asignarían a una persona para que me lo aplicara. Esto finalmente fue una acción favorable de la Universidad, sin embargo pienso que no estaría de más que pensarán en estudiantes con características como las mías u otras que no nos permiten hacer un examen como el de la mayoría”.*

Esto coincide con lo señalado por Castellana y Sala (2005) quienes refieren que es responsabilidad de la institución y del profesorado desarrollar estrategias que busquen el aprendizaje y la permanencia de todo el alumnado y a su vez conozcan realmente las características y necesidades de los estudiantes para poder atenderles con calidad.

Finalmente, para lograr la integración de estudiantes de nuevo ingreso la institución tiene como política emprender año con año un curso de inducción que consiste en brindarles, por medio de conferencias de expertos, los beneficios, trámites, obligaciones y derechos a los que se hacen acreedores los jóvenes por formar parte de la comunidad universitaria. Esta labor se limita a sólo unos días previos a la incorporación de los alumnos al ciclo escolar, en la cual a los alumnos se les asigna un papel de receptores y almacenadores de información. En cuanto a la integración de docentes de nuevo ingreso, sucede algo similar donde se les convoca a una reunión previa al comienzo del semestre y se les brinda información sólo de carácter administrativo.

Con relación a las *prácticas docentes inclusivas*, se identifica que aquellos docentes que han participado en programas de formación vinculados con la educación inclusiva, así como aquéllos que han tenido experiencia en el trato

con personas con diferencias culturales, físicas o económicas evidentes, muestran elementos favorables para la atención a la diversidad en las aulas. De esta forma lo ilustra el docente hora clase la Licenciatura en Administración:

*“Para mí enfrentarme en el aula con jóvenes que mostraban ceguera, supongo que no fue tan caótico como escuchaba lo era para otros colegas míos, yo anteriormente había convivido con personas en estas condiciones y a mí me ayudaba el acercarme a ellos y preguntarles literalmente cómo querían ser tratados, en qué podía apoyarles, cuáles eran sus habilidades más desarrolladas de las cuales yo pudiera apoyarme para potenciar su desarrollo, y así era de la forma en cómo a mí me ha resultado acercarme más a ellos”*

Liston y Zeichner (2003) señalan que elementos como la reflexión que realiza un profesor sobre sus creencias, actitudes y valores y el hecho de compartir su experiencia con colegas posibilita el hecho de ver la diversidad como un valor y no como un obstáculo, situando al profesor en constante auto-observación que le permite cuestionarse y generar mejoras en su actuar docente.

Un elemento de la cultura y las políticas, que ha tenido gran influencia en la formación de los docentes de esta entidad, es que se ha enfatizado en la especialización disciplinaria o académica, por encima de la pedagógica. Cuando, de viva voz de los alumnos, se sabe que para su desarrollo sería más relevante que el docente sepa relacionarse con ellos, se comunique, pero sobre todo que tenga los elementos para poder favorecer el aprendizaje, más allá de ser un experto en los saberes disciplinares, los estudiantes otorgan mayor relevancia a que sepa transmitirlos mediante valores que fomenten la convivencia y participación de todos en el aula (López-Melero, 2012). Así lo comparte el alumno de la Licenciatura en Administración:

*“A veces te cambia el día cuando un profesor llega preguntándote cómo están, buenos días, etc., cuando él permite que todos participemos sin miedo a equivocarnos, o bien cuando te los encuentras por los pasillo y te identifican como alumno y te dan el saludos. Tal vez son cosas insignificantes para muchos pero para mí como estudiante son cosas que le dan un plus a la relación que tenemos con los maestros”*

Otra cuestión que reiteran los implicados en el estudio es que la entidad académica por sí misma se ha convertido en un espacio universitario con gran diversidad en todos los aspectos, en cuestiones sociales, políticas, económicas, físicas y culturales, en donde homologar las condiciones de enseñanza-aprendizaje, ya no resulta funcional. Tanto las autoridades, como los docentes, se perciben en desventaja para abordar esta situación pues remiten a departamentos especiales, como el de Psicología y Pedagogía, los casos de mayor “problema”, que con frecuencia tienen que ver con problemas de enseñanza más que de aprendizaje; es así como lo expresa la titular de este departamento:

*“Cada vez llegan más alumnos a este departamento, y yo en concreto pienso que en ocasiones los mismos profesores somos responsables de disminuir esto, lo menciono porque llegan alumnos aquí que envían los maestros porque reprueban mucho, porque presentan estrés y ansiedad por la asignatura, etc. Aquí canalizan todo aquello que la facultad no quiere atender en departamentos de tutoría, en el aula ni en otro lado, pero tampoco tenemos reuniones informativas para saber qué hacer como institución con estos alumnos”*

Se habla entonces, de un departamento especializado en casos extraordinarios que precisan de un trato especial, acción que limita la participación, el compromiso y la responsabilidad compartida de la comunidad universitaria.

Los alumnos y los profesores coincidieron en que una actitud del docente que favorece la participación y la motivación del estudiante, es que el profesor se comunique en mayor medida con los alumnos, dé oportunidad a expresar dudas, escuche las inquietudes de su alumnado, invite a la participación dentro y fuera del aula; se habla entonces de transformar el papel del profesor, que comúnmente se enmarca como el experto en la materia y con una función meramente transmisora de conocimientos, a un papel más favorecedor en donde el docente se conciba como un acompañante cercano y esencial en el proceso de construcción del aprendizaje (Ainscow, 2004; Blanco, 2006; Tejedor, 2003).

## 7. CONSIDERACIONES FINALES

Con relación a los resultados encontrados en el presente estudio, se considera oportuno que las instituciones de nivel superior sitúen sus planes y programas de acuerdo a las necesidades no sólo laborales o del mercado, sino también a las necesidades sociales, físicas, económicas y personales de los jóvenes que se insertan en sus espacios escolares. Lo anterior coincide con lo enunciado por Parent (2005) quien conduce a pensar en estrategias de mejora en estos escenarios educativos tan diversos, a partir de la aplicación de los principios de la educación inclusiva en escenarios universitarios, en donde a la Universidad se la conciba como una institución formadora de hombres y mujeres, de seres humanos completos, capaces de enfrentar los retos de la vida, antes que profesionales o técnicos de alguna actividad productiva.

Para la construcción de espacios inclusivos que atiendan a las necesidades diversas de los estudiantes universitarios, vale la pena replantearse las prácticas mediante las cuales se está educando a los jóvenes universitarios y analizar a detalle las acciones y actitudes que a nivel personal e institucional se tienen respecto a la diversidad. Al replantearse las prácticas pedagógicas en el nivel superior, se permitirá tener una perspectiva general y una dirección encaminada hacia acciones como el valor de la convivencia diaria bajo indicadores de equidad y justicia, la formación pedagógica de los profesores universitarios, la planificación diversificada de las clases, el compromiso de los profesores hacia la docencia y otras labores como la de ser tutor, la participación, la colaboración entre iguales y entre docentes y los métodos de enseñanza y evaluación utilizados en el aula.

El hecho de replantearse las prácticas pedagógicas, se propone con el fin de incrementar la calidad en la enseñanza y poder ofrecerla a todo el alumnado; se busca apostar por procesos de formación docente donde más que invitar a la réplica y a la reproducción de tecnicismos y competencias por parte de los profesores, se estimulen y fomenten en la planta docente procesos de reflexión, auto-observación y colaboración; aspecto en donde diversos autores (Imbernón, 2007; Liston y Zeichner, 2003; Gimeno y Pérez, 1992) convergen en que lo ideal será asumir un papel activo, que propicie el propio cambio para después impregnarlo y

contagiarlo en una cultura y plasmarlo en políticas inclusivas. Es decir, merece ser contemplada la figura del profesor como un eje primordial para la construcción de escuelas inclusivas, pues son ellos los que se mantienen en continuo contacto con los estudiantes y permanecen de forma más constante en la institución, por ende son los actores principales en los que debe de encontrarse una actitud en la que la educación se vea como una acción humana permeada de actos éticos (López-Melero, 2012)

Con lo descrito anteriormente, es pertinente generar propuestas de intervención dirigidas a incidir de manera directa en los procesos de formación docente, donde a partir del diagnóstico que se realizó, se identificó la necesidad de potenciar programas, que lleven al profesor a dirigir su actuación con relación a las necesidades de los alumnos y no tanto a objetivos de programas de estudios que han perdurado por años en el currículo escolar y que por ende se alejan de las características reales de los estudiantes. López-Melero (2004) enfatiza el contexto crítico en que actualmente se sitúa la enseñanza universitaria, el cual tiene como trasfondo una crisis entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende, crisis que permite apreciar que la actividad del docente universitario se ha subvalorado.

Se considera pertinente emprender acciones de formación docente que se articulen de programas ya establecidos en las instituciones de nivel superior tales como el programa de tutorías, pues en el caso de esta entidad académica resultó ser un programa que ejerce como puente entre alumnos, docentes y directivos; de tal forma que en dicho programa destacan vacíos que los tutores perciben como uno de los desafíos más importantes en su quehacer como profesores, que los lleva a interrogarse sobre el modo en que pueden motivar al alumno, mediante este programa para disminuir los niveles de deserción, reprobación y retraso.

De esta forma se brindará a la institución una formación docente acorde a las necesidades del contexto, bajo el enfoque de educación inclusiva lo cual hará visible que el desempeño académico de los alumnos no es una cuestión individual que dependa exclusivamente del alumno, y por ende tampoco es una condición que corresponda únicamente a un departamento escolar; mejor dicho el logro académico de los

estudiantes es el resultado de cómo la cultura, las políticas y las prácticas pedagógicas se encuentran articuladas por la institución para dar respuesta a las necesidades de todo su alumnado. Una vez lograda esta coherencia, equidad y justicia en estas tres dimensiones se minimizarán las barreras para la participación y el aprendizaje, donde todos los estudiantes se verán beneficiados, independientemente de sus condiciones sociales, económicas y físicas; de modo que, paralelamente, el docente llevará a su labor diaria en el aula esta cultura de la diversidad para enriquecer su práctica docente y el trabajo colaborativo entre estudiantes y la planta de profesores.

Por lo tanto, hablar de atender a la diversidad estudiantil en el contexto universitario bajo un enfoque de educación inclusiva, no es precisamente un fin o una meta educativa; mejor dicho, hablar de inclusión en los contextos escolares es hablar de una forma de vida, para muchos una utopía (López-Melero, 2012); y quizá lo podrá ser y precisamente esa utopía será la que permita caminar y movilizar actitudes y recursos que dirijan a convivir en sociedades cada vez más incluyentes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, B. (2013). Educación, diversidad e inclusión: la educación intercultural en perspectiva. *Revista Ra Ximhai*, 9 (1), 49-59. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46126366003.pdf>
- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Álvarez-Pérez, P., Alegre-de-la-Rosa, O. y López-Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *RELIEVE*, 18 (2). doi: 10.7203/relieve.18.2.1986
- ANUIES (2012). *Inclusión con Responsabilidad Social*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Obtenido de: [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/libros/Libro\\_147.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/libros/Libro_147.pdf)

- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de Intervención Educativa*. México: Universidad Pedagógica de Durango.. Recuperado de: [http://www.upd.edu.mx/librospub/libros/elaboracion\\_de\\_propuestas.pdf](http://www.upd.edu.mx/librospub/libros/elaboracion_de_propuestas.pdf)
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Ed. Paidós.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del Aprendizaje Universitario* (P. Manzano, Trad.) Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 3 (4), 1- 15. Recuperado de: [http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/551/55140302/55140302\\_1.html](http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/551/55140302/55140302_1.html)
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (Adaptación de la tercera edición revisada del Index for Inclusión). Madrid: OEI, FUHEM.
- Bracho, T. (2002). Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica. *Educación*, 29, 31-54. Recuperado de: <http://educar.uab.cat/article/view/325>
- Castellana, R. y Sala B. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula Abierta*, 85, 57-84. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2059475>
- Fernández, A. (2002). *Ideas para seguir reflexionando sobre educación*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la metodología cualitativa*. Madrid, Morata.
- Fontana, H. (2009). Retos de atención a la diversidad en la universidad: el caso de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Visión Docente Con-Ciencia*, IX (51). Recuperado de: [http://www.ceuarkos.com/Vision\\_docente/revistas/51/RETOS.pdf](http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/revistas/51/RETOS.pdf)
- García, M. y Cotrina, M. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista Educación Inclusiva*, 1 (5), 123-138. Recuperado de: <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/15-10.pdf>
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.
- Imberón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Liston, D. y Zeichner, K. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ed. Morata.
- López-Melero, M. (2001) La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades. En A. Sipán Compañé (Coord.). *Educación para la diversidad en el siglo XXI* (pp. 31-64). Zaragoza: Mira Editores.
- López-Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- López-Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74 (26,2), 131-160. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>
- Massé, N. y Ordóñez, S. (2008). Hacia una sociología de la educación democrática. Reflexiones sobre México. *Revista de Antropología Experimental*, (8), 119-137. Recuperado de: <https://www.ujaen.es/huesped/rae/articulos2008/10masse0208.pdf>
- Méndez, J. y Mendoza, F. (2009). *Actitudes hacia los alumnos con capacidades diferentes en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PRE1178675471.pdf>
- Moriña Díez, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Moriña, A., López, R., Melero, N., Cortés, M. y Molina, R. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? *Revista de docencia universitaria*, 11 (3), 423-442. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/529>
- Parent, J. (2005). *La universidad ante el desafío de ser*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Paz, A. (2010). La universidad latinoamericana como ámbito de aprendizaje de la participación política: el desafío de educar para una ciudadanía más protagonista y una democracia más inclusiva. *Argumentos*, 23 (62), 107-128. Recuperado de:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S018757952010000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018757952010000100005&lng=es&tlng=es)

- Ramos, L. (2011). *Procesos de inclusión educativa de alumnos con capacidades diferentes en la facultad de derecho de la UASLP* (tesis de Maestría). Universidad Autónoma de San Luis Potosí, S.L.P., México.
- Rodríguez, U. (2014). *Formación del profesorado en prácticas inclusivas en la FCA de la UASLP* (tesis de Maestría). Universidad Autónoma de San Luis Potosí, S.L.P., México.
- Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Shagoury, R. y Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula: manual para docentes investigadores*. Barcelona: Gedisa.

- Tapia, C. y Manosalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *REXE. Revista de estudios y experiencias en educación*, 11 (22), 13-34. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243125410001.pdf>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Iberoamérica.
- Tejedor, F.J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (21), 157-182. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99151/9474>

**RECENSIONES**

**BOOK REVIEWS**

## **Anabel Moriña (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones (Col. “Educación Hoy Estudios). 116 págs. ISBN: 978-84-277-2234-7**

Alberto José Pazo Labrador  
[apazo@uvigo.es](mailto:apazo@uvigo.es)  
Universidad de Vigo

---

Fecha de recepción: 23-3-2017 · Fecha de aceptación: 14-4-2017  
Dirección de contacto:  
Alberto José Pazo Labrador  
Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte  
Campus A Xunqueira, s/n  
36005 PONTEVEDRA

Nos encontramos ante un espléndido libro que introduce, aclara, actualiza y profundiza en un modo de conocimiento, el biográfico-narrativo, muy útil para el análisis y la comprensión de dimensiones ignoradas o descartadas por modos de conocimiento científico que la autora denomina “paradigmáticos” o, simplemente, ortodoxos. Su apuesta es por una metodología de investigación cualitativa en Educación o, en general en las Ciencias Sociales, aunque la ilustración y la referencia en todo el libro está sustentada en su profusa labor investigadora con esta metodología que intenta “dar voz” a personas pertenecientes a grupos vulnerables, oprimidos o “no incluidos” en la vida normal, concretamente los discapacitados y sus problemas para la “inclusión” educativa en la Universidad. Con este modo de conocimiento biográfico-narrativo, se opta por lo que la autora denomina “historias de vida” –todos tenemos nuestra historia de vida– término que se encarga de aclarar en sus argumentos conceptuales desde un principio.

Al comenzar a leer el libro, incluso ya desde el excelente prólogo de Antonio Bolívar, me vinieron a la memoria planteamientos no precisamente recientes, como los que clamaban “contra el método” (Feyerabend), o más concretamente, y en mi ámbito de conocimiento – la Geografía–, los postulados fascinantes de la Geografía Humanista, que en los años 70 del

siglo pasado, y apoyándose en la fenomenología y el existencialismo, apostaba por dar cabida a recursos “irracionales” en la investigación científica, rescatando al ser humano para colocarlo en el centro de todas las cosas como productor y producto de su propio mundo. Trabajos como los de David Ley, Yi Fu Tuan o Anne Buttimer, entre otros, ya espoleaban las conciencias de los investigadores para que la realidad social no fuese sustituida por mundos “ficticios”, mundos contruidos por un observador científico demasiado “racional”, o según palabras de la propia Moriña, “paradigmático”; corrientes geográficas que propugnaban la comprensión de lo social en su manifestación espacial antes que su explicación o su predicción, el conocimiento empático y la observación participativa, antes que la categorización o la modelización. Permítaseme esta digresión porque creo que dichas corrientes tuvieron y aún tienen mucho que ver –y ello me complace mucho y por eso lo hace para mí doblemente interesante– con lo que se nos ofrece en este trabajo. ¿Cuántos descubrimientos, cuántos avances en el conocimiento social, cuántas explicaciones de procesos sociales, cuántas mejoras en la calidad de vida de los ciudadanos, no habrán prosperado o habrán quedado simplemente ignorados por no adaptarse al método ortodoxo de investigación que no permite visualizar o “dar voz” a sectores ocultos, marginados o sencillamente invisibles, cuyo conocimiento no puede adaptarse al “paradigma”?

De una manera coherente, la autora va desgranando, con una apoyatura teórica tremendamente sólida, los distintos aspectos que fundamentan ese modo de conocimiento

biográfico-narrativo y la construcción de la metodología de investigación cualitativa de las “historias de vida”, del que hablábamos al principio. El libro se articula en siete capítulos con abundantes citas bibliográficas recientes y pertinentes, apoyándose, como decíamos, en su propio proceder con la aplicación de esta metodología a lo largo de su interesante trayectoria académica, vinculada en el ámbito investigador a la educación inclusiva y especialmente a los problemas de inclusión de la discapacidad en la enseñanza universitaria.

Pasaremos ahora a comentar los contenidos de los distintos capítulos aunque, lo avanzamos ya, lo mejor es leer el libro con detenimiento para empaparse de sus valiosas aportaciones, sobre todo si el lector tiene interés en orientarse a investigar en el campo educativo o en el de las Ciencias Sociales en general, guiándose por estos interesantísimos planteamientos.

El capítulo 1 se titula *Señas de identidad de la investigación biográfico-narrativa*. En él ofrece aclaraciones teóricas y metodológicas de este modo de conocimiento y diseña sus principales rasgos. Por una parte, el hecho de que va a privilegiar a aquellas voces que los discursos científicos dominantes silencian o ignoran: las voces de aquellos grupos oprimidos y vulnerables de la sociedad de los que se reclama su derecho a ser escuchados. Por otra parte, el papel fundamental de la subjetividad para poder comprender la realidad social, para lo que quien investiga debe privilegiar la empatía que da la cercanía a esos grupos sin voz, de esas personas de las que hay que hacer aflorar su existencia y sus intereses. Los “sujetos” investigados dejan de ser tales para convertirse en “participantes”, en protagonistas que hablan de ellos mismos. Este modo de conocimiento pone el acento también en unas relaciones entre investigador e investigado, donde los participantes tienen un papel activo, y según los principios democráticos, se trata no de investigar “sobre” sino de investigar “con”, ya que “la aproximación narrativa posibilita establecer, en el desarrollo de la investigación, un cambio en la estructura de poder tradicional y en la forma de entender la producción de conocimiento” (p. 17). Por último, este modo de conocimiento se erige en un instrumento emancipador, pues va a superar la mera descripción o la mera interpretación “científica”, para aspirar a contribuir a cambiar la sociedad y el mundo.

El capítulo 2, *Alcance y uso de las historias de vida*, se centra en las precisiones terminológicas y conceptuales que atañen a la investigación biográfico-narrativa, eje central del trabajo. La distinción entre relato de vida e historia de vida, optando por esta última, es muy pertinente habida cuenta de los problemas que pueden plantear las traducciones o adaptaciones lingüísticas de términos foráneos, en aras de homogeneizar el proceder científico e investigador. De nuevo aflora el eterno conflicto entre las visiones idiográficas y nomotéticas de la Ciencia, que, en la disciplina a la que pertenezco, causó en su día, y sigue causando, enconadas polémicas. Evidentemente, los métodos narrativos encajan mejor en la primera de las opciones, con un enfoque hermenéutico y no positivista, aunque hay varias formas de hacer investigación narrativa y, por ende, de afrontar y de presentar las historias de vida. Es aquí donde la precisión terminológica y conceptual adquiere su pleno sentido, optando la autora por la “historia de vida” (traducción de *life history*), como construcción conjunta del investigador y del investigado, donde el protagonismo se diluye entre ambos polos del proceso narrativo. Moriña realiza un repaso apoyado en la literatura sobre los tipos de historias de vida que pueden afrontarse (relato único/relato múltiple, microhistorias/historias de vida en profundidad, historias de vida completas/temáticas/editadas). Pero como nos indica la misma autora “la historia de vida se debe caracterizar por lo específico y no por la generalización; relacionada con la descripción específica y explicación de unas pocas personas, antes que por la representatividad de una amplia población. Por otro lado, se persigue que sea auténtica, no validada, comprometida con los significados auténticos de una historia y de quien la narra, en lugar de proyectar medidas que miden lo que el investigador o investigadora pretender medir” (p. 31).

En el capítulo 3, *Problematizando las historias de vida. Hacer preguntas para encontrar respuestas*, la autora, basándose en su trayectoria y experiencia, intenta dar respuesta a cuestiones, dudas o dilemas que, sin duda, pueden surgir en el desarrollo de este tipo de metodología de investigación. Reflexiona e ilustra con ejemplos acerca del tamaño que ha de tener la muestra de una investigación narrativa, con los problemas derivados de la necesidad de obtener un consentimiento informado que realmente

responda a los principios éticos que deben impregnar estos procedimientos; en este sentido ofrece varios ejemplos, incluso de consentimiento informado aplicado a menores. En el proceso de una investigación biográfico-narrativa, para contar una historia de vida debe profundizarse en una relación de confianza entre el investigador y el narrador, que no debe ser "vertical" (jerárquica) sino "horizontal" (democrática e igualitaria), donde ambos agentes intervienen al mismo nivel, en el mismo plano. Igualmente son relevantes las pautas que deben seguirse para transcribir la información y divulgarla: en la disyuntiva entre ofrecer textos literales, que recojan con fidelidad lo expresado por el informante, o editados por el investigador, la autora opta por la necesidad de hacer legible la transcripción, manteniéndose literal cuando ello sea posible, y reescribiendo o editando esa información cuando el investigador considere que el lector no va a comprenderla, siempre que se indique al describir el proceso metodológico y que se informe y se consensúe el resultado final con el informante. Por cierto, como se apuntaba más arriba, ¿cómo llamar al informante: sujeto o participante? Parece estar claro, según la línea argumental del libro, que "sujeto" no es lo más adecuado, sino el empleo de términos como "participante", "protagonista", "colaborador", "co-investigador", etc., para dar realmente "voz" y protagonismo al que no los tiene.

El capítulo 4, *Diferentes técnicas de recogida de datos. Cómo hacemos oír las voces* es, si acaso, el más práctico y aplicado. En él se describen una serie de técnicas que pueden utilizarse para construir historias de vida, tomando como referencia las experiencias y las investigaciones de la autora. Describe y analiza seis técnicas que son las entrevistas biográficas o en profundidad; las entrevistas a otros informantes; los auto-informes; la técnica que denomina "un día en la vida de..."; la línea de vida; y la fotografía. Se detiene especialmente en la línea de vida y en la fotografía, con ejemplos basados en su trabajo sobre inclusión y discapacidad de estudiantes universitarios. Y, por supuesto, sin olvidar las cuestiones y dilemas éticos que pueden plantear, en cada caso, el uso de cada una de estas técnicas. La descripción y análisis de estos instrumentos se me antoja muy provechosa, por constituir una guía muy bien fundamentada y de gran valor, por su rigor y claridad expositiva a un tiempo.

El capítulo 5, *El análisis de los datos. Enfoque paradigmático versus narrativo* es también fundamental y un complemento muy adecuado al anterior. Retomando la línea argumental que la autora exponía al principio de su trabajo, y tocando uno de los aspectos menos tratados en las aportaciones científicas, se reflexiona sobre la idoneidad, para la investigación narrativa y la construcción de historias de vida, de los análisis paradigmáticos o de los narrativos, de los generalizadores o de los singulares, de las descripciones desde dentro (en primera persona, fenomenológicos, existencialistas, vitalistas) o desde fuera (en tercera persona, objetivistas, positivistas, racionalistas). Los pros y los contras del análisis paradigmático de los datos, para intentar conseguir temas comunes o agrupaciones conceptuales de diversas narraciones, así como la idoneidad de un análisis narrativo (la perspectiva *emic*, según la investigación antropológica), se van desgranando a lo largo de las páginas de este capítulo. Y se ejemplifica, de nuevo, en el propio proceder de la autora en sus investigaciones, que aboga por una utilización simultánea del análisis estructural y del narrativo de los datos: categorizar y organizar los datos para construir un relato coherente, y ofrecer la voz de los narradores, mediante lo que denomina un *modelo omnicomprendivo*, con diferentes lecturas o *miradas* sobre cada historia, y donde, en cualquier caso, no se puede excluir de forma absoluta la subjetividad del investigador.

El capítulo 6, *Modalidades de escritura en las historias de vida. De la palabra al texto*, plantea nuevos dilemas que surgen a la hora de configurar el texto escrito que refleja lo obtenido tras la estrecha relación investigador-participante en la construcción de las historias de vida: si en la redacción el investigador debe mantenerse completamente neutral o debe introducir comentarios o notas aclaratorias; si al transcribir se debe escribir en primera o en tercera persona; cómo se debe organizar la información y cuál debe ser la extensión del texto. Parece claro que debe proporcionarse información suficiente en el texto sobre cómo fue realizada la investigación para poder comprender y relativizar los hallazgos, algo que, según la autora, debería quedar relegado a la introducción o a las conclusiones. Porque las historias de vida deben de ser ante todo el instrumento para empoderar a grupos vulnerables y darles voz, por lo que el investigador debe de permanecer lo más neutral posible. Por eso, ante

las distintas posibilidades que ofrece la transcripción de los datos (transcripción literal o depurada, narración por el investigador, el participante como narrador en tercera persona o en primera persona), en el caso de haber realizado una historia de vida en profundidad, en cuyo proceso se han profundizado las relaciones de confianza entre el narrador y el informador, parece recomendable la escritura en primera persona que refleje la co-escritura de la historia. Los modelos de escritura y la estructura de los textos, con especial atención a la inserción de *verbatim*s o citas literales, ocupan un interés especial, ejemplificado nuevamente por la historia de vida de un discapacitado visual en sus estudios universitarios.

El capítulo 7 y último, *Cuestiones éticas en la investigación con historias de vida. El antes, el durante y el después*, formaliza lo que, como ya dijimos, impregna de forma coherente toda la obra: la ética en la investigación narrativa y la metodología de las historias de vida. La relación con los participantes debe respetar siempre la dignidad y la integridad, buscando la comodidad, la seguridad y la confianza de los participantes. Prácticas y códigos éticos que deben aplicarse tanto en el inicio y en la puesta en marcha de una investigación narrativa (normalmente con la aprobación de un comité *ad hoc*) como en la propia práctica y desarrollo de la investigación.

Se debe tener claro a quién va a beneficiar la investigación, que obviamente deben ser las personas que participan en el estudio, que deben dar su consentimiento informado. Especial interés revisten las cuestiones de la preservación de la identidad del informante o su anonimato, y de la confidencialidad de los datos, si el dar voz a quien no la tiene puede revelar circunstancias o hechos que pueden perjudicarles, molestarles, incomodarles, etc. Concluye con una reflexión sobre la propiedad de las historias de vida, en este proceso de investigación narrativa en el que prima la relación, la colaboración estrecha entre investigador e informante, donde el protagonismo lo tiene la voz del informante que es quien verdaderamente escribe o co-escribe la historia.

El apartado de las referencias bibliográficas es completísimo, exhaustivo y actual. Es el complemento perfecto para quien quiera internarse en el apasionante mundo de la investigación biográfico-narrativa y en la metodología de las historias de vida, tema aparentemente complejo pero que la autora, de una manera magistral, ha conseguido hacer accesible, con una redacción ágil que facilita la lectura, y una clara estructuración de los contenidos, que refleja una lucidez intelectual fruto de una trayectoria académica e investigadora que, si duda, habla de su profundo amor por lo que hace.

**Patricia Gutiérrez Rivas, Amparo Fernández  
Delgado y Edoardo Tabasso (Coords.). (2016).  
*Humanizar la utilización de las TIC en educación.*  
Madrid: Dykinson. 143 páginas. ISBN: 978-84-  
9085-722-9**

**Ana Pilar Antón Ogando**  
*aanton@alumnos.uvigo.es*  
Universidad de Vigo

---

Fecha de recepción: 31-10-2016 · Fecha de aceptación: 14-4-2017  
Dirección de contacto:  
Ana Pilar Antón Ogando  
Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte  
Campus A Xunqueira, s/n  
36005 PONTEVEDRA

Todos y todas nos hemos planteado en algún momento de nuestras vidas como docentes, de un modo u otro, cómo debemos educar a los niños y a las niñas en relación a las TIC, cuál es el mejor método y sobre todo, si lo estamos haciendo bien. Está claro que cada cual lo hace de la forma que considera mejor, pero a veces necesitamos indicaciones que nos muestren si seguimos el camino correcto. El libro que vamos a comentar a continuación no es una guía de comportamiento para el profesorado, sino que se ofrece una visión más humanizadora del uso de las TIC desde maestros de Infantil hasta los profesores que imparten clase en la Universidad, que se puede tomar para tener una referencia de cómo actuar en el aula.

Este libro titulado “*Humanizar la utilización de las TIC en educación*”, recoge un modelo de educación, basado en el desarrollo de las TIC, atendiendo a valores como pueden ser la autonomía del alumnado, la colaboración, la cooperación productiva, la iniciativa, el pensamiento crítico y la responsabilidad, entre otros.

En nuestra sociedad es prioritario, en mi opinión, que a los niños y a las niñas se les eduque en desde pequeños en las TIC, ya que en

infinidad de ocasiones no sólo es beneficioso, sino que es imprescindible a la hora de desarrollar todas las capacidades necesarias para el día a día en la sociedad actual en la que vivimos y poder superar los desafíos y retos que se nos presenten en la cotidianeidad.

Esta es una obra muy completa y de fácil lectura. Está dividida en seis capítulos, divididos en subapartados, precedidos por una breve presentación y un prólogo y está dirigida a maestros y docentes, desde la Educación Infantil hasta la educación universitaria, con el fin de contribuir a un mejor equilibrio dinámico entre tecnologías y un contacto personal entre profesor-alumno según sus etapas y la mejor actuación para su educación.

Antes de proceder con el fraccionamiento de las partes del libro que estamos tratando, cabe decir que los autores conceden en 148 páginas reflexiones sobre las competencias digitales de los docentes, los retos y desafíos que presentan las nuevas tecnologías, y propuestas de actividades para que el profesorado realice en el aula, desde la infancia hasta la juventud.

Ahora sí, procediendo finalmente con el análisis de la estructura, como ya hemos mencionado inicialmente, se divide en seis grandes capítulos.

El primer capítulo tiene por título *Alfabetización mediática y educación en TIC en la Universidad*. En este primer contacto con la obra, los autores ponen de manifiesto que las TIC están modificando los modelos y métodos de

enseñanza-aprendizaje en los modelos educativos, por lo que los profesores deben estar preparados para proporcionar al alumnado las competencias necesarias para la vida y el trabajo del siglo XXI, a través de métodos pedagógicos, planes de estudio y recursos apropiados, como señala la UNESCO. Sin embargo, en este apartado del libro, surge una duda: “¿Realmente los docentes están preparados para formar y ejercer como orientadores en competencia digital de esta generación de jóvenes?”

En el segundo capítulo, llamado *Límites legales y responsabilidades del uso de las TIC en los centros e instituciones de enseñanza*”, tratan sobre todo, dos grandes bloques: La normativa educativa y las TIC y, por otra parte, particularidades jurídicas de aplicación de las TIC en los centros educativos.

a) La normativa educativa y las TIC. Las universidades, con el plan Bolonia, apuestan por las TIC, ya que, como hemos dicho antes, son necesarias para desempeñar la vida laboral del siglo XXI, pero, ¿hay una economía adecuada para dotar a los centros con los equipamientos e infraestructuras necesarios? Con las clases “a distancia” se pueden suplir estas carencias, pero ¿todos los universitarios y universitarias y colectivos sociales cuentan con la misma facilidad para poder participar en este tipo de clases o, por el contrario, se está produciendo que el acceso a la enseñanza universitaria sea asequible sólo para unos pocos?

b) Particularidades jurídicas de la aplicación de las TIC en los centros educativos. En este subcapítulo se hace hincapié en que los centros deben estar bien equipados, pero también acentúa la importancia de una buena formación de los docentes, dando respuesta a lo que la ley exige actualmente. Además, también existen particularidades en algunos tipos y usos de las TIC, ya que algunas *apps* como los *chats*, los *blogs*, el correo electrónico, entre otros, no se han creado con fines educativos, y sin embargo se utilizan dentro de las aulas, ya que cumplen con las funciones en la enseñanza.

El tercer capítulo, titulado *Las reformas educativas y la incorporación de las TIC en las aulas. La innovación docente y las nuevas tecnologías*, es el apartado donde se recogen, en primer lugar, unas notas introductorias en las que se destaca que las TIC deben servir como nexo

entre el alumnado y el profesorado. En segundo lugar, en este capítulo se dan pautas para darle a las TIC el valor didáctico, entendiendo más las TIC como “tecnologías de la información y la comunicación”, que como “nuevas tecnologías”, ya que hoy por hoy ciertas tecnologías, como por ejemplo el uso de una hacer una tabla *excell*, ya no es novedosa. En tercer lugar, se hace referencia a la necesidad de que el profesorado esté informado del avance de las tecnologías para no quedarse obsoleto. Por último, en este capítulo se plantean los retos y desafíos en el uso de las TIC orientados a la humanización del estudiante en todas las etapas.

En el capítulo número 4, titulado *Tecnología comunicativa. Enseñanza de la expresión oral y escrita en educación primaria* se le da un enfoque funcional a la escritura de los nuevos medios de comunicación, en concreto al *whatsapp*, y se le da importancia a las alteraciones que se producen en el lenguaje en la era tecnológica. Además, en este capítulo se hace una propuesta de actividad comunicativa en *whatsapp*, en la que se explica su diseño, en qué consiste la actividad y varias fichas.

El penúltimo capítulo, el número 5, tiene por nombre *La clase invertida mediante el uso de vídeos docentes como instrumentos de humanización del aula: Percepciones de los estudiantes*. En él se explica la metodología en el aula, de una forma que permite el “trabajo por proyectos”, y en el que es el alumno el verdadero protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje. También se habla extensamente de las ventajas e inconvenientes de la metodología innovadora de “la clase invertida”, así como de una modalidad de ésta, que son “los vídeos docentes”, en el que se explica el procedimiento que se debe llevar a cabo y cómo evaluar este tipo de metodología. Por último, se comentan los resultados que se han tenido aplicando esta metodología a un caso real, y las sugerencias que otorga el alumnado.

El libro se cierra con el capítulo 6, llamado *La integración social de migrantes económicos a través del uso de internet en la clase de español segunda lengua*. En este último bloque se le da gran importancia al uso que los migrantes le dan a las nuevas tecnologías para fomentar las relaciones sociales a través de las distintas redes sociales, así como el uso que se le da a internet en el aprendizaje de idiomas, en el que destaca la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador

(ELAO), que aumenta la motivación del alumnado y fomenta su autonomía.

En definitiva, este libro resulta de gran interés en lo referente al uso de las TIC en las diferentes etapas educativas, obligatorias y universitarias, puesto que afronta esta temática desde un plano teórico y práctico. En cada

capítulo se facilita y proporciona tanto un desarrollo de conocimiento sobre el tema, como de propuestas de actividades y experiencias reales atendiendo a metodologías que favorezcan el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, pudiendo así humanizar las TIC en el aula y aprovechar todas las ventajas que éstas nos ofrecen.

**Tony Wood (2017). *Hablar, Escuchar, Debatir y Argumentar. Habilidades de comunicación oral para 7-12 años*. Madrid: Narcea de Ediciones. 117 págs. ISBN: 978-84-277-2320-7 (ePdf: 978-84-277-2320-4. ePub: 978-84-277-2320-1)**

**Francisco Javier Álvarez Lires**  
*xabieral@uvigo.es*  
Universidad de Vigo

---

Fecha de recepción: 23/3/2017 · Fecha de aceptación: 24/4/2017  
Dirección de contacto:  
Francisco Javier Álvarez Lires  
Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte  
Campus A Xunqueira, s/n  
36005 PONTEVEDRA

La comunicación oral es una realidad eminentemente compleja, si se consideran aspectos que forman parte de ella, tales como la articulación, la organización de la expresión y del discurso, las estrategias mentales o el contexto comunicativo. En términos generales, la competencia comunicativa consiste en un conjunto de conocimientos y capacidades generales subyacentes al uso de la lengua que le permiten a una persona saber cuándo hablar y cuándo callar, sobre qué hablar, con quién, dónde, cuándo y de qué hablar. En esta obra se hacen propuestas para desarrollar y practicar las habilidades de comunicación mediante estrategias para el comportamiento, la escucha, el planteamiento de preguntas o el empleo cada vez más amplio de vocabulario, entre otras.

Es importante destacar que en esta obra se cuestiona, de alguna manera, el supuesto papel igualador tradicional de la escuela, que tiende a identificar las formas lingüísticas coloquiales con las dificultades cognoscitivas, y su censura y marginación consiguientes, negando sistemáticamente la forma habitual de expresión oral del alumnado. De alguna forma somos aparentemente iguales ante la lengua pero absolutamente desiguales en las posibilidades de su empleo. Según nuestro estatus social accederemos a más o menos bienes lingüísticos y

dominaremos un código elaborado o restringido. Estas palabras nos recuerdan a Bourdieu, que en 1985 trataba de reflejar la desigual distribución del capital lingüístico en la sociedad y la escuela y los efectos sociales de esta desigualdad. Este libro puede entenderse, asimismo, como una manera de enfrentar las desigualdades a las que hacía referencia Bourdieu.

El libro comentado aquí presenta un conjunto ordenado de actividades destinadas al desarrollo de competencias orales en alumnado con edades comprendidas entre 7 y 12 años. Como se afirma en el prólogo, de las cuatro habilidades básicas, escuchar, hablar, leer y escribir, las que suelen quedar olvidadas en los primeros años de la escuela son las dos primeras y, de alguna manera, esta obra vendría a llenar este hueco, sobre todo para niñas y niños que viven en un entorno con un lenguaje empobrecido y con menos posibilidades de desarrollo de éste.

Por otra parte, no podemos olvidar que las dificultades de expresión oral que observamos diariamente, ya sea en nuestra propia aula o en los medios de comunicación, son verdaderamente serias. La expresión oral está sufriendo un descuido sorprendente que urge corregir.

El libro que aquí se reseña es eminentemente práctico y está organizado en cuatro niveles secuenciados de menor a mayor dificultad, también en el plano intersecuencial.

El Nivel I consta de 13 Sesiones, siendo la primera “Generar autoconfianza” y la última “Conversaciones divertidas”.

El Nivel II consta de 12 Sesiones. La primera de ellas es “Enviando a los corresponsales a TV” y la última “El debate”

El Nivel III consta de 12 Sesiones. La primera de ellas es “La radio escolar entrevista a un personaje importante” y la última “Una competición: Leer poesía”

El Nivel IV consta de 12 Sesiones. La primera es “Si yo gobernara el mundo” y la última “Debates avanzados”.

Cada una de las actividades propuestas se desarrolla de acuerdo con cuatro aspectos:

- Objetivos de aprendizaje
- Preparación y organización

- Guía de las actividades

- Seguimiento

Una de las ventajas que ofrecen estas actividades reside en que los recursos empleados para poder realizarlas son mínimos y están recogidos en el apartado de Anexos, en el cual se incluyen materiales específicos y complementarios a tal fin.

No se trataría solo de aprender a hablar, escuchar, debatir y argumentar, sino de potenciar en el alumnado su nivel de autoestima y motivación con unas actividades que, progresivamente, irán consiguiendo en la práctica de niñas y niños las competencias comunicativas anteriormente citadas, que se vinculan a todas las áreas del currículo de manera globalizada e inclusiva.

## **Anna La Prova A. (2017). *La práctica del aprendizaje cooperativo*. Madrid: Narcea de Ediciones. 160 págs.. ISBN: 978-84-277- 2316-0**

Azucena Arias Correa  
[azucena@uvigo.es](mailto:azucena@uvigo.es)  
Universidade de Vigo

---

Fecha de recepción: 23-3-2017 · Fecha de aceptación: 14-4-2017

Dirección de contacto:

Azucena Arias Correa

Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte

Campus A Xunqueira, s/n

36005 PONTEVEDRA

El aprendizaje cooperativo da al profesorado la oportunidad de alcanzar varios objetivos al mismo tiempo: mejorar el rendimiento del alumnado atendiendo a la diversidad, fomentar relaciones positivas entre él y ayudarle a desarrollarse psicosocial y cognitivamente.

El libro que comentamos aquí se presenta dividido en ocho capítulos y nos acerca a ese aprendizaje cooperativo. Recoge su definición y ofrece actividades cooperativas además de diversas pautas –para su diseño, la formación de equipos, la creación de un buen clima de aula y la evaluación de los grupos cooperativos–.

Anna La Prova (psicóloga y psicoterapeuta) concibe el aprendizaje cooperativo como un método de *enseñanza/aprendizaje* que actúa con los recursos del grupo –estructurado de acuerdo a los principios de interdependencia positiva, responsabilidad grupal e individual e interacción cara a cara– y *que se basa en la participación e intercambio entre las personas que componen el mismo*. Presenta al aprendizaje cooperativo como una propuesta capaz de potenciar la inclusión del alumnado. En una línea similar a la indicada por Pujolàs (2012), cuando afirma que las aulas inclusivas requieren de estructuras cooperativas en las actividades lo mismo que educar en la cooperación exige que las aulas sean inclusivas.

La programación de cualquier proceso de aprendizaje-enseñanza es una tarea imprescindible aunque las programaciones deban ser abiertas y flexibles, adaptables a situaciones variadas e incluso imprevistas. En la publicación que nos ocupa se proponen fichas que pueden ayudar al profesorado en el diseño de actividades cooperativas, reforzando la idea de una necesaria programación previa –que evite improvisaciones incompatibles con una práctica reflexiva y fundamentada–.

La composición y la formación de los equipos de aprendizaje cooperativo es uno de los elementos más críticos de la propuesta de aprendizaje cooperativo (Pujolàs y Lago, 2011). La autora reflexiona sobre ello en el capítulo tercero al mismo tiempo que propone algunas estrategias. Propone atender a la dimensión y tipología de los grupos –casuales, homogéneos o heterogéneos– según los objetivos específicos que se pretendan conseguir.

Los dos capítulos intermedios se centran en la importancia de un adecuado clima de aula y en el desarrollo de habilidades sociales. El aprendizaje cooperativo implica un cambio de rol de profesorado y alumnado. El alumnado aprende tanto las materias escolares como las prácticas interpersonales y grupales necesarias para funcionar como parte de un equipo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). El profesorado tendrá un rol multifacético y será un importante dinamizador y el promotor principal de un clima adecuado de aula y del conocimiento y la confianza entre los diversos equipos cooperativos para conseguir el desarrollo de un ambiente de aprendizaje eficaz. La Prova propone estrategias

para desarrollar tanto las habilidades sociales como para asegurarse un ambiente de trabajo propicio.

Los capítulos sexto y séptimo ofrecen actividades simples –desarrolladas por grupos de dos o tres personas en períodos cortos de tiempo y con tareas sencillas– y complejas –desarrolladas por grupos de entre tres y cinco personas que trabajan durante un período más o menos largo para realizar tareas complicadas–.

Para finalizar, se recogen en el último capítulo algunas alternativas para obtener evaluaciones de grupo o para que este se autoevalúe.

El mayor interés de este libro que presentamos es el de identificar los aspectos básicos del aprendizaje en equipos cooperativos y presentar algunas actividades cooperativas susceptibles de implementarse en el aula. Es decir, puede ser un documento útil para el profesorado que desee, por una parte, iniciarse en

fórmulas organizativas dentro del marco de la cooperación y por otra, reflexionar sobre el establecimiento de redes de aprendizaje en su aula, en la idea de que trabajando en equipo se puede atender a la diversidad potenciando lo mejor de cada alumna y alumno.

## BIBLIOGRAFÍA

- Johnson D. W., Johnson R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 89-112.
- Pujolàs, P. y Lago, J.R. (coords.) (2011). *El programa CA/AC (“Cooperar para aprender / aprender a cooperar”) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Universitat Central de Catalunya. Extraída el 22/04/2017 desde: [www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf](http://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf)

**NORMAS PARA EL ENVÍO DE  
ORIGINALES Y SU PUBLICACIÓN**

**AUTHOR GUIDELINES**

## NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES Y SU PUBLICACIÓN

- La Revista de Investigación en Educación es una revista científica editada por la Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte. En la revista se publican trabajos de carácter empírico y teórico, en español, gallego o inglés, que cumplan los requisitos de rigor metodológico y científico y de presentación formal adecuada. La revista acepta artículos y contribuciones originales de toda la comunidad científica nacional e internacional, sin ningún tipo de cargo ni A.P.C. Puede accederse igualmente a su contenido de manera gratuita. El ámbito de estudio es la enseñanza y aprendizaje en diferentes niveles educativos, con una perspectiva multidisciplinar.

- Todos los artículos deberán ser inéditos y originales. No se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente en cualquier formato, ni los que estén en proceso de publicación o hayan sido presentados en otra revista para su valoración. Cuando se trate de un trabajo firmado por varios autores, se asume que todos ellos han dado su conformidad al contenido y a la presentación.

- Se admiten contribuciones en castellano, inglés y gallego.

- El TEXTO se enviará en formato Word, con interlineado 1,5, con tipo de letra Times New Roman, 12, sin exceder las 25 páginas en total, incluyendo gráficos, fotos, notas y bibliografía.

- El original irá encabezado por el título del artículo, el nombre y apellidos del autor o autores y el centro de trabajo, así como, en su caso, la dirección o direcciones de correo electrónico.

- El artículo irá precedido de un resumen en castellano e inglés, no superior a 10 líneas cada uno. En su caso podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado. Asimismo, después de cada resumen se añadirán las palabras-clave en castellano e inglés. Los resúmenes deben encabezarse con el título del artículo, en cada idioma.

- Los EPÍGRAFES se jerarquizarán siguiendo este orden:

### 1. MAYÚSCULAS

#### 1.1. Minúsculas

##### 1.1.1. Minúsculas cursivas

- En el texto, y mediante anotación, se indicará el lugar en el que deben ir los cuadros y/o figuras, que no deberán suponer más del 20% del número de páginas del texto. Los CUADROS vendrán compuestos de manera que sean legibles para poder reproducirlos. Llevarán numeración correlativa y un título breve, y es preferible que estén en soporte magnético y en el lugar que deben ir en el texto. De no ser así, se indicará su ubicación en el texto.

- Las FIGURAS también llevarán numeración correlativa (Fig. 1, Fig. 2,...) indistinta para fotos, mapas y gráficos. Las fotografías se enviarán preferentemente en formato digital (TIF, con una resolución de 300 ppp o JPEG) o en su defecto en papel, indicando siempre el autor. Los dibujos han de enviarse compuestos y preferiblemente en formato digital.

- Las notas aclaratorias del texto se reducirán a lo indispensable. Irán al final del artículo en hoja aparte y numeradas correlativamente. En cualquier caso no se debe utilizar el comando “insertar nota a pie”.

- Las citas bibliográficas se atenderán a las normas de presentación de la APA. Las citas bibliográficas en el texto se harán con el apellido (o apellidos separados por un guión) del autor y el año de publicación, ambos entre paréntesis y separados por una coma. Ejemplo: (Lillo-Beviá, 2000). En caso de ser una cita textual irá entre comillas y se indicará la página. Si el autor forma parte de la narración, se pondrá entre paréntesis sólo el año. Si se incluyen varias referencias de un autor, se añadirá una letra correlativa al año (a, b, c...), en orden creciente. Si se trata de dos autores, se citarán siempre ambos. Cuando el trabajo tiene más de dos y menos de seis autores, se citarán todos la primera vez, y en las siguientes citas se pondrá sólo el apellido del primero seguido de “et al.” y el año, excepto que haya otro apellido igual y del mismo año, en cuyo caso se pondrá la cita completa. En el listado bibliográfico la cita debe ser completa. Cuando se

citen varios autores dentro del mismo paréntesis, se ordenarán alfabéticamente.

- La BIBLIOGRAFÍA irá al final del artículo, con sangría francesa, por orden alfabético de autores y de acuerdo al siguiente modelo:

Libros: Autor (apellido, coma e iniciales de nombre y punto; en caso de varios autores, se separan con coma y antes del último con una “y”), año (entre paréntesis) y punto; título completo en cursiva y punto; ciudad y dos puntos y editorial. En caso de que se haya manejado un libro traducido con posterioridad a la publicación original, se añade al final entre paréntesis “Orig.” y el año. Ejemplo:

Sartori G. (1998): *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus (Orig. 1997).

Capítulos de libros colectivos o actas: Autor (es); año; título del trabajo que se cita, y, a continuación, introducido con “En”, el o los directores, editores o compiladores (iniciales del nombre y apellido), seguido entre paréntesis de Dir., Ed., Comp. o Coords, añadiendo una “s” en el caso de varios; el título del libro en cursiva y entre paréntesis la paginación del capítulo citado; la ciudad y la editorial. Ejemplo:

Escudero Muñoz, J.M. (1996). El Centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En J. Gairin y S. Antúnez. (Coords.): *Organización escolar. Nuevas aportaciones*, (pp. 227-286). Barcelona: Ediciones Pedagógicas.

Revistas: Autor (es); año; título del artículo; nombre completo de la revista en cursiva; vol. o número en cursiva; el número en cursiva y entre paréntesis sin estar separado del vol. cuando la paginación sea por número; y página inicial y final. Ejemplo:

Wiest, L.R. (2001). The Role of Computer in Mathematics Teaching and Learning. *Computers in the Schools*. 18(1-2), 41-55.

- Las reseñas de libros deberán incluir al principio el título y el autor, y al final el nombre y filiación de quien realiza la aportación. En lo

demás, se seguirá la misma estructura anterior. Lo mismo rige para las notas y noticias de interés.

- Los artículos pasarán la supervisión del Editor-Jefe y del Comité Editorial que valorarán inicialmente su adaptación a las normas de publicación y su calidad atendiendo a la originalidad y pertinencia de la investigación y la actualidad de la bibliografía. Se procurará velar porque no se produzca ningún tipo de plagio. Posteriormente, en su caso, serán enviados de forma anónima a evaluadores externos relevantes según su especialidad, según el sistema de “doble ciego”, que informarán sobre la idoneidad científica del contenido. En caso necesario, se podrán pedir más opiniones externas para contrastar los resultados de la evaluación. Según los casos, el plazo de revisión de originales se estima entre seis y doce meses. Los autores recibirán un informe de los resultados del proceso.

- Una vez aceptado con modificaciones un original se abrirá un plazo de un mes para introducir los cambios propuestos por los referees, entendiéndose que se renuncia a la publicación si no se reciben las correcciones dentro de dicho plazo.

- El Comité Editorial de la Revista no se responsabiliza de las opiniones de los autores ni de sus juicios científicos. La aceptación del trabajo para su publicación implica que los derechos de impresión y reproducción serán propiedad de la Revista.

- El número de abril se nutrirá de originales recibidos hasta el 31 de octubre anterior. El número de octubre se nutrirá de originales recibidos hasta el 30 de abril anterior.

- El copyright de los artículos publicados pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Vigo. La aceptación del trabajo para su publicación implica que los derechos de impresión y reproducción serán propiedad de la Revista. La revista permite al autor depositar su artículo en su web o repositorio institucional, sin ánimo de lucro y mencionando la fuente original.

- Los trabajos deben enviarse a través del sistema de gestión de artículos de la web de la revista:

<http://webs.uvigo.es/reined/>

- Para contactar con la revista puede enviarse un correo a [editor\\_reined@uvigo.es](mailto:editor_reined@uvigo.es).

EN NINGÚN CASO SE MANTENDRÁ  
CORRESPONDENCIA SOBRE ORIGINALES  
RECHAZADOS O SOBRE EL PROCESO DE  
EVALUACIÓN DE LOS ORIGINALES.

## AUTHOR GUIDELINES

- The REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN is a scientific journal published by the Faculty of Education Science and Sports of University of Vigo. This journal published Research articles, reviews and letters are accepted for exclusive publication in REVISTA DE INVESTIGACIÓN, All manuscripts must be written in Spanish, Galician or English, which meet the requirements of scientific and methodological rigor of formal presentation properly. The study is the teaching and learning in different educational levels. This journal multidisciplinary.

- All papers must be unpublished and original. Not be accepted who have been published in whole or in part in any format, or those in process of being published or been submitted to another journal. When a work is signed by several authors, they accept public responsibility for the report.

- Contributions may be sent in Spanish, English or Galician language.

- All manuscripts are to be typed in A4 paper, using Times New Roman style size 12 with 1.5 space, and having no more than 25 pages in length, including graphics, photos, notes and bibliography. The submission file is in Microsoft Word format

- The original shall be headed by the title of the page, the name of the author or authors and the workplace and, where appropriate, address or email addresses.

- The manuscript must be preceded by a abstract in Spanish and English, and contain no more than 10 lines. As the case may be added another in any official language of the spanish state. Also, after each abstract will be added the keywords in Spanish and English. Abstracts must include the title of the paper, in every language.

- The headings will be written in that order:

### **1. Uppercase**

#### **1.1. Lowercase**

##### **1.1.1. Lowercase italics**

The figures should be used only for a better understanding of the main text. Each Figure must be presented in a separated sheet with a title. All Figures should have excellent graphic quality in black and white. The figures also bear numbering (Fig. 1, Fig 2, ...) Each table should have a title. Tables should be presented within the same rules as figures.

- The references will follow the rules of the APA. Citations in the text must be the name (or names separated by a dash) of the author and year of publication, both in brackets and separated by a comma. Example: (Lillo-Beviá, 2000). If there are two authors, always cite both. When the work is more than two and less than six authors, cite all the first time, and the following appointments will be only the first name followed by "et al." and the year.

- The documents will be reviewed by the Editorial Committee will assess the initial quality and adaptation to the rules of publication. Subsequently be sent anonymously to the external referees according to their specialty. The referees will write a report on the adequacy of the scientific content.

- The Editorial Committee will look over the papers initially it will assess their adaptation to the publication standards and their quality in response to the originality and relevance of scientific research and the appropriateness of the bibliographic literature.

- The time to look through the original papers will be estimated about between six or twelve months.

- Once the paper had been accepted with modifications to the original document, the authors will have a period of one month to make the changes proposed by the Editorial Committee. If into this interval the amended paper was not received we will think a waiver to publish the article.

- The Editorial Board of the Journal is not responsible for the opinions of the authors and their scientific opinions. The acceptance of the

papers for publication, means that the printing and reproduction rights are owned by the journal

- The manuscripts must be sent from our webpage:

<http://webs.uvigo.es/reined/>

- Any other correspondence can be maintained at [editor\\_reined@uvigo.es](mailto:editor_reined@uvigo.es)

- CORRESPONDENCE ABOUT ORIGINAL PAPERS OR ABOUT THE EVALUATION PROGRESS IS NOT ALLOWED.

---

© Revista de Investigación en Educación. Faculty of Education and Sport Sciences, University of Vigo.