

E

E

E

E

E

E

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. D^a María ÁLVAREZ LIRES
Universidad de Vigo

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

Dra. D^a Pilar ARNÁIZ SÁNCHEZ
Universidad de Murcia

Dr. D. Gualberto BUELA CASAL
Universidad de Granada

Dra. D^a Francisca FARIÑA RIVERA
Universidad de Vigo

Dr. D. José Luis GARCÍA SOIDÁN
Universidad de Vigo

Dra. D^a Anabel MORIÑA DíEZ
Universidad de Sevilla

Dra. D^a Ángeles PARRILLA LATAS
Universidad de Vigo

Dr. D^a Margarita PINO JUSTE
Universidad de Vigo

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. D^a Ana ACUÑA TRABAZO
Universidad de Vigo

Dr. D. Mel AINSCOW
University of Manchester, Inglaterra

Dra. D^a M^a Luisa ALONSO ESCONTRELA
Universidad de Vigo

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

Dr. D. Aquilino Santiago ALONSO NÚÑEZ
Universidad de Vigo

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. D^a Pilar BENEJAM ARGIMBAU
Universidad Autónoma de Barcelona

Dra. D^a María Paz BERMÚDEZ SÁNCHEZ
Universidad de Granada

Dra. D^a Fátima BEZERRA BARBOSA
Universidade de Minho, Portugal

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

Dr. D. José M^a CANCELA CARRAL
Universidad de Vigo

Dr. D. Miguel Ángel CARBONERO MARTÍN
Universidad de Valladolid

Dra. D^a 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. D^a Carmen GALLEGO VEGA
Universidad de Sevilla

Dra. D^a Carmen GARCÍA COLMENARES
Universidad de Valladolid

Dr. D. Óscar GARCÍA GARCÍA
Universidad de Vigo

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. D^a Mercè IZQUIERDO AYMERICH
Universidad Autónoma de Barcelona

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

Dra. D^a María Mar LORENZO MOLEDO
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a Ana M^a MARTÍN RODRÍGUEZ
Universidad de La Laguna

Dr. D. Vicente MARTÍNEZ DE HARO
Universidad Autónoma de Madrid

Dr. D. Manuel MARTÍNEZ MARÍN
Universidad de Granada.

Dra. D^a Pilar MATUD AZNAR
Universidad de La Laguna

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

Dra. D^a Lourdes MONTERO MESA
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a María Xesús NOGUEIRA PEREIRA
Universidad de Santiago

Dra. D^a 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. D^a 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. D^a 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

Dr. D. Beatriz SÁNCHEZ CORDOVA
Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte
"Manuel Fajardo" (Cuba)

Dra. D^a Mara SAPON-SHEVIN
University of Syracuse, E.E.U.U.

Dra. D^a María Dolores SEJO MARTÍNEZ
Univesidad de Santiago

Dra. D^a Andiana SCHWINGEL
University of Illinois, E.E.U.U.

Dra. D^a Carme SILVA DOMÍNGUEZ
Universidad de Santiago de Compostela

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

Dr. D^a Waneen SPIRDUO
The University of Texas at Austin, E.E.U.U.

Dra. D^a 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. D^a 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. D^a M^a 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

ARTÍCULOS

RODRÍGUEZ ESTEBAN, A. y CARRETERO SERRANO, I. *Expectativas y motivaciones en la elección de estudios universitarios desde una perspectiva de género* _____ 139

FERNÁNDEZ MENOR, I. *El enganche y sentido de pertenencia escolar en Educación Secundaria: conceptos, procesos y líneas de actuación* _____ 156

RONCERO FERNÁNDEZ, A., FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, M.J. y DURÁN VINAGRE, M.A. *Enseñanza de la escritura de castellano en el aula de Educación Infantil: una revisión de la literatura* 172

ARNAL PALACIÁN, M., LÓPEZ DE NAVA TAPIA, S. y BEGUÉ, N. *Análisis de problemas aditivos en libros de texto de educación primaria en México* _____ 192

LÓPEZ ARIAS, J. y SÁNCHEZ MORENO, M. *El pensamiento reflexivo en la Formación Inicial del Profesorado: una aproximación desde las actividades formativas* _____ 208

HERNÁNDEZ PRADOS, M.A. y ÁLVAREZ MUÑOZ, J.S. *Ocio Familiar de Adolescentes en Contextos Rurales: Influencia de la Edad* _____ 226

MARTÍN GONZÁLEZ, D. y MORA LÓPEZ, N. *Cognición docente y filosofía de enseñanza en profesores en formación de inglés como lengua extranjera* _____ 242

TORRES BARZABAL, L., HERMOSILLA RODRÍGUEZ, J.M., JAÉN MARTÍNEZ, A. y MARTÍNEZ GIMENO, A. *Perspectiva y experiencia del alumnado universitario durante la Covid-19* _____ 259

CAMPÓN CERRO, A.M., PASACO GONZÁLEZ, B.S., LÓPEZ SALAS, S., RODRÍGUEZ-GARCÍA, J.M. y DI-CLEMENTE, E. *Seguimiento y evaluación virtual de la enseñanza universitaria: percepción del alumnado de las titulaciones de empresa en la Universidad de Extremadura* _____ 278

PUCHE REGALIZA, J.C., PORRAS ALFONSO, S., CASADO YUSTA, S. y PACHECO BONROSTRO, J. *Comparativa de los escenarios presencial, mixto y on-line en Educación Universitaria: Análisis de sus efectos sobre los resultados académicos considerando la interacción con plataformas e-learning* _____ 295



RECENSIONES

JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, D. *Monge, Carlos y Gómez, Patricia* (2022). *Innovación e investigación para la inclusión educativa en distintos contextos*. Madrid, Ediciones Pirámide. 416 págs. ISBN: 978-84-368-4640-9 _____ 311

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

El porcentaje de rechazo de artículos es de 78.2%.

SUMMARY

Revista de Investigación en
Educación

Vol. 21, n. 2, April 2023

ISSN: 1697-5200

eISSN: 2172-3427



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

ARTICLES

- RODRÍGUEZ ESTEBAN, A. and CARRETERO SERRANO, I. *Expectations and motivations in the choice of university studies from a gender perspective* _____ 139
- FERNÁNDEZ MENOR, I. *Engagement and sense of belonging to the school in Secondary Education: concepts, processes and lines of action* _____ 156
- RONCERO FERNÁNDEZ, A., FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, M.J. and DURÁN VINAGRE, M.A. *Teaching of Spanish writing in kindergarten classroom: a literature review* _____ 172
- ARNAL PALACIÁN, M., LÓPEZ DE NAVA TAPIA, S. and BEGUÉ, N. *Analysis of additive problems in elementary school textbooks in Mexico* _____ 192
- LÓPEZ ARIAS, J. and SÁNCHEZ MORENO, M. *Reflective thinking in pre-service Teacher Education: an approach from learning activities* _____ 208
- HERNÁNDEZ PRADOS, M.A. and ÁLVAREZ MUÑOZ, J.S. *Family Leisure of Adolescents in Rural Contexts: The Influence of Age* _____ 226
- MARTÍN GONZÁLEZ, D. and MORA LÓPEZ, N. *Teaching cognition and teaching philosophy in EFL training teachers* _____ 242
- TORRES BARZABAL, L., HERMOSILLA RODRÍGUEZ, J.M., JAÉN MARTÍNEZ, A. and MARTÍNEZ GIMENO, A. *Perspective and experience of university students during Covid-19* _____ 259
- CAMPÓN CERRO, A.M., PASACO GONZÁLEZ, B.S., LÓPEZ SALAS, S., RODRÍGUEZ-GARCÍA, J.M. and DI-CLEMENTE, E. *Monitoring and virtual evaluation of university education: the students' perception in the studies of business at the University of Extremadura* _____ 278
- PUCHE REGALIZA, J.C., PORRAS ALFONSO, S., CASADO YUSTA, S. and PACHECO BONROSTRO, J. *Comparative of Face-to-Face, Blended and On-line scenarios in Higher Education: Analysis of its effects on academic results considering the interaction with e-learning platforms* _____ 295

BOOK REVIEWS

JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, D. *Monge, Carlos y Gómez, Patricia* (2022). *Innovación e investigación para la inclusión educativa en distintos contextos*. Madrid, Ediciones Pirámide. 416 págs. ISBN: 978-84-368-4640-9 _____ 311

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

The rejection rate of this journal amounts to 78.2%.

ARTÍCULOS

ARTICLES

Expectativas y motivaciones en la elección de estudios universitarios desde una perspectiva de género

Expectations and motivations in the choice of university studies from a gender perspective

Agustín Rodríguez-Esteban¹, Isabel Carretero-Serrano²

¹ Universidad de León arode@unileon.es

² Universidad de León icarrs00@estudiantes.unileon.es

Recibido: 19/8/2022

Aceptado: 21/4/2023

Copyright ©
Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:
Agustín Rodríguez Esteban
Facultad de Educación
Universidad de León
Campus de Vegazana, s/n
24071 León

Resumen

La elección de una titulación universitaria es una de las primeras decisiones importantes que realizan los jóvenes. Hombres y mujeres toman esta decisión basándose en distintas motivaciones y expectativas. El presente estudio tuvo como objetivo inicial validar la estructura multidimensional de una escala de evaluación de los motivos que influyen en la elección de estudios. Posteriormente, se analizó la relación entre las motivaciones académico-profesionales, la elección de estudios y el sexo del estudiante. Se aplicó la prueba *Motivations Influencing Course Choice questionnaire* (MICC) a un total de 538 estudiantes universitarios. Los resultados permitieron validar la estructura multidimensional de la escala. Se observó, igualmente, una asociación entre las estudiantes de sexo femenino, la elección de estudios socioeducativos, jurídicos o sanitarios y las expectativas relacionadas con la dimensión de ayuda. En el caso de los varones, más presentes en las ingenierías o carreras científicas, el vínculo con los motivadores extrínsecos fue menos sólido. Se considera que siguen presentes en la sociedad estereotipos de género que vinculan distintas profesiones a hombres y mujeres de forma diferente y estos siguen afectando a las expectativas y motivaciones de los estudiantes, especialmente las mujeres. Se proponen medidas para adoptar desde la orientación académica.

Palabras clave

Motivación del Estudiante, Expectativas, Estereotipos, Universidad, Diferencias de Género

Abstract

Choosing a university degree is one of the first important decisions that young people make. Men and women make this decision based on different motivations and expectations. The present study initially aimed to validate the multidimensional structure of a scale to assess the motives that influence the choice of studies. Subsequently, the relationship between academic-professional motivations, study choice and student gender was analyzed. The Motivations Influencing Course Choice Questionnaire (MICC) test was applied to a total of 538 university students. The results allowed validating the multidimensional structure of the scale. An association was also observed between female students, the choice of socio-educational, legal or

health studies and expectations related to the helping dimension. In the case of male students, who were more likely to choose engineering or science, the link with extrinsic motivators was less strong. Gender stereotypes that link different professions to men and women in different ways are still considered to be present in society and these continue to affect the expectations and motivations of students, especially female students. Measures are proposed to be adopted from the academic guidance.

Key Words

Student Motivation, Expectations, Stereotypes, University, Gender Differences

1. INTRODUCCIÓN

La elección de una carrera universitaria es una de las decisiones más difíciles e importantes que una persona toma a lo largo de su vida. De la misma dependerán, en gran medida, sus futuros logros personales y profesionales (Afaq et al., 2017). Tomar una decisión académico-profesional inadecuada se asocia con una mayor tasa de deserción académica y desempleo, a la vez que reduce la movilidad social (Davies y Qiu, 2016). Además, en un contexto en el que se han endurecido las condiciones para la inserción laboral (Martínez-Martínez et al., 2015), el conocimiento de las expectativas y motivaciones que subyacen a estas decisiones se presenta como una necesidad de las instituciones educativas para poder adecuar los intereses y las capacidades de sus alumnos a las características de los futuros puestos de trabajo (Al-Abri y Kooli, 2018). Aquellas instituciones que sean capaces de conocer estos perfiles estarán en condiciones de diseñar estrategias efectivas para mantener y captar a los nuevos estudiantes, ofreciendo servicios de calidad y obteniendo una ventaja competitiva importante respecto al resto (Astorne-Figari y Speer, 2017; Davies y Qiu, 2016; Kusumawati et al., 2010; Martínez-Martínez et al., 2016).

Los distintos factores, conceptualizados como intereses personales, expectativas o motivaciones, en los cuales se basan los individuos para tomar sus decisiones académico-profesionales, pueden ser clasificados en dos grandes grupos (Al-Abri y Kooli, 2018). Un primer grupo recoge aquellos de carácter ambiental o “situacional”. Así, se ha descrito la influencia de ciertas características de la Universidad, entre ellas las instalaciones o el prestigio (Ho y Hung, 2008). Dentro de este grupo, se ha analizado también la influencia de la familia, utilizando indicadores como los ingresos familiares o el nivel educativo de los progenitores (Rodríguez-Muñiz et al., 2019). Otras variables consideradas han sido la influencia del grupo de iguales o amigos (Kusumawati et al., 2010) y de los docentes u orientadores (Abrahams et al., 2015).

El segundo grupo lo conforman los factores personales o psicológicos, que han sido identificados en la literatura como los más influyentes en la elección de estudios superiores por parte de los estudiantes (Kusumawati et al., 2010). En este sentido, cualquier investigación relativa a la elección de carrera debe considerar el elemento de la motivación, ya que, entre otros aspectos, este se vincula a las expectativas, es decir a los deseos de alcanzar ciertos logros, siempre que se proporcionen las oportunidades necesarias (Fajcikova y Urbancova, 2019). Así, se ha descrito una relación positiva entre las motivaciones y expectativas académico-profesionales y aspectos como la adaptación y el compromiso académico (Araújo et al., 2019) o la satisfacción, la productividad y el

rendimiento (Aminu et al., 2022; Rodríguez-Muñiz et al., 2019). La mayor parte de la investigación sobre esta materia ha considerado la clásica división entre los dos tipos básicos de motivación (Deci, 1975; Sivrikaya, 2019; Skatova y Ferguson, 2014). Por un lado, la motivación extrínseca, que se basa en la obtención de recompensas externas. En este grupo, se han evaluado aspectos relacionados con las perspectivas laborales como el prestigio, el estatus social o, especialmente, los salarios (Martínez-Martínez et al., 2015; Shamsudin et al., 2019). El segundo tipo es la motivación intrínseca, es decir aquella que no está basada en elementos externos. El interés por la actividad en sí misma ha sido uno de los indicadores más analizados en este grupo (Afaq et al., 2017; Al-Abri y Kooli, 2018).

Junto a esta línea de investigación, ha aparecido literatura sobre tipologías motivacionales específicas en el ámbito de la elección vocacional. Moses (2003) propuso una clasificación basada en ocho tipos motivacionales de carrera. De acuerdo con la misma, distingue entre individuos que prefieren trabajos que les permitan socializarse, progresar en su carrera, demostrar autenticidad, desarrollar su personalidad, adquirir autonomía, que ofrezcan novedad, estabilidad o que les permitan desarrollar al máximo su vida personal al ofrecerles mucho tiempo libre. Más recientemente, Raveenther (2017) refiere tres componentes que afectan al proceso de decisión de carrera: el entorno, las oportunidades de carrera y la personalidad. Esta última variable es considerada por el modelo RIASECC (Holland, 1997) que analiza la relación de las variables psicológicas con las motivaciones que subyacen a las elecciones académicas. Este modelo describe seis tipos de personalidad vocacional: realista, investigadora, artística, social, emprendedora y convencional. En España, Deaño et al. (2015) han validado el *Cuestionario de Percepciones Académicas* (CPA) que combina aspectos cognitivos y motivacionales y recoge información sobre siete dimensiones: formación para el empleo, desarrollo, movilidad, implicación política y ciudadanía, presión social, calidad de la formación e interacción social. Vinculado de forma específica al contexto de la Universidad y como instrumento que será utilizado en la presente investigación, Skatova y Fergusson (2014) han elaborado el *Motivations Influencing Course Choice questionnaire* (MICC) en el que identifican cuatro grupos de motivaciones genéricas relevantes para la elección de estudios universitarios: la ayuda o motivación prosocial, la carrera o motivación profesional, el interés por la actividad y la facilidad de los estudios.

La mayor parte de estas tipologías han sido utilizadas para describir la relación de estas con las distintas elecciones académico-profesionales. De forma general, las motivaciones de tipo extrínseco aparecen asociadas a los estudios científicos o de ingenierías o arquitectura, mientras que las motivaciones de carácter intrínseco se han asociado a los estudios del ámbito sanitario o educativo. Así, en España, aparece un referente en el estudio del Instituto Nacional de Ciencias de la Educación donde ya se evidenció una relación entre las motivaciones y expectativas de carácter extrínseco y la elección de estudios de ingenierías (Juárez y Vázquez, 1981). Investigaciones más actuales en el contexto nacional (Peró et al., 2015; Rodríguez-Muñiz et al., 2019) e internacional (Fajčíková y Urbancová, 2019; Skatova y Fergusson, 2014) constatan una situación similar.

En este análisis del vínculo entre las motivaciones académico-profesionales y la elección de estudios, el sexo del individuo parece jugar un papel determinante. A pesar de que, en las últimas décadas, las mujeres han incrementado notablemente su nivel educativo, incluso superando a los hombres en tasas de matriculación universitaria

(Ministerio de Educación y Formación Profesional -MEFP-, 2021), ambos sexos eligen ámbitos de estudios distintos, lo que determina, en gran medida, acceso a profesiones futuras distintas (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE, 2018). De forma específica, se ha constatado que los hombres muestran una mayor predilección por actividades científicas o tecnológicas (Martínez-Martínez et al., 2016), mientras que las mujeres expresan más preferencia por actividades socioeducativas o sanitarias (Martínez-Martínez et al., 2015). En esta línea, Su et al. (2009) señalan que, en general, las mujeres muestran un mayor interés por carreras orientadas a las personas, mientras que los hombres se dirigen, en mayor medida, hacia carreras orientadas a las cosas. Esta realidad ha llevado a los investigadores a pensar que deben existir mecanismos que pueden explicar estas diferencias.

El ya clásico estudio de Chevalier (2003), realizado con graduados del Reino Unido, constató que los hombres son más propensos a informar de que la elección de sus estudios está motivada por expectativas de unos mayores ingresos futuros, mientras que las mujeres informan, más habitualmente, de elecciones motivadas por la perspectiva de un trabajo socialmente útil. En la actualidad, y desde el punto de vista de la motivación, la investigación sigue reflejando una mayor tendencia en las mujeres a mostrar motivaciones de tipo intrínseco relacionadas con aspectos vocacionales (Matjie y Coetzee, 2018; Rodríguez-Muñiz et al., 2019), con una mayor actitud altruista (Martínez-Martínez et al., 2015), con relaciones interpersonales más satisfactorias (Pérez-Carbonell y Ramos-Santana, 2015) e, incluso, con una mayor independencia (Mead, 2022). Los motivos extrínsecos, como los salarios o las trayectorias profesionales, adquieren un mayor peso en el caso de los hombres (Diniz et al., 2018). Recientemente, esta línea de investigación ha cobrado especial auge al considerar las consecuencias socioeconómicas que tiene la menor representación de las mujeres en las disciplinas STEM (Grañeras et al., 2022; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-, 2019).

Uno de los factores explicativos de estas diferencias es la influencia de los estereotipos y la socialización de los roles de género (Martínez-Martínez et al., 2016). En la actualidad, se siguen asociando rasgos de feminidad a las actividades relacionadas con el rol doméstico y el cuidado a los demás (Rodríguez-Esteban y Padín García, 2022), mientras que la masculinidad se vincula a una mayor competitividad y orientación a los resultados. Muchos ámbitos de estudio siguen considerándose típicamente masculinos o femeninos, lo que condiciona las motivaciones iniciales, ya que, entre otros aspectos, hombres y mujeres tienen expectativas más altas en aquellas profesiones que se perciben más apropiadas para su sexo (Grañeras et al., 2022; Pérez-Carbonell y Ramos-Santana, 2015).

De acuerdo con todo lo señalado, se planteó la presente investigación que tuvo como objetivos: en primer lugar, contrastar la estructura multidimensional de la traducción de la escala *Motivations Influencing Course Choice questionnaire* (MICC) utilizando una muestra de estudiantes universitarios españoles. En segundo lugar, analizar la relación de las expectativas y motivaciones académicas con la elección de estudios universitarios, así como describir la influencia del sexo del estudiante en estas motivaciones.

2. MÉTODO

Se llevó a cabo un estudio de tipo cuantitativo, descriptivo-comparativo, de corte transversal, utilizando la técnica de encuesta.

2.1. Participantes

La población del presente estudio fueron los estudiantes de titulaciones de grado y máster de la Universidad de León (Castilla y León, España). La muestra final de trabajo quedó configurada por 538 sujetos, de los cuales un 66% fueron mujeres y un 44%, hombres. En cuanto a la distribución por curso (considerando aquel en el que el estudiante cursaba la mayoría de las asignaturas), el 24% eran alumnos de 1º curso, el 25% de 2º, el 17% de 3º, el 24% de 4º y el 10% de máster. Dentro de este último grupo, el 39% eran alumnos de alguno de másteres que ofrece la Facultad de Educación. Un 12% cursaban un máster en la Escuela de Ingenierías Industrial, Informática y Aeroespacial. También un 12% pertenecían a másteres de la Facultad de Ciencias de la Salud, mientras que el resto se distribuían, con porcentajes inferiores al 8%, entre los másteres del resto de facultades.

La Tabla 1 muestra la distribución porcentual de la muestra en cada una de las facultades. Considerando la revisión teórica realizada en las líneas anteriores, y para poder efectuar el análisis comparativo, se organizaron estas facultades en dos ámbitos de estudio: ingenierías y carreras científicas (Ing.-C.Cient), con un 42,6% del total de la muestra; y socioeducativas, jurídicas y sanitarias (C.Soc.Jr.San), con el 57,4% restante.

Facultad	%	Ámbito	% según ámbito
Escuela de Ingeniería Agraria y Forestal	2,4	Ingenierías y c. científicas (Ing.-C.Cient)	Total: 42,6%
Escuela de Ingenierías Industrial, Informática y Aeroespacial	14,9		Mujeres: 52,4%
Escuela Superior y Técnica de Ingenieros de Minas	2,8		Hombres: 47,6%
Facultad de Ciencias Biológicas y Ambientales	11,5		
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	11		
Facultad de Educación	17,3	Socio-educativas, jurídicas y sanitarias (C.Soc.Jr.San)	Total: 57,4%
Facultad de Ciencias de la Salud	9,7		Mujeres: 76,1%
Escuela Universitaria de Trabajo Social	1,5		Hombres: 23,9%
Facultad de Filosofía y Letras	10,4		
Facultad de Veterinaria	7,6		
Facultad de Ciencias del Trabajo	2,6		
Facultad de Derecho	5		
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	3,3		

Tabla 1. Distribución de la muestra según titulación y ámbito de estudio

2.2. Instrumento de recogida de datos

Para el análisis de las motivaciones de los estudiantes se utilizó el instrumento *Motivations Influencing Course Choice questionnaire* (MICC) (Skatova y Ferguson, 2014) (ver Anexo 1). Los autores elaboraron este cuestionario para evaluar, de forma específica, las motivaciones en la elección de estudios en universitarios. La escala está

compuesta por un total de 18 ítems en formato escala tipo Likert con un rango del 1 al 6, en función de la relevancia de cada uno en la elección del grado. Estos ítems evalúan las 4 dimensiones siguientes:

Ayuda o motivación prosocial: Esta dimensión indica una preferencia por trabajar con personas y realizar actividades en beneficio de la sociedad y otros individuos.

Carrera o motivación profesional: Se caracteriza por un mayor interés por sobresalir en el grupo de referencia y se basa en motivaciones extrínsecas como las recompensas externas (salarios) o el prestigio asociado a ciertas profesiones.

Interés o motivación intrínseca: Refleja el interés inherente por una actividad y el disfrute por la realización de esta.

Facilidad de estudios: Indica una tendencia a alcanzar las metas individuales por la ruta más fácil.

2.3. Procedimiento

Para la recogida de datos se informó al Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de León sobre la finalidad del estudio. El vicerrectorado autorizó la investigación a la vez que dio difusión al cuestionario, haciendo llegar el mismo por email a todo el alumnado de grado y máster matriculado en la institución universitaria. Se garantizó la confidencialidad de la información obtenida. La encuesta fue aplicada entre los meses de abril y mayo del 2020.

Previamente a la aplicación de la escala *Motivations Influencing Course Choice questionnaire* (MICC), se pidió permiso expreso a una de sus autoras, Anyina Skatova, quien, en nombre de su equipo de investigación, autorizó a los autores de la presente investigación, vía correo electrónico, a traducirla y aplicarla. La escala fue traducida al español y revisada por 3 profesores del Departamento de Filología Moderna de la Universidad de León. Posteriormente, se aplicó un estudio piloto a 10 estudiantes, que no participaron en la encuesta final, para comprobar el grado de comprensión de los ítems. No fue necesario introducir modificaciones en la escala.

2.4. Análisis de datos

Para obtener una reducción de la dimensionalidad de la escala que permitiera comparar el modelo empírico con el modelo original, se aplicó un análisis factorial de componentes principales. Se trata de una técnica que permite reducir el número de variables en un número menor de factores o componentes, entendidos estos como combinaciones lineales no correlacionadas de las variables originales. Como medidas de adecuación muestral se utilizaron las pruebas KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y el test de esfericidad de Barlett. El análisis de fiabilidad de cada una de las subescalas obtenidas se realizó aplicando el coeficiente alpha de Cronbach. Se eliminaron aquellos ítems que reducían la fiabilidad de la escala final. Posteriormente, se utilizó estadística descriptiva univariada para describir cada dimensión, calculando la media y la desviación típica.

En un segundo momento, se realizaron pruebas de contraste de normalidad utilizando el test de Kolmogorov-Smirnov. Dado que las variables no se ajustaron a un modelo de distribución normal, se llevaron a cabo análisis no paramétricos para identificar las posibles diferencias en función del ámbito de estudio y del sexo de los encuestados. Se utilizó la prueba U de Mann-Whitney y se consideraron significativas las diferencias con

valores $p < 0,05$. Para aquellas comparaciones que resultaron significativas, se calculó el tamaño del efecto por medio del coeficiente r de Rosenthal.

Finalmente, se aplicó un análisis de correspondencias múltiple con el objetivo de identificar perfiles sexo-motivación-ámbito de estudio a través de los distintos patrones de respuesta derivados de las relaciones entre las categorías de las variables cualitativas.

3. RESULTADOS

3.1. Dimensionalidad y fiabilidad de la escala

Se comprobó, en primer lugar, la idoneidad del análisis de componentes principales propuesto. La prueba KMO, que describe el grado de relación conjunta entre las variables, ofreció un valor de 0,834, lo que supera el valor de 0,80 recomendado para poder considerar la matriz como apropiada para realizar la factorización. Los valores del test de esfericidad de Barlett ($\text{Chi-cuadrado}=431,355$, $g.l.= 153$, $p < 0,000$), nos permitieron rechazar la hipótesis de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad. Estos resultados, junto con el valor del determinante de la matriz de correlaciones ($\text{determinante}=0,000$), revelan una buena adecuación de los datos para ser sometidos al análisis de componentes principales.

Se aplicó el método de rotación ortogonal Varimax con el objetivo de minimizar el número de variables que tienen saturaciones altas en cada factor. Utilizando el criterio de raíz latente o criterio de Kaiser-Guttman, se extrajeron aquellos factores con autovalores mayores a 1 (valores Eigen). Se obtuvieron, así, cuatro factores que explican el 63,15% de la varianza total del modelo (27,76% el factor 1; 15,27% el factor 2; 11,19% el factor 3; y 8,93% el factor 4). Para comprobar gráficamente la magnitud de los autovalores, se elaboró el gráfico de sedimentación. Un análisis de izquierda a derecha de este gráfico (Figura 1) permite identificar un punto de inflexión, a partir del quinto autovalor, en el que los autovalores dejan de dibujar una pendiente significativa. Debe considerarse por tanto una extracción con los cuatro primeros factores mencionados y desechar los restantes (sedimentos).

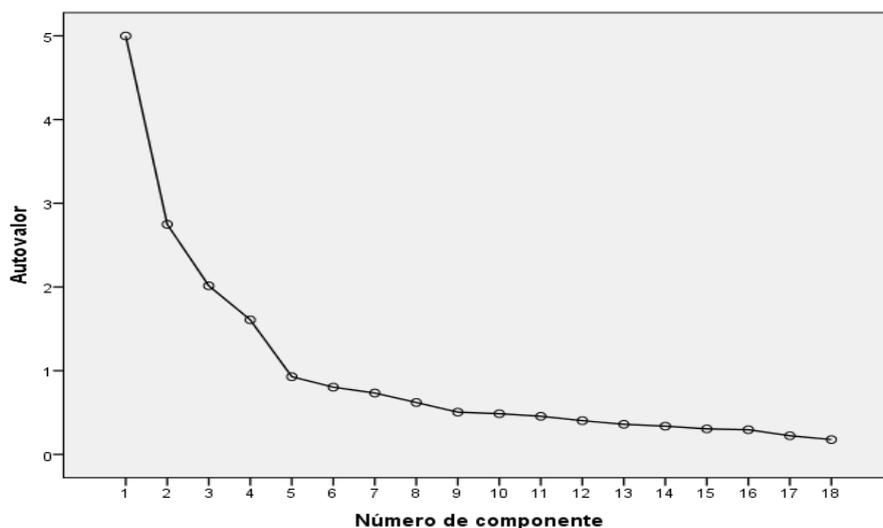


Figura 1. Gráfico de sedimentación

En la Tabla 2, se muestra la solución factorial obtenida. Se recogen las cargas factoriales o saturaciones de cada ítem en cada uno de los factores, junto con las respectivas comunalidades que expresan la proporción de varianza de cada ítem que pueda ser explicada por el modelo factorial obtenido. Los ítems que peor son explicados por el modelo son el it3 NOOTR y el it5 OBJET.

Ítems	Factores. Cargas factoriales				
	1	2	3	4	H ²
it1_INTER. Siempre me interesó esta materia.	,087	,827	,032	-,025	,693
it2_AYUD. Quiero ayudar a otras personas.	,843	,160	,025	-,013	,737
it3_NOOTR. No estoy particularmente preocupado por otras personas.	-,394	,182	,218	,272	,310
it4_SABER. Quería saber más sobre esta temática.	,117	,823	,106	,007	,702
it5_OBJET. Mis objetivos individuales son más importantes que la prosperidad de la sociedad.	-,231	,144	,145	,197	,271
it6_FACIL. Fue la opción más fácil para mí.	-,016	-,042	,180	,705	,532
it7_WORK. Quiero conseguir un trabajo bien remunerado en el futuro.	,061	-,046	,764	,105	,601
it8_COMP. Se trata de un ámbito muy competitivo y me considero un/a triunfador/a.	-,006	,104	,670	,670	,466
it9_SERVIR. Quiero servir a la sociedad.	,768	,212	,190	-,006	,670
it10_DESA. Proporciona buenas opciones de desarrollo profesional futuro.	,280	,178	,749	-,060	,674
it11_DISFR. Para mí es muy importante estudiar algo que disfruto.	,320	,756	,111	,022	,687
it12_PERSO. Estoy interesado en las personas	,848	,162	,079	,043	,754
it13_FASCI. Es un ámbito fascinante para estudiar.	,315	,787	,787	,082	,737
it14_APROB. Pensaba que podría aprobar el título sin demasiado esfuerzo.	,004	-,006	,076	,903	,821
it15_PROF. Me proporciona opciones profesionales seguras.	,107	,031	,752	,138	,597
it16_GRDF. El grado parecía ser fácil de aprobar.	,125	-,051	,035	,902	,832
it17_PERP. Estoy interesado en comprender las perspectivas de otras personas.	,742	,150	,072	,170	,607
it18_MUND. Quiero hacer del mundo un lugar mejor.	,777	,248	,099	-,009	,675

Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Tabla 2. Estructura factorial y comunalidades

Considerando aquellos que saturan con mayor carga factorial, se pueden identificar los ítems que definen cada una de las dimensiones o factores. En la primera dimensión, *ayuda*, saturan 5 ítems: it2_AYUD, it9_SERVIR, it12_PERSO, it17_PERP y it18_MUND. La segunda dimensión es *interés* y recoge 4 ítems: it1_INTER, it4_SABER, it11_DISFR y it13_FASCI. La tercera dimensión, *carrera*, incluye los ítems: it7_WORK, it8_COMP, it10_DESA y it15_PROF. Finalmente, la cuarta escala la conforman los 5 ítems que definen la dimensión *facilidad de los estudios*: it3_NOOTR, it5_OBJET, it6_FACIL, it14_APROB y it16_GRDF.

El análisis de fiabilidad se realizó mediante el método de consistencia interna utilizando el coeficiente alfa de Cronbach. Se obtuvieron coeficientes de fiabilidad altos en las dos primeras escalas o dimensiones: $\alpha_1=0,89$ y $\alpha_2=0,85$, y moderados en las dos restantes: $\alpha_3=0,74$ y $\alpha_4=0,66$. El análisis de las contribuciones particulares de cada elemento a su escala permitió identificar dos ítems en la cuarta escala (it3_NOOTR y it5_OBJET), cuya eliminación permitía aumentar la fiabilidad de la misma. Una vez

eliminados estos dos ítems, la cuarta escala quedó configurada por un total de 3 ítems, ofreciendo un coeficiente de fiabilidad $\alpha=0,81$.

El análisis de componentes principales, junto con el posterior análisis de fiabilidad, devuelve una escala de motivaciones y expectativas similar, en cuanto a su configuración, a la escala original (Skatova y Ferguson, 2014). Los descriptivos de cada una de las escalas o dimensiones se muestran en la Tabla 3. La puntuación más alta ($M=4,93$) se obtiene en la dimensión *interés*. Con puntuaciones inferiores, aparecen las dimensiones *ayuda* ($M=4,09$), *carrera* ($M=3,8$) y *facilidad de estudios* ($M=2,16$).

Dimensión	Ítems	M(DT)
AYUDA	IT2_AYUD; IT9_SERVIR; IT12_PERSO; IT17_PERP, IT18_MUND	4,09(1,28)
INTERÉS	IT1_INTER, IT4_SABER, IT11_DISFR, IT13_FASCI	4,93(1,04)
CARRERA	IT7_WORK, IT8_COMP, IT10_DESA; IT15_PROF	3,80(1,13)
FACILIDAD	IT6_FACIL, IT14_APROB; IT16_GRDF	2,16(1,14)

Tabla 3. Descriptivos de cada dimensión-escala

3.2. Diferencias en función del ámbito de estudio y del sexo de los estudiantes

La Tabla 4 muestra las diferencias en cada una de las dimensiones analizadas según los distintos ámbitos de estudio. Los resultados de la prueba U de Mann Whitney revelan diferencias estadísticamente significativas en la dimensión *ayuda* ($U=23614,5$; $p<0,000$) con un moderado tamaño del efecto ($r=0,28$). Son los alumnos de las titulaciones de ciencias socioeducativas, jurídicas o sanitarias los que muestran puntuaciones más elevadas en esta dimensión, con un valor de 4,39, frente a un valor de 3,69 en el caso de los alumnos que cursan ingenierías o carreras científicas. También aparecen diferencias significativas en la dimensión *carrera* ($U=25622,5$; $p<0,000$), con un moderado tamaño del efecto ($r=0,23$). En este caso, son los alumnos de ingenierías o carreras científicas los que puntúan de forma significativamente superior. El valor medio de este grupo es de 4,11 frente a un promedio de 3,57 que se obtiene en el grupo de alumnos de ciencias socioeducativas, jurídicas o sanitarias.

No se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones *interés* o *facilidad de estudios*.

Dimensión	Ámbito	N	M(DT)	U Mann Whitney	z	p(bilateral)	r
AYUDA	Ing.-C.Cient	229	3,69(1,09)	23614,5	-6,608	$p<0,000$	0,28
	C.Soc.Jr.San	309	4,39(1,33)				
INTERÉS	Ing.-C.Cient	229	4,90(0,98)	33011,5	-1,338	$p=0,181$	
	C.Soc.Jr.San	309	4,95(1,08)				
CARRERA	Ing.-C.Cient	229	4,11(1,08)	25622,5	-5,486	$p<0,000$	0,23
	C.Soc.Jr.San	309	3,57(1,11)				
FACILIDAD	Ing.-C.Cient	229	2,16(1,09)	34526,5	-0,485	$p=0,628$	
	C.Soc.Jr.San	309	2,16(1,18)				

Tabla 4. Diferencias en las expectativas-motivaciones según titulación elegida

En la Tabla 5 se pueden observar los resultados de la prueba U de Mann Whitney que permite comprobar las diferencias en las distintas expectativas o motivaciones en función del sexo. Hombres y mujeres difieren, de forma estadísticamente significativa, en las dimensiones *ayuda*, *carrera* y *facilidad*. En los tres casos, el tamaño del efecto de las diferencias es bajo. En concreto, las mujeres mostraron puntuaciones más elevadas en la dimensión *ayuda* ($U=26975,5$; $p=0,001$; $r=0,14$), con un valor promedio 4,23 frente a 3,83 de los varones. En las dos dimensiones restantes en las que aparecieron diferencias significativas: *carrera* ($U=29092,5$; $p=0,047$; $r=0,09$) y *facilidad* ($U=26294,5$; $p<0,000$; $r=0,16$), las puntuaciones más elevadas correspondieron a los varones. En la primera de ellas, el valor promedio de este grupo fue de 3,93 frente a 3,74 de las mujeres, y en la dimensión *facilidad*, fue de 2,41 frente a 2,03 de las mujeres.

Dimensión	Ámbito	N	M(DT)	U Mann Whitney	z	P (bilateral)	r
AYUDA	Mujer	355	4,23(1,26)	26975,5	-3,228	$p=0,001$	0,14
	Hombre	183	3,83(1,28)				
INTERÉS	Mujer	355	4,94(1,03)	31637,5	-0,498	$p=0,619$	
	Hombre	183	4,91(1,04)				
CARRERA	Mujer	355	3,74(1,10)	29092,5	-1,989	$p=0,047$	0,09
	Hombre	183	3,93(1,17)				
FACILIDAD	Mujer	355	2,03(1,07)	26294,5	-3,664	$p<0,000$	0,16
	Hombre	183	2,41(1,23)				

Tabla 5. Diferencias en las expectativas-motivaciones según titulación elegida

Se realiza finalmente un análisis de correspondencias múltiples (ACM) para identificar, a través de las relaciones entre las distintas categorías de las variables, algún patrón de respuesta que permita describir la triada sexo-motivación-ámbito de estudio. Las categorías de cada variable se proyectan de forma gráfica en un plano cartesiano de dos ejes. La asociación entre estas categorías se constata a través de la proximidad entre ellas. Los valores de las cuatro dimensiones que describen las motivaciones y expectativas fueron recodificados de la siguiente manera: valores 1 y 2, categoría bajo; valores 3 y 4, categoría medio; y valores 5 y 6, categoría alto.

El ACM reveló una solución de 2 factores que explicaron, en conjunto, el 52,2% de la inercia. Considerando el factor 1, que explica el 26,9% de la misma, se pueden identificar dos perfiles bien diferenciados. El primero de ellos está definido por mujeres que cursan titulaciones en el ámbito de las ciencias socioeducativas, jurídicas o sanitarias y que expresan elevadas motivaciones en las dimensiones *interés* (Int_Alto) y *ayuda* (Ayu_alto), intermedias en la dimensión *carrera* (Carr_Medio) y bajas en la dimensión *facilidad de estudios* (Fac_Bajo). El segundo perfil lo conforman los varones, estudiantes de ingenierías o carreras científicas, que han expresado valoraciones intermedias en la dimensión *ayuda* (Ayu_Medio) y elevada en la dimensión *facilidad de estudios* (Fac_Alto). Ligeramente más alejadas en el eje aparecen las categorías *interés* medio (Int_Medio) y *carrera* alto (Carr_Alto).

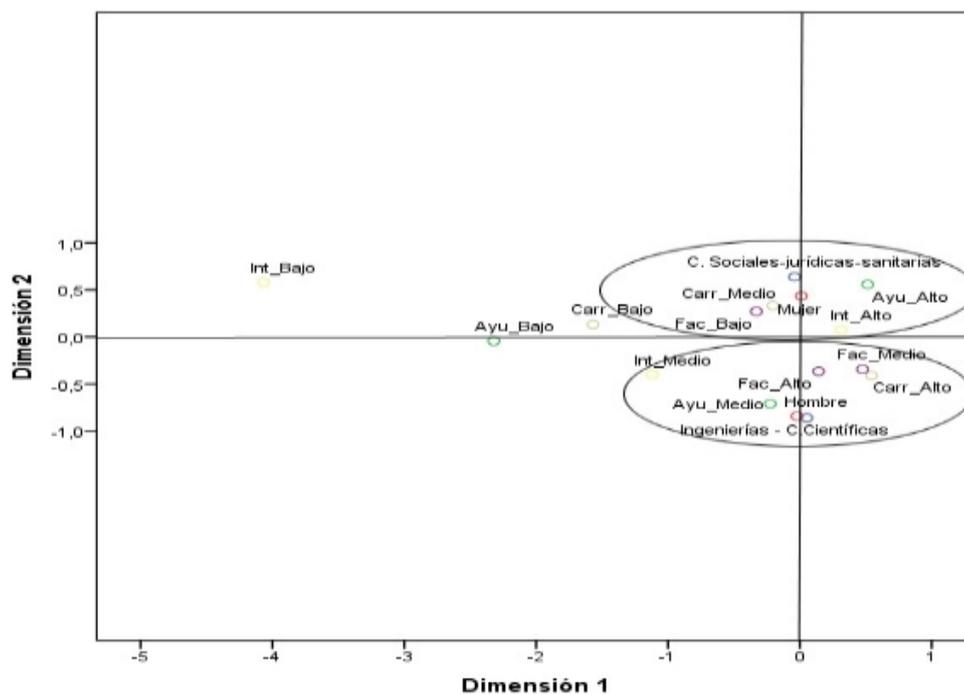


Figura 2. Identificación de perfiles. Mapa bidimensional de correspondencias (ACM)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La decisión relativa a la elección de una titulación universitaria es probablemente una de las primeras decisiones importantes que toman los jóvenes. La comprensión de las motivaciones y expectativas que subyacen a estas decisiones es relevante porque contribuirá a mejorar la correspondencia entre las características de los estudiantes y las características de los programas educativos y las perspectivas profesionales (Afaq et al., 2017; Davies y Qiu, 2016). El presente estudio analizó las expectativas y motivaciones en la elección de carrera en una muestra de 538 universitarios. Se utilizó, como instrumento de recogida de datos, la prueba *Motivations Influencing Course Choice questionnaire* (MICC) (Skatova y Fergusson, 2014).

Respecto al primer objetivo, el análisis de componentes principales confirma la estructura de cuatro factores del cuestionario original y apoya la idea de que las expectativas y motivaciones académicas son una construcción multidimensional (Diniz et al., 2018). Debe considerarse, por tanto, el principio de multideterminación (Pervin, 2001) que sugiere que cualquier elección es una combinación de motivaciones. Esta conceptualización multidimensional explica mejor las elecciones de la vida real que los modelos unidimensionales (Skatova y Fergusson, 2014).

Con relación al segundo, y principal objetivo, el *interés* por el tema ha sido la motivación más valorada. Este hallazgo, que resulta coincidente con investigaciones anteriores (Afaq et al., 2017; Al-Abri y Kooli, 2018), tiene importantes implicaciones educativas y profesionales, ya que se ha constatado una relación de este factor de motivación intrínseca con una mejora en el rendimiento académico y el estilo de aprendizaje profundo y con una mayor satisfacción y productividad laboral (Rodríguez-Muñoz et al., 2019). La escasa valoración dada a la dimensión *facilidad de estudios* coincide con los resultados mostrados por Afaq et al. (2017).

Se han encontrado diferencias en las motivaciones y expectativas en función de los ámbitos de estudio. La dimensión *ayuda* ha sido más valorada por aquellos estudiantes que cursan estudios en el ámbito de las ciencias socioeducativas, jurídicas o sanitarias, mientras que los estudiantes de ingenierías o carreras científicas han priorizado aquellos aspectos englobados en la dimensión *carrera*. En línea con este hallazgo, Peró et al. (2015) encontraron que, mientras que los estudiantes de las áreas de educación o salud valoraban en mayor medida los aspectos vocacionales, los alumnos de ingenierías o arquitectura daban más importancia a las salidas laborales o la utilidad percibida de la carrera. El estudio realizado por Fajčíková y Urbancová (2019) en la República Checa constató que la posibilidad de ganar más dinero en el futuro fue una de las principales razones por las que los estudiantes de esta titulación eligieron realizar estudios universitarios. En la misma línea, Skatova y Fergusson (2014) encontraron altas expectativas relacionadas con la *ayuda* en alumnos de titulaciones del área de salud. Las diferencias son también significativas en la dimensión *carrera*, siendo, en este caso, y de forma similar a lo encontrado en el estudio reseñado anteriormente, los alumnos de ingenierías o carreras científicas los que manifiestan puntuaciones más elevadas. Al contrario de lo observado por Skatova y Fergusson (2014), no aparecieron diferencias en la dimensión *interés*. Este hecho puede ser explicado por la variedad de estudios englobados en cada uno de los grupos de comparación.

Cuando se incorpora al análisis la variable sexo, los resultados han confirmado los hallazgos de investigaciones previas que constatan que las decisiones académico-profesionales, en el caso de las mujeres, tienden a estar basadas, en mayor medida, en motivaciones de tipo intrínseco (Diniz et al., 2018; Rodríguez-Muñiz et al., 2019). En general, las mujeres expresan una mayor predisposición hacia la atención y ayuda a los demás (Matjie y Coetzee, 2018; Rodríguez-Esteban y Padín García, 2022), motivación que puede ser considerada como una extensión del rol doméstico atribuido socialmente al sexo femenino (Rodríguez-Martínez et al., 2017). Aunque las decisiones basadas en aspectos vocacionales también han estado, tradicionalmente, más vinculadas a las mujeres (Matjie y Coetzee, 2018; Rodríguez-Muñiz et al., 2019), los resultados del presente estudio no han revelado diferencias significativas en la dimensión *interés*. En este sentido, Muñoz-Fernández et al. (2019) tampoco hallaron diferencias entre hombres y mujeres en su vocación intrínseca. Se puede encontrar una explicación plausible a este hecho en los hallazgos de García Gómez et al. (2009). Estos autores observaron que las chicas justifican en mayor medida sus elecciones basándose en criterios personales y argumentan las mismas basándose en aspectos del campo profesional que les parecen atractivos, pero son poco elocuentes al referirse a sus intereses y no ofrecen argumentos que justifiquen los mismos.

Es profusa la línea de investigación que ha constatado mayores motivaciones y expectativas relacionadas con motivaciones extrínsecas como los salarios o la carrera profesional en los varones (Araújo et al., 2019; Diniz et al., 2018; Pérez-Carbonell y Ramos-Santana, 2015). El presente estudio, aunque ha revelado diferencias significativas en la dimensión *carrera*, apunta hacia la idea de que estas diferencias pueden estar reduciéndose. Esta afirmación se apoya en dos de las evidencias obtenidas en el presente trabajo como son el escaso valor encontrado en el tamaño del efecto de las diferencias y la escasa proximidad de ambas categorías en el análisis de correspondencias efectuado. Este último análisis, sin embargo, reveló una fuerte asociación entre el sexo masculino y las decisiones basadas en la facilidad de estudios.

De estos resultados se derivan importantes implicaciones educativas. En primer lugar, es importante que los servicios de orientación, tanto de los centros de secundaria como de las propias universidades, contribuyan a mejorar el conocimiento sobre el alcance de las distintas opciones profesionales como ayuda en la toma de decisiones reflexionadas y fundamentadas. En muchas ocasiones la percepción subjetiva que tienen los estudiantes sobre el futuro del título elegido puede no ajustarse a la realidad (Peró et al., 2015). Además, las materias o disciplinas ofrecen distintas oportunidades para satisfacer las expectativas y ello condiciona las decisiones de cada estudiante. El incremento actual de la oferta de títulos universitarios viene acompañado de un mercado laboral cambiante y, por tanto, imprevisible (Al-Abri y Kooli, 2018). Cuando los estudiantes no tienen la información adecuada y, a la vez, se enfrentan a muchas alternativas, pueden tomar decisiones equivocadas alejadas de sus verdaderos intereses (Dougherty, 2018). La incertidumbre no solo conduce a mayores tasas de abandono, también afecta a la identidad profesional que los alumnos deben desarrollar durante sus estudios (Meijers et al., 2013).

En segundo lugar, y a pesar de que la situación está cambiando y la brecha de género se está reduciendo en los últimos años (Araújo et al., 2019), sigue siendo necesario incrementar el número de matrículas de mujeres en las disciplinas científicas y especialmente tecnológicas, tal y como expresan distintos organismos internacionales (Grañeras et al., 2022; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-, 2019). La menor representación de las mujeres en estos ámbitos no puede ser explicada por diferencias en las capacidades (Astorne-Figari y Speer, 2017; Zamorro, 2021). Las menores expectativas de éxito y de habilidad percibida en ámbitos tradicionalmente asociados al género masculino se presentan como factores explicativos más relevantes (Pérez-Felkner et al., 2017). Parece que siguen existiendo, por tanto, ciertas barreras invisibles derivadas de estereotipos asociados al sexo que limitan, no solo el acceso a las titulaciones científico-tecnológicas por parte de las mujeres, sino también su potencial avance en la carrera profesional en estos ámbitos (Araújo et al., 2019). Los servicios de orientación deben contribuir a mejorar la claridad vocacional de las estudiantes jóvenes, ya que las decisiones que se vayan a tomar deben estar alineadas con sus rasgos de personalidad, valores y capacidades (Al-Abri y Kooli, 2018; Rodríguez-Muñoz et al., 2019). Pero también es importante reforzar estas orientaciones con medidas como la inclusión de modelos de referencia en estos ámbitos profesionales.

El presente estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, es importante considerar las diferencias individuales, ya que no se puede confirmar que estas diferencias de motivación genéricas puedan explicar, por sí solas, las diferencias individuales en las razones de elección de títulos universitarios. En segundo lugar, debe considerarse el efecto denominado “reference group bias” que se produce cuando los encuestados usan distintos valores de referencia en sus contestaciones, en este caso distintos estándares personales sobre los conceptos de motivación o expectativa. Zamorro (2021) encuentra, en este sentido, un mayor esfuerzo y motivación en las contestaciones en el caso de las chicas. Este sesgo podría estar generando una cierta sobreestimación en aquellas expectativas más propias del sexo femenino. Una tercera limitación hace referencia al tamaño de la muestra y a la inclusión de distintas y variadas titulaciones dentro de cada uno de los grupos de referencia utilizados en el análisis comparativo. A pesar de que los resultados ofrecen un apoyo empírico relevante y actual a las principales teorías y estudios sobre la materia, queda por definir si, por ejemplo, estudiantes de Derecho difieren en estas expectativas de otros, como pueden ser los estudiantes de Trabajo Social o

Educación. Se hace necesario trabajar con muestras más grandes para analizar con más detalle estas diferencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Abrahams, F., Jano, J. y van Lill, B. (2015). Factors influencing the career choice of undergraduate students at a historically disadvantaged South African university. *Industry & Higher Education*, 29(3), 209-219. <https://doi.org/10.5367/ihe.2015.0253>
- Afaq, K., Sharif, N. y Ahmad, N. (2017). Factors Influencing Students' Career Choices: Empirical Evidence from Business Students. *Journal of Southeast Asian Research*, 2017, 1-15. <https://doi.org/10.5171/2017.718849>
- Al-Abri, N. y Kooli, C. (2018). Factors Affecting the Career Path Choice of Graduates: A Case of Omani. *International Journal of Youth Economy*, 2(2), 105-117. <https://doi.org/10.18576/ijye/020203>
- Aminu, N, Pon, K, Ritchie, C. e Ivanov, S. (2022). Student motivation and satisfaction: Why choose an international academic franchise programme rather than a home one? *International Journal of Training and Development*, 26, 407-426. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12263>
- Araújo, A., Gomes, C.M.A., Almeida, L. y Núñez, J.C. (2019). A latent profile analysis of first-year university students' academic expectations. *Anales de Psicología*, 35(1), 58-67. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.1.299351>
- Astorne-Figari, C. y Speer, J.D. (2017). Are changes of major major changes? The roles of grades, gender, and preferences in college major switching. *Economics of Education Review*, 70, 75-93. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.03.005>
- Chevalier, A. (2003). Education, Motivation and Pay of UK Graduates: are they different for women? *European Journal of Education*, 37, 347-369. <https://doi.org/10.1111/1467-3435.00115>
- Davies, P. y Qiu, T. (2016). Labour market expectations, relative performance and subject choice. Project Report. (April). <https://t.ly/KN3Y>
- Deaño, M., Diniz, A., Almeida, L., Alfonso, S., Alexandra R., García-Señorán, M., Conde, Á., Araujo, A., Iglesias-Sarmiento, V., Gonçalves, P. y Tellado, F. (2015). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Percepciones Académicas para la evaluación de las expectativas de los estudiantes de primer año en Enseñanza Superior. *Anales de Psicología*, 31(1), 280-289. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.16164>
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum.
- Diniz, A., Alfonso, S., Araújo, A.M., Deaño, M., Costa, A., Conde, A. y Almeida, L. (2018). Gender differences in first-year college students' academic expectations. *Studies in Higher Education*, 43(4), 689-701. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1196350>
- Dougherty, K.J. (2018). Higher education choice-making in the United States: freedom, inequality, legitimation. *Working paper no. 35*. Centre for Global Higher Education, UCL Institute of Education. <http://t.ly/M5dJ>
- Fajčíková, A. y Urbancová, H. (2019). Factors Influencing Students' Motivation to Seek Higher Education—A Case Study at a State University in the Czech Republic. *Sustainability*, 11, 2-14. <https://doi.org/10.3390/su11174699>
- García Gómez, S., Padilla Carmona, M.T. y Suárez Ortega, M. (2009). Los intereses académicos y profesionales de chicas que finalizan la escolaridad obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 311-334. <https://t.ly/RU6M>
- Grañeras, M., Moreno, M.E. e Isidoro, N. (2022). *Radiografía de la brecha de género en la formación STEAM. Un estudio en detalle de la trayectoria educativa de niñas y mujeres en España*. Secretaría de Estado de Educación. <http://t.ly/CTuo>
- Ho, H.F. y Hung, C.C. (2008). Marketing mix formulation for higher education. *The International Journal of Educational Management*, 22(4), 328-340.

- Holland, J. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. (3a ed). Psychological Assessment Resources.
- Juárez, P. y Vázquez, M. (1981). Actitudes y expectativas profesionales de los universitarios y alumnos de formación profesional. *Revista de Educación*, 29(267), 109-132. <http://t.ly/wZjc>
- Kusumawati, A., Yanamandram, K. y Perea, N. (2010). *Exploring Student Choice Criteria for Selecting an Indonesian Public University: A Preliminary Finding*. Centre for Health Service Development - CHSD. 35. <https://t.ly/hZlw>
- Martínez-Martínez, A., Castro Sánchez, M., Lucena Zurita, M. y Zurita Ortega, F. (2015). Elección de titulación universitaria y expectativas de resultados de los adolescentes de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 26(3), 63-77. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16401>
- Martínez-Martínez, A., Zurita-Ortega, F., Castro-Sánchez, M., Chacón-Cuberos, R., Hinojo-Lucena, M.A. y Espejo-Garcés, T. (2016). La elección de estudio superiores universitarios en estudiantes de último curso de bachillerato y ciclos formativos. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 304-321. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.14>
- Matjie, T. y Coetzee, M. (2018). Exploring the links between gender, dwelling, and career orientations of African emerging adults. *Journal of Psychology in Africa*, 28(4), 303-309. <https://doi.org/10.1080/14330237.2018.1501896>
- Mead, D. (2022). The gender gap in university enrolment: evidence from subjective expectations. *Education Economics*, 31(1), 54-76. <https://doi.org/10.1080/09645292.2022.2027877>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional -MEFP- (2021). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2021*. Secretaría General Técnica. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/25274/19/00>
- Meijers, F., Kuijpers, M. y Gundy, C. (2013). The relationship between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13(1), 47-66. <https://doi.org/10.1007/s10775-012-9237-4>
- Moses, B. (2003). *What next? The complete guide to taking control of your working life*. DK Publishing.
- Muñoz-Fernández, G.A., Rodríguez-Gutiérrez, P. y Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XXI*, 22(1), 71-92. <https://doi.org/10.5944/educXXI.20007>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- (2019). *Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*. <https://t.ly/XaEv>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE- (2018). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <http://t.ly/n5uC>
- Pérez-Carbonell, A. y Ramos-Santana, G. (2015). Preferencias de los y las estudiantes universitarias sobre el empleo desde una perspectiva de género. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 721-739. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44804
- Perez-Felkner, L., Nix, S. y Thomas, K. (2017). Gendered Pathways: How Mathematics Ability Beliefs Shape Secondary and Postsecondary Course and Degree Field Choices. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-11. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00386>
- Peró, M., Soriano Jiménez, P., Capilla Lladró, R., Guàrdia, I., Olmos, J. y Hervás, A. (2015). Questionnaire for the assessment of factors related to university degree choice in Spanish public system: A psychometric study. *Computers in Human Behavior*. 47, 128-138. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.003>
- Pervin, L.A. (2001). A dynamic systems approach to personality. *European Psychologist*, 6, 172-176. <https://doi.org/10.1027//1016-9040.6.3.172>
- Raveenther, A. (2017). The relationship between Career Choice and environment, opportunity and personality. *International Journal of Scientific & Engineering Research*. 8, 63-67. <https://t.ly/784f>

- Rodríguez-Esteban, A. y Padín García, A. (2022). Diferencias según el género en los intereses académico-profesionales ¿persisten los estereotipos? *REOP - Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 33(1), 148-166.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33771>
- Rodríguez-Martínez, M.D.C., Sánchez-Rivas, E., y Labajos-Manzanares, M.T. (2017). Vocación ocupacional y género en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 345-356.
- Rodríguez-Muñiz, J., Areces, D., Suárez Álvarez, J., Cueli, M. y Muñoz, J. (2019). ¿Qué motivos tienen los estudiantes de Bachillerato para elegir una carrera universitaria? *Journal of Psychology and Education*, 13(3), 1-15. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.167>
- Shamsudin, M., Aeshah, M., Wahid, R.A. y Saidun, Z. (2019). Factors influence undergraduate students' decision making to enroll and social media application as an external factor. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7, 126-136. <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7116>
- Sivrikaya, A.H. (2019). The Relationship between Academic Motivation and Academic Achievement of the Students. *Asian Journal of Education and Training*, 5(2), 209-315. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.52.309.315>
- Skatova, A. y Ferguson, E. (2014). Why do different people choose different university degrees? Motivation and the choice of degree. *Frontiers in Psychology*, 5(1.244), 1-15.
<http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01244>
- Su, R., Rounds, J. y Armstrong, P.I. (2009). Men and things, women and people: a meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological Bulletin*, 135(6), 859-884.
<http://dx.doi.org/10.1037/a0017364>
- Zamarro, G. (2021). *Motivación académica, habilidades no cognitivas y brecha de género en matemáticas y ciencias. El caso de España*. Monografías sobre educación. Fundación Ramón Areces – Fundación Europea Sociedad y Educación.

ANEXO 1

Adaptación del *Motivations Influencing Course Choice questionnaire* (MICC) (Skatova y Ferguson, 2014)

Por favor, señale en qué medida fueron importantes las siguientes razones en la decisión de elegir su grado universitario (siendo 1 Nada importante y 6 Muy importante).

	1	2	3	4	5	6
01. Siempre me interesó este tema.	<input type="checkbox"/>					
02. Quiero ayudar a otras personas.	<input type="checkbox"/>					
03. No estoy preocupado sobre otras personas.	<input type="checkbox"/>					
04. Quiero saber más sobre este tema.	<input type="checkbox"/>					
05. Mis objetivos son más importantes que la prosperidad de la sociedad.	<input type="checkbox"/>					
06. Fue la opción más fácil para mí.	<input type="checkbox"/>					
07. Quiero conseguir un trabajo bien pagado en el futuro.	<input type="checkbox"/>					
08. Soy muy competitivo y un triunfador.	<input type="checkbox"/>					
09. Quiero servir a la sociedad.	<input type="checkbox"/>					
10. Me proporciona buenas opciones de carrera.	<input type="checkbox"/>					
11. Es importante para mí estudiar una carrera que disfruto.	<input type="checkbox"/>					
12. Estoy interesado en las personas.	<input type="checkbox"/>					
13. Es un tema fascinante para estudiar.	<input type="checkbox"/>					
14. Sé que lograré aprobar el grado sin demasiado trabajo.	<input type="checkbox"/>					
15. Me proporciona opciones profesionales seguras.	<input type="checkbox"/>					
16. La carrera parece fácil de aprobar.	<input type="checkbox"/>					
17. Estoy interesado en comprender las perspectivas de otras personas.	<input type="checkbox"/>					
18. Quiero hacer del mundo un lugar mejor.	<input type="checkbox"/>					

El enganche y sentido de pertenencia escolar en Educación Secundaria: conceptos, procesos y líneas de actuación

Engagement and sense of belonging to the school in Secondary Education: concepts, processes and lines of action

Isabel Fernández-Menor¹

¹ Universidad de Sevilla ifernandez3@us.es

Recibido: 28/10/2022

Aceptado: 12/4/2023

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Isabel Fernández Menor

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Sevilla

Calle Pirotecnia, s/n

41013 Sevilla

Resumen

En este artículo¹ se realiza una revisión de la literatura o estado del arte de dos conceptos fundamentales de la conexión escolar. Por un lado, se trabajan los términos enganche y desenganche escolar y, por el otro, el sentido de pertenencia, ambos en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria, por ser la etapa educativa donde se presentan más casos de fracaso y abandono escolar. En este sentido, el fracaso y el abandono continúan siendo las principales preocupaciones del sistema educativo y muchas de las respuestas a este hecho se pueden encontrar en lo relativo a la conexión escolar de los estudiantes. A lo largo de este artículo se incluyen reflexiones personales sobre la temática, un extenso recorrido sobre los términos mentados, autores de relevancia, campos de trabajo, investigaciones realizadas, las dificultades y confusión terminológica por la existencia de gran variedad de términos y, finalmente, las variables que entran en juego en estos procesos. A continuación, se ofrece una propuesta de trabajo mediante la reconversión de las variables de afectación que se pueden considerar medidas de actuación. A modo de conclusión, los procesos de enganche y desenganche, así como la pertenencia escolar son elementos clave para comprender el fracaso y abandono escolar.

Palabras clave

Educación Secundaria, Enganche Escolar, Identificación, Inclusión, Participación Escolar

Abstract

This article¹ reviews the literature or state of the art on two fundamental concepts of school connection. On the one hand, the terms school engagement and disengagement and, on the other, the sense of belonging, both in the context of Compulsory Secondary Education, as this is the educational stage where most cases of school failure and dropout occur. In this sense, failure and dropout continue to be the main concerns of the education system and many of the answers to this fact can be found in the school connection of students. This article includes personal reflections on the

subject, an extensive overview of the terms mentioned, relevant authors, fields of work, research carried out, the difficulties and confusion in terminology due to the existence of a wide variety of terms and, finally, the variables that come into play in these processes. Next, a work proposal is offered through the reconversion of the affecting variables that can be considered as action measures. In conclusion, the processes of engagement and disengagement, as well as sense of belonging, are key elements in understanding school failure and dropout.

Key Words

Secondary Education, Engagement, Identification, Inclusion, School Participation

1. INTRODUCCIÓN

Los centros educativos son comunidades de carácter formal en los que los estudiantes invierten gran parte de su vida, perfilándose en ellos sus características no solo académicas sino también personales, sociales y su futuro profesional. La obligatoriedad del sistema conlleva que los estudiantes comienzan su educación reglada en la infancia continuando en ella hasta bien alcanzada la etapa adulta. No obstante, a medida que se avanza académicamente, parece que algunas cuestiones como la implicación del profesorado o la atención a las características personales, se difuminan ante la presión que las políticas educativas (ya sean nacionales, regionales o institucionales) ponen en los resultados académicos como meta e indicador de calidad educativa. Por ello, la no adquisición de estos resultados es, sin lugar a duda, una inquietud común para todos los agentes del sistema educativo. La reducción del fracaso y del abandono escolar es un objetivo compartido internacionalmente. En nuestro país, los últimos datos sobre abandono escolar ofrecen un atisbo esperanzador ya que, en el último informe, el abandono escolar descendió hasta el 13,3% (MEFP, 2021); no obstante, a pesar de todas las evoluciones en el sistema, el fracaso y el abandono escolar siguen siendo nuestro gran obstáculo.

El fracaso y el abandono escolar alcanzan su punto álgido en la adolescencia, una fase evolutiva de cambio coincidente con la Educación Secundaria Obligatoria, que supone en muchos casos un período de conflicto personal, físico, familiar y social. En este período de evolución y transición vital se incluye el cambio de etapa educativa, la adquisición de mayor autonomía, la intensificación de las relaciones con iguales, la exploración de la identidad y una mayor autorregulación del aprendizaje, entre otros. Los adolescentes en plena ebullición biológica se enfrentan a un sistema academicista y propedéutico (Gimeno, 2000) que tiene dificultades para la atención a la diversidad (García, 2015) en la que la formación docente es insuficiente (Escudero, 2017); y en el que, como Fielding (2012) ha alertado, son vistos como unidades de rendimiento, y no como personas. Están ante lo que Tarabini (2017) describe como una institución de otra época.

Teniendo en cuenta que es en la adolescencia donde se dispara la desvinculación académica y personal de los estudiantes, es preciso prestar atención a la misma, para comprender en profundidad las causas y poder actuar sobre ellas. Como se ha introducido al inicio de este texto, las instituciones educativas han sido calificadas como comunidades carentes de cuidado y apoyo a la juventud (Hargreaves et al., 1996), en las que prima la finalidad academicista en detrimento de la social. McMillan y Chavis (1986) establecieron que toda comunidad consta de cuatro elementos básicos que permiten el

correcto desarrollo de sus miembros: membresía, influencia, integración y cumplimiento de las necesidades. Es decir, una comunidad debe tener un sentido de conexión compartido por todos sus integrantes. Sabiendo que el campo educativo forma parte del campo social y, en referencia a lo que ya apuntaban autores como Dewey o Vygotsky, la educación debe concebirse como un proceso social, que en ningún caso ha de entenderse como una cuestión individual.

El término desenganche es el que mejor define esta situación. El alumnado desenganchado se enfrenta no solo con sus propias características personales, familiares o sociales, sino también a la oferta y experiencias educativas que se le ofrecen (González, 2015). El desenganche alude pues a un concepto multidimensional que se materializa de diferentes formas, tales como el absentismo, las conductas disruptivas o una baja conexión escolar.

El desenganche es una de las caras de la moneda, ya que del otro lado se encuentra el enganche. Donde unos participan en las tareas escolares, muestran curiosidad hacia el aprendizaje, se sienten parte del centro o viven con interés lo que acontece en el aula, otros lo vislumbran irrelevante. Todo induce a pensar que estamos ante dos tipos de estudiantes: uno de ellos a la medida de la institución y otro que tiene un problema –algo que recuerda demasiado a la distinción entre el buen y el mal estudiante–. Se trata de un fenómeno de fondo que afecta a la generalidad del alumnado, aunque con diferentes grados de intensidad, en diversas formas y con distintos resultados (Fernández et al., 2010, p.193). Interesa conocer el porqué de estas diferencias entre estudiantes, teniendo en cuenta que se dan en el mismo centro, donde, *a priori*, las características son las mismas para todos sus miembros. Es importante resaltar que el desenganche no es repentino, sino que se va gestando a lo largo del recorrido escolar. No obstante, el sistema tiende a culpabilizar, de forma individual, a estos estudiantes, obviando que se trata de un proceso multidimensional (González y Cutanda, 2020) y que los centros escolares, el sistema educativo y las políticas no son independientes de las estructuras sociales, económicas y culturales (Vázquez-Recio, 2018; Vázquez-Recio y López-Gil, 2018).

El enganche y el desenganche escolar se encuentran a su vez conectados con el sentimiento de pertenencia del alumnado con su centro, siendo este último un facilitador del enganche (Finn, 1989). En este texto de revisión y fundamentación, se trata el concepto de sentido de pertenencia como un factor relevante de enganche escolar. En los siguientes apartados se ponen de manifiesto las dificultades para la definición de la pertenencia debido a la excesiva cantidad de términos paralelos, así como la identificación de las variables que intervienen en ese sentimiento de pertenencia del alumnado adolescente con su centro educativo.

2. ENGANCHE ESCOLAR Y SENTIDO DE PERTENENCIA COMO DIMENSIONES DE LA CONEXIÓN ESCOLAR

El desenganche académico de los estudiantes es considerado un predictor de fracaso y abandono escolar (González y Cutanda, 2020), de manera que, de no ser paliado, se convierte en un factor de exclusión educativa, y posteriormente social, de parte del alumnado (Rodríguez et al., 2021). En particular, la cuestión de su relación con la inclusión (cuando el desenganche y la desconexión aluden claramente a procesos de exclusión) ha sido escasamente abordada en este ámbito de trabajo. Es por ello que este

artículo asume la necesidad y la pertinencia de conectar inclusión y conexión escolar, en tanto que ambos conceptos y los procesos que los sustentan, se ocupan y preocupan de la construcción de trayectorias escolares no excluyentes, sin interrupciones, abandonos, u otros avatares, para todos (Terigi, 2014).

El alumnado desenganchado se encuentra en lo que se podría denominar un limbo académico, ya que, en términos de inclusión, se sitúa en una zona intermedia de vulnerabilidad o riesgo (García, 2017), en la cual, aun perteneciendo al centro escolar a nivel burocrático, está fuera del mismo a nivel personal. Elementos como la primacía de los resultados, las metodologías de enseñanza y aprendizaje desfasadas, la poca atención a las relaciones entre alumnado y profesorado o el enclaustramiento del currículo son barreras al enganche. Esta situación, no obstante, puede ser revertida, fortaleciendo la permanencia y participación de los estudiantes en el sistema, e iniciando acciones orientadas a eliminar barreras –organizativas, culturales y políticas– de los centros que impiden la participación, en condiciones de igualdad, del alumnado (Marchesi et al., 2014).

El desenganche es un problema irresuelto que ha de abordarse sin dilación, debido a que gran parte del alumnado que abandona el sistema, ha experimentado un proceso de desvinculación o desafección con su centro educativo. Para entender mejor el significado de este concepto es apropiado recurrir a su contrario, el término enganche. Este último, se relaciona con el compromiso que tienen los estudiantes con su aprendizaje y se puede observar en la participación en tareas cotidianas, en la valoración y curiosidad hacia el aprendizaje, en los sentimientos de pertenencia al centro o en las relaciones positivas con el grupo de iguales y con el profesorado. En el otro extremo del continuo, el desenganche se caracteriza por una baja participación y falta de implicación en las tareas y lo que acontece en las clases, así como por la visión del centro como algo tedioso y con escaso aliciente (González, 2015).

Avanzando en la conceptualización de estos términos, cabe señalar que el enganche está compuesto por tres elementos: uno comportamental, otro de tipo emocional y, finalmente, otro más de tipo cognitivo. El comportamental se manifiesta en la participación estudiantil y se vehicula a través de acciones como atender al docente, acudir al centro cada día, realizar preguntas, etc. El enganche emocional, paralelo a la identificación con el centro, se manifiesta en las relaciones afectivas, los estados de ánimo reflejados en el centro o el sentimiento de sentirse parte del conjunto. El enganche cognitivo se hace presente en la autorregulación, la tolerancia al fracaso, la resolución efectiva de problemas o el uso de estrategias de aprendizaje (Fredicks et al., 2004; Mahatmya et al., 2012). En el desenganche, por el contrario, los componentes emocional, comportamental y cognitivo se manifiestan de forma muy distinta, tal y como se muestra en la Tabla 1.

OBJETO	DOMINIO		
	Emocional	Comportamental	Cognitivo
Sistema educativo	Infravaloración de la educación	Abandono	Visión irrelevante de la educación
Centro educativo	Baja conexión con el centro y sus docentes	Absentismo	Baja disposición hacia el trabajo en el centro
Aula	Bajo interés y aburrimiento	Faltar a clases	Falta de atención a las tareas
Contenido	Ansiedad	Comportamientos disruptivos	Baja autorregulación del aprendizaje

Tabla 1. Dominios del desenganche académico en función al objeto sobre el que actúa

El proceso de desenganche se fragua a lo largo del recorrido académico de aquellos estudiantes a los que no les resulta significativa su experiencia escolar. No obstante, es posible encontrar alumnado excelente a nivel académico que se encuentra desenganchado y, por el contrario, alumnado con rendimiento académico más bajo cuyo enganche a la institución es sólido en lo que se refiere a relaciones, pertenencia, involucración en actividades del centro, etc. Este hecho denota que el estudiantado puede desengancharse a diferentes niveles y, también, que es un proceso y un resultado simultáneamente; por ejemplo, un estudiante que no participa de la vida cotidiana del centro (tareas, actividades, fiestas, reuniones...) indica una despreocupación por lo que en su institución sucede, y podría ser un predictor de abandono. Es común asociar el desenganche a un bajo logro académico, ya que esta relación rendimiento-enganche suele ser recíproca, cíclica y reforzada en el tiempo (Hancock y Zubrick, 2015).

Cuando un centro educativo se encuentra con alumnado en proceso de desenganche, existe una tendencia a culpabilizar al mismo de su situación (González y Cutanda, 2020). De esta manera, el peso de lo que le ocurre recae sobre el propio estudiante, obviándose el proceso que lo encaminó en esa dirección. Sin embargo, como se ha ido apuntando, son diversos los contextos que interactúan en este proceso. Si bien es cierto que el estudiante tiene una responsabilidad inherente con su propia educación, también la tiene el propio centro educativo, que debe responder a las necesidades que presenta cada individuo de la institución. Además, las personas no son entes aislados, sino que provienen de contextos familiares y sociales únicos y diferentes. Estos contextos les brindan oportunidades diversas que son también factores intervinientes en los procesos de enganche o desenganche escolar. De este modo, se crea un proceso cíclico y retroalimentado de estos tres elementos, en el que unos pueden funcionar bien y no hacerlo el siguiente, o que exista una especie de “efecto contagio” por el cual unos se vean influidos por los otros (Ros, 2009).

En esta línea, son dos los tipos de investigación que se están desarrollando en el panorama internacional. Por un lado, un nutrido cuerpo de estudios trata de conocer qué factores de riesgo suelen estar asociados al desenganche, es decir, en qué situaciones el alumnado está más expuesto al desenganche (Appleton et al., 2008; Hancock y Zubrick, 2015; Thompson et al., 2006) y, por otro, existe un extenso volumen de investigaciones vinculadas a las consecuencias y el futuro que desencadena el desenganche escolar en los jóvenes (Bond et al., 2007; Millings et al., 2012; Shochet y Smith, 2014).

El primer grupo de investigaciones revela que el alumnado proveniente de familias con apoyo educativo escaso tiene una valoración pobre hacia la educación y, también, que el riesgo a desengancharse es mayor en estudiantes pertenecientes a familias desfavorecidas,

de entornos vulnerables, que llegan a la escuela con escasa preparación, que viven en áreas remotas, que son extranjeros o que tienen dificultades en el aprendizaje (Hancock y Zubrick, 2015). Por el contrario, experimentan un enganche escolar más elevado los alumnos y alumnas cuyos progenitores tienen un bagaje académico amplio, aquellos que tienen relaciones personales positivas y los que obtienen un rendimiento académico óptimo (Thompson et al., 2006).

Las investigaciones relacionadas con las consecuencias y el futuro de las personas desenganchadas vinculan el desenganche con la salud mental y física de los estudiantes (Bond et al., 2007; Millings et al., 2012; Shochet y Smith, 2014). En todas ellas, se incide en la idea de que cuanto más desenganchados están los estudiantes, más expuestos se encuentran a posibles trastornos psicológicos, falta de autoestima, depresión, conductas disruptivas, relaciones sociales pobres o conductas de riesgo (Bond et al., 2007).

Al igual que el enganche, el sentido de pertenencia es una dimensión de la conexión escolar. Resulta evidente que cuando alguien siente que forma parte de algo, despliega un conjunto de acciones y actitudes diferentes a cuando no se siente así; de este modo, cuando el vínculo es fortalecido, se incrementa la satisfacción y el compromiso y se disminuye el abandono, el fracaso y los problemas de convivencia (Carrasco y Luzón, 2019). Esta idea está claramente asumida en el mundo de la empresa, en el que se reconoce que cuanto mejores son las condiciones laborales, el trato con los compañeros/as, las relaciones con miembros de escalas superiores o la flexibilidad en el trabajo, mejor es el desempeño del trabajador/a hacia su puesto. Este hecho, sin embargo, se ha obviado en el campo educativo, que ha olvidado la satisfacción de sus protagonistas, eludiendo su bienestar emocional.

El término pertenencia no es nuevo, lo que es novedoso es su interés en el mundo educativo. El ser humano pertenece a diversas comunidades a lo largo de su vida (familia, escuela, empresa, grupo de amistades, zona residencial...), y es preciso que éstas le permitan desarrollarse con garantías. Las personas son seres sociales, como ya apuntaba Aristóteles en su libro *Política*, y una de sus necesidades vitales es el sentimiento de pertenencia como preservador de la salud (Maslow, 1998). Así, la necesidad de pertenecer ha sido ampliamente estudiada a lo largo de los años: Goodenow (1993) diseñó una escala de medida del sentimiento de membresía al centro en adolescentes; Baumeister y Leary (1995) identificaron la pertenencia como elemento clave de la motivación humana, cuya privación desemboca en problemas de salud, estrés o psicopatías; Resnick et al. (1997) concretaron que la pertenencia familiar, escolar, espiritual y social, eran factores de protección adolescente ante problemáticas como la salud mental o física, conductas agresivas, absentismo, etc.

El sentido de pertenencia se entiende como el grado en que los estudiantes se sienten personalmente aceptados, respetados, incluidos y apoyados por otros en el ambiente escolar (Goodenow, 1993). Esta premisa cobra especial relevancia en la adolescencia, debido a la angustia sobre el autodescubrimiento, la importancia de las relaciones sociales o el desprendimiento de sus progenitores hacia otras personas fuera del ámbito familiar.

Un estudioso destacado de la pertenencia es Finn. Este autor, para explicar la misma, desarrolló el modelo de identificación y participación, que sigue el siguiente proceso: la participación lleva al éxito escolar y, por tanto, a la identificación. En el caso contrario, la no participación provoca un bajo rendimiento escolar y culmina en abandono (González y Bernárdez, 2019). Como se puede observar, este es un modelo relacional en el que el comportamiento y el afecto interactúan para impactar sobre los resultados. En

este caso, el componente comportamental es la participación y el afectivo es la identificación. La participación se manifiesta en cuestiones como prestar atención, realizar preguntas, iniciativa en el aprendizaje o participación extracurricular; y la identificación se muestra a través de los sentimientos de formar parte de la comunidad educativa. En la identificación Finn (1989) diferencia dos elementos, *belonging* y *valuing*. El primero de ellos hace referencia al sentimiento de formar parte de algo y, el segundo, es la valoración de la enseñanza y la consecución de las metas. No obstante, ¿la participación siempre desarrolla éxito académico y, por tanto, identificación con el centro, y viceversa? Es común encontrarnos con estudiantes muy participativos y preocupados por sus resultados académicos que, a nivel de identificación se encuentran desarraigados y, también, alumnado con bajo rendimiento que se identifica plenamente con su centro. Es por ello, que este modelo ha sufrido modificaciones por parte de autores posteriores, tal y como se refleja en la Tabla 2.

Autor(es)	Elementos	Indicadores
Finn (1989)	Participación Identificación	Respuesta a preguntas, iniciativa, participación en actividades extracurriculares, pertenencia, valoración de la educación...
Appleton et al. (2008)	Académico Comportamental Cognitivo Afectivo	Tomarse tiempo en la tarea, acabar los ejercicios, atención, preparación de la clase, autorregulación, consecución de las metas, identificación con el centro...
Skinner et al. (2008)	Comportamental (de enganche y desenganche) Emocional (de enganche y desenganche)	Esfuerzo, persistencia, pasividad, distracción, entusiasmo, interés, aburrimiento, ansiedad...
Martin (2007)	Cognición adaptativa o no adaptativa Comportamiento adaptativo o no adaptativo	Autoeficacia, planificación, descontrol, infravaloración...

Tabla 2. Modelos de enganche escolar según distintos autores

Como se ha indicado anteriormente, la pertenencia no depende únicamente de los resultados académicos, sino que existen más variables que conforman la misma. En la literatura sobre el tema se pueden identificar cinco grandes grupos de elementos o variables intervinientes en el sentido de pertenencia de los estudiantes.

A) Características del centro

Elementos como el tamaño del centro, su configuración o la situación geográfica influyen en el sentido de pertenencia de sus miembros (Anderman, 2002).

- Tamaño del centro es un primer elemento modulador. Los seres humanos mantienen relaciones con un número manejable de personas, suficiente como para poder estrechar vínculos con los mismos. De este modo, cuanto más pequeño es el centro, más posibilidades existen de que las relaciones entre sus miembros sean más cercanas y de que todos ellos se conozcan e interactúen entre sí. Cuando un

estudiante conoce bien a sus compañeros/as y profesores/as, las relaciones interpersonales se vuelven más fáciles.

- Aunque con menor apoyo empírico, la configuración del centro escolar se relaciona con el sentido de pertenencia (Anderman, 2002). Es lógico pensar que los centros que abarcan las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, ofrecen la posibilidad de experimentar un mayor sentido de pertenencia, ya que su alumnado transita por el centro educativo durante muchos años de su vida. Esto facilita que a nivel adaptativo los estudiantes se encuentren más asentados.
- La situación geográfica no es un elemento neutral. De hecho, la ubicación del centro es otro factor relevante al explicar la pertenencia, ya que no es lo mismo hablar de un centro del entorno rural que de un centro situado en plena ciudad. La investigación indica que los centros urbanos ofrecen menor sentido de pertenencia que los rurales debido a la mayor dispersión geográfica y condiciones de vida de las urbes (Eisner, 2001; Freeman et al., 2001).

B) Relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa

Las relaciones son un elemento primordial en el desarrollo de la pertenencia escolar. En primer lugar, se suscriben las palabras de Downes et al. (2016), “las actitudes y conductas de los docentes, y la calidad de las relaciones entre profesores y estudiantes tienen un impacto significativo sobre el logro escolar (...), el desenganche (...) y el abandono escolar temprano” (p. 33). Estas relaciones docente-discente influyen sobremanera en su experiencia educativa en función del apoyo percibido, los conflictos y la vivencia del grado de dependencia (Canales y Peña, 2014). El apoyo docente percibido favorece la seguridad. Las relaciones cercanas del profesorado con los estudiantes fortalecen la seguridad de estos últimos, facilitando actitudes positivas y de compromiso con el contexto escolar (Luckner y Pianta, 2011). Así, conocer sus nombres, tener comunicación positiva o establecer feedback, son puntos clave para que el alumnado sepa que puede contar con esta figura, lo que le reporta tranquilidad y sensación de comunidad. Los conflictos con los docentes y la forma en que son percibidos influyen de manera muy clara en el sentido de pertenencia. Las situaciones tensas que se producen entre profesor/a y alumno/a promueven actitudes negativas que disminuyen la motivación y el rendimiento académico. En todo caso, esto no significa que la ausencia de conflicto favorezca el sentido de pertenencia, sino que es la gestión del mismo lo que la facilita o por el contrario la debilita. Así, por ejemplo, se refuerza cuando el conflicto se convierte en crítica enriquecedora. Finalmente, la relación de dependencia con el profesorado influye en el sentido de pertenencia. A medida que se avanza en el sistema educativo, y con el crecimiento físico y personal de los estudiantes, la dependencia con respecto a su docente es menor, por lo que las relaciones se tornan menos cercanas y el sentido de pertenencia al centro puede también modificarse.

En segundo lugar, son destacables las relaciones entre iguales. La adolescencia, como ya se ha dicho, es una etapa vital en la que las relaciones entre iguales cobran especial significación. Las amistades se consolidan en este momento del desarrollo. Muchas de estas amistades, se establecen en el seno del aula, por ser un espacio, también social, donde los estudiantes comparten experiencias vitales. Sin embargo, cuando esto no ocurre, o cuando las relaciones son negativas, hay una clara repercusión en la visión del centro que elaboran los estudiantes. Estas relaciones con los compañeros/as pueden transcurrir de dos modos muy diferentes:

- Las relaciones de amistad. La aceptación por parte de los miembros del grupo juega un papel importante en el sentido de pertenencia, así como en la participación. Las relaciones basadas en la amistad ofrecen a los estudiantes el apoyo emocional necesario para su adaptación escolar, facilitan que dispongan de más y mejores recursos, les proporcionan un mayor bienestar y favorecen el ajuste social (McLaughlin y Gray, 2015).
- Las relaciones de rechazo. En el lado opuesto, el rechazo tiende a provocar una baja autoestima, una percepción del clima escolar menos favorable y una menor participación de las actividades del centro (Clycq et al., 2017).

C) Ambiente de clase

El clima escolar contribuye al ajuste emocional y comportamental de los estudiantes, por lo que un buen clima escolar favorece la pertenencia del alumnado con su centro (Loukas et al., 2006; Rodríguez et al., 2021; Shochet y Smith, 2014).

Loukas et al. (2006) vinculan el sentido de pertenencia con el ambiente de aula en función de cuatro variables: fricción, cohesión, competición y satisfacción con las clases. La fricción y la cohesión son dimensiones opuestas de carácter interpersonal que son percibidas a través de las relaciones que se establecen entre los individuos de la misma. La percepción de competitividad entre compañeros/as disminuye la pertenencia del alumnado con su centro y, en último lugar, cuando los estudiantes están satisfechos con las clases, perciben el ambiente de forma positiva y amigable y, por tanto, se incrementa la pertenencia.

D) Currículo

La configuración del currículo también es un elemento determinante en la pertenencia (Fielding, 2012). Es frecuente culpar al alumnado cuando no alcanza las metas propuestas por el currículo, sin reconocer que el fracaso o abandono escolar no se fundamentan en una causa única. El currículo ofrecido a nuestros estudiantes es parcelario, ya que establece bloques de conocimiento que parecen desvinculados unos de los otros; también es academicista y se encuentra alejado de la realidad en la que nos encontramos (González, 2015). Además, es propulsor de metodologías estáticas y pasivas que no atienden a las particularidades de los estudiantes ni suponen un reto para ellos. El currículo se convierte así en un obstáculo, salvable para unos pero definitivo para otros. Tiene por tanto una clara vinculación con el sentido de pertenencia, ya que en función de si da respuesta o no las necesidades del alumnado, incrementará o debilitará la misma (Fernández et al., 2010).

E) Necesidades individuales

Huelga decir que el individuo en sí y el entorno que lo rodea son determinantes para adquirir o no el sentimiento de pertenencia. No todas las personas tienen la misma necesidad de pertenecer ni tampoco la gestión de todos los elementos mencionados anteriormente es la misma. En este sentido, las características personales, la necesidad de autonomía o la necesidad de competencia se insertan en este sentimiento. Así, los estudiantes tienen la posibilidad de controlar su éxito a través de la percepción de control, el empleo de estrategias adecuadas o la capacidad resolutoria.

Enganche o desenganche educativo y sentido de pertenencia son dos indicadores de conexión escolar. Esta conexión escolar está incrementando su reconocimiento como una característica del ambiente social, lo que la define como un concepto ecológico (Rowe et al., 2007). Con esta visión ecológica de la conexión escolar se tiene en cuenta la calidad en las diferentes comunidades que interaccionan en la vida de los sujetos: familia, centro educativo, amistades, etc. (Rowe y Stewart, 2009).

Son muchas las definiciones de conexión escolar, pero todas ellas tienen en común el gusto de los estudiantes por el centro, el sentimiento de pertenencia, relaciones positivas con todos los agentes educativos o participación en actividades.

Enganche y desenganche escolar, sentido de pertenencia y conexión escolar, son términos definidos en líneas anteriores; no obstante, existen gran cantidad de términos que parecen referirse a la misma idea y que han creado una gran confusión conceptual. A continuación, se realiza un pequeño repaso de estos conceptos con la finalidad de matizar su significación.

Jessor et al. (1995) acuñaron la frase “positive orientation to school” como actitud positiva hacia la escuela. Con este constructo pretendían conocer las actitudes y motivaciones de los estudiantes hacia el centro y el aprendizaje. Otro de los conceptos empleados es “school attachment” cuya traducción sería vinculación o apego escolar, utilizada como término cercano a la conexión y como variable de un constructo más amplio. Con las mismas connotaciones que “school attachment” nace el término “school bonding” el cual funciona como paraguas de todos aquellos aspectos relativos a las relaciones en la escuela. “School bonding” comprendería apego y compromiso al mismo tiempo. Por otro lado, “school context” o contexto escolar, incluye la conexión escolar, la regulación y la autonomía (Libbey, 2004). “Student involvement” se entiende como el tomar parte de algo o participar; se ha empleado también como variable de un constructo mayor donde se pretendía valorar el grado de participación de los estudiantes en el aula y la escuela. La satisfacción del estudiante con su centro ha sido otro constructo empleado a lo largo de la historia para referirse a su conexión; sin embargo, es evidente que la satisfacción es solo una variable de la misma.

En definitiva, el trabajo mayoritario de este ámbito se ha venido realizando fuera de España, por lo que los términos empleados presentan cierta dificultad en su traducción al tener significación diferente en castellano debido a connotaciones culturales. En España, se está desarrollando en los últimos años un amplio abanico de investigaciones vinculadas al enganche y desenganche escolar y su relación con el fracaso y abandono escolar.

3. PROPUESTA

Son diversas las variables que afectan a los estudiantes para adquirir un mayor o menor sentido de pertenencia y sentirse enganchados con su centro y, por tanto, estar conectados. En líneas anteriores, se ha realizado un repaso por las más destacadas a raíz de las investigaciones implementadas en el ámbito.

La educación inclusiva no se puede entender únicamente como el acceso del alumnado a la educación, sino que lo que en la escuela se realiza tenga valor personal, académico y social para los sujetos. Una educación de calidad debe asegurar a todos los implicados una formación independiente de su origen y condiciones, que no atropelle las

singularidades de los individuos ni los condicione y donde las barreras que se presenten sean solventadas mediante medidas adecuadas y eficaces (Terigi, 2014).

Sabiendo que el currículo, las relaciones con el profesorado, el clima o la organización del centro son elementos destacados en la desvinculación del alumnado con su centro, se ofrecen propuestas para el cambio.

En primer lugar, y en relación con las características del centro, es obvio que no se puede cambiar el tamaño, la situación geográfica o la configuración del mismo. Sin embargo, reconociendo sus puntos débiles, es preciso actuar de cara a que las debilidades sean salvadas. En el caso del tamaño del centro, encontrábamos que cuanto más grande menor era el enganche debido a las dificultades para estrechar vínculos; es por ello, que se debe buscar la cohesión de los miembros a través de actividades que permitan el conocimiento y el sentido de pertenencia grupal. En este grupo de acciones se destaca el trabajo compartido con cursos superiores o inferiores, actividades de convivencia o celebraciones, entre otras.

En cuanto a las relaciones con el profesorado, este tiene un rol decisivo, ya que su actitud, metodología, cercanía o implicación determina sobremanera la motivación de sus alumnos y alumnas. El docente debe ser capaz de fomentar la toma de decisiones en su alumnado, desarrollar capacidad de iniciativa y autonomía o potenciar el cuidado académico y personal (González, 2017). El profesor/a tiene la posibilidad de fortalecer las relaciones entre los miembros, ofrecerles confianza en sí mismos, sentimiento de competencia y fraguar una relación de apoyo inestimable. El desconocimiento de los nombres, la ridiculización, la falta de apoyo o la poca atención a las necesidades individuales, repercute sobre el alumnado de forma negativa y alejándole del concepto de comunidad.

Las relaciones con sus compañeros/as son esenciales para buen sentimiento de pertenencia. Cuando el alumnado afianza relaciones de amistad o sus relaciones son positivas con el resto de estudiantes, la seguridad aumenta. Los pares fortalecen el desarrollo de creencias y conductas, donde además se adquieren las bondades del trabajo en equipo. El centro puede llevar a cabo acciones que permitan la cohesión del grupo de cara a que ninguno de los componentes se sienta rechazado; en este grupo de actividades se pueden incluir las tutorías entre iguales, mediación de conflictos, aprendizaje cooperativo o aprendizaje basado en proyectos (García, 2017).

El clima o ambiente se ha propuesto como factor destacado de la conexión. Siendo las relaciones e interacciones personales fundamentales para los jóvenes es importante ofrecer un ambiente que lo soporte (Taylor y Parsons, 2011). Portelli et al. (2007) indicaron que climas de aislamiento, competición o tensión, así como el desprecio de intercambiar cuestiones con el alumnado, empobrece los climas, repercutiendo así en el enganche. Por el contrario, el empleo del diálogo, la reflexión o el cuestionamiento crítico, lo favorecen (Bolívar, 2014).

El currículo es, por antonomasia, el factor más trabajado. En este sentido, es la variable que más repercute sobre los resultados escolares y, por lo tanto, el desencadenante de gran parte de los procesos de desenganche. Actualmente, se trabaja con un currículo impuesto, que poco o nada atiende a las diversas peculiaridades estatales ni mucho menos es flexible a características y necesidades propias. Tiene sentido que los aprendizajes se realicen de lo concreto a lo abstracto y de lo cercano a lo lejano; sin embargo, el currículo es generalista y no aporta estas características. Además, es poco flexible, lo que impide satisfacer las necesidades individuales. Se encuentra poco ligado con la realidad o no

conecta con las aspiraciones de los jóvenes. Es por ello que el currículo debería favorecer aprendizajes formales y no formales, cultivar experiencias, habilidades y destrezas y, por supuesto, una ligazón con el contexto en el que se inserta. Este currículo debe ir acompañado de prácticas que favorezcan el trabajo grupal, las salidas, los proyectos, con presencia de tecnología y apoyado en la tutorización.

Las necesidades de los estudiantes juegan un papel indudable en su propio enganche. Por un lado, el alumnado ha de desplegar actitudes positivas hacia el centro, pero el centro es el encargado de propiciarlas. En este sentido, la existencia de asesoramiento y orientación es fundamental de cara a ofrecer información relativa a las posibilidades de formación. También lo es la preocupación por los aspectos desencadenantes del desenganche del alumnado, procurando desarrollar la motivación necesaria para la consecución de las metas. Acciones tales como el contacto con las familias o el trabajo con instituciones fuera del centro, potencia la visión del mismo como una comunidad, donde no existen compartimentos estancos, sino que todos forman parte de un ente único. Por otro lado, en el mismo centro, conocer en profundidad a los estudiantes, consensuar las normas establecidas, atender a sus características personales o trabajar en equipo incrementa el cumplimiento de sus necesidades.

Con el fin de conseguir un centro que responda a los protagonistas del mismo, son relevantes aquellas acciones que se encaminen a este hecho. Tener voz en asuntos escolares, normas que nacen del consenso, clases reducidas, implicación de las familias, trabajo desde una óptica en red (Gallego et al., 2019), la introducción del aprendizaje-servicio (Mayor, 2018) o el trabajo multidisciplinar de los educadores son solo la punta del iceberg de gran cantidad de cambios proenganche que los centros pueden desarrollar.

Actuar preventivamente es la propuesta más adecuada, no obstante, no siempre es posible; es por ello que existen programas de reenganche. Estos programas han transitado desde la idea de “transformar” estudiantes problemáticos y desajustados a la educación, hasta verdaderos proyectos de enganche, apoyo y pertenencia que son una alternativa a la educación tradicional. En esta línea, es destacable el Programa de Aprendizaje Integral orientado al reenganche propuesto por la Región de Murcia cuya finalidad se centra en reducir el absentismo y rebajar el riesgo de abandono escolar temprano. También existen las escuelas de segunda oportunidad cuya finalidad es el desarrollo de ambientes que enganchen al estudiante, sobre todo, a nivel intelectual (González, 2015) y, por otro lado, que se realice un aprendizaje real y significativo.

4. CONCLUSIONES

El sistema educativo actual focaliza el protagonismo sobre el alumnado y sobre aquellos aspectos que impactan sobre el mismo. Las evoluciones son evidentes, sin embargo, las preocupaciones siguen siendo las mismas, y es que quizás no se está atajando el problema, sino que se está parcheando el detonante. Esto acontece con la preocupación más destacada de la educación a nivel mundial y, más concretamente en España, el fracaso y el abandono escolar.

Fernández et al. (2010) acotan el fracaso a cuatro causas: socioculturales, familiares, institucionales y las propias del individuo. Las socioculturales se dirigen hacia infravaloración de los estudios, resultados a corto plazo inexistentes y características del entorno como la zona residencial, etnia o raza. Por otro lado, existen causas familiares

vinculadas a la propia clase social de los progenitores a nivel de formación, estudios, situación laboral... Las causas institucionales se vinculan con el currículo, baja renovación pedagógica o la descompensación del sistema. Finalmente, las causas individuales se asocian a falta de capacidades, desinterés o desmotivación. Esta última causa, la individual, es la atribución más recurrida del fracaso escolar (González y Cutanda, 2020), bien porque libera al resto de responsabilidades, o bien porque las demás son mucho más difíciles de cambiar. En esta línea, la desventaja social o familiar es un elemento que influye en el fracaso escolar y donde desgraciadamente la escuela no tiene demasiado que hacer. Sin embargo, los centros son responsables de trabajar los indicadores de esta desventaja en el aula. Por ejemplo, un sujeto con una situación de vulnerabilidad en el hogar tiene una mayor predisposición al fracaso escolar debido a que su realidad influye en su quehacer diario; de esta forma, cuando acude al centro lo hace desmotivado y apático, influyendo en sus relaciones, estudios, rendimiento, etc. El centro no tiene la capacidad de cambiar la situación de vulnerabilidad que envuelve a este sujeto, pero sí puede paliar su motivación hacia la escuela o alejar el abandono de su pensamiento.

Resulta evidente que estamos ante un reto de gran magnitud y los cambios producidos tardarán tiempo en ofrecer resultados, ya que el campo de la educación, como terreno social, exige perseverancia y quietud. No se trata tanto de grandes inversiones, sino de grandes ideas que promuevan pequeñas acciones.

A modo de conclusión es ineludible expresar las siguientes ideas:

- El trabajo del enganche y desenganche escolar, así como la pertenencia son esenciales para entender el fracaso y abandono escolar.
- La comprensión e intervención en las variables que afectan al enganche y sentido de pertenencia son esenciales para valorar la conexión del alumnado con su centro, sobre todo en la adolescencia, por tratarse de una etapa vital conflictiva a nivel personal.
- La responsabilidad del desenganche no es exclusiva del sujeto, sino de todas las condiciones que lo rodean. El centro educativo tiene la posibilidad de paliar estas condiciones.
- Es preciso promover el reenganche del alumnado desenganchado y, sobre todo, desarrollar programas y proyectos preventivos.

NOTAS

¹ Este artículo se ha realizado en el marco de un contrato Juan de la Cierva Formación 2020 de la Agencia Estatal de Investigación (FJC2020-044228-I/AEI/10.13039/501100011033).

BIBLIOGRAFÍA

- Anderman, E. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795-809. <http://doi.org/10.1037//0022-0663.94.4.795>
- Appleton, J.J., Christenson, S.L. y Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Journal of School Psychology*, 45, 369-386. <http://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Baumeister, R.F. y Leary, M.R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.

- <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 9-40. <http://doi.org/10.13140/RG.2.1.1044.7849>
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. y Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40, 9-18. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>
- Canales, D. y Peña, L. (2014). *Factores que impactan en el sentido de pertenencia en la escuela: dibujos y relatos de estudiantes de séptimo básico en cuatro escuelas municipales* (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Facultad de Filosofía y Educación, Chile.
- Carrasco, C. y Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 64-74. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1494>
- Clycq, N., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Orozco, M., Van Praag, L. y Timmerman, C. (2017). *Theoretical and methodological considerations when studying early school leaving in Europe*. CeMIS.
- Downes, P., Nairz-Wirth, E. y Rusinaité, V. (2016). *Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools*. Publications Office of the European Union. <http://epub.wu.ac.at/>
- Eisner, C. (2001). *Making the grade: A report on SAT I results in the nation's urban schools*. Council of the Great City Schools.
- Escudero, J.M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 1-20.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social Fundación "La Caixa".
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 17-142. <http://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Fredicks, J., Blumenfeld, P. y Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <http://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Freeman, T., Hughes, H. y Anderman, L.H. (2001). Changes in students' school belonging in rural and urban middle schools. Poster 808 ANDERMAN presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Gallego, C., Cotrina, M.J. y García, M. (2019). Trabajo en red: desarrollo de proyectos innovadores inclusivos ante el desenganche y el abandono escolar. *Publicaciones*, 49(3), 149-172. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11407>
- García, J. (2015). *El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana*. Universitat de València.
- García, J. (2017). Inclusión y exclusión oculta en la escolarización obligatoria española. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 129-138.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata.
- González, M.T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y el abandono escolar. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 158-176.
- González, M.T. (2017). Desenganche y abandono escolar, y medidas de reenganche: algunas consideraciones. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4) 17-37.

- González, M.T. y Bernárdez, A. (2019). Elementos y aspectos del centro escolar y su relación con la desafección de los estudiantes. *Revista de Investigación en Educación*, 17(1), 5-19. Recuperado de: <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2139/2169>
- Gonzalez, M.T. y Cutanda, M.T. (2020). Programas de reenganche educativo y condiciones organizativas para su implementación: la importancia de la coordinación curricular. *Educación Siglo XXI*, 38(2), 17-44. <https://doi.org/10.6018/educatio.410721>
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43. <http://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Hancock, K.J. y Zubrick, S. (2015). *Children and Young people at risk of disengagement from school*. University of Western Australia.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (1996). *Schooling for change: Reinventing education for early adolescents*. Falmer.
- Jessor, R., Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Costa, F.M. y Turbin, M.S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: moderator effects and development change. *Dev Psychol*, 31(6), 923-933. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.31.6.923>
- Libbey, H. (2004). Measuring student relationships to school: attachment, bonding, connectedness and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x>
- Loukas, A., Suzuki, R. y Horton, K. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 491-502. <http://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00504.x>
- Luckner, A. y Pianta, R. (2011). Teacher-student interaction in fifth grade classrooms: relation with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>
- Mahatmya, D., Lohman, B., Matjasko, J. y Feldman, A. (2012). Engagement across developmental periods. En S.L. Chistenson, A.L. Reschly y C. Wylie, (Eds.). *Research on student engagement* (pp. 45-63). Springer.
- Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Fundación Mapfre.
- Martin, A.J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 413-440. <http://doi.org/10.1348/000709906X118036>
- Maslow, A. (1998). *Toward a psychology of being*. Wiley.
- Mayor, D. (2018). Prácticas innovadoras de aprendizaje-servicio que promueven el enganche de los menores en la mejora de su comunidad. *Innova Research Journal*, 3(9), 49-62.
- McMillan, D.W. y Chavis, D.M. (1986). Sense of community: a definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- McLaughlin, C. y Gray, J. (2015). Adolescent well-being and the relational school. En C. McLaughlin (Ed.). *The connected school. A design for well-being. Supporting children and young people in schools to flourish, thrive and achieve* (pp. 1-7). Pearson.
- Millings, A., Buck, R., Montgomery, A., Spears, M. y Stallard, P. (2012). School connectedness, peer attachment, and self-esteem as predictors of adolescence depression. *Journal of Adolescence*, 35(4), 1.061-1.067. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.015>
- MEFP (2021). *Igualdad en cifras*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Portelli, J.P., Shields, C.M. y Vibert, C.B. (2007). *Toward an equitable education: Poverty, diversity and students at-risk. The national report*. OISE.
- Resnick, M.D. et al. (1997). Protecting adolescents from harm: findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association*, 278(10), 823-832. <http://doi.org/10.1001/jama.1997.03550100049038>

- Rodríguez, C., Espinosa, D. y Padilla, G. (2021). Sentido de pertenencia escolar entre niños, niñas y adolescentes en Chile: perfiles e itinerarios mediante árboles de clasificación. *Revista Colombiana de Educación*, 1(18), 103-122. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10256>
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- Rowe, F., Stewart, D. y Patterson, C. (2007). Promoting school connectedness through whole school approaches. *Health Education*, 107(6), 524-542. <http://doi.org/10.1108/09654280710827920>
- Rowe, F. y Stewart, D. (2009). Promoting connectedness through whole-school approaches: a qualitative study. *Health Education*, 109(5), 396-413. <http://doi.org/10.1108/09654280910984816>
- Shochet, I. y Smith, C. (2014). A prospective study investigating the links among classroom environment, school connectedness and depressive symptoms in adolescents. *Psychology in the Schools*, 51(5), 480-491. <http://doi.org/10.1002/pits.21759>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. y Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781. <http://doi.org/10.1037/a0012840>
- Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per a tú: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Fundació Jaume Bofill.
- Taylor, L. y Parsons, J. (2011). *Improving Student Engagement*. *Current Issues in Education*, 14(1). <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/745>
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco, y L. Hernández, (Coords.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). OEI.
- Thompson, D., Iachan, R., Overpeck, M., Ross, G. y Gross, L. (2006). School connectedness in the health behaviour in school-aged children study: the role of student, school, and school neighborhood characteristics. *Journal of School Health*, 76(7), 379-386. <http://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00129.x>
- Vázquez-Recio, R. (2018). *Reconocimiento y bien común en educación*. Morata.
- Vázquez-Recio, R. y López-Gil, M. (2018). *Interseccionalidad, jóvenes "si sistema" y resistencia. Una mirada diferente del fracaso/ abandono escolar*. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230094>

Enseñanza de la escritura de castellano en el aula de Educación Infantil: una revisión de la literatura

Teaching of Spanish writing in kindergarten classroom: a literature review

Alba Roncero Fernández¹, María Jesús Fernández-Sánchez², Miguel Ángel Durán-Vinagre³

¹ Universidad de Extremadura roncero.alba@gmail.com

² Universidad de Extremadura mafernandezs@unex.es

³ Universidad de Extremadura mduranv@unex.es

Recibido: 11/8/2022

Aceptado: 16/4/2023

Copyright ©
Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:
María Jesús Fernández Sánchez.
Departamento de Ciencias de la
Educación. Facultad de Educación y
Psicología.
Universidad de Extremadura
Avda. de Elvas s/n
06006 Badajoz

Resumen

Tradicionalmente, en las aulas de Educación Infantil se ha desarrollado una amplia variedad de prácticas para que el alumnado aprenda a escribir. Sin embargo, apenas se localizan estudios que aporten datos empíricos que determinen las formas de enseñanza de la escritura más investigadas en nuestro país. El presente estudio pretende realizar una revisión sistemática de los métodos de enseñanza de la escritura en Educación Infantil más utilizados en España. Para ello, se han realizado búsquedas en diversas fuentes de estudios publicados entre enero de 2014 y diciembre de 2021, analizándose en profundidad un total de 50 trabajos científicos. Los resultados muestran que en la franja de tiempo en la que se realizó la revisión se observa una tendencia descendente en el número de estudios que versan sobre la enseñanza de la escritura de castellano en Educación Infantil. También se constata una amplia variedad de prácticas y el predominio de aquellas vinculadas al enfoque colaborativo sobre la instrucción directa del docente. Se concluye señalando la importancia de la formación del profesorado en beneficio de la eficacia de las prácticas docentes utilizadas para promover la adquisición de la escritura.

Palabras clave

Escritura, Alfabetización, Educación Infantil, Método de Enseñanza

Abstract

Traditionally, teachers of Early Childhood Education have developed a wide variety of practices for students to learn to write. However, there are hardly any studies that provide empirical data that determine the most researched writing teaching methodologies in our country. The present study aims to carry out a systematic review on the teaching of writing in Early Childhood Education in Spain. To do this, searches have been carried out in various sources of studies published between January 2014 and October 2021, analysing in depth a total of 50 scientific works. The results show that in the time frame in which the review was carried out, a downward trend is observed in the number of studies that deal with the teaching of Spanish writing in Kindergarten. There is also a wide variety of practices and the predominance of those related to the collaborative approach over direct teacher instruction. It concludes by

pointing out the importance of teacher training for the benefit of the efficacy of teaching practices used to promote the acquisition of writing.

Key Words

Writing, Literacy, Pre-School Stage, Teaching Method

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición de la escritura es uno de los logros académicos más importantes, debido a que es un requisito imprescindible para desarrollar con éxito el resto de los aprendizajes escolares. Diversos autores señalan que la escritura es un contenido de compleja adquisición para el alumnado de Educación Infantil dada la madurez cognitiva que exige (Fornaris, 2011; Núñez y Santamarina, 2014). No obstante, la relevancia de trabajar la escritura de manera temprana puede justificarse si se tiene en cuenta, por una parte, la exigencia de los textos que aparecen en los libros de la etapa educativa inmediatamente superior (Magán-Hervás y Gértrudix-Barrio, 2017) y, por otra, la facilidad para potenciar el desarrollo de la lectoescritura en etapas superiores cuando ya se posee un buen nivel de esta habilidad en los últimos años de la Educación Infantil (Albuquerque y Alves-Martins, 2016).

Tradicionalmente, en el aula de Infantil se ha dedicado tiempo a la enseñanza de la lengua, aunque priorizando la mecánica de la escritura (Vygotski, 2001). De manera que no se ha tenido en consideración que las acciones escolares deben dirigirse a proporcionar instrumentos para mejorar las habilidades comunicativas que se han adquirido fuera de la escuela (Villanueva y Fornieles, 2015), olvidando, por tanto, los orígenes sociales de la escritura.

1.1. Planteamientos de alfabetización inicial basados en la perspectiva sociocultural

Las personas construyen nociones fundamentales sobre la lengua escrita en los ámbitos comunitarios, principalmente en la familia, antes de su escolarización en el sistema educativo formal (Goodman y Altwerger, 1981). La interacción con la escritura se produce a través del juego (Albuquerque y Alves-Martins, 2016) y mediante la visualización de carteles, anuncios y otros elementos (Manjón-Cabeza y Sosinski, 2021). Según Bereiter y Scardamalia (1987), la fase inicial de la escritura depende de los conocimientos, convirtiéndose la estimulación temprana en un elemento clave para el desarrollo eficaz de las destrezas de escritura durante la escolarización formal. Esta estimulación temprana y no formal del lenguaje (compuesta por diversidad de experiencias) genera diferencias de competencia comunicativa en el aula (Lahire, 2004).

Por otra parte, desde el punto de vista de la enseñanza formal, dependiendo de la normativa educativa de cada país, diversos estudios manifiestan que la instrucción sobre escritura en la escuela comienza a los tres años (Brand y Dalton, 2012; Brown et al., 2012) o bien a partir de los seis años (González-Valenzuela y Martín-Ruiz, 2017; Park et al., 2015). Por tanto, estas posturas defienden que el momento en que se empieza a trabajar la lengua escrita con el alumnado no debe ajustarse únicamente a su madurez, sino que

también se debe apostar, desde las instituciones educativas, por tratar la intervención temprana para conseguir dicho desarrollo madurativo (González et al., 2018).

A tenor de lo expuesto, en el sistema educativo de España, el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, establece que en esta etapa se debe favorecer una aproximación a la lectura y a la escritura, explicitando que la adquisición del código escrito no es un objetivo de esta etapa; más concretamente, se trata de propiciar un acercamiento a la exploración del lenguaje escrito para que el proceso se consolide en Educación Primaria. Este acercamiento se produce siguiendo la descripción de trabajos tradicionales como el de Ferreiro y Teberosky (1979). Según los citados autores, hay dos períodos principales en la adquisición de la escritura. En primer lugar, en las etapas prefónicas, la escritura no intenta representar sonidos, tan solo diferencia el sistema de escritura de otros sistemas de representación como el dibujo. Este alto nivel de comprensión simbólica que permite distinguir entre escritura alfabética y dibujos suele darse antes de los dos años (Lancaster, 2007). A partir de los dos años y medio, se realizan intentos de escritura, a través de rasgos ondulados continuos, y círculos o líneas verticales que se disponen de forma desordenada y sin alinear. En segundo lugar, en las etapas fonéticas, se adquiere la idea de que los signos gráficos del entorno representan sonidos. A su vez, la etapa fonética comprende varias subetapas tales como la silábica (cada grafema intenta representar una sílaba) o alfabética (cada grafema se aproxima a la representación de un fonema). En estas fases tempranas de escritura no se busca la creación de letras perfectamente formadas, sino que se procura que alcancen una conciencia inicial de formas de letras, separación, etc. (Bingham et al., 2017).

Respecto al tradicionalismo escolar y lo estipulado según normativa, Galván-Cardoso y Siado-Ramos (2021) determinan que la enseñanza tradicional en el plano intelectual se basa en cuestiones meramente memorísticas y rutinarias, donde no existe un fomento por una educación activa y participativa. Estos autores también exponen que este enfoque realmente incentiva la obtención de conocimientos a ciegas, ya que la dirección del aprendizaje va en el sentido opuesto a la obtención de un buen nivel académico. Del mismo modo, esta educación tradicionalista ha sido, y es, una enseñanza represiva y coercitiva desde el punto de vista moral, memorística y repetitiva en lo intelectual y discriminatoria y elitista en lo social, de manera que se forman estudiantes más pasivos que no cuentan con iniciativa por el aprendizaje, y, además, son más pacíficos y prácticamente nada creativos (Rodríguez et al., 2004). Por el contrario, Zavala (2015) considera que la nueva educación, o también conocida como la educación moderna, pone de manifiesto ideas que son más innovadoras y que están centradas en el propio alumnado, cuyo propósito principal es mostrar un contenido cambiante y dinámico, en el cual se fomente su creatividad y la resolución de problemas, poniendo el foco de atención en el estudiante, ya que éste debe ser parte activa en todo momento del proceso, tal y como se promueve desde la legislación y lo estipulado normativamente.

1.2. Prerrequisitos implicados en la adquisición de la escritura

Según Darías y Fuertes (2010) los prerrequisitos para empezar a escribir de forma manuscrita son, entre otros, el desarrollo de la motricidad y los procesos cognitivos. Por tanto, puede observarse que la escritura requiere de la activación de habilidades de orden inferior y superior. Entre los procesos de alto nivel destacan la planificación, la

textualización y la revisión de la escritura (Hayes y Flower, 1986). Otros autores también señalan como fundamentales los procesos metalingüísticos, emocionales, sensoriales y metacognitivos o autorreguladores (Graham et al., 2012; Núñez y Santamarina, 2014). En este sentido, Kent et al. (2014) realizaron un estudio con 256 estudiantes cuya edad media fue de en torno a 5 años y observaron que un modelo de enseñanza de la escritura basado en la atención genera una redacción de mayor calidad que uno que contempla cuestiones lingüísticas; de hecho, la atención en Educación Infantil es predictor de la calidad de escritura en etapas superiores (Kim et al., 2011). Sin embargo, la enseñanza de la escritura en los niveles inferiores suele estar más centrada en habilidades de baja exigencia tales como la ortografía, la direccionalidad de izquierda a derecha y la forma de las letras (Cremin y Myhill, 2012); todo ello, antes de liberar la memoria de trabajo y la capacidad de atención para mejorar, por ejemplo, las estructuras sintácticas o alcanzar la planificación textual (Scardamalia et al., 1982).

Por otra parte, algunos estudios han analizado la relación entre el lenguaje oral y la escritura temprana. Gutiérrez y Díez (2018) observaron que el desarrollo de habilidades fonológicas permitía convertir los sonidos de las palabras en letras. Otros autores han documentado que habilidades lectoras tales como el análisis de palabras, la lectura y comprensión de palabras y el nivel léxico influyen en la calidad de la destreza escritora (Kim, et al., 2011; Shanahan y Lomax, 1986).

1.3. Estrategias de la enseñanza de la escritura en Infantil

Tradicionalmente, el profesorado ha utilizado diversos métodos de enseñanza de la lectoescritura, tales como sintéticos, analíticos y mixtos (Benítez y Sánchez, 2018). En primer lugar, el método sintético se basa en la adquisición de unidades simples del lenguaje hasta llegar a las de mayor complejidad. A su vez, los métodos sintéticos pueden clasificarse en alfabéticos, silábicos o fonéticos en función de la unidad de partida, que puede ser letra, sílaba o fonema, respectivamente. Algunos trabajos más recientes, consideran que el método silábico también comprende, por un parte, el denominado fotosilábico (Lobete, 2019) y, por otra, el onomatopéyico (Magán-Hervás y Gétrudix-Barrio, 2017). En segundo lugar, el método analítico (global) se basa en el proceso opuesto al sintético, por tanto, parte de unidades complejas relacionadas con intereses del alumnado hasta alcanzar las unidades más simples. En tercer lugar, los mixtos utilizan una combinación de los dos anteriores.

Por otra parte, ya en el ámbito particular de la enseñanza de la escritura, destaca el papel de las estrategias de apoyo utilizadas por el profesorado. Estas prácticas andamiadas permiten que el alumnado sea capaz de completar una tarea que no podría finalizar de manera independiente (Van de Pol et al., 2010). Bingham et al. (2017) categorizaron la ayuda que proporciona el profesorado en la ejecución de tareas de escritura en andamiajes de alto nivel y bajo nivel. El apoyo de alto nivel conlleva acciones tales como focalizar la atención sobre la forma de la letra y orientarlo sobre el movimiento que debe hacer su mano. El apoyo de bajo nivel son indicaciones sobre la letra que viene a continuación cuando se está escribiendo una palabra. En este mismo estudio, se descubrió que los docentes utilizan pocos apoyos de alto nivel y, generalmente, pretenden trabajar la mecánica de la escritura de las letras.

Una de las prácticas de andamiaje utilizadas frecuentemente en el aula de Educación Infantil para mejorar la competencia escritora se basa en la escritura inventada, que

pretende fomentar la reflexión sobre la relación entre fonemas y sonidos (Sénechal et al., 2012). En este tipo de práctica lo fundamental es que se represente el sonido de cada palabra a través de un grafema, siendo irrelevante la ortografía (Goodrich et al., 2016). Diversos estudios han documentado el impacto que las actividades de escritura inventada tienen en la evolución de la habilidad de redacción en Infantil. Hofslundsengen et al. (2016) obtuvieron que el alumnado de Noruega que había realizado prácticas de escritura inventada tuvo un mejor desempeño que los que habían recibido formación tradicional en escritura.

Otra práctica utilizada frecuentemente en Educación Infantil se caracteriza por el uso de actividades de escritura autónoma, en pequeños grupos y basadas en una fuerte interacción social (Barragán y Medina, 2008). Este enfoque práctico es el denominado “situacional” y su uso es predominante en las etapas iniciales del desarrollo de la escritura, frente al “instruccional” y al “multidimensional”. La escritura en pequeños grupos se ha mostrado particularmente ventajosa frente a la instrucción habitual (Aram y Biron, 2004). Sin embargo, las prácticas para enseñar a escribir suelen ser muy directivas y demandan poca colaboración entre el alumnado (De Smedt et al., 2016). También son pocos los programas que tienen una duración temporal determinada, existiendo algunos programas que aportan instrucción en escritura una vez cada 2 ó 3 semanas (Hsiang et al., 2018).

Finalmente, en los últimos años se está mostrando mayor interés en la influencia que tiene la neurociencia en el aprendizaje de la lectura y la escritura. En este sentido, existen estudios que demuestran cómo la lectoescritura puede producir cambios a nivel cerebral y, sobre todo, en los procesos cognitivos del alumnado (Gil, 2019; Longcamp et al., 2016; Vargas et al., 2019). Destacando el papel de esta ciencia sobre la lectoescritura, Araya-Pizarro y Espinoza (2020) consideran que esta disciplina ha contribuido notablemente a comprender la organización del cerebro en el proceso de lectura, debido a que ésta combina dos habilidades de la mente, como son la visión y el lenguaje, en la que ambas son resultado de los genes y de la experiencia de cada individuo. La lectura consta de un aprendizaje que tiene aspectos relacionados con la complejidad sintáctica que codifica el lenguaje y también con el pensamiento simbólico o la narrativa que tiene la propia lectura, de ahí que la lectura requiera de la conexión de varias partes del cerebro que, al interaccionar unas con otras, forman un circuito cerebral (Vargas et al., 2019). Asimismo, se sabe que la región izquierda posterior del cerebro es la encargada de responder de forma selectiva a las palabras y a las letras (Lochy et al., 2018), más concretamente, el hemisferio izquierdo y la corteza inferotemporal, ya que estas regiones se centran en la detección y el reconocimiento de palabras escritas para poder transmitir la información aprehendida a distintas áreas cerebrales que serán las encargadas de procesarla e interpretarla (Vargas et al., 2019).

1.4. Objetivo

En este contexto, apenas se localizan estudios que permitan determinar las metodologías de enseñanza de la escritura más usadas en nuestro país. Destaca el trabajo de Graham et al. (2012), que realizaron un meta-análisis sobre las prácticas de instrucción más efectivas para enseñar a escribir, pero está centrado en la etapa de Educación Primaria y es de corte internacional. Sánchez y Santolària (2020) realizaron un estudio de revisión sobre alfabetización inicial en España, aunque se centraron exclusivamente en el portal Dialnet. Por ello, en el presente trabajo nos proponemos realizar una revisión sistemática

de las metodologías de enseñanza de la escritura en Educación Infantil más utilizadas en nuestro país, a través del análisis de una amplia variedad de bases de datos y portales bibliográficos.

2. METODOLOGÍA

Para realizar el presente trabajo de investigación se ha utilizado el protocolo PRISMA que consta de 4 fases: identificación, selección, elegibilidad e inclusión (Urrútia y Bonfill, 2010). En primer lugar, se ha realizado una búsqueda de información a partir de diversas fuentes. Tras concretar el propósito y las preguntas del estudio, se diseñaron los criterios de inclusión y exclusión. En segundo lugar, se categorizó la información utilizando un sistema creado para tal fin. En tercer lugar, se discutieron los resultados y se redactó el documento. Finalmente, los resultados se han realizado a través del análisis de estadísticos descriptivos.

2.1. Búsqueda de información

La búsqueda de los estudios ha tenido lugar durante el mes de enero de 2022. Se han realizado búsquedas en portales bibliográficos (Redined y Dialnet) y en los siguientes repositorios institucionales de universidades españolas: RIUMA (Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga), UCREA (Repositorio Institucional de la Universidad de Cantabria), RUA (Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante), RE-UNIR (Repositorio Digital de la Universidad de La Rioja), Dehesa (Repositorio Institucional de la Universidad de Extremadura) y GREDOS (Gestión del Repositorio Documental de la Universidad de Salamanca).

La búsqueda se realizó por título, resumen y palabras clave, considerando todos los artículos publicados desde enero de 2014 hasta diciembre de 2021. El algoritmo de búsqueda usado se basó en las siguientes palabras clave obtenidas a través del Tesauro de ERIC: *Children, Writing, Literacy Education, Preschool Education* y *Kindergarten*. Estos descriptores fueron combinados utilizando para ello diferentes operadores booleanos. El resultado del algoritmo final fue el siguiente:

TITLE-ABS-KEY ("writing" OR "literacy education") AND ("children" OR "preschool education" OR "kindergarten") AND (LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, "Spain")) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR, 2021) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2020) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2019) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2018) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2017) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2016) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2015) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2014)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE, "Spanish")).

Posteriormente, para garantizar que la selección de los artículos era adecuada al propósito de la investigación, se crearon criterios de inclusión y exclusión (Tabla 1):

Nº	Tipo	Incluidos
1	Inclusión	Estudios que versan directamente sobre el método de enseñanza de la escritura de castellano en Educación Infantil
2	Inclusión	Estudios publicados desde enero de 2014 hasta octubre de 2021
3	Inclusión	El documento es Tesis Doctoral, Trabajo Fin de Estudios o artículo de revista
4	Inclusión	Acceso abierto
5	Exclusión	Documentos no escritos en castellano
6	Exclusión	Estudios duplicados en diferentes bases de datos
7	Exclusión	Estudios de ámbito internacional
8	Exclusión	Literatura gris
9	Exclusión	Inaccesibilidad a la versión a texto completo
10	Exclusión	Edad de los participantes diferente de 0 a 6 años

Tabla 1. Criterios de inclusión y de exclusión

2.2. Categorización de la información

Los estudios fueron categorizados siguiendo un sistema de categorías creado *ad hoc*. El procedimiento para la elaboración del mismo comenzó con la realización de un análisis previo de cada estudio y la confección de una tabla con valores. Posteriormente, tras un análisis más exhaustivo de la información recogida en cada artículo se fue completando la categorización. Los criterios que se tuvieron en cuenta fueron los siguientes: (1) tipo de publicación, (2) rango de edad, (3) dificultades de aprendizaje, (4) enfoque de enseñanza, (5) herramientas, (6) aspectos que favorecen la adquisición de la escritura, (7) aspectos que dificultan la adquisición de la escritura y (8) limitaciones.

Para garantizar su fiabilidad, dos investigadores analizaron un total de 14 documentos, lo que supuso la categorización de un resultado final de 112 elementos distribuidos entre las ocho categorías del sistema, obteniéndose un porcentaje de acuerdo superior al 90% en todas las categorías.

2.3. Selección de estudios

Teniendo en cuenta los criterios mencionados anteriormente, no se encontraron documentos válidos o que no estuvieran duplicados en los repositorios institucionales Dehesa y GREDOS. Tras la búsqueda realizada se localizaron un total de 241 trabajos que se almacenaron en una base de datos. Posteriormente, se eliminaron los registros duplicados, siendo 14 en este caso. De los 227 documentos restantes, 88 fueron evaluados para la elegibilidad y, finalmente, fueron 50 los que resultaron útiles para esta revisión (ver Anexo 1). Este proceso puede observarse en la Figura 1.

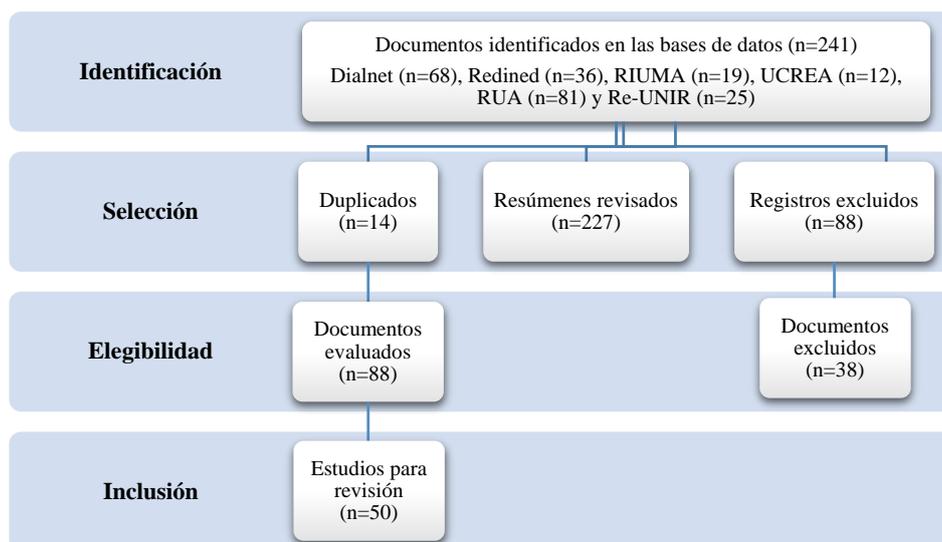


Figura 1. Etapas de selección de datos

3. RESULTADOS

3.1. Producción científica por años

En la Figura 2 se observa que la productividad respecto a la investigación de la enseñanza de la escritura de castellano en Educación Infantil ha ido disminuyendo paulatinamente en los últimos años. La mayor concentración hasta el momento ha sido registrada en los años 2014 (24%), 2015 (18%) y 2017 (20%).

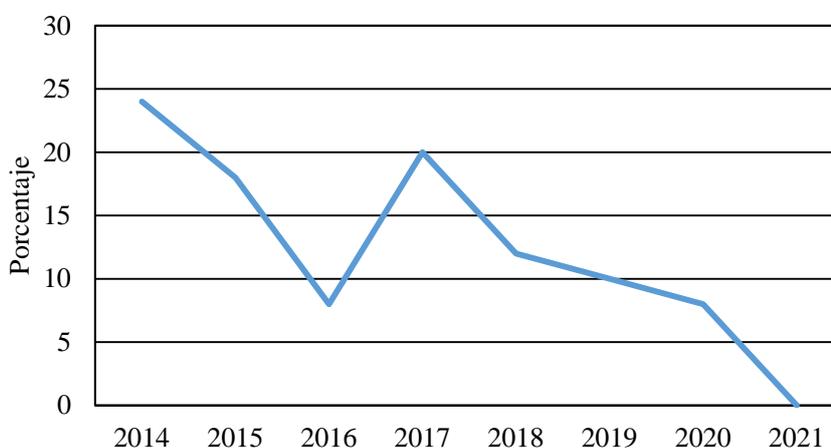


Figura 2. Distribución de documentos de 2014 a 2020

3.2. Tipo de documentos

En la Tabla 2 se muestran los documentos que fueron útiles para la investigación en función de su tipología, observándose el predominio de los artículos de revista (48%). Las revistas que más productividad han acumulado sobre la temática cuentan con dos artículos y son: Revista de Educación, Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica y Revista de Investigación Educativa (RIE).

Portal bibliográfico/ Repositorio institucional	Nº de artículos localizados (nº seleccionados)	Nº de tesis localizadas (nº seleccionadas)	Trabajos Fin de Grado localizados (nº seleccionados)	Trabajos Fin de Máster localizados (nº seleccionados)	Total trabajos localizados (nº seleccionados)
Dialnet	42 (15)	26 (7)	0	0	68 (22)
Redined	26 (6)	2 (0)	8 (6)	0	36 (12)
RIUMA	0	10 (1)	9 (2)	0	19 (3)
UCREA	2 (0)	6 (0)	2 (1)	2 (0)	12 (1)
RUA	13 (3)	68 (1)	0	0	81 (4)
Re-UNIR	0	13 (0)	3 (1)	9 (7)	25 (8)

Tabla 2. Tipología de documentos localizados

El resto de los documentos que se han publicado son: Trabajos Fin de Grado (20%), Trabajos Fin de Máster (14%) y Tesis Doctorales (18%). Los datos mostraron que tan solo tres instituciones contaban con más de una publicación: Universidad Internacional de La Rioja (ocho trabajos), seguida de la Universidad de Valladolid (seis trabajos), la de Málaga (cinco trabajos) y la de Barcelona (tres trabajos). Siguiendo a este grupo aparecen las instituciones que han producido un solo trabajo: Universidad de Jaén, Universidad de Cantabria, Universidad de Alicante, Universidad de Barcelona y Universidad Complutense de Madrid.

3.3. Perfil del alumnado

En relación con la edad del alumnado, la mayoría de los estudios están centrados en la franja de tres a seis años; especialmente, se observan multitud de estudios enfocados a estudiantes de cinco años (64%). Hay ocho documentos (16%) en los que no se especifica de manera explícita este dato.

Con respecto a si el alumnado presenta dificultades de aprendizaje, se observa que un 62% de los trabajos están dirigidos al alumnado que no presenta ningún tipo de dificultad.

3.4. Enfoque de enseñanza e instrumentos utilizados

Respecto a las prácticas utilizadas al enseñar a escribir, se observa que un 60% de los trabajos que describen dichas prácticas siguen el modelo “instruccional”, mientras que el “situacional” y el “multidimensional” aparecen en un 20% de los estudios. Con respecto a las herramientas que se utilizan, en un 32% de los documentos se utiliza el juego y un 16% declaran usar la estimulación de los sentidos (principalmente, oído, vista y tacto). El resto de los trabajos utilizan herramientas que favorecen la repetición sistemática (2%) o la vivencia de experiencias (6%).

Con respecto a la metodología utilizada para enseñar a escribir, los resultados de la Figura 3 muestran que un 25,6% de los trabajos que explicitan la metodología se decantan por el análisis de métodos tradicionales tales como el analítico o el sintético, siendo este último el más utilizado. Los métodos recientes más usados guardan vinculación con el paradigma constructivista (35,9%) y con la estimulación multisensorial (10,3%). Otros métodos más actuales se basan en el uso de las inteligencias múltiples y la enseñanza activa y vivenciada, aunque tan solo son analizados en un único trabajo. También cabe destacar que un 18% de los estudios se basan en el análisis de métodos de enseñanza de la escritura de tipo mixto; tres de estos estudios comparan distintos métodos tradicionales

entre sí, uno compara distintos métodos basados en paradigmas más recientes y los tres restantes comparan métodos recientes con tradicionales. Un 22% de los trabajos no señalan de manera explícita la metodología para enseñar a escribir que ha sido utilizada.

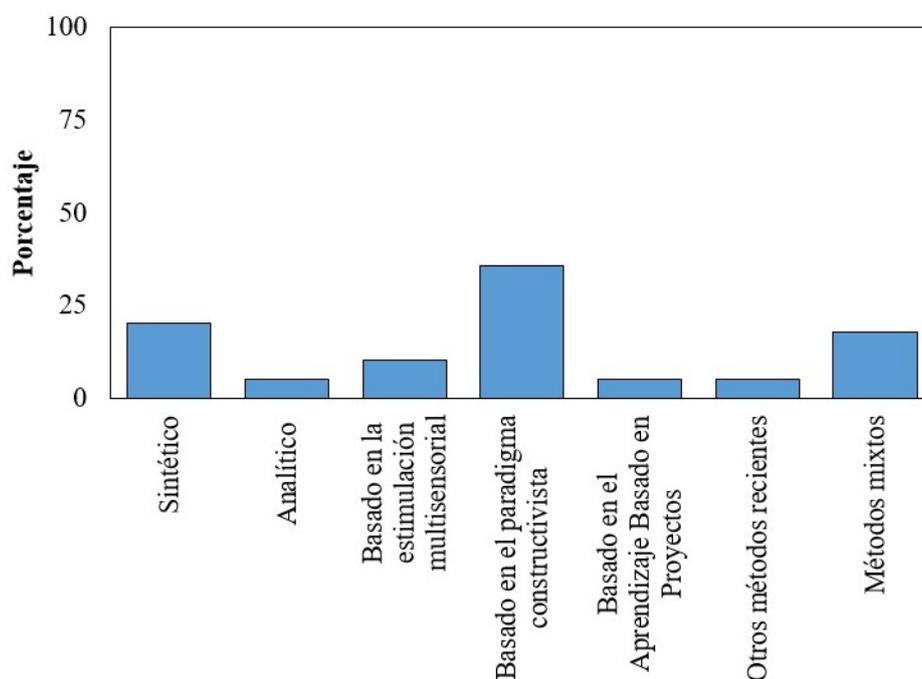


Figura 3. Método de adquisición de la lectoescritura utilizado en los documentos analizados

3.5. Aspectos que facilitan y dificultan la adquisición de la escritura

Por otra parte, un 72% de los trabajos indican los aspectos que facilitan la adquisición de la escritura, observándose en la Figura 4 que el elemento más habitual es la conciencia fonológica (25,6%), seguido de la comprensión (10,8%) y la psicomotricidad (8,6%). También tienen una influencia considerable el razonamiento, la lateralidad y los factores de la personalidad, tales como la confianza y la seguridad en uno mismo.

En relación con los aspectos que dificultan la adquisición de la escritura, cabe destacar que tan solo un 20% de los trabajos señalan los elementos que difieren en la adquisición de la escritura. Entre las principales razones destaca la falta de formación docente sobre estrategias de enseñanza de la escritura (41,7%). El resto de los aspectos se observan en la Figura 4.

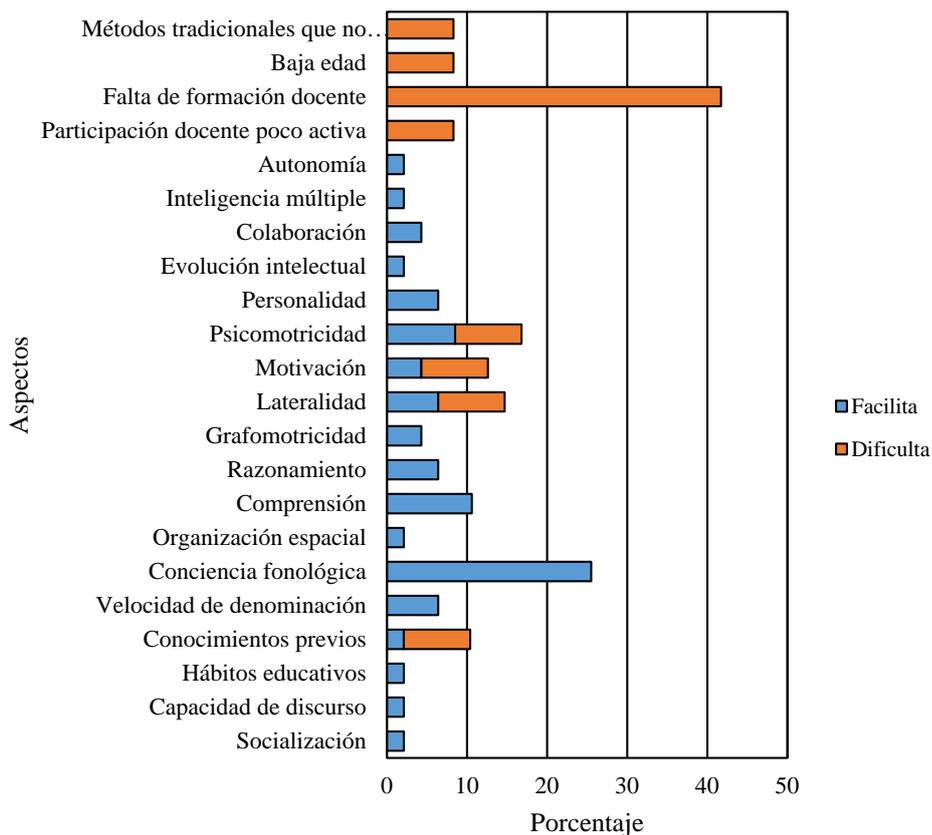


Figura 4. Aspectos que favorecen y dificultan la adquisición de la escritura

3.6. Limitaciones de los trabajos sobre adquisición de la escritura

Por último, se observa que 30 trabajos (60%) no señalan ninguna limitación, mientras que el resto indican un total de 58 limitaciones. La mayoría de ellas se refieren a la muestra (34,5%), que suele ser pequeña, local o se encuentra afectada por fenómenos como la muerte experimental de los participantes o el desequilibrio en función del sexo. Otras investigaciones, muestran diversas limitaciones muy específicas, tales como falta de validez de contenido, falta de control de variables extrañas, la dificultad de obtener un test neuropsicológico para evaluar los procesos, no analizar los precursores sociales por su complejidad, entre otras, que han sido aglutinadas en una misma categoría, representando en este sentido el 31% del total de estudios que sí contaban con limitaciones. También hay limitaciones referidas a la falta de un grupo control (5,2%). Otros estudios (13,8%) señalan que no analizan aspectos importantes, tales como los precursores sociales y la inmersión participante. Además, se observa que algunos declaran no haber aplicado la intervención en un tiempo adecuado (13,8%), por ser escaso o largo, o no haber utilizado instrumentos con suficiente precisión (1,7%).

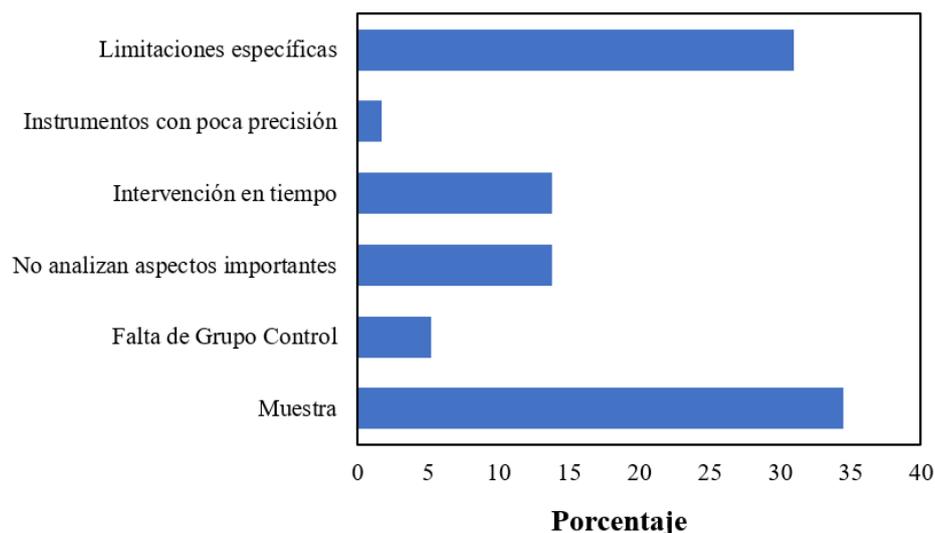


Figura 5. Limitaciones en los documentos analizados en cuanto a la adquisición de la escritura

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente trabajo pretende analizar el panorama de investigación sobre la enseñanza de la escritura de castellano en Educación Infantil. Para ello, se realizó una búsqueda de trabajos en repositorios institucionales de universidades españolas y portales bibliográficos, obteniéndose un total de 50 documentos válidos para el objeto de estudio.

En primer lugar, en relación con la producción científica sobre la enseñanza de la escritura en España en la etapa de Educación Infantil, se observa que desde 2014 a 2021 hay pocas investigaciones. Este resultado contrasta con el interés académico que suscita la enseñanza de la lengua escrita y con la tendencia al alza de trabajos sobre esta temática prevista por Páramo-Iglesias (2016). Posiblemente, el estudio de cuestiones educativas emergentes tales como el uso de las redes sociales o de la inteligencia artificial, esté desplazando el interés científico por la adquisición de las destrezas instrumentales más básicas. Por tanto, se concluye la necesidad de llevar a cabo nuevas investigaciones sobre alfabetización inicial en Educación Infantil en España.

Por otra parte, el tipo de trabajo científico que se ha localizado con mayor facilidad ha sido el artículo de revista (48%) y los Trabajos Fin de Grado (20%). Aunque se ha observado que son pocas las instituciones españolas de Educación Superior en las que se han defendido trabajos relacionados con la adquisición de la escritura. En varios de estos trabajos se observa que aspectos tales como la conciencia fonológica, la comprensión o el razonamiento, mejoran la escritura a edades tempranas. Estos hallazgos coinciden con los obtenidos en otros trabajos anteriores; por ejemplo, Kim et al. (2011) demostraron que la atención es un predictor de la calidad de escritura. Otros estudios han demostrado que habilidades necesarias en el lenguaje oral también pueden producir efectos beneficiosos en la escritura (Albuquerque y Alves-Martins, 2016; Gutiérrez y Díez, 2018; Shanahan y Lomax, 1986), como por ejemplo la instrucción en conciencia fonológica (González et al., 2015). Posiblemente, las investigaciones deberían dirigirse a analizar otros factores cuya influencia en el desarrollo de la escritura sea menos conocida; por ejemplo, el efecto que los aspectos de carácter afectivo tienen en la destreza escritora como es el caso del autoconcepto o de la autoeficacia. De este modo, se podrían tomar en consideración

algunas orientaciones para fomentar que el alumnado de Educación Infantil se sintiera autoeficaz en su aproximación hacia la escritura.

Por otra parte, la estimulación temprana se ha mostrado como un elemento clave para el desarrollo eficaz de la escritura durante la escolarización formal; sin embargo, se observa que hay una escasez de estudios centrados en la franja de edad comprendida de cero a tres años y que los trabajos atienden especialmente al alumnado de cinco años (64%). Este resultado puede explicarse si se tiene en cuenta que los estudios sobre lengua escrita en nuestro país se centran en experiencias que no requieren de oralidad y mediación del docente dentro de un enfoque sociocultural, como ya señalaron Sánchez y Santolària (2020) en el estudio realizado sobre la alfabetización inicial desde una perspectiva didáctica. También se observa un cierto desequilibrio entre los trabajos que se dirigen al alumnado con dificultades de aprendizaje y aquellos destinados a los que no presentan problemas (62%). Posiblemente, esta escasez de investigaciones sobre la adquisición de escritura de este colectivo se deba a que cuando estas dificultades se detectan en los niveles educativos inferiores del sistema educativo, no se realiza un diagnóstico o intervención hasta que el problema persiste durante dos años y realmente comienza a tener repercusiones en la vida de la persona. Por tanto, se percibe una necesidad de llevar a cabo nuevos trabajos enfocados a la aproximación a la escritura en Educación Infantil del alumnado menor de tres años y del que presenta aparentemente dificultades de escritura.

Apenas se han localizado trabajos teóricos o de revisión bibliográfica, dado que mayoritariamente se pretende explorar la práctica real de las aulas. Aunque existe una amplia variedad, en el presente trabajo se observa que menos de la mitad de los estudios analizados siguen métodos de enseñanza tradicionales, siendo el modelo sintético el más utilizado. Las desventajas de este método son la lentitud, el carácter memorístico, eludir los intereses del alumnado y omitir el ritmo de maduración (Gallego, 2015). Por el contrario, algo más de la mitad de las investigaciones utilizan metodologías novedosas basadas en el constructivismo, que mejoran la comprensión y la expresión de la escritura a partir de conocimientos previos (Villanueva y Fornieles, 2015). También contribuye a la significatividad de aprendizajes el uso del juego (utilizado en gran parte de los trabajos), pudiendo trasladar lo aprendido a situaciones de la vida real (Gordo, 2015). Resulta muy utilizada la metodología enfocada en la estimulación multisensorial (10,3%), debido a que, en edades tempranas, se utilizan los sentidos para estimular la adquisición de aprendizajes (Benítez y Sánchez, 2018).

A pesar de todas las innovaciones descritas con anterioridad, se observa que en un 60% de las investigaciones que describen las prácticas que sigue el docente se observa el modelo “instruccional”; de manera que la instrucción controlada por el docente es predominante frente a la exploración y la colaboración en las aulas (Zuccalá y Sandbank, 2018). Teniendo en cuenta que entre los aspectos que dificultan el desarrollo de la escritura destaca la deficiente preparación del profesorado, podría concluirse que es fundamental que el profesorado que se forma en el desarrollo de nuevas metodologías las comparta con el resto para contribuir a que la adquisición de la lengua escrita se siga trabajando desde métodos cada vez más innovadores y eficaces.

Respecto a las limitaciones que los autores señalan en cada estudio, destacamos que una amplia mayoría indican que las muestras de sus estudios son pequeñas, teniendo presente que provoca que los resultados obtenidos no se puedan generalizar (Pérez, 2014). Otra limitación es que tienen un periodo de aplicación de la investigación corto, mientras

que si disponemos de un periodo largo se pueden hacer comparativas interesantes (Carvillo, 2014). Por último, cabe destacar que menos de la mitad de los autores hacen referencia a las limitaciones de su estudio. Por tanto, concluimos afirmando la necesidad de compartirlas para que otros autores que repliquen los estudios puedan obtener resultados más generalizables.

No obstante, todas estas conclusiones deben ser consideradas con cautela, debido a las limitaciones que el estudio presenta. Por ello, sería interesante volver a replicar el mismo ampliando la zona geográfica, las técnicas de análisis y las bases de datos de consulta.

BIBLIOGRAFÍA

- Albuquerque, A. y Alves-Martins, M. (2016). Promotion of literacy skills in early childhood: a follow-up study from kindergarten to Grade 1. *Journal for the Study of Education and Development*, 39, 1-32. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1196913>
- Aram D. y Biron S., (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contribution to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 588-610. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.10.003>
- Araya-Pizarro, S.C. y Espinoza, L. (2020). Aportes desde la neurociencia para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e312. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>
- Arnaiz, P. y Bolarín, M.J. (2016). *Introducción a la psicomotricidad*. Síntesis.
- Barragán, C. y Medina, M. (2008). Las prácticas de la lectura y escritura en Educación Infantil. *XXI, Revista de Educación*, 10, 149-165.
- Benítez, M.L. y Sánchez, C. (2018). Procesos educativos en educación infantil mediante el grafismo y la escritura. *Enseñanza & Teaching*, 36(2), 195-214. <https://doi.org/10.14201/et2018362195214>
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Erlbaum.
- Bingham, G.E., Quinn, M.F. y Gerde, H.K. (2017). Examining early childhood teachers' writing practices: Associations between pedagogical supports and children's writing skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 39, 35-46. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.01.002>
- Brand, S.T. y Dalton, E.M. (2012). Universal Design for Learning: Cognitive Theory into Practice for Facilitating Comprehension in Early Literacy. *Forum on Public Policy Online*, 1, 1-19.
- Brown, R., Scull, J., Nolan, A., Raban, B. y Deans, J. (2012). Young Learners: Mapping the Beliefs and Practices of Preschool Teachers in Relation to Early Literacy Development. *Australian Educational Research*, 39(3), 313-331. <http://dx.doi.org/10.1007/s13384-012-0061-0>
- Carvillo, M.J. (2014). *Lateralidad, esquema corporal y escritura: un estudio comparativo en educación infantil* [Trabajo Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja]. Re-UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3025>
- Cremin, T. y Myhill, D. (2012). *Writing Voices: Creating communities of writers*. Routledge.
- Darias, J.L. y Fuertes, Y.E. (2010). Algunas consideraciones sobre la lectoescritura significativa en la educación básica. *Quaderns digitals. Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 65. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10963
- De Smedt, F., van Keer, H. y Merchie, E. (2016). Student, teacher, and class-level correlates of Flemish late elementary school children's writing performance. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29, 833-868. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9590-z>
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno editores.
- Fornaris, M. (2011). Factores necesarios para la adquisición de la lectoescritura. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 3(30), 1-17.

- Gallego, M. (2015). *Evolución de los métodos lecto-escritores (1970-2013)* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. RIUMA, Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11555>
- Galván-Cardoso, A.P. y Siado-Ramos, E. (2021). Educación tradicional: un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 2(12), 962-975.
- Gil, J.M. (2019). Lectoescritura Como Sistema Neurocognitivo. *Educación y Educadores*, 22(3), 422-447. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.5>
- González, M.J., Martín, I., Prieto, G. y Rivas, T. (2018). Análisis del rendimiento y de la mejora en la lectura y en la escritura en educación infantil. *Revista de Educación*, 382, 225-247.
- González, R.M., Cuetos, F., Villar, J. y Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula abierta*, 43(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.06.001>
- González-Valenzuela, M.J. y Martín-Ruiz, I. (2017). Effects on Reading of an Early Intervention Program for Spanish Children at Risk of Learning Difficulties. *Remedial and Special Education*, 38(2), 67-75. <http://dx.doi.org/10.1177/0741932516657652>
- Goodman, Y. y Altwerger, B. (1981). *A study of the development of literacy in preschool children. Occasional Papers, Program in Language of Literacy*. University of Arizona.
- Goodrich, J.M., Farrington, A.L. y Lonigan, C.J. (2016). Relations between early reading and writing skills among Spanish-speaking language minority children. *Reading and Writing*, 29, 297-319. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9594-8>
- Gordo, M.J. (2015). *Intervención de inteligencias múltiples y la lectoescritura en 3º de infantil* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja]. Re-UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3485>
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S. y Harris, K.R. (2012). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 79-896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1), 395-416. <https://doi.org/10.5944/educXXI.13256>
- Hayes, J.R. y Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1.106-1.113. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1106>
- Hofslundsengen, H., Hagtvet, B.E. y Gustafsson, J.-E. (2016). Immediate and delayed effects of invented writing intervention in preschool. *Reading and Writing*, 29, 1.473-1.495. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9646-8>
- Hsiang, T., Graham, S. y Wong, P. (2018). Teaching writing in Grades 7–9 in urban schools in the Greater China Region. *Reading Research Quarterly*, 53, 473-507. <https://doi.org/10.1002/rrq.213>
- Kent, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Al Otaiba, S. y Kim, Y.S. (2014). Writing fluency and quality in kindergarten and first grade: the role of attention, reading, transcription, and oral language. *Reading and Writing*, 27, 1.163-1.188. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9480-1>
- Kim, Y-S., Al Otaiba, S., Puranik, C., Sidler, J.F., Greulich, L. y Wagner, R.K. (2011). Componential skills of beginning writing: An exploratory study. *Learning and Individual Differences*, 21, 517-525. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.06.004>
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Bellaterra.
- Lancaster, L. (2007). Representing the ways of the world: How children under three start to use syntax in graphic signs. *Journal of Early Childhood Literacy*, 7, 123-154. <https://doi.org/10.1177/1468798407079284>
- Lobete, J. (2019). *La lectoescritura y su aprendizaje en el segundo ciclo de educación infantil. Recursos didácticos* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/23213>
- Lochy, A., Jacques, C., Maillard, L., Colnat-Coulbois, S., Rossion, B. y Jonas, J. (2018). Selective visual representation of letters and words in the left ventral occipito-temporal cortex with

- intracerebral recordings. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(32). <https://doi.org/10.1073/pnas.1718987115>
- Longcamp, M., Velay, J.-luc, Berninger, V.W. y Richards, T. (2016). Neuroanatomy of handwriting and related reading and writing skills in adults and children with and without learning disabilities: French-american connections. *Pratiques*, 171-172. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3175>
- Magán-Hervás, A. y Gértrudix-Barrio, F. (2017). Influencia de las actividades audio-musicales en la adquisición de la lectoescritura en niños y niñas de 5 años. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.15>
- Manjón-Cabeza, A. y Sosinski, M. (2021). Moroccan immigrants learning Spanish writing (compared with L1 children). *Journal of Second Language Writing*, 51, 100791. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100791>
- Núñez, M.P y Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92.
- Páramo-Iglesias, M.B. (2016). Qué investigar tras veinte años de investigación en Educación Infantil en el ámbito hispanico. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(2), 158-165.
- Park, Y., Chaparro, E.A., Preciado, J. y Cummings, K.D. (2015). Is earlier better? mastery of reading fluency in early schooling. *Early Education and Development*, 26(8), 1.187-1.209.
- Pérez, A. (2014). *Lateralidad y rendimiento lectoescritor en niños de 6 años* [Trabajo Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja]. Re-UNIR. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2997/Adelaida_Perez_Lopez.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-Universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Sánchez, S. y Santolària, A. (2020). Análisis de publicaciones sobre alfabetización inicial desde una perspectiva didáctica/Analysis of publications on emergent literacy from a didactic perspective. *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 32, 229-262. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.229>
- Scardamalia, M., Bereiter, C. y Goleman, H. (1982). The role of production factors in writing ability. En M. Nystrand (Ed.). *What writers know: The language, process, and structure of written discourse* (pp.175-210). Academic Press.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., Pagan, S. y Lever, R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme awareness kindergartners: A randomized-control-trial study. *Reading and Writing*, 25, 917-934. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9310-2>
- Shanahan, T. y Lomax, R.G. (1986). An analysis and comparison of theoretical models of the reading-writing relationship. *Journal of Educational Psychology*, 78,116-123.
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511.
- Van de Pol, J., Volman, M. y Beishuzen, J. (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Vargas, K., Jara, M.A., Lozada, M. y Dume, M. (2019). Influencia de la neurociencia en el aprendizaje de la lectoescritura. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 2, 33-38.
- Villanueva, J.D. y Fornieles, F. (2015). Estudio comparativo en el aprendizaje de la escritura en la Educación infantil: Constructivismo vs. Método silábico. *Revista de Estudios sobre la Lectura*, 14,100-103. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.07
- Vygotski, L.S. (2001). *Pensamiento y lenguaje*. Antonio Machado Libros.
- Zavala, C. (2015). *Guía práctica para la tutoría grupal*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.

Zuccalá, G. y Sandbank, A. (2018). Producir textos en los inicios de la alfabetización: el impacto de diferentes enfoques pedagógicos en la expresión evaluativa. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(2), 54-73.
<http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.77>

ANEXO 1. TRABAJOS INCLUIDOS EN LA REVISIÓN

Publicación
Carvillo, M.J. (2014). <i>Lateralidad, esquema corporal y escritura: un estudio comparativo en educación infantil</i> [Trabajo Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja]. Re-UNIR. https://reunir.unir.net/handle/123456789/3025
Cuenca, L. (2014). <i>Diseñamos aprendizajes</i> [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Málaga]. Málaga.
Giner, M.S. (2014). <i>El control psicomotor en educación infantil: un propulsor para la iniciación del lenguaje escrito</i> [Trabajo Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja]. Re-UNIR. https://reunir.unir.net/handle/123456789/2440
Gutiérrez, R. (2014). <i>Interacción de los componentes del lenguaje oral en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita</i> [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. RUA. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39868/1/tesis_gutierrez_fresneda.pdf
Macho, P. (2014). <i>Leer y escribir en aulas de educación infantil. Un estudio de caso</i> [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Cantabria]. UCrea. https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/5057
Martínez, M. (2014). <i>Incidencia de los hábitos educativos en el proceso de aprendizaje del alumnado de segundo ciclo de educación infantil</i> [Tesis doctoral, Universidad de Jaén]. RUJA. http://ruja.ujaen.es/bitstream/10953/701/1/9788484399728.pdf
Martínez, M., Pérez, M. y Sierra, B. (2014). Incidencia de los hábitos educativos en el aprendizaje del alumnado de educación infantil. <i>Enseñanza & Teaching</i> , 32(2), 147-176. https://doi.org/10.14201/et2014321147176
Orellana, M.C. (2014). <i>Conciencia fonológica. Actividades para el desarrollo del nivel intrasilábico en alumnado de 4</i> [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Málaga]. RIUMA. https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/8853?show=full
Palomo, L. (2014). <i>Iniciación de la lectoescritura e inteligencias múltiples en niños de tres</i> [Trabajo Fin de Grado, Universidad Internacional de La Rioja]. Re-UNIR. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2307/Palomo-Gallardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Pérez, A. (2014). <i>Lateralidad y rendimiento lectoescritor en niños de 6 años</i> [Trabajo Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja] Re-UNIR. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2997/Adelaida_Perez_Lopez.pdf?sequence=3&isAllowed=y
Prado, P. (2014). <i>Psicomotricidad y bases neuropsicológicas de la escritura en niños/as con dificultades en el aprendizaje</i> [Trabajo Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja]. Re-UNIR. https://reunir.unir.net/handle/123456789/3039
Vidigal, C. (2014). <i>Desarrollo motor y aprendizaje de la escritura en niños de cinco años</i> [Trabajo Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja]. Re-UNIR. https://reunir.unir.net/handle/123456789/3009
Aguilar, A., Llamas, F. y López, V. (2015). Aportaciones para la educación psicomotriz, aprendizajes lectoescritores y la asimilación del esquema corporal en niños/as de 5 años. <i>Revista electrónica de investigación y docencia creativa</i> , 4(33), 219-227. https://doi.org/10.30827/Digibug.37248
Gallego, M. (2015). <i>Evolución de los métodos lecto-escritores (1970-2013)</i> [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. RIUMA. https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11555
González, R.M., Cuetos, F., Villar, J. y Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. <i>Aula abierta</i> , 43(1), 1-8. https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.06.001

- Gordo, M.J. (2015). *Intervención de inteligencias múltiples y la lectoescritura en 3º de infantil* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja]. Re-UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3485>
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(4), 43-59. <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2015.67405>
- Guzmán, R., Correa, A.D., Arvelo, C.N. y Abreu, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 289-302. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.211101>
- Llamazares, M.T., Alonso-Cortés, M.D. y Sánchez, S. (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria. *Investigaciones sobre lectura*, 3, 67-82. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi3.11081>
- Villanueva, J.D. y Fornieles, F. (2015). Estudio comparativo en el aprendizaje de la escritura en la Educación infantil: Constructivismo vs. Método silábico. *Revista de estudios sobre la lectura*, 14, 100-103. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.07
- Barba, M.J. (2016). *Proceso de aprendizaje de la lectoescritura: qué y cuándo enseñar* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. RIUMA. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/12455>
- Portilla, M. (2016). *Estudios sobre el aprendizaje de las relaciones semántico-léxicas desde una perspectiva integradora en el lenguaje oral y escrito* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital UB. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/107492/1/CRPR_TESIS.pdf
- Abejón, M. (2017). *Leer y escribir en educación infantil: integración de la lectoescritura a través del nombre propio* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/26816>
- Carbajal, A. (2017). *Influencia de la lateralidad en el proceso lecto-escritor del alumnado de 3º de educación infantil* [Trabajo Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja]. Re-UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/5873>
- De Frutos, B. (2017). *La enseñanza de la lectoescritura en el nivel de 5 años: una propuesta de trabajo* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/29176>
- Díaz, F.C. (2017). *Comunidades y uso de la cultura escrita en la etapa escolar: el caso del programa "escribir como lectores (de una obra literaria)"* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133964>
- Gutiérrez, M.R. (2017). *La enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/26459>
- Gutiérrez, R. (2017). Efectos de la comunicación dialógica y la conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la escritura de palabras en español. *Onomázein* (37), 170-187. <https://doi.org/10.7764/onomazein.37.10>
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2017). Componentes del lenguaje oral y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Álabe: Revista de investigación sobre lectura y escritura*, 16, 1-15. <https://doi.org/10.15645/Alabe2017.16.3>
- Redondo, M. (2017). *Enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en el 2º ciclo de educación infantil* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/32832/TFG-L2165.pdf?sequence=1>
- Magán-Hervás A. y Gértrudix-Barrio, F. (2017). Influencia de las actividades audio-musicales en la adquisición de la lectoescritura en niños y niñas de 5 años. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.15>
-

- Segura, M., Sabaté, M. y Caballé, C. (2017). La psicomotricidad, un recurso para la mejora del grafismo en educación infantil. Aportaciones de la psicomotricidad al grafismo. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (42), 5-19.
https://doi.org/10.26754/CINAIC.2017.000001_007
- Barba, P.A., Pérez, A.M. y Bedón, P.M. (2018). Problemas del aprendizaje en la edad infantil. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(4), 85-100.
<https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/794>
- Benítez, M.L. y Sánchez, C. (2018). Procesos educativos en educación infantil mediante el grafismo y la escritura. *Revista Interuniversitaria*, 36(2), 195-214.
<https://doi.org/10.14201/et2018362195214>
- González, M.J., Martín, I., Prieto, G. y Rivas, T. (2018). Análisis del rendimiento y de la mejora en la lectura y en la escritura en educación infantil. *Revista de Educación*, 382, 225-247.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-398>
- Gutiérrez, R. (2018). Estudio longitudinal sobre el fomento de las habilidades de escritura en el periodo de alfabetización inicial. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 137-143.
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.09.002>
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XX1*, 21(1), 395-416. <https://doi.org/10.5944/educXX1.13256>
- Luque, M. (2018). Prevención de dificultades lectoras y escritoras en educación infantil. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(3), 56-65.
<https://doi.org/10.17561/riai.v4.n3.13>
- De la Calle, A.M., Guzmán, F. y García, E. (2019). Los precursores cognitivos tempranos de la lectura inicial: un modelo de aprendizaje en niños de 6 a 8 años. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 345-356. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.312661>
- Lobete, J. (2019). *La lectoescritura y su aprendizaje en el segundo ciclo de educación infantil. Recursos didácticos* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/23213>
- Rendón, S.I., García, J. y Navarro, M. (2019). La lectura de palabras: la influencia del procesamiento fonológico y del método escritor. *Revista Fuentes*, 21(1), 11-24.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/6423>
- Santolària, A. (2019). La secuencia didáctica: un instrumento para escribir textos en educación infantil. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 31, 285-302. <https://doi.org/10.5209/dida.65953>
- Silva, E. (2019). *El método Doman desde una perspectiva constructivista* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/36594>
- Gallego, M.M. y Sanchidirán, C. (2020). Una mirada al aprendizaje basado en proyectos como metodología de aprendizaje lectoescritor a través de cuadernos y dibujos. *Cabás*, 24, 3-23.
- González, M.J. y Martín, I. (2020). Efectos de la escritura de la intervención temprana en estudiantes españoles de educación infantil con riesgo de dificultades de aprendizaje. *Revista de Educación*, 388, 85-107. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-448>
- Gutiérrez, M.I. y Sánchez, S. (2020). Escritura autónoma y nivel de uso del sistema de escritura en el último curso de Educación Infantil. Estudio de un caso. *Lenguaje y textos*, 51, 107-119.
<https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12171>
- Gutiérrez-Fresneda, R., Vicente-Yagüe de, M.I. y Jiménez-Pérez, E. (2020). Efecto del trabajo cooperativo en el aprendizaje de la escritura mediante la implicación familiar. *Estudios sobre educación*, 39, 229-246. <https://doi.org/10.15581/004.39.229-246>

Análisis de problemas aditivos en libros de texto de educación primaria en México

Analysis of additive problems in elementary school textbooks in Mexico

Mónica Arnal-Palacián¹, Sofía López de Nava-Tapia², Nuria Begué³

¹ Universidad de Zaragoza marnalp@unizar.es

² Universidad Nacional Autónoma de México slopezdenavat@gmail.com

³ Universidad de Zaragoza nbegue@unizar.es

Recibido: 14/10/2022

Aceptado: 21/4/2023

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Sofía López de Nava Tapia

Universidad Nacional Autónoma de México

Escuela Nacional de Trabajo Social

Tercer circuito interior s/n

Ciudad Universitaria, 04510, Coyoacán,

Ciudad de México, México

Resumen

La resolución de problemas aritméticos representa un tópico sumamente importante que abarca diversos aspectos tales como la formación académica de los estudiantes, su propia didáctica para el proceso enseñanza aprendizaje, así como en la formación y práctica docente. De tal manera que, una de las herramientas de mayor protagonismo dentro del aula escolar como lo es el libro de texto, se encuentra permeado de este contenido. Es por ello que, el objetivo del presente estudio fue analizar los problemas aditivos y de sustracción de los libros de texto de matemáticas de Educación Primaria de México. Fue un estudio de corte cualitativo, en donde se tomó como muestra cada uno de los libros de texto de matemáticas por grado escolar (1° a 6°) y se elaboró un instrumento con siete categorías de evaluación. Los resultados mostraron que, existe una predominancia en tanto a las estructuras semánticas de combinación y transformación; habiendo una ausencia de los problemas en las que todas sus cantidades sean transformaciones o comparaciones y aquellos en que se combinen.

Palabras clave

Matemáticas, Resolución de Problemas, Adición, Sustracción

Abstract

The resolution of arithmetic problems represents an extremely important topic that encompasses various aspects such as the academic training of students, their own didactics for the teaching-learning process, as well as in training and teaching practice. In such a way that, one of the tools of greatest prominence within the school classroom such as the textbook is permeated of this content. That is, the objective of the present study was to analyze the additive and subtraction problems of the textbooks of Mathematics of Elementary School of Mexico. It was a qualitative cutting study, where each of the math textbooks by school grade (1 to 6 °) was taken as a sample and an instrument was developed with seven evaluation categories. The results showed that there is a predominance as long as the semantic structures of combination and transformation; having an absence of the problems in which all its amounts are transformations or comparisons and those in which they are combined.

Key Words

Mathematics, Problem Solving, Addition, Subtraction

1. INTRODUCCIÓN

Desde finales de los años 70, se ha investigado acerca del grado de dificultad de los problemas matemáticos presentes en la enseñanza-aprendizaje de suma y resta, alcanzando su auge teórico y de divulgación científica en las décadas de los 80 y 90. Debido a ello, algunas referencias abordadas en el presente trabajo corresponden a dicho periodo. Por un lado, esta dificultad podría atenderse a criterios sintácticos, es decir, el tipo de vocabulario, la complejidad gramatical, entre otros (Nesher, 1982) y, por otro, a la estructura semántica del mismo (Heller y Greeno, 1978).

Por su parte, los libros de texto son un recurso habitual en las aulas para la impartición de las matemáticas, determinando los procesos de enseñanza-aprendizaje (González-Astudillo y Sierra, 2004), participando en la planificación de la enseñanza, y llegando incluso a determinar realmente el currículo (Monterrubio y Ortega, 2009). En esta misma línea se encuentra el estudio de Conejo y Ortega (2014), quienes destacan que su utilización determina la enseñanza en un país, pudiendo llegar a ser más influyentes que las órdenes ministeriales. En relación con las estrategias empleadas por el alumnado, algunos autores, como Fagginger-Auer et al. (2016) y Heinze et al. (2009), apuntan a que estas también se ven condicionadas por el libro de texto utilizado.

Es por ello que los libros de texto ocupan un lugar principal para el profesorado de matemáticas (Pepin et al., 2013), tanto en el uso dentro del aula como para la planificación didáctica de las sesiones; ocurriendo también así, de manera particular, para la enseñanza de la aritmética (Campistrous et al., 2013; Konic et al., 2010; Orrantia et al., 2005; Rodríguez-Nieto et al., 2019).

Atendiendo al lugar geográfico, por países existen grandes diferencias en la presentación de los problemas en los libros de texto; mientras que en Estados Unidos de América y en España son simples y rara vez requieren un razonamiento, en China, Japón o Rusia incluyen gran variedad de tareas, proporcionando más oportunidades para el razonamiento de sus estudiantes (Vicente et al., 2021).

En México, país objeto de estudio en el presente trabajo, Rodríguez-Nieto et al. (2019) analizaron los problemas aditivos de enunciado verbal presentes en los libros de texto desde 1º hasta 3º de educación básica, analizando tres variables: la estructura semántica, el grado de desafío y el contexto situacional. El interés de estas variables está relacionado con el tipo de problemas a los que se enfrentan diariamente los alumnos en el aula y, también, en las diferentes pruebas internacionales de evaluación de matemáticas como PISA (Program for International Students Assessment) y TIMSS (Trends in International Mathematics and Sciences Study) y pruebas nacionales en México tales como ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares) y ELCE (Evaluación del Logro referida a Centros Escolares).

Estas pruebas, desde su primera aplicación y hasta la actualidad, han arrojado como resultado un bajo rendimiento alcanzado por la población estudiantil mexicana (OCDE, 2013; 2016; ENLACE, 2013), pues existen factores que influyen directamente en el acceso, permanencia y el aprovechamiento de cada alumno, así como condiciones

socioeconómicas y culturales de las familias y comunidades de origen. También influyen los contextos sociales en los que operan las escuelas y más extensamente los sistemas educativos. De esta manera se explica la naturaleza de la poca comprensión y bajo desempeño en la resolución de problemas aritméticos. Por ello, en el presente trabajo de investigación, se analizan los libros de texto gratuitos de la Secretaría de Educación Pública, al ser una de las herramientas didácticas de acceso universal y en el que se basa el currículo propuesto.

A partir de lo anteriormente descrito, el objetivo del presente estudio fue analizar los problemas aditivos y de sustracción de los libros de texto de matemáticas de Educación Primaria en México.

2. MARCO TEÓRICO

Un problema matemático involucra una situación, planteada en un entorno abstracto o acompañado por contexto, en la que el individuo que se enfrenta a la situación no sabe inmediatamente cómo proceder, o por otra parte no conoce inicialmente la existencia de un algoritmo que lo dirija inmediatamente hacia una solución (Dossey, 2017), es decir, para resolverlo el alumno no tiene directamente un procedimiento de solución a su disposición (van Zanten y van den Heuvel-Panhuizen, 2018). Por otro lado, en el caso de los ejercicios, estos son planteados con la finalidad de aplicar una estrategia específica para su resolución, lo que implica que el alumno cuenta con un procedimiento concreto que lo orienta hacia la solución del mismo (Dossey, 2017).

Existen diversas denominaciones de los problemas aritméticos que contienen lenguaje verbal en conjunción con lenguaje simbólico matemático, tales como problemas con palabras o problemas contextualizados, los cuales representan el objeto de estudio de la presente investigación. De Corte et al. (1985) describen que un problema con palabras es un tipo de texto peculiar que puede incluir algunas ambigüedades, las cuales son dadas en determinadas situaciones e interpretadas de formas particulares. Esto requiere, por parte de los estudiantes, habilidades de literacidad en la disciplina matemática (Österholm, 2007), es decir, la adquisición del lenguaje propio del área en cuestión.

En lo referente a la estructura de los problemas con palabras, proporcionar una pregunta dentro del problema puede ayudar en la creación de una representación mental hecha durante el proceso de lectura donde determinado tipo de conocimiento anterior sea activado o bien algunas habilidades metacognitivas sean puestas en marcha (Hegarty et al., 1995; Mayer y Hegarty, 1996; Österholm, 2007; Iglesias et al., 2015). Otros aspectos que influyen son la complejidad de la estructura de la oración, el vocabulario utilizado, si es que este es claro y directo, y si la información adicional es añadida a la información importante necesaria para resolver el problema, así como el orden en que se presentan los números y las palabras dentro del problema (Orrantia, 2003; Zerafa, 2016).

Por su parte, las formas lingüísticas y discursivas de los problemas que se encuentran son diversas e influyen directamente en la comprensión, análisis e interpretación y resolución de estos; por lo que, dentro del proceso de interpretación del texto, se pueden distinguir dos aspectos. El primero tiene que ver con la información que ofrece el texto base, donde los datos superficiales y semánticos son visibles y permiten el establecimiento de las relaciones entre los números, acciones, conjuntos y las relaciones entre esos conjuntos; y el segundo aspecto, que refiere a la base conceptual del problema

que interacciona tanto con conocimientos formales e informales como con las habilidades para resolver un problema (Orrantia, 2003; Ester et al., 2021).

2.1. Estructuras semánticas

Desde los años 1980, han existido diferentes clasificaciones para determinar la estructura de los problemas de suma y resta (Carpenter y Moser, 1982; Riley et al., 1983; Riley y Greeno, 1988;), siendo la más utilizada aquella que distingue tres estructuras semánticas: transformación, combinación y comparación (Riley et al., 1983). Vergnaud (1982) afinó esta categorización, dando lugar a seis estructuras semánticas, fruto de las relaciones existentes entre las anteriores, siendo estas: a) Estado-Estado-Estado (EEE), b) Estado-Transformación-Estado (ETE), c) Estado-Comparación-Estado (ECE), d) Transformación-Transformación-Transformación (TTT), e) Comparación-Transformación-Comparación (CTC) y f) Comparación-Comparación-Comparación (CCC).

Estas categorías han desembocado en estudios que determinan la dificultad de cada una de ellas en comparación con las demás, dando como resultado que los problemas de comparación son los más difíciles de resolver (Carpenter y Moser, 1982; Orrantia et al., 1997, entre otros). No obstante, esta dificultad no solamente radica en la estructura semántica, sino que debe atender al lugar que ocupa la incógnita, lo que da lugar a que el problema sea estereotipado o no estereotipado, es decir, que el problema contenga un lenguaje consistente o conflictivo. Son los problemas no estereotipados o con lenguaje conflictivo los que tienen una mayor dificultad (Hegarty et al., 1995; Mayer y Hegarty, 1996; Orrantia et al., 2005) en comparación con los problemas estereotipados que se resuelven traduciendo directamente el problema, es decir, mediante el uso de las palabras “aumentar”, “disminuir”, “añadir”, “quitar”, “más que” o “menos que” coinciden con la operación en la resolución del problema.

2.2. Significado del número y tipo de número

En aritmética, y en particular en los problemas de suma y resta, el significado del número es una componente importante que hay que tener en cuenta, tal y como afirman Cid et al. (2003). Partiendo desde el desarrollo de las habilidades numéricas, entre las que cabe destacar al conteo como la habilidad precursora y fundamental para la adquisición de la aritmética, el modelo cognitivo de hipótesis arbitraria de numerosidad (Gelman y Gallistel, 1978), afirman que existen cinco niveles de comprensión y dominio del significado numérico para poder contar, que comprenden: i) correspondencia uno a uno, ii) orden estable, iii) cardinalidad; siendo estos tres primeros los que conforman la estructura formal del conteo; incorporando, posteriormente, los niveles de iv) abstracción y v) irrelevancia de orden. A través de estos recuentos surge la posibilidad de realizar las primeras sumas y restas, dando lugar a diferentes técnicas: recuento de todos, recuento a partir del sumando mayor, recuento hacia atrás, recuento de la diferencia, entre otros. Estas técnicas iniciales utilizadas de manera reiterada proporcionan una evolución hacia otros procesos más eficaces (Cid et al., 2003).

Por su parte, algunos autores (Cid et al., 2003; Rico et al., 2008; Alcalde et al., 2014) señalan seis significados del número: secuencia numérica, cardinal, ordinal, simbólico, operacional y medida. Para fines del presente estudio, se han tenido en cuenta únicamente

los significados de cardinal, ordinal y medida, así como la posibilidad adicional de no tener ningún significado por carecer de contexto.

Además, cabe señalar que los tipos de números utilizados habitualmente en las matemáticas escolares son: naturales, enteros, racionales y reales. Estos cuatro tipos se trabajan progresivamente. Mientras que los naturales deben ser dominados en la Educación Primaria, los otros tres deberían ser comprendidos completamente en la Educación Secundaria (Rico, 1995). Por este motivo, serán utilizados en el presente estudio los tres primeros. Asimismo, las bases más utilizadas son la decimal, dando lugar a nuestro sistema de numeración posicional, y la sexagesimal.

2.3. Problem solving/posing

Atendiendo a la clasificación de Stoyanova (1998), la invención de problemas que nos proponemos revisar en los libros de texto corresponde con tres categorías: a) situación libre, b) situaciones semiestructuradas y c) situaciones estructuradas. En el primer caso, no existen restricciones en la tarea de invención de un problema. Por su parte, las situaciones semiestructuradas son en las que se demanda al alumno que planteen un problema atendiendo a una experiencia o situación. Finalmente, las situaciones estructuradas corresponden con la reformulación de problemas dados. Particularizando para la propuesta de problemas de suma y resta con enunciado verbal, Hirashima y Kurayama (2011) determinan que hay que atender a las siguientes fases: i) decisión de la operación que resolverá el problema, ii) decisión de la dirección de la operación que resolverá el problema, iii) decisión de la estructura semántica del enunciado del problema, y iv) decisión de las oraciones, conceptos y tipo de número utilizados en el problema.

3. MÉTODO

Este estudio es de corte cualitativo, con un carácter exploratorio-descriptivo. Para el análisis del objeto de estudio se consideraron las siguientes variables: a) tipo de operación, b) cantidad desconocida, c) posición de la incógnita, d) estructura semántica de la situación, e) significado de los números, f) tipo de número, y g) la resolución o propuesta por parte del alumnado.

3.1. Muestra

La muestra estuvo compuesta por los seis libros de texto de Educación Primaria (de primero a sexto grado) elaborados por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos de México (Secretaría de Educación Pública, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e, 2019f). Este organismo público descentralizado está conformado por autoridades gubernamentales, trabajadores burocráticos y grupos de expertos en cada campo, por lo que elabora, edita y distribuye gratuitamente los libros de texto a todos los estudiantes del país cada ciclo escolar.

Los libros de texto responden a las características tanto del modelo educativo basado en competencias (Secretaría de Educación Pública, 2011), del modelo educativo de los aprendizajes clave (aprender a aprender) (Secretaría de Educación Pública, 2017) y del modelo de la nueva escuela mexicana del año 2018. Con el fin de dar respuesta a las

directrices citadas, se han realizado varias ediciones de los libros de texto considerados, en donde el libro de primer y segundo grado han tenido dos ediciones, mientras que, los libros de tercero, cuarto, quinto y sexto grado cuentan con tres ediciones siendo la última en el año 2019.

3.2. Instrumento

Para el desarrollo de este estudio empírico se ha realizado un análisis minucioso de cada una de las unidades didácticas en las que se trabajasen las nociones relacionadas con la aritmética de los libros de texto donde aparecen problemas de suma y resta. Para ello se elaboró un instrumento (ver Tabla 1) que facilitase dicho análisis.

VARIABLES	CATEGORÍAS
Tipo de operación	Suma / Resta
Cantidad desconocida (Hegarty et al., 1995; Mayer y Hegarty, 1996)	Lenguaje consistente / Lenguaje inconsistente o conflictivo
Posición de la incógnita	Inicial / Media / Final / Única
Estructura semántica de la situación (Riley y Greeno, 1988; Riley et al., 1983)	Estado-Estado-Estado (EEE) Estado-Transformación- Estado (ETE) Estado-Comparación Estado (ECE) Transformación- Transformación- Transformación (TTT) Comparación- Transformación- Comparación (CTC) Comparación- Comparación- Comparación (CCC)
Significado de los números	Cardinal / Ordinal / Medida / Sin significado
Tipo de número	Natural / Racional / Sistema sexagesimal
Creación/Resolución	Problem solving / Problem posing

Tabla 1. Variables y categorías analizadas

Además, se acompañó de la ficha identificativa, que contenía información propia del libro tal como: a) grado escolar, b) unidad didáctica, c) página y d) número de problema.

3.3 Procedimiento

Para poder garantizar la calidad de la categorización de los problemas aditivos presentes en los libros de texto, se procedió a la realización de tres pruebas piloto en las que se analizaron tres unidades didácticas por parte de todo el equipo investigador.

En estos tres pilotajes se adaptaron algunas de las categorías originales. En la segunda prueba piloto se consideró una nueva variable, *Tipo de número*, atendiendo a las categorías *naturales*, *racionales* y *sistema sexagesimal*. La tercera prueba piloto afianzó la idoneidad de cada una de las variables y categorías, así como el acuerdo otorgado para cada uno de los problemas aditivos encontrados.

4. RESULTADOS

El número de situaciones identificadas es de 136, de las cuales el 95,6% pertenecen a problemas en los que el alumnado debe resolver el enunciado propuesto frente al 4,4% (6 tareas) que animan al alumnado a la invención de problemas. En relación con la

resolución de problemas, los libros de texto enfocan el trabajo de las situaciones aditivas a través de problemas simples atendiendo a las clasificaciones descritas en los apartados anteriores. Por su parte, la invención de problemas se ubica en situaciones semiestructuradas (Stoyanova, 1998), ya que este tipo de tareas se sitúan tras el trabajo previo de la resolución de problemas simples, por tanto, se esperaría que el alumnado fuera capaz de elaborar enunciados apoyándose en el trabajo previo.

La Tabla 2 presenta el número de situaciones según el curso analizado. En primer lugar, observamos que el mayor trabajo sobre situaciones aditivas se realiza durante los cursos 2º y 3º, observándose un decaimiento a partir del 4º grado, donde el tipo de contenidos que se presentan están centrados en el trabajo de situaciones multiplicativas.

Grado	Frecuencia	Porcentaje
1	23	16,9 %
2	30	22,1%
3	34	25,0%
4	22	16,2%
5	19	14,0%
6	8	5,9%

Tabla 2. Datos de la muestra por curso y área de conocimiento

4.1 Tipo de operación

Las situaciones aditivas tienen como objetivo que el alumnado resuelva de manera razonada y comprensible situaciones en las que la operación que resuelve el problema tenga pertinencia con una suma y/o una resta. En este sentido, la Figura 1 muestra el tipo de operación que resuelve la tarea según el grado del libro de texto. Por un lado, el número de situaciones que se resuelven a través de la realización de una suma predomina durante los dos primeros cursos (1º y 2º), mientras que en los dos cursos siguientes (3º y 4º) predominan las situaciones que se resuelven a través de la resta. En relación con aquellas tareas en las que se tienen que realizar ambas operaciones identificamos una presencia mínima en comparación con las anteriores y no se observa una mayor presencia según el grado escolar. De hecho, su mayor presencia en los libros de texto se encuentra en el segundo y tercer grado.

4.2 Cantidad desconocida, posición de la incógnita y estructura semántica

Otra de las variables estudiadas corresponde con la cantidad desconocida, que deriva del lenguaje expresado en el enunciado. En este sentido, aunque el 81,5% presenta un lenguaje consistente existen situaciones en las que se identifica un lenguaje conflictivo (18,5%).

También fue objeto de estudio la posición de la incógnita, la cual explica el grado de dificultad de la situación planteada. El análisis revela que el 76,9% presentan la incógnita correspondiente con la pregunta al final del enunciado propuesto, mientras que dicho porcentaje es del 14,6% para el caso de aquellas situaciones en las que la posición de la

incógnita ocupa la posición inicial. Finalmente, el porcentaje para los otros dos casos, media y única se corresponde con el 3,1% y 5,4%, respectivamente.

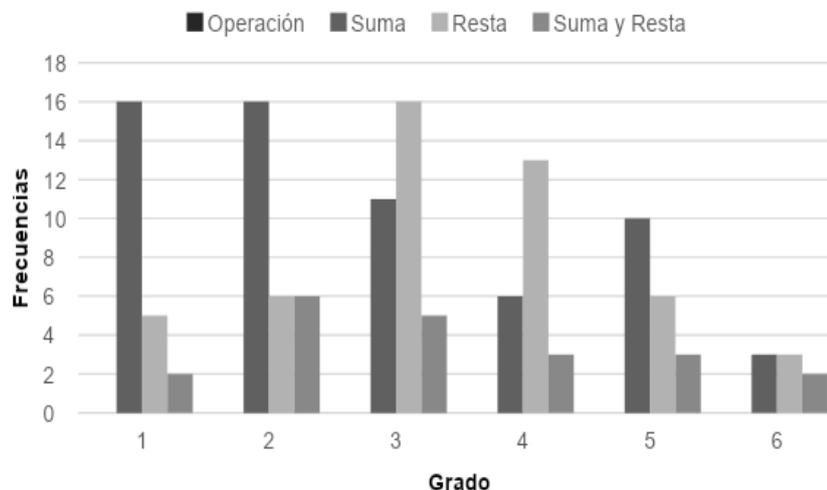


Figura 1. Tipo de operación que resuelve la tarea según el grado del libro de texto

En relación con el tipo de estructuras semánticas que se presentan para dar sentido al trabajo de las situaciones aditivas, el análisis recae sobre las 130 situaciones identificadas que se corresponden con tareas en las que el alumnado debe resolver el enunciado presentado. La Tabla 3 refleja que el 89,2% de las situaciones planteadas corresponden con una etapa, por lo tanto, son enunciados en los que el alumnado tiene que identificar la operación que resuelve la tarea. Además, observamos que el tipo de estructura predominante concuerda con ETE (37,7%) y EEE (40%). Si completamos esta información con el gráfico que muestra la Figura 2, observamos que la presencia de la estructura EEE queda reservada a los primeros dos cursos, mientras que la presencia de las situaciones de ETE tienen una mayor presencia en los cursos impares (3º y 5º). Por otro lado, aunque el tipo de estructura ECE aparece con menor frecuencia que las anteriores, su presencia en los libros de texto se inicia a partir del 2º curso, mientras que en el 5º curso no aparece ningún tipo de situación bajo esta estructura. Un aspecto significativo, es la poca presencia de situaciones del tipo TTT, siendo su presencia reducida al manual de tercer grado. Desde este análisis es destacable la no presencia de las estructuras semánticas CCC y CTC, siendo éstas las que presentan un mayor grado de dificultad como se ha descrito en la sección anterior.

Grado	EEE		ETE		ECE		TTT	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
1º	13	10,0%	9	6,9%	0	0,0%	0	0,0%
2º	15	11,5%	5	3,8%	2	1,5%	0	0,0%
3º	5	3,8%	16	12,3%	1	0,8%	3	2,3%
4º	7	5,4%	7	5,4%	6	4,6%	0	0,0%
5º	8	6,2%	11	8,5%	0	0,0%	0	0,0%
6º	1	0,8%	4	3,1%	3	2,3%	0	0,0%

Tabla 3. Estructuras semánticas en problemas de una etapa

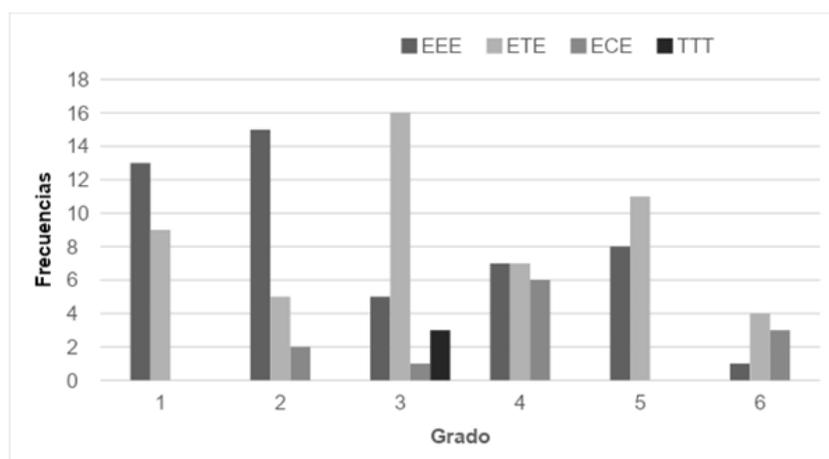


Figura 2. Estructuras semánticas de una etapa según el grado

4.3 Significado de los números y tipo de número

El análisis de los libros de texto revela que el trabajo de las situaciones aditivas recae en la labor sobre los números naturales (ver Figura 3), puesto que el 64% de las situaciones aditivas a lo largo de esta etapa educativa requiere operar con este tipo de número. Observamos que la presencia de los números naturales se localiza durante los tres primeros cursos, siendo exclusivo para el trabajo de las situaciones aditivas en el caso de los dos primeros cursos. Por su parte, aunque a partir del tercer grado aparecen situaciones aditivas en las que se presenta el número en forma de racional, el análisis revela que el trabajo de las situaciones aditivas se fundamenta en la presentación del número natural o racional. Además, es destacable comentar que en tercer y cuarto grado se trabajan las situaciones aditivas a través de la magnitud Tiempo exigiendo el empleo del sistema de numeración sexagesimal.

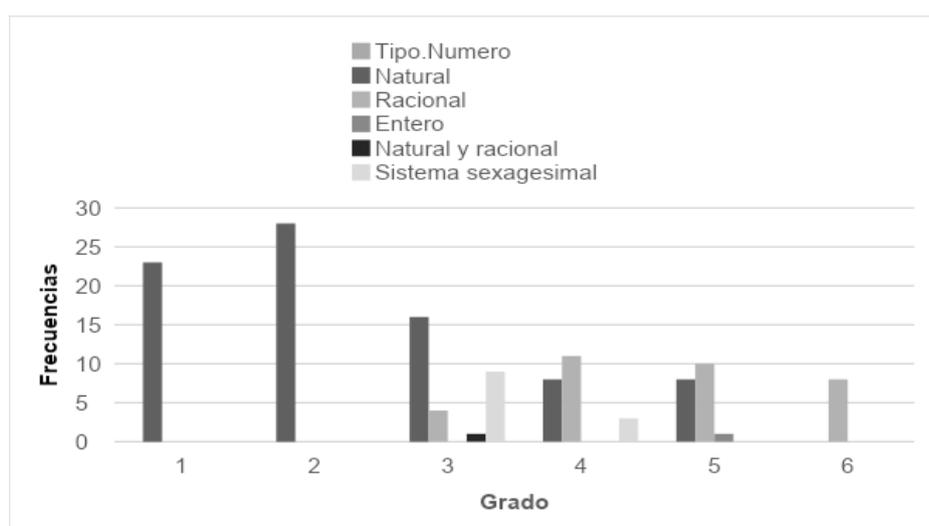


Figura 3. Tipo de número según el curso o grado

En relación con la variable que caracterizaba el significado del número, la Figura 4 presenta el número de problemas a lo largo de los diferentes grados con relación al significado del número, tal y como se ejemplifica en la Figura 5. Además, refleja que

existe una predominancia por presentar situaciones donde el número representa la cantidad de magnitud. En este sentido, la Tabla 4 que presenta el porcentaje del significado del número según el curso muestra que la presencia del número como cantidad de magnitud representa la mayoría de las situaciones que aparecen en los libros a partir del 2º curso. Por otro lado, si analizamos la presencia de situaciones en las que se muestra el número como cardinal, se observa que existe una tendencia decreciente en relación con el curso. De hecho, se identifica una preferencia por presentar situaciones que consideren al número como cardinal, que representan el 57% de las situaciones aditivas planteadas (ver Tabla 4).

Grado	Sin Significado	Cardinal	Ordinal	Magnitud
1º	5 21,7%	13 57%	1 4,3%	4 17,4%
2º	2 7,1%	5 18%	0 0,0%	21 75,0%
3º	0 0,0%	9 30%	0 0,0%	21 70,0%
4º	0 0,0%	2 9%	0 0,0%	20 90,9%
5º	0 0,0%	2 11%	0 0,0%	17 89,5%
6º	6 75,0%	0 0%	0 0,0%	2 25,0%

Tabla 4. Significado del número según curso o grado (el total/respecto del número de situaciones analizadas para ese grado)

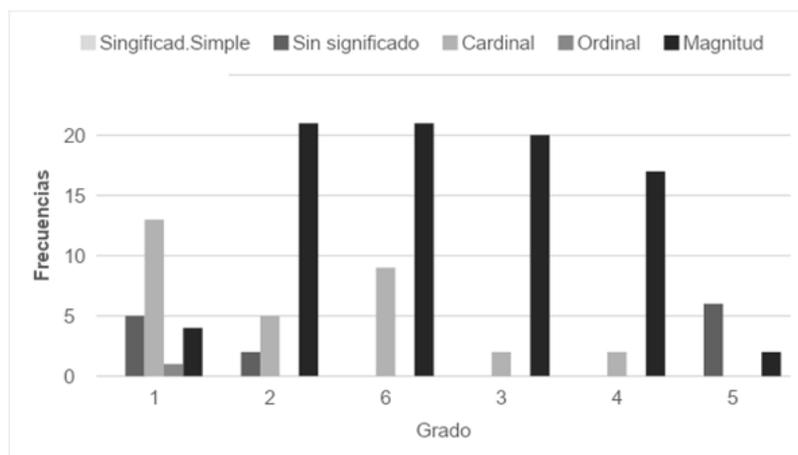


Figura 4. Significado del número según el curso o grado

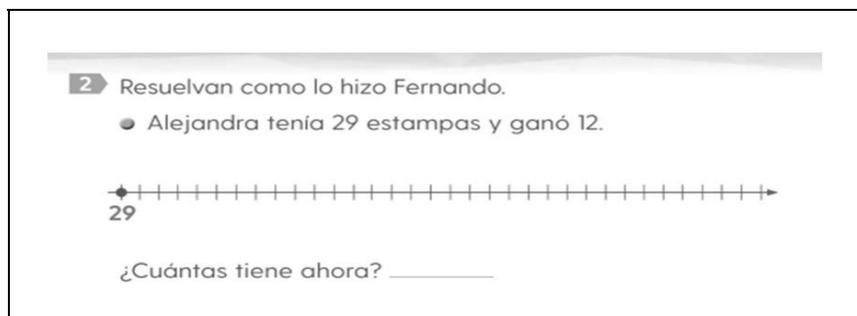


Figura 5. Tarea propuesta en el libro de primer grado (SEP, 2019a, p. 164)

La relevancia que alcanza la presencia del tipo de número como una cantidad de magnitud conduce a la necesidad de revisar las situaciones aditivas en las que aparece a lo largo de esta etapa educativa. Además, desde la necesidad de identificar si la elección de una magnitud responde a trabajar un tipo de número se realiza el análisis mostrado en la Tabla 5 donde se muestra el tipo de magnitud empleada según el tipo de número en aquellas situaciones en las que se presenta el número como una cantidad de magnitud. Por un lado, observamos que el sistema monetario tiene una presencia para el trabajo del número natural (44,7%), siendo además la magnitud más empleada para presentar las situaciones aditivas. Por su parte, aunque las actividades del número racional se trabajan en menor medida se presentan a través de diferentes magnitudes entre las que destaca la masa (Figura 6) y el sistema monetario. En relación con esta última, los enunciados presentan el número racional a través de su representación decimal como se muestra en la Figura 7. Finalmente, cabe destacar que el trabajo del sistema de numeración sexagesimal aparece asociado al trabajo del tiempo, sin identificarse situaciones asociadas con la medida de amplitud de los ángulos.

Magnitud	Natural		Racional		Entero		Natural y racional		Sistema sexagesimal	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Sistema monetario	38	44,7%	8	9,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Masa	0	0,0%	9	10,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Longitud	1	1,2%	2	2,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Capacidad	1	1,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Tiempo	7	8,2%	1	1,2%	1	1,2%	0	0,0%	12	14,1%
Amplitud	0	0,0%	3	3,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Área	0	0,0%	1	1,2%	0	0,0%	1	1,2%	0	0,0%

Tabla 5. Tipo de número según la magnitud que se trabaja en el enunciado propuesto



Figura 6. Tarea propuesta en el libro de texto sexto grado (SEP, 2019f, p. 15)

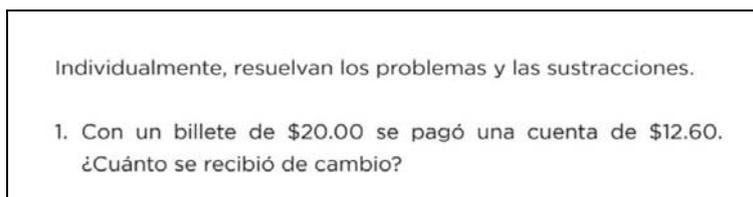


Figura 7. Tarea propuesta en el libro de texto cuarto grado (SEP, 2019d, p. 29).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio realizado está centrado en identificar las situaciones aditivas en los libros de texto a lo largo de la Educación Primaria atendiendo a una serie de categorías que emergen de la revisión de la literatura: tipo de operación, cantidad desconocida, posición de la incógnita, significado de los números, tipo de número, estructura semántica y creación/resolución de problemas. En primer lugar, atendiendo al tipo de situaciones que se plantean, estas corresponden a problemas simples en los que se exige un nivel de razonamiento pobre. Además, destaca la falta de tareas que exijan la creación de un enunciado como solución de la operación propuesta. En segundo lugar, la presencia de situaciones aditivas sigue una tendencia decreciente a lo largo de la Educación Primaria y, por otro lado, se apoya en los dos primeros cursos en las técnicas de conteo. De hecho, el significado que adquiere el número en el primer curso es de cardinalidad de manera predominante. Atendiendo a las estructuras semánticas, y como ya determinasen Rodríguez-Nieto et al. (2019) en su estudio con textos mexicanos desde 1º hasta 3ª de Educación Primaria, los problemas predominantes son los de transformación (ETE) y de combinación (EEE). En concreto, en 1º y 2º predominan los problemas de combinación; en 3º, 5º y 6º los problemas de transformación; y en 4º curso se presentan casi con la misma frecuencia los problemas de transformación (ETE), combinación (EEE) y comparación (ECE). El cuarto tipo de estructura semántica encontrada, y que no fue señalada en el estudio anteriormente citado, fue TTT, presentado únicamente en tercer grado. Destacamos la ausencia de los problemas CCC y CTC, que permitirían cubrir todos los tipos de problemas de suma y resta categorizados por Vergnaud (1982). Atribuimos esta ausencia por la inclusión de la comparación en ellos, al tratarse de los problemas de mayor complejidad, tal y como afirmaron Carpenter y Moser (1982) y Orrantía et al. (1997), entre otros.

Por tanto, se identifica una carencia en relación a la ausencia de determinadas estructuras semánticas lo cual implica un trabajo incompleto del tipo de situaciones aditivas en el aula. Este hecho exige que el docente sea conocedor de esta limitación para así diseñar situaciones enriquecedoras que ayuden a su alumnado a la comprensión adecuada y completa de las situaciones que dan sentido a la operación de suma y sustracción. Por su parte, en cuanto al significado del número, predomina el significado de cantidad de magnitud desde 2º curso de Educación Básica hasta el 5º curso. Asimismo, con las magnitudes que se trabajan para dar sentido a estas situaciones se observa una labor predominante del sistema monetario a través del número natural, mientras que se identifica un escaso número de tareas en las que se trabajen magnitudes como longitud, área, capacidad a través del número racional para dar sentido a las situaciones aditivas.

La importancia de la adquisición y desarrollo de conocimiento tanto en niños como en adolescentes radica de modo genérico en la capacitación y realización del ser humano

como un ser social libre y pensante (Secretaría de Educación Pública, 2011; 2017). Es mediante los planes y programas de estudio en donde se perfila la importancia de cada asignatura y el desarrollo de destrezas implícitas y explícitas; así pues, desde el planteamiento curricular en el campo matemático se pretende que los estudiantes de educación básica desarrollen formas de pensar que permitan formular conjeturas y procedimientos para resolver problemas además de elaborar explicaciones para ciertos hechos numéricos y geométricos. De igual modo, que se utilicen diferentes técnicas o recursos para hacer más eficientes los procedimientos de resolución y por último que muestren disposición hacia el estudio de la matemática, así como al trabajo autónomo y colaborativo (Secretaría de Educación Pública, 2011; 2017).

El énfasis de este campo se plantea con base en la solución de problemas, en la formulación de argumentos para explicar sus resultados y en el diseño de estrategias y sus procesos para la toma de decisiones, aspecto que si bien se ve reflejado en el número de casos analizados, demuestra que conforme a la distribución de contenidos del libro en general existe un reducido número de situaciones problema, empleando otras actividades vinculadas con ejercicios de conteo y repetición más que de resolución.

Específicamente, el contenido pedagógico de la asignatura en general se divide en los ejes: i) sentido numérico y pensamiento algebraico, ii) forma, espacio y medida, iii) manejo de la información, y iv) actitudes hacia las matemáticas; por su parte los logros de aprendizaje para primero, segundo y tercer grado incluyen el reconocimiento, la lectura y escritura de números naturales; así como la resolución de problemas de suma, resta y con números fraccionarios, cuestión que es concordante con lo encontrado al concentrarse un número mayor de problemas aditivos en dichos grados. Mientras que los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de deben reconocer, leer y escribir números naturales, fraccionarios y decimales, además de resolver problemas de aritmética básica (suma, resta, multiplicación y división) con números naturales, fraccionarios o decimales, haciendo uso de información gráfica o con herramientas tales como el porcentaje; tema que, desde los datos obtenidos, puede contrastarse con el tipo y significado del número empleado en cada grado, encontrándose las mayores frecuencias en el manejo de números naturales, racionales y sexagesimales.

Por lo que se puede concluir que, si bien se cuenta con un considerable número de problemas aditivos que integran por lo menos una categoría de las variables analizadas, existen algunas como ya fue descrito, que no se abordan en ningún grado escolar.

Con base en lo anterior, a tenor de los estudios revisados y el análisis desarrollado, nuestra propuesta es que los libros de texto presenten una graduación de menor a mayor dificultad, abordando los problemas de transformación (ETE) y combinación (EEE), pero que poco a poco abarquen otros con mayor complejidad estructural, como por ejemplo de comparación (ECE) y llegasen a abordar los tres tipos de problemas restantes (TTT, CTC y CCC) en los últimos cursos, dando así un conocimiento completo a los problemas de suma y resta. En este mismo sentido se propone que, si bien el plan de estudios y los libros analizados cuentan con un contenido coherente y mutuamente pertinente que apoyan al desarrollo de la habilidad de resolución de problemas aditivos, tendría que llevarse un análisis de la práctica docente en el contexto áulico, con el que se explora desde la formación con la que el profesor cuenta, así como con los elementos didácticos que ejerce durante la enseñanza del contenido abordado. A pesar de las bondades de la resolución de problemas presentes en los libros de texto cabría señalar, tal y como afirman Vicente et al. (2021), que los libros de texto en sí mismos no determinan los procesos de

aprendizaje de los alumnos, al menos en lo que a resolución de problemas aritméticos se refiere. Por último, es necesario señalar la importancia del proceso de adquisición y desarrollo de la comprensión de lectura y del vocabulario específico de la matemática pues ambos son factores determinantes en el momento tanto de plantear como de solucionar los problemas aritméticos aquí analizados.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido desarrollado dentro del grupo de investigación “Investigación en Educación Matemática” financiado por el Gobierno de Aragón, PIIDUZ_1 id753 Programa de Incentivación de la Innovación Docente en la Universidad de Zaragoza.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcalde, M., Pérez, I. y Lorenzo, G. (2014). *Los números naturales en el aula de Primaria*. Universitat Jaume I.
- Campistrous, L.A., Pastor, C., Pastor, G., Rizo, C.R. y Nava, A. (2013). *El trabajo con números naturales en la escuela primaria mexicana*. Universidad Autónoma de Guerrero.
- Carpenter, T.P. y Moser, J.M. (1982). The development of addition and subtraction problem solving skills. En T.P. Carpenter, J.M. Moser y T.A. Romberg (Eds.). *Addition and subtraction: A cognitive perspective* (pp. 9-24). Erlbaum.
- Cid, E., Godino, J.D. y Batanero, C. (2003). *Sistemas numéricos y su didáctica para maestros*. Universidad de Granada.
- Conejo, L. y Ortega, T. (2014). Las demostraciones de los teoremas de continuidad en los libros de texto para alumnos de 17-18 años correspondientes a las tres últimas leyes educativas españolas. *NÚMEROS, Revista de didáctica de las Matemáticas*, 87, 5-23.
- De Corte, E. Verschaffel, L., Janssens, V. y Joillet, L. (1985). Teaching Word problems in the first grade: A confrontation of educational practice with results of recent research. En T. Romberg (Ed.). *Using research in the professional life of mathematics teachers* (pp. 186-195). Center for Educational Research, Universidad de Wisconsin.
- Dossey, J. (2017). Problem solving from a mathematical standpoint. En B. Csapó y J. Funke (Eds.). *The nature of problem solving: Using research to inspire 21st century learning* (pp. 59-72). OECD Publishing.
- ENLACE (2013). *Informes de Resultados 2013*. Obtenido de: http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/informes_para_impression/
- Ester, P., Morales, I., Moraleda, A. y Bermejo, V. (2021). The Verbal Component of Mathematical Problem Solving in Bilingual Contexts by Early Elementary Schoolers. *Mathematics*, 9, 524. <https://doi.org/10.3390/math9050564>
- Fagginger-Auer, M.F., Hickendorff, M., Van Putten, C.M., Béguin, A.A. y Heiser, W.J. (2016). Multilevel latent class analysis for large-scale educational assessment data: Exploring the relation between the curriculum and students' mathematical strategies. *Applied Measurement in Education*, 29(2), 144-159. <https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1138959>
- Gelman, R. y Gallistel, R. (Eds.). (1978). *The child's understanding of number*. Harvard University Press.
- González-Astudillo, M.T. y Sierra, M. (2004). Metodología de análisis de libros de texto de matemáticas: los puntos críticos en la enseñanza secundaria en España durante el siglo XX. *Enseñanza de las Ciencias*, 22(3), 389-408. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21990>
- Hegarty, M., Mayer, R.E. y Monk, C.A. (1995). Comprehension of arithmetic word problems: A comparison of successful and unsuccessful problem solvers. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 18-32. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.1.18>

- Heinze, A., Marschick, F. y Lipowsky, F. (2009). Addition and subtraction of three-digit numbers: adaptive strategy use and the influence of instruction in German third grade. *ZDM Mathematics Education* 41, 591-604. <https://doi.org/10.1007/s11858-009-0205-5>
- Heller, J.I. y Greeno, J.G. (1978). Semantic processing in arithmetic word problem solving. En *Annual meeting of the Midwestern Psychological Association*, Chicago.
- Hirashima, T. y Kurayama, M. (2011). Learning by Problem-Posing for Reverse-Thinking Problems. En G. Biswas, S. Bull, J. Kay y A. Mitrovic, A. (Eds). *Artificial Intelligence in Education. AIED 2011. Lecture Notes in Computer Science()*, vol 6.738. Springer, Berlin, Heidelberg (pp. 123-130). https://doi.org/10.1007/978-3-642-21869-9_18
- Iglesias, V., Carriedo, N. y Rodríguez, J. (2015). Updating executive function and performance in reading comprehension and problem solving. *Anales de Psicología*, 31(1), 298-309. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.158111>
- Konic, P.M., Godino, J.D. y Rivas, M.A. (2010). Análisis de la introducción de los números decimales en un libro de texto. *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 74, 57-74.
- Mayer, R.E. y Hegarty, M. (1996). The process of understanding mathematical problems. En R.J. Sternberg y T. Ben-Zeev (Eds.). *The nature of mathematical thinking* (pp. 29-53). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.12691/education-3-11-7>
- Monterrubio, M.C. y Ortega, T. (2009). Creación de un modelo de valoración de textos matemáticos. Aplicaciones. En M.J. González, M.T. González y J. Murillo (Eds.). *Investigación en educación matemática XIII* (pp. 37-54). SEIEM.
- Nesher, P. (1982). Levels of description in the analysis of addition and subtraction word problems. En *Addition and subtraction: A cognitive perspective* (pp. 25-38). Routledge. <https://doi.org/10.1201/9781003046585-3>
- OCDE (2013). *PISA 2012, Marco de Evaluación*. Obtenido de: <https://www.oecd.org/pisa/89337410.pdf>
- OCDE (2016). *PISA 2015, Marco de Evaluación*. Obtenido de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Orrantia, J. (2003). El rol del conocimiento conceptual en la resolución de problemas aritméticos con estructura aditiva. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 26(4), 451-468. <https://doi.org/10.1174/021037003322553842>
- Orrantia, J., Morán, M.C. y Gracia, A.D. (1997). Evaluación y zona de desarrollo próximo: una aplicación a contenidos procedimentales. *Cultura y Educación*, 6/7, 39-56. <https://doi.org/10.1174/113564097761403481>
- Orrantia, J., González, L.B. y Vicente, S. (2005). Análisis de los problemas aritméticos en los libros de texto de Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28(4), 429-451. <http://hdl.handle.net/10366/22530>
- Österholm, M. (2007). A reading comprehension perspective on problem solving. En C. Bergsten y B. Grevholm (Eds.). *Developing and Researching Quality in Mathematics Teaching and Learning. Proceedings of MADIF 5, the 5th Swedish Mathematics Education Research Seminar*, (pp. 136-145).
- Pepin, B., Gueudet, G. y Trouche, L. (2013). Investigating textbooks as crucial interfaces between culture, policy and teacher curricular practice: two contrasted case studies in France and Norway. *ZDM*, 45(5), 685-698. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0526-2>
- Rico, L. (1995). *Conocimiento numérico y formación del profesorado. Discurso de apertura curso académico 1995-1996*. Universidad de Granada.
- Rico, L., Marín, A., Lupiáñez, J.L. y Gómez, P. (2008). Planificación de las matemáticas escolares en secundaria. El caso de los Números Naturales. *Suma*, 58, 7-23.
- Riley, N.S., Greeno, J. y Heller, J.I. (1983). Development of children's problem solving ability in arithmetic. En H.P. Ginsburg (Ed.). *The development of mathematical thinking* (pp. 153-196). Academic Press.

- Riley, M.S. y Greeno, J.G. (1988). Developmental analysis of understanding language about quantities and solving problems. *Cognition and instruction*, 5, 49-101. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0501_2
- Rodríguez-Nieto, C.A., Navarro, C., Castro Inostroza, A.N. y García-González, M.S. (2019). Estructuras semánticas de problemas aditivos de enunciado verbal en libros de texto mexicanos. *Educación Matemática*, 31(2), 75-104. <https://doi.org/10.24844/em3102.04>
- Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México (2011). *Planes y Programas de Estudio*. Obtenido de: <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-primaria>
- Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México (2017). *Aprendizajes Clave*. Obtenido de: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-Descargas.html>
- Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México (2019a). *Matemáticas, Primer grado*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México (2019b). *Matemáticas, Segundo grado*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México (2019c). *Desafíos matemáticos, Tercer grado*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México (2019d). *Desafíos matemáticos, Cuarto grado*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México (2019e). *Desafíos matemáticos, Quinto grado*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México (2019f). *Desafíos matemáticos, Sexto grado*. SEP.
- Stoyanova, E. (1998). Problem posing in mathematics classrooms. En A. McIntosh y N. Ellerton (Eds.). *Research in Mathematics Education: a contemporary perspective* (pp. 164-185). Edit. Cowan University.
- Van Zanten, M. y van den Heuvel-Panhuizen, M. (2018). Opportunity to learn problem solving in Dutch primary school mathematics textbooks. *ZDM Mathematics Education* 50, 827-838. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0973-x>
- Vergnaud, G. (1982). A Classification of Cognitive Tasks and Operation of Thought Involved in Additions and Subtraction Problems. En T.P. Carpenter, J.M. Moser y T.A. Romberg (Eds.). *Addition and Subtraction: a Cognitive Perspective* (pp. 39-59). Lawrence Erlbaum.
- Vicente, S., Verschaffel, L. y Muñoz, D. (2021) Comparison of the level of authenticity of arithmetic word problems in Spanish and Singaporean textbooks. *Culture and Education*, 33(1), 106-133. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1859738>
- Zerafa, E. (2016). Language Influence on Solving Arithmetic Word Problems. *Malta Review of Educational Research*, 2(10), 201-222.

El pensamiento reflexivo en la Formación Inicial del Profesorado: una aproximación desde las actividades formativas

Reflective thinking in pre-service Teacher Education: an approach from learning activities

Juan López-Arias¹, Marita Sánchez-Moreno²

¹ Universidad de Sevilla jlaguitar@gmail.com

² Universidad de Sevilla marita@us.es

Recibido: 4/2/2022

Aceptado: 12/4/2023

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Marita Sánchez Moreno

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Sevilla

Calle Pirotecnia, s/n

41013 Sevilla

Resumen

Este artículo presenta las actividades formativas utilizadas por el profesorado universitario y la percepción de utilidad para el aprendizaje que tiene el estudiantado de Magisterio. Este estudio cuantitativo ex post facto, correlacional, transversal y de campo, se realizó en cuatro Instituciones de Educación Superior dominicanas, con una muestra no probabilística de 80 profesores y 864 estudiantes de diferentes títulos. Se aplicó un Inventario “ad hoc” de Actividades Formativas que promueven el pensamiento reflexivo. Los resultados muestran que el profesorado utiliza diversas actividades formativas, pero prevalecen las de transmisión. El estudiantado considera más útiles aquellas actividades que les demandan menor esfuerzo. Finalmente, a partir de estudios previos se infiere el nivel pensamiento reflexivo que promueven las actividades utilizadas.

Palabras clave

Pensamiento Reflexivo, Modelos, Actividades Formativas, Formación Inicial del Profesorado

Abstract

This article presents the learning activities that teachers use and the perception of usefulness for learning that preservice teachers have. A quantitative study with ex post facto, descriptive, correlational, cross-sectional and field design was carried out in four institutions of Higher Education in the Dominican Republic, based on a non-probability sample of 80 teachers and 864 students of different degrees. An inventory was applied “ad hoc” of 40 Learning Activities (IAF) that promote reflective thinking. Results show that teachers use various types of training activities, but transmission-focused (assimilative) ones prevail. The students consider more useful those activities that require less effort. Finally, from previous studies, the level of reflective thinking that promotes each type of training activity is inferred. The findings suggest the need to delve into the design of learning activity activities; explore teaching practice in the classroom and the measurement of reflective thinking by students.

Key Words

Reflective Thinking, Models, Learning Activities, Pre-service Teacher Education

1. INTRODUCCIÓN

Tras la promulgación de la normativa 09-15 la formación inicial del profesorado en República Dominicana debe estructurarse bajo el enfoque de competencias, el cual apela al ejercicio sistemático de la reflexión (Tejada y Ruiz, 2013; Perrenoud, 2011). Por consiguiente, las Instituciones de Educación Superior (IES) deben formar docentes capaces de desarrollar una práctica reflexiva (Normativa 09 de 2015).

En los momentos actuales, toman especial relevancia aquellos estudios sobre la concreción de la normativa en las actividades que realiza el profesorado para que el estudiantado logre las competencias previstas, y sobre aquellas formas de enseñanza que obtienen buenos resultados de aprendizajes y activación del pensamiento reflexivo del estudiantado.

Hasta el momento es escasa la evidencia sobre las actividades formativas que usa el profesorado para promover el pensamiento reflexivo en el estudiantado de Magisterio y la percepción de utilidad para el aprendizaje.

2. EL PENSAMIENTO REFLEXIVO

Hace más de 100 años desde que Dewey (1910) definió pensamiento reflexivo y más de 30 que Schön (1983) criticó la racionalidad técnica y señaló el pensamiento reflexivo como aspecto esencial de la práctica profesional (Schön, 1983, 1992). Rápidamente se desarrollaron programas de formación orientados a la reflexión acompañados de líneas de investigación (Hatton y Smith, 1995; Korthagen y Wubbels, 1991).

Esta diversidad de programas e investigaciones ha generado aportes, pero ha evidenciado la confusión, ambigüedad y falta de consenso al definir pensamiento reflexivo. A pesar de fundamentarse en Dewey y Schön, se nota el distanciamiento entre los autores clásicos y los recientes (Clarà, 2015; Hébert, 2015; Rodgers, 2002).

Para resolver esta situación Clarà (2015), basándose en Dewey, Wertheimer y Schön define reflexión como:

“un proceso de pensamiento que da coherencia a una situación incoherente e incierta, donde la situación es entendida como una convergencia de eventos con agentes o vectores, holísticamente experimentado por el sujeto” (p.265).

Así visto, el pensamiento reflexivo es un proceso de investigación, evaluación de los hechos, evidencias y del propio pensamiento. Esta definición mantiene los filtros que Dewey (1910, 1989) estableció para asumir el conocimiento como verdadero: el razonamiento y la experiencia.

En la actualidad la reflexión es un pilar de la formación inicial del profesorado (Kitchen y Petrarca, 2016; Korthagen, 2016; Russell, 2018). Sin embargo, cada programa propone diferentes alternativas para activar el pensamiento reflexivo en el alumnado.

2.1. Modelos de activación del pensamiento reflexivo

Un debate vigente es determinar la vía idónea para activar la reflexión del alumnado. Existen dos modelos para estimular el pensamiento reflexivo: descriptivo y prescriptivo (Clarà, 2015). Para Dewey y Schön la reflexión se activa espontáneamente cuando el individuo se encuentra ante una situación problemática (modelo descriptivo). En cambio, las investigaciones recientes diseñan modelos para inducir el pensamiento reflexivo (modelo prescriptivo), afirmando que el uso sistemático de la reflexión es difícil de lograr, inclusive con ayuda (Allas et al., 2017; Davis, 2003; Hébert, 2015; Korthagen, 2010; Sturgill y Motley, 2014).

Por su lado, Nocetti y Medina (2018), Rieger et al. (2013) y Rodgers (2002) detectaron que las actividades formativas activan el pensamiento reflexivo cuando proveen al alumnado un objeto de conocimiento o experiencia y permiten la interacción con personas relacionadas con esa experiencia o conocimiento. La Tabla 2 resume los modelos de activación del pensamiento reflexivo.

Modelos	Características	Descripción
Descriptivo	Libre	El alumnado escribe sus reflexiones, pero no se provee una estructura predeterminada. El estudiante puede pensar sobre los elementos planificados y emergentes de su formación.
	Expresivo	El alumnado escribe libremente sus reflexiones y sólo al final recibe feedback sobre su tarea.
	Privado	Las informaciones producidas por el estudiantado solo son accesibles a personas involucradas en el programa.
Prescriptivo	Guiado	El profesorado provee indicaciones sobre la estructura apropiada de la reflexión. Se conduce al estudiantado a pensar sobre los puntos principales del programa.
	Dialógico	Las reflexiones se realizan comentando con pares o docentes. El alumnado recibe feedback constante durante el curso.
	Público	Las reflexiones siempre se comparten en medios electrónicos accesibles al alumnado y otros interesados. El estudiantado escribe pensando en sus potenciales lectores.

Tabla 1. Modelos de activación del pensamiento reflexivo. Elaboración propia a partir de Clarà (2015) y Sturgill y Motley (2014)

La diferencia fundamental entre modelos es el diseño de las actividades formativas. El modelo descriptivo ofrece pocas instrucciones y la reflexión puede enriquecerse con las observaciones del estudiantado. Sin embargo, esta libertad puede generar que el estudiantado se enfoque en asuntos superfluos (Sturgill y Motley, 2014).

En cambio, el modelo prescriptivo es más estructurado, ofrece instrucciones específicas y orienta al estudiantado hacia aspectos relevantes de la formación. Este modelo es más efectivo en la consecución de objetivos, pero compromete la autenticidad de la reflexión realizada. No obstante, el modelo prescriptivo gana espacio en la literatura científica por considerarse reflexión productiva (Davis, 2003; Korthagen, 2010; Tajik y Pakzad, 2016; Töman, 2017).

3. CARACTERIZACION DE LAS ACTIVIDADES FORMATIVAS

Las actividades formativas representan el mayor nivel de concreción del currículum de formación del profesorado y pueden servir para estimular y representar la reflexión. Las actividades deben incluir elementos visuales, realizaciones, narrativas y experiencias (Barton y Ryan, 2014; Colen et al., 2015; Moon, 2004; Sabariego et al., 2019). Sin embargo, el uso de una actividad no determina bajo qué modelo de formación está enseñando el profesor, pues todos proponen actividades similares (De Miguel, 2006; Fernández March, 2006).

Existe consenso en clasificar las actividades en metodologías basadas en el profesor (pasivas) y metodologías centradas en el estudiante (activas). Autores como Pegalajar (2016); Robledo et al., (2015) señalan que las metodologías activas potencian el aprendizaje de los estudiantes más y mejor que las pasivas. Sin embargo, esta clasificación no permite determinar las tareas específicas ni la demanda de trabajo del estudiante en cada actividad.

En cambio, Marcelo et al. (2014, 2016)) clasificaron las actividades formativas en Asimilativas, Gestión de Información, De Aplicación, Comunicativas, Productivas, Experienciales y Evaluativas. Esta clasificación taxonómica permite conocer las características, tareas, la interacción profesor-alumno o alumno-alumno, la demanda de esfuerzo del estudiante e inferir el nivel de reflexión que demanda cada actividad formativa. La Tabla 1 muestra la definición de cada tipo de actividad formativa.

Metodología	Actividades	Definición
Pasivas	Asimilativas	Actividades orientadas a que el estudiantado comprenda conceptos que el profesor presenta de forma oral, escrita o visual.
Activas	De Gestión de la Información	Actividades que exigen al estudiantado búsqueda, contraste y/o síntesis de información. Estas se orientan al análisis y comprensión más que la simple búsqueda. Generalmente se apoyan en las asimilativas.
	Aplicación	Actividades que demandan al estudiantado resolver ejercicios o problemas aplicando fórmulas, principios o los contenidos previamente estudiados.
	Comunicativas	Actividades que ameritan el contacto con pares. El alumnado debe exponer, discutir, debatir, poner en común, informar, etc.
	Productivas	Actividades que demandan al estudiantado diseñar, elaborar o crear algún documento o recurso nuevo como escribir un ensayo, redactar un informe, diseñar un proyecto u hoja de prácticas y componer o crear un producto como una página web, una presentación o representación.
	Experienciales	Actividades que sitúan al estudiantado en un ambiente cercano al ejercicio profesional futuro de forma real o simulada. Por su característica de inmersión se desarrollan esencialmente en una entidad educativa.
	Evaluativas	Actividades que sirven para valorar el aprendizaje alcanzado por el estudiantado. Estas se incluyen entendiendo que la evaluación contribuye al aprendizaje.

Tabla 2. Clasificación de las actividades formativas. Elaboración propia a partir de De Miguel (2006) y Marcelo et al. (2014)

La mayoría de los tipos de actividades en esta clasificación son metodologías activas. Sin embargo, para lograr la reflexión se demanda una participación conjunta del profesor y del estudiante (De Miguel, 2006). Bajo esta clasificación se agrupan las actividades formativas que utiliza el profesorado participante.

4. LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO EN REPUBLICA DOMINICANA

De forma similar a otros países, el enfoque de competencias coexiste con la práctica reflexiva en la formación inicial, pues se retroalimentan. Prueba de esto es que autores de la práctica reflexiva aspiran a un “ejercicio competente de la docencia” (Medina et al., 2005; Perrenoud, 2011; Schön, 1992) y autores de las competencias presentan la reflexión como herramienta para desarrollarlas (López-Gómez, 2016; López-López et al., 2018; Tejada y Ruiz, 2013) mientras que otros la consideran una competencia (Domingo-Roget y Gómez-Seres, 2014) o metacompetencia (Correa-Molina, 2015). En general, la reflexión precisa un componente técnico que sirve de base al futuro docente (Hatton y Smith, 1995; Van Manen, 1977).

A pesar del prestigio de estos enfoques, en República Dominicana debemos considerar algunas advertencias. Investigadores como Medina (2013) y Korthagen (2016) advierten de que el enfoque de competencias se ha orientado casi exclusivamente al conocimiento aplicable y medible, descuidando lo humanístico-actitudinal. Algo similar ocurre con los programas orientados al pensamiento reflexivo. Autores como Beauchamp (2015), Russell (2018) y Zeichner y Liu (2010) critican el énfasis excesivo en el abordaje técnico de situaciones de aula, descuidando la reflexión crítica y la transformación social. Al parecer ninguno de los enfoques, en la práctica, se ha alejado lo suficiente de la racionalidad técnica.

En este contexto, es necesario levantar evidencia sobre la implementación de la normativa vigente, en especial, las actividades formativas que usa el profesorado, conocer la percepción del estudiantado de la utilidad de estas actividades para su aprendizaje e inferir el potencial de las actividades para activar el pensamiento reflexivo.

5. METODOLOGIA

5.1. Objetivos

Aunque este trabajo procede de un estudio más amplio, este artículo se centra en:

1. Establecer la frecuencia de uso de las actividades formativas según el profesorado y estudiantado participantes.
2. Establecer la percepción de utilidad para el aprendizaje de las actividades formativas según el profesorado y estudiantado, determinando las diferencias significativas entre ambos roles.

5.2. Diseño

Este es un estudio cuantitativo, ex post facto, retrospectivo correlacional, transversal y de campo. Se realizó una encuesta, aplicando un inventario “*ah hoc*” de actividades formativas (IAF) con profesorado universitario y estudiantado de Magisterio.

5.3. Participantes

Se encuestaron 80 profesores, 52 (65%) mujeres y 28 (35%) hombres. En cuanto a formación académica, 12 (15%) tienen doctorado, 63 (78%) maestría y 5 (6%) especialidad.

Maestría es el título mínimo para ser docente universitario. La experiencia promedio es 17 años, aunque el rango va de 1 a 44 años. También participaron 864 estudiantes, 643 (74%) mujeres y 221 (26%) hombres, de diferentes programas: Primaria (n=300), Inicial (n=148), Educación Física (n=109), Educación Especial (n=32), Orientación Académica (n=27), Educación Secundaria Matemática y Física, (n=148), Educación Secundaria Biología y Química (n=42), Educación Secundaria Ciencias Sociales (n=10) y Secundaria Lengua y Literatura (n=23). Hubo 25 estudiantes que no proporcionaron esta información. La Tabla 3 muestra la distribución de los participantes por institución.

Instituciones	Profesorado	Estudiantado
A	30	291
I	42	501
C	2	25
U	6	47
Total	80	864

Tabla 3. Distribución de los participantes según rol e institución

En este estudio participaron cuatro universidades de República Dominicana, representadas con letras por confidencialidad. Dos públicas (A, I), con presencia a nivel nacional. La A tiene todas las facultades, mientras que I se dedica a la formación del profesorado. Dos privadas (C, U). Particularmente U es religiosa. La muestra de este estudio es no probabilística, pues se diseñó por disponibilidad y accesibilidad al momento de la visita.

5.4. Instrumento

Ante la ausencia de instrumentos diseñados para los objetivos propuestos se elaboró un Inventario de Actividades Formativas (IAF) que según la literatura científica promueven el pensamiento reflexivo. En principio, se incluyeron 37 actividades comprendidas en 7 bloques: Asimilativas, de Gestión de la Información, de Aplicación, Comunicativas, Productivas, Experienciales y Evaluativas. Los participantes debían reportar el uso de cada actividad sobre una escala dicotómica (sí-no), y la percepción de utilidad de cada una de ellas en una escala Lickert de uno (1) nada útil, a siete (7) muy útil a fin de comparar la percepción de diferentes informantes.

Para garantizar la validez de contenido, el inventario se sometió a juicio de 7 expertos, quienes evaluaron la pertinencia de las actividades seleccionadas y la redacción de los ítems. Los expertos recomendaron incluir tres (3) actividades, resultando un inventario de 40 ítems. Luego se realizó un pilotaje con 7 docentes y 80 estudiantes de Magisterio de diferentes títulos en una universidad privada no incluida en la muestra. El estudiantado completó el instrumento en presencia del investigador y recomendó clarificar algunos ítems. El estudiantado recomendó eliminar la escala dicotómica y agregar el cero (0) a la escala Lickert, para indicar que la actividad no se usó. De este modo, el participante evalúa únicamente la percepción de utilidad de las actividades formativas que se usaron durante el período académico. La Figura 1 resume el proceso de diseño y validación del instrumento.



Figura 1. Proceso de diseño y validación del Inventario de Actividades Formativas (IAF)

Partiendo de los resultados del pilotaje se realizaron pruebas de fiabilidad con SPSS 18. El Alfa de Cronbach del inventario del estudiantado fue $\alpha = ,948$ y una consistencia de ,849 en la prueba Dos Mitades de Guttman. Para el profesorado los índices fueron también adecuados $\alpha = ,849$ y una consistencia interna de ,700. Sin embargo, este instrumento es de autoinforme, cada actividad debe analizarse de manera independiente y en ningún caso se deben sumar.

5.5. Procedimiento

El primer paso fue la negociación de acceso al campo de trabajo. Se solicitó permiso a los encargados de carreras de educación y consentimiento a cada docente para participar. El profesorado y el estudiantado fueron informados sobre el uso de los datos. El profesorado firmó un consentimiento informado y se garantizó el anonimato de los participantes.

El segundo paso fue la recogida de datos. Se aplicó el instrumento impreso en los recintos de Santo Domingo y en Google Form en los recintos de las provincias. Este procedimiento se realizó entre abril y junio, meses en que finalizan los períodos académicos de las instituciones participantes, a fin de que el profesorado hubiera utilizado la mayor cantidad posible de actividades.

El tercer paso fue el análisis de datos. Se calculó el porcentaje de frecuencia de uso de cada actividad y fueron registradas según la variable independiente (VI) Rol: profesorado y estudiantado. La Variable Dependiente (VD) Uso, nominal con dos niveles: Sí o No. Estas frecuencias se organizaron en tablas de contingencia 2×2 (Uso x Rol) y se calcularon Chi-cuadrados para validar la respuesta del profesorado a partir de los reportes del estudiantado sobre la utilización de actividades, en caso de que no hubiera diferencias significativas entre las estimaciones de ambos roles. Finalmente, las actividades se organizaron de mayor a menor según el uso reportado por el estudiantado.

En cambio, la variable dependiente (VD) percepción utilidad aparece expresada como medias aritméticas. Las medias de estimaciones de utilidad percibida para cada actividad formativa fueron comparadas mediante pruebas t para muestras independientes, a dos colas, para determinar si existen diferencias significativas en esas percepciones de utilidad de las actividades formativas según los roles. Estos cálculos se realizaron con SPSS versión 22, el calculador G*Power (Erdfelder et al., 2009) y el calculador online de Preacher. Los resultados se presentan en barras agrupadas, diferenciando las respuestas del profesorado y del alumnado.

6. RESULTADOS

6.1. Frecuencia de uso de las actividades formativas

La Tabla 4 muestra que prácticamente todos los participantes reportaron el uso de actividades asimilativas.

Actividades	Profesorado	Estudiantado
Hacer preguntas	99%	100%
Clase expositiva	99%	99%

Tabla 4. Porcentaje de uso de actividades asimilativas según rol

Se puede verificar a simple vista que no hubo diferencias entre las estimaciones del profesorado y el estudiantado con respecto de las clases expositivas y las preguntas.

La Tabla 5 muestra que las Actividades de Gestión de la Información estimadas como más usadas fueron la Búsqueda de Información, las Metáforas y, en tercer lugar, los Estudios de Caso y Foros.

Actividades	Profesorado	Estudiantado
Búsqueda de información	100%	98%
Metáforas	96%	97%
Estudio de casos	94%	96%
Foro	98%	96%
Lectura crítica	95%	93%
Uso del vídeo	90%	79%
Mapa conceptual	94%	77%

Tabla 5. Porcentaje uso de actividades de Gestión de la Información según rol

La actividad juzgada como menos usada fue Mapa Conceptual. En esta actividad fue precisamente donde hubo una mayor diferencia entre Profesorado (94%) y Estudiantado (77%), pero no fue significativa estadísticamente en una prueba de Chi-cuadrado, $\chi^2(1) = 1,69$, $p = ,19$.

La Tabla 6 muestra que las Actividades de Aplicación de mayor uso estimado fueron los ejercicios y prácticas y la resolución de problemas, siendo el Sociodrama la menos utilizada de este tipo.

Actividades	Profesorado	Estudiantado
Ejercicios, prácticas	99%	96%
Resolución de problemas	93%	95%
Sociodramas	84%	83%

Tabla 6. Porcentaje de uso de actividades de aplicación según rol

A simple vista se comprueba que las diferencias entre profesorado y estudiantado fueron mínimas.

La Tabla 7 muestra que las Actividades Comunicativas estimadas como más usadas fueron Aprendizaje Cooperativo, Exposiciones y Debate, mientras que las menos usadas fueron Seminario y Diálogo con estudiantes.

Actividades	Profesorado	Estudiantado
Aprendizaje Cooperativo	99%	95%
Exposiciones	98%	95%
Debate	95%	95%
Tutoría	94%	90%
Comunidades Virtuales	89%	83%
Diálogo con Estudiantes	80%	76%
Seminario	80%	75%

Tabla 7. Porcentaje de uso de actividades comunicativas según rol

Solo dos actividades llegaron a un 5% de diferencia entre profesorado y estudiantado, pero ninguna fue estadísticamente significativa. En Comunidades Virtuales los profesores estimaron un uso de 89% y los estudiantes de 83%, $\chi^2(1) = 0,209$, $p = ,65$; en Seminario el profesorado otorgó un 80% y el estudiantado 75%, $\chi^2(1) = 1,69$, $p = ,68$.

La Tabla 8 muestra que las Actividades Productivas estimadas como más utilizadas fueron Proyecto de Investigación, Talleres y Reflexión sobre la Acción 1, en tanto que las menos utilizadas fueron Autobiografía, Diarios y Aprendizaje por Proyectos.

Actividades	Profesorado	Estudiantado
Proyecto de Investigación	86%	90%
Talleres	93%	86%
Reflexión sobre la Acción 1	86%	84%
Reflexión sobre la Acción 2	81%	83%
Redacción de Casos	79%	79%
Narrativa	85%	78%
Aprendizaje por Proyectos	73%	75%
Diarios	78%	71%
Autobiografía	75%	65%

Tabla 8. Porcentaje de uso de actividades productivas según rol

Las diferencias más notables entre profesorado y estudiantado tampoco tuvieron significación estadística. En Talleres el profesorado indicó un 93% de uso y el estudiantado 86%, $\chi^2(1) = 2,81$, $p = ,596$; en Narrativa el profesorado estimó un 85% y el estudiantado 78%, $\chi^2(1) = 0,309$, $p = ,58$; en Autobiografía, el profesorado señaló un 75% de uso y el estudiantado 65%, $\chi^2(1) = 0,714$, $p = ,398$.

La Tabla 9 muestra que las Actividades Experienciales más usadas fueron la Aproximación a la Práctica e Investigación-Acción, en tanto que las menos frecuentes fueron Micro Clase y Aprendizaje en el Trabajo.

Actividades	Profesorado	Estudiantado
Aproximación a la Práctica	98%	92%
Investigación-Acción	83%	83%
Micro Clase	80%	78%
Aprendizaje en el Trabajo	83%	76%

Tabla 9. Porcentaje de uso de actividades experienciales según rol

El uso de Aprendizaje en el Trabajo presentó la diferencia más amplia entre profesorado (83%) y estudiantado (76%), pero tampoco tuvo significación estadística, $\chi^2(1) = 0,316$, $p = ,57$.

La Tabla 10 muestra que las actividades evaluativas más usadas fueron Seguimiento, Feedback y Pruebas Objetivas, en tanto que las menos utilizadas fueron Portafolio, Conferencias de Supervisión y Coevaluación.

Actividades	Profesorado	Estudiantado
Seguimiento	98%	95%
Feedback	97%	94%
Pruebas Objetivas	91%	93%
Aprendizaje Negociado	89%	90%
Autoevaluación	94%	85%
Coevaluación	91%	83%
Conferencias de Supervisión	79%	82%
Portafolio	78%	74%

Tabla 10. Porcentaje de uso de actividades evaluativas según rol

Las diferencias más amplias entre el profesorado y el estudiantado tampoco tuvieron significación estadística, puesto que en Autoevaluación el profesorado estimó un 94% de uso y el estudiantado 85%, $\chi^2(1) = 0,456$, $p = ,50$; mientras que en Coevaluación el profesorado estimó un 91% y el estudiantado 83%, $\chi^2(1) = 0,368$, $p = ,54$.

6.2. Percepción de utilidad de las actividades formativas

La Figura 2 muestra las medias de utilidad para el aprendizaje de las Actividades Asimilativas percibida por el profesorado y estudiantado.

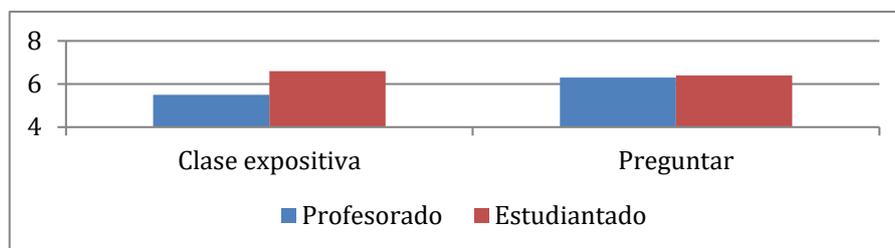


Figura 2. Medias de las evaluaciones de utilidad para las Actividades Asimilativas según rol

Esta figura muestra diferencias significativas entre profesorado y estudiantado en las pruebas t, pues, mientras el profesorado evaluó las preguntas como más útiles, $t(106,107) = 2,109$, $p = ,037$, con un tamaño del efecto mediano ($d = 0,22$) y una potencia de la prueba moderada ($1 - \beta = 0,45$); el estudiantado consideró más útiles las clases expositivas, $t(89,911) = -3,84$, $p = ,000$, con un tamaño del efecto grande ($d = 0,50$) y una potencia de la prueba muy alta ($1 - \beta = 0,99$).

La Figura 3 muestra que las actividades consideradas más útiles fueron Búsqueda de Información, Metáforas y Estudio de Caso, en tanto que las menos estimadas fueron Mapas Conceptuales, Uso del Vídeo y Lectura Crítica.

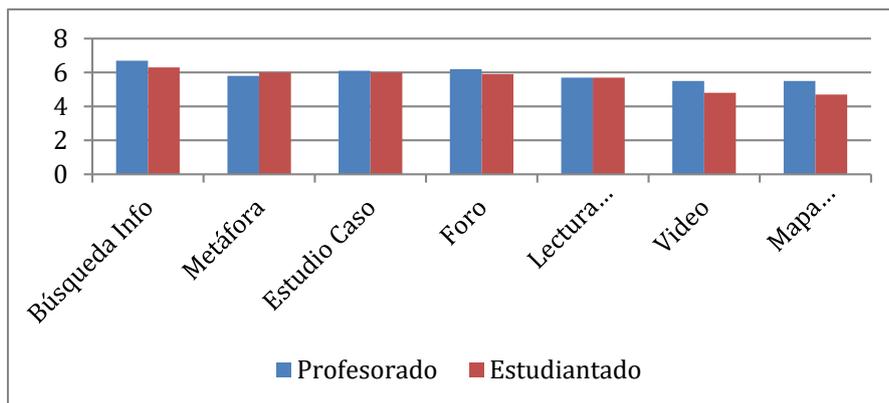


Figura 3. Medias de percepción de utilidad para las actividades de gestión de información según rol

El profesorado consideró más útiles que el estudiantado, la Búsqueda de Información, $t(88,62) = 5,44$, $p = ,000$, con un tamaño del efecto mediano ($d = 0,41$) y una potencia de la prueba muy alta ($1 - \beta = 0,94$); también el Uso del Vídeo, $t(105,27) = 2,967$, $p = ,004$, con un tamaño del efecto mediano ($d = 0,31$) y una potencia de la prueba alta ($1 - \beta = 0,76$); así como los Mapas Conceptuales, $t(112,169) = 3,693$, $p = ,000$, con un tamaño del efecto mediano ($d = 0,36$) y una potencia de la prueba alta ($1 - \beta = 0,87$). La percepción de utilidad de las demás actividades no presentó diferencias significativas entre ambos roles.

La Figura 4 muestra las medias de las estimaciones de utilidad de las Actividades de Aplicación para el profesorado y estudiantado.

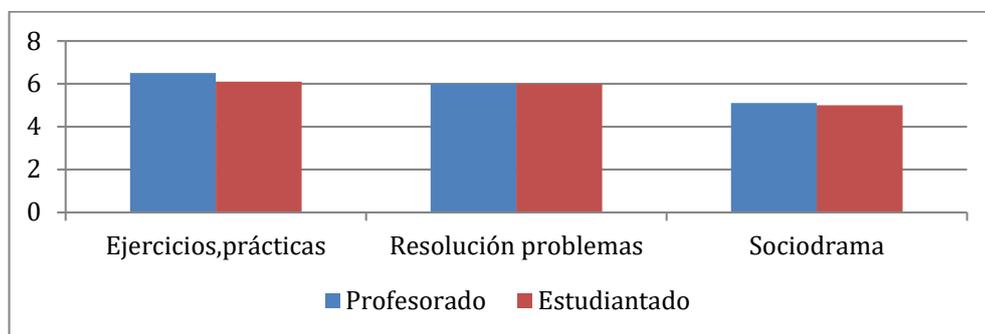


Figura 4. Medias de las evaluaciones de utilidad para las actividades de aplicación según rol

Los Ejercicios y Prácticas fueron la actividad mejor evaluada, especialmente por el profesorado, que tuvo una media de evaluación significativamente más alta que el estudiantado, $t(109,024) = 2,544, p = ,012$, con un tamaño del efecto mediano ($d = 0,26$) y una potencia de la prueba moderada ($1 - \beta = 0,61$). La Resolución de Problemas y la menos valorada -Sociodramas- fueron evaluadas prácticamente igual por ambos roles.

La Figura 5 muestra que las Actividades Comunicativas consideradas más útiles fueron Aprendizaje Cooperativo, Exposición y Debate, mientras que las evaluadas como menos útiles fueron Seminario, Diálogo y Comunidades Virtuales.

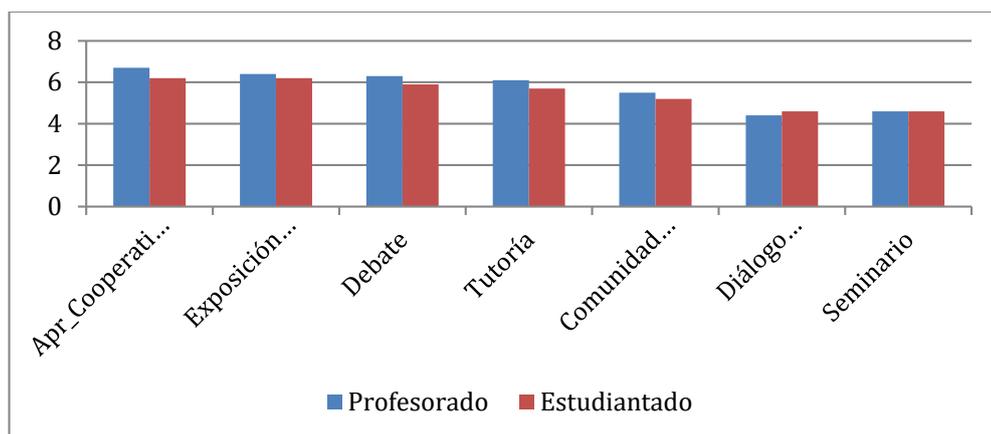


Figura 5. Medias de las evaluaciones de utilidad para las actividades comunicativas según rol

En este caso, la única actividad evaluada significativamente más alta por el profesorado fue Aprendizaje Cooperativo, $t(133,746) = 3,84, p = ,000$, con un tamaño del efecto mediano ($d = 0,33$) y una potencia de la prueba alta ($1 - \beta = 0,80$).

La Figura 6 muestra que las Actividades Productivas con mejor evaluación fueron Proyectos de Investigación, Talleres y Reflexión sobre la Acción 1, en tanto que las consideradas menos útiles fueron Autobiografías, Diarios y Aprendizaje por Proyectos.

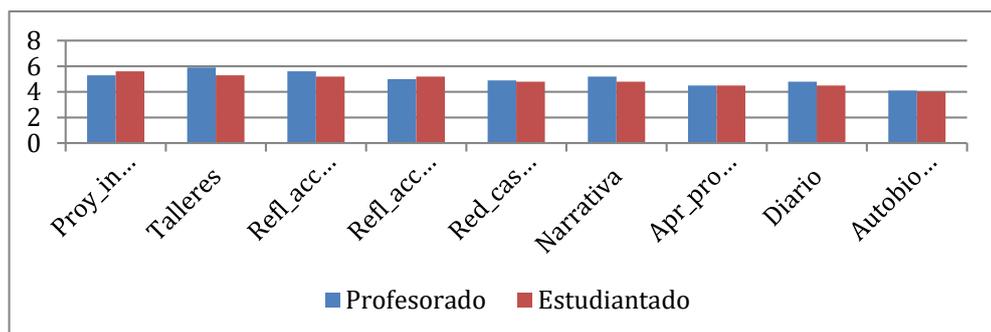


Figura 6. Medias de las evaluaciones de utilidad para las actividades productivas según rol

Otra vez, solo una actividad resultó significativamente mejor evaluada por el profesorado que por el estudiantado, Talleres, $t(100,474) = 2,65, p = ,009$, con un tamaño del efecto mediano ($d = 0,29$) y una potencia de la prueba alta ($1 - \beta = 0,70$).

La Figura 7 muestra que las Actividades Experienciales mejor evaluadas fueron Aproximación a la Práctica e Investigación-Acción, y las menos valoradas Aprendizaje en el Lugar de Trabajo y Micro Clases.

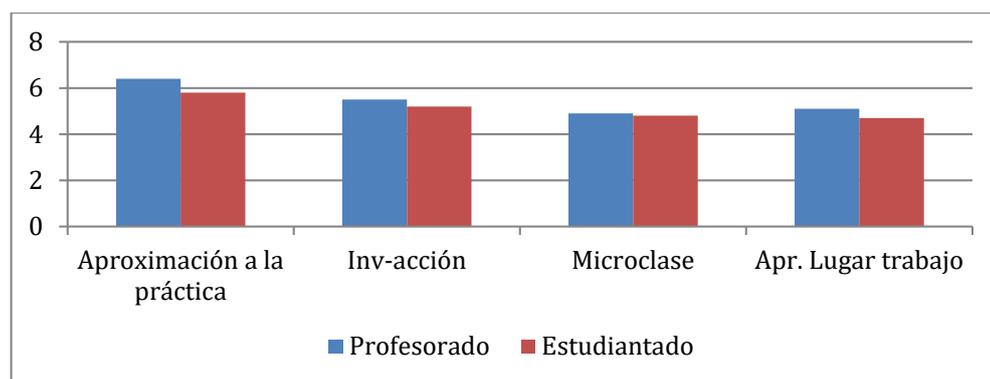


Figura 7. Medias de las evaluaciones de utilidad para las actividades experienciales según rol

Sólo la Aproximación a la Práctica fue percibida significativamente más útil por el profesorado, $t(937) = 2,621$, $p = ,009$, con un tamaño del efecto mediano ($d = 0,35$) y una potencia de la prueba alta ($1 - \beta = 0,85$).

La Figura 8 muestra que las actividades evaluativas consideradas apreciar más útiles fueron Seguimiento, Feedback y Pruebas Objetivas. Las juzgadas como menos útiles fueron Portafolio, Conferencias de Supervisión y Coevaluación.

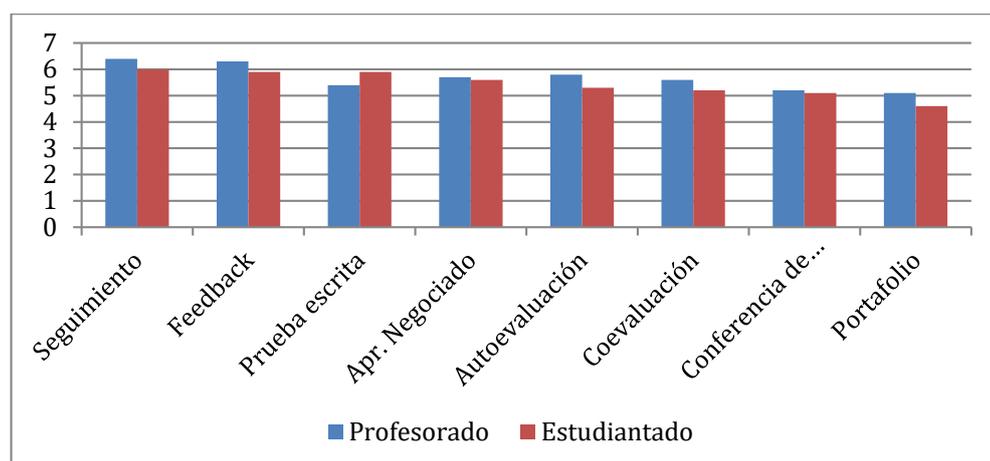


Figura 8. Medias de las evaluaciones de utilidad para las actividades evaluativas según rol

Tres actividades mostraron diferencias significativas. El profesorado consideró más útil que el estudiantado el Feedback, $t(107,762) = 2,432$, $p = ,017$, con un tamaño del efecto mediano ($d = 0,25$) y una potencia de la prueba moderada ($1 - \beta = 0,56$); así como la Autoevaluación, $t(101,908) = 2,413$, $p = ,023$, con un tamaño del efecto mediano ($d = 0,25$) y una potencia de la prueba moderada ($1 - \beta = 0,57$). En cambio, el estudiantado valoró significativamente más útil que el profesorado las Pruebas Objetivas, $t(90,715) = -2,182$, $p = ,032$, con un tamaño del efecto mediano ($d = 0,26$) y una potencia de la prueba moderada ($1 - \beta = 0,62$).

7. CONCLUSIONES Y DISCUSION

El profesorado y el estudiantado confirman el uso de actividades que tienen evidencia de activación del pensamiento reflexivo, sin que haya diferencias significativas entre sus

reportes. Por otro lado, los estudiantes tienen buena percepción de utilidad de las actividades formativas que utilizan los profesores.

Las actividades formativas más usadas fueron las Asimilativas, en las que el profesor transmite el conocimiento, similar a lo que hallaron Marcelo et al. (2014). La Exposición Magistral fue la actividad más usada, similar al reporte del estudiantado encuestado por González-Losada y Triviño-García (2018). Llama la atención que el estudiantado tiene mayor percepción de utilidad de la Exposición Magistral que el profesorado. En cambio, el profesorado encuentra más útil la participación del estudiantado. Este detalle debe constituir una alarma puesto que existe evidencia de que el estudiantado que tiene preferencia por el aprendizaje receptivo obtiene menor rendimiento académico (Felipe-Afonso et al., 2020)

Las actividades de Gestión de la Información sobrepasan el 90% de uso confirmado por el profesorado, sin diferencias significativas con el estudiantado. El profesorado asigna Búsqueda de Información, sin embargo, las actividades que permiten profundizar la información como la Lectura Crítica y los Mapas Conceptuales se utilizan menos y gozan de menor valoración del estudiantado que la Búsqueda de Información. Llama la atención que el Uso del vídeo sea considerado más útil por el profesorado. Estos datos señalan la superficialidad de las actividades a lo que Davis (2003) llamó reflexión improductiva.

Algo similar ocurre con las Actividades de Aplicación. Los participantes reportan que se usan Ejercicios y Prácticas con mayor frecuencia que la Resolución de Problemas y que el Sociodrama. La utilidad percibida por el estudiantado es significativamente menor que la que la del profesorado. Esto está reñido con el enfoque de competencia que busca la aplicación de lo aprendido (Legault, 2012; Martín y De Juanas Oliva, 2009; Tejada y Ruiz, 2013) y el pensamiento reflexivo, el cual está relacionado con la acción (Clarà, 2015; Medina, 2013; Schön, 1992).

Tanto el profesorado como el estudiantado reportan el uso frecuente de actividades que implican colaboración e interacción entre los pares (Comunicativas). La interacción promueve mayores niveles de pensamiento reflexivo que las actividades individuales (Allas et al., 2017; Nocetti y Medina, 2018; Rieger et al., 2013; Rodgers, 2002). Sin embargo, el trabajo cooperativo es significativamente mejor valorado por el profesorado que por el estudiantado.

Cabe resaltar que las Actividades Comunicativas más usadas fueron el Debate y la Exposición que son de producción oral. En este sentido, Allas et al. (2017) encontraron que la producción oral propicia menor nivel de reflexión que la producción escrita y dificulta tener evidencia del nivel de reflexión alcanzado por el estudiantado (Ryan y Ryan, 2013). El Debate y la Exposición son actividades guiadas, dialógicas y públicas, siguiendo el modelo prescriptivo (Clarà, 2015; Sturgill y Motley, 2014). Se puede afirmar que la reflexión del estudiantado se orienta hacia metas prescritas similares a la racionalidad técnica (Korthagen, 2016; Medina, 2013; Russell, 2018; Van Manen, 1977; Zeichner y Liu, 2010).

En cuanto a las Actividades Productivas, Sabariego et al. (2019) encontraron que la escritura y relatos promueven el pensamiento reflexivo y la auto-percepción de aprendizaje. Sin embargo, el profesorado reportó que los Diarios, Ensayos, Autobiografías, Narrativas y Proyectos de Investigación, fueron menos usadas y el estudiantado que los tipos de actividades anteriores. Las Actividades Productivas evidencian procesos de las Actividades Experienciales, ambas constituyen una vía privilegiada para promover la reflexión. Sin embargo, su poco uso dificulta obtener evidencias para evaluar el nivel de reflexión alcanzado por el estudiantado.

Por su parte, los resultados en las Actividades Experienciales confirman la razón del poco uso de las Actividades Productivas. Los resultados muestran que las Actividades en el Lugar de Trabajo y la Micro Clase se usaron menos que la Aproximación a la Práctica, considerada más útil significativamente por el profesorado y fue la mejor valorada por el estudiantado en este bloque. Se evidencia que en muchas clases el profesorado se limita a ejemplos sobre la experiencia y la relación teoría-práctica. Sin una cercanía a la práctica es menos probable que se active el pensamiento reflexivo en el estudiantado y se desarrollen competencias (Medina, 2013; Nocetti y Medina, 2018; Tejada y Ruiz, 2013).

En cuanto a la evaluación, se usan más las actividades que establecen al profesorado como evaluador (el Feedback, la Prueba Objetiva, el Seguimiento). En cambio, las que permiten reflexión crítica como la Autoevaluación se usan menos y el estudiantado las valora significativamente menos que el profesorado. En cambio, el estudiantado prefiere las Pruebas Objetivas, al contrario de lo que halló Pegalajar (2016). Una suerte similar a las actividades experienciales y productivas sufrió el Portafolio. A pesar de ser una de las actividades más usadas a nivel internacional para promover la reflexión del estudiantado, fue la actividad evaluativa menos usada y menos valorada tanto por el profesorado como por el estudiantado.

En conclusión, el profesorado usa actividades formativas que según la literatura científica promueven el pensamiento reflexivo del estudiantado. Sin embargo, prevalecen las actividades centradas en el profesorado (asimilativas). Por su parte, el estudiantado considera más útiles actividades tradicionales que le demandan menor esfuerzo como la exposición magistral, la búsqueda de información y la prueba escrita. Esta situación aleja al estudiantado de la posibilidad de desarrollar el pensamiento reflexivo y las competencias como establece la Normativa 09-15.

BIBLIOGRAFÍA

- Allas, R., Leijen, Ä. y Toom, A. (2017). Supporting the Construction of Teacher's Practical Knowledge Through Different Interactive Formats of Oral Reflection and Written Reflection. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 600-615. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172504>
- Barton, G. y Ryan, M. (2014). Multimodal approaches to reflective teaching and assessment in higher education. *Higher Education Research and Development*, 33(3), 409-424. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.841650>
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123-141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Clarà, M. (2015). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261-271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>
- Colen, M.T., Jarauta Borrasca, B. y Castro González, L. (2015). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial de maestros/as: de la experiencia a la integración y síntesis de los contenidos. *Revista Complutense de Educación*, 27(2016), 179-198.
- Correa-Molina, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar*, 51(2), 259-275. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.712>
- Davis, E.A. (2003). Prompting Middle School Science Students for Productive Reflection: Generic and Directed Prompts Prompting Middle School Science Students for Productive Reflection: Generic and Directed Prompts. *Journal of the Learning Sciences*, 8.406(August). <https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1201>
- De Miguel Díaz, M. (Ed.) (2006). *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de*

- competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio Europeo de Educación Superior*. Ministerio de Educación y Cultura - Universidad de Oviedo.
- Dewey, J. (1910). *The Problem of Training Thought*. En *How we think* (p. 14). D.C. Heath & Co. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos : nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. En *Cognición y Desarrollo Humano*, Vol. 18. Paidós.
- Domingo-Roget, A. y Gómez-Seres, M. (2014). *La Práctica Reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Erdfelder, E., Faul, F., Buchner, A. y Lang, A.G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1.149-1.160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Felipe Afonso, M.I., García, L.A. y Castro Sánchez, J.J. (2020). Estrategias cognitivas de aprendizaje y estrategias de control en el estudio y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de Psicología de la Universidad de La Laguna. *Revista de Investigación en Educación*, 18(3), 304-315. <https://doi.org/10.35869/reined.v18i3.3269>
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educación Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fortea, M. (2019). *Metodologías didácticas para la enseñanza/ aprendizaje de competencias*. Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I. <http://dx.doi.org/10.6035/MDU1>
- Ghanizadeh, A. y Jahedizadeh, S. (2017). Validating the Persian Version of Reflective Thinking Questionnaire and Probing Iranian University Students ' Reflective Thinking and Academic Achievement. *International Journal of Instruction*, 10(3), 209-226.
- González Losada, S. y Triviño García, M.Á. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7728>
- Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Hébert, C. (2015). Knowing and/or experiencing: a critical examination of the reflective models of John Dewey and Donald Schön. *Reflective Practice*, 16(3), 361-371. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1023281>
- Kalk, K., Luik, P., Taimalu, M. y Täht, K. (2014). Validity and reliability of two instruments to measure reflection: A confirmatory study. *Trames*, 18(2), 121-134. <https://doi.org/10.3176/tr.2014.2.02>
- Kitchen, J. y Petrarca, D. (2016). Approaches to Teacher Education. En J. Loughran y M.L. Hamilton (Eds.). *International Handbook of Teacher Education* (pp. 137-186). Springer Science+Business Media Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0>
- Korthagen, F. (2010). La Práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 83-101.
- Korthagen, F. (2016). Pedagogy of Teacher Education. En J. Loughran y M.L. Hamilton (Eds.). *International Handbook of Teacher Education* (pp. 311-346). Springer Science+Business Media Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0>
- Korthagen, F. y Wubbels, T. (1991). Characteristics of Reflective Practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. <https://doi.org/10.1080/1354060950010105>
- Korthagen, F. y Vasalos, A. (2006). Levels in reflection : core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Legault, A. (2012). ¿Una enseñanza universitaria basada en competencias? ¿Por qué? ¿Cómo? *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 5(1). <http://redec.atalca.cl/index.php/redec/article/view/84>
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Revista de*

- Curriculum y Formación del Profesorado*, 20(1), 311-322.
- López López, M. del C., León Guerrero, M.J. y Pérez García, P. (2018). The competency-based approach in the Spanish university context. The vision of the teaching staff. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529-545. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>
- Marcelo, C. (2016). Estado del arte internacional de los modelos de formación inicial docente: FID (1.556). <http://www.upla.cl/innovacioncurricular/wp-content/uploads/2012/06/Informe-Final-AT-Internacional.pdf>
- Marcelo, C., Yot, C., Mayor, C., Sánchez, M., Rodríguez, J. y Pardo, A. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos? *Revista de Educación*, 363. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-191
- Marcelo, C., Yot, C., Murillo, P. y Mayor, C. (2016). Actividades de aprendizaje con tecnologías en la universidad ¿Qué uso hacen los profesores? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 283-312.
- Martín, R. y De Juanas Oliva, Á. (2009). La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(3), 59-69.
- Medina, J.L. (2013). Una reconceptualización de los saberes profesionales que se enseñan en la universidad: más allá de las competencias. En *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior* (pp. 37-84). Síntesis.
- Medina, J. (2003). La deconstrucción o desaprendizaje : aproximación conceptual y notas para un método reflexivo de generación de nuevos saberes profesionales. *Educare21. Revista Electrónica de Educación en Enfermería* . www.enfermeria21.com
- Medina, J. (2013). Una reconceptualización de los saberes profesionales que se enseñan en la universidad: más allá de las competencias. En B. Medina, J. y B. Jarauta (Ed.). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Síntesis.
- Medina, J., Jarauta, B. y Urquiza, C. (2005). Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 205-238.
- Normativa 09 de 2015 [Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología]. Por la cual se establecen los parámetros y procedimientos para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana. 9 de diciembre de 2015.
- Moon, J.(2004). Introducing reflective activities to learners. En J. Moon (Ed.). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice* (p. 252). Taylor & Francis. <https://doi.org/ISBN-10: 0415335167>
- Murillo-Esteba, P. (2007). Nuevas formas de trabajar en clase: Metodologías Activas y Colaborativas. En F. Blanco (Ed.). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 1-20). Ministerio de Educación y Cultura.
- Nocetti, A. y Medina, J.L. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Espacios*, 39(15). <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391502.html>
- Pegalajar, C. (2016). Percepciones del alumnado de posgrado acerca de la metodología docente y evaluativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 98-19.
- Perrenoud, P. (2011). Desarrollar La Práctica Reflexiva. En *El Oficio De Enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Quinton, S. y Smallbone, T. (2010). Feeding forward: Using feedback to promote student reflection and learning - a teaching model. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(1), 125-135. <https://doi.org/10.1080/14703290903525911>
- Reguant Álvarez, M. (2011). El desarrollo de las metacompetencias Pensamiento Crítico Reflexivo y Autonomía de Aprendizaje, a través del uso del e-Diario en el Practicum de formación del profesorado. [Universitat de Barcelona (UB)]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación MIDE. https://doi.org/http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/83726/01.MRA_1de4.pdf?seq

uence=1

- Rieger, A., Radcliffe, B.J. y Doepker, G.M. (2013). Practices for Developing Reflective Thinking Skills Among Teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 49(4), 184-189. <https://doi.org/10.1080/00228958.2013.845510>
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O. y Álvarez, M.L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Russell, T. (2018). A teacher educator's lessons learned from reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 4-14. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1395852>
- Ryan, M. y Ryan, M. (2013). Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 32(2), 244-257. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.661704>
- Sabariago, M., Sánchez, A. y Cano, A.B. (2019). El pensamiento reflexivo en la educación superior: Aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813-830.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. (1992). La preparación de profesionales para las demandas de la práctica. En *La formación de profesionales reflexivos* (pp. 1-15). Paidós.
- Sturgill, A. y Motley, P. (2014). Methods of Reflection about Service Learning: Guided vs. Free, Dialogic vs. Expressive, and Public vs. Private. *Teaching & Learning Inquiry*, 2(1), 81-93.
- Tajik, L. y Pakzad, K. (2016). Designing a reflective teacher education course and its contribution to elt teachers' reflectivity. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(9), 1-24. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n9.4>
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 91-110.
- Tobón, S. (2006). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2nd ed.). ECOE Ediciones.
- Töman, U. (2017). Investigation of Reflective Teaching Practice Effect on Training Development Skills of The Pre-service Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 5(6), 232-239. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i6.2348>
- Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. <http://jallr.ir/index.php/JALLR/article/view/134>
- Zeichner, K. y Liu, K.Y. (2010). A critical Analysis of Reflection as a Goal for teacher Education. En *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry* (Issue 1.973, pp. 67-84). <https://doi.org/10.1007/978-0-387-85744-2>

Ocio Familiar de Adolescentes en Contextos Rurales: Influencia de la Edad

Family Leisure of Adolescents in Rural Contexts: The Influence of Age

María Ángeles Hernández-Prados¹, José Santiago Álvarez Muñoz²

¹ Universidad de Murcia mangeles@um.es

² Universidad de Murcia josesantiago.alvarez@um.es

Recibido: 9/7/2022

Aceptado: 24/4/2023

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

José Santiago Álvarez Muñoz
Facultad de Educación
Universidad de Murcia
Campus de Espinardo, 12
30008 Murcia

Resumen

El ámbito rural se identifica como un entorno que tiene unas características y condicionantes de vida únicos y diferentes a lo urbano que condicionan los procesos de maduración de los adolescentes y las vivencias familiares de estos, sin embargo, la globalización está reduciendo la presencia de esos elementos que dotan de singularidad a dicho entorno. Este artículo analiza la percepción del ocio familiar de adolescentes entre 11 y 13, y 14 y 16 años residentes en contextos rurales. Participa una muestra de 515 estudiantes de Secundaria que contestan un cuestionario ad hoc compuesto por 48 ítems, constituyéndose como un estudio descriptivo-correlacional, transversal y no experimental. En relación al ocio familiar, los resultados señalan que los adolescentes más jóvenes identifican más debilidades y fortalezas, al igual que presentan un perfil más activo, además, su consideración acerca de los agentes y su satisfacción familiar es mayor. En función de la edad, se hallan importantes diferencias significativas en el ocio doméstico, el papel de los centros escolares y la identificación del ocio familiar como un entorno ideal y relevante. Por lo cual, se pone de manifiesto la necesidad de la revalorización del ocio familiar en los contextos rurales de manera que se incremente el potencial educativo de este fenómeno socioeducativo.

Palabras clave

Adolescentes, Familia, Ocio, Rural, Satisfacción

Abstract

The rural environment is identified as an environment that has unique characteristics and determining factors that are different from the urban environment and that condition the maturation processes of adolescents and their family experiences; however, globalization is reducing the presence of those elements that make this environment unique. This article analyses the perception of family leisure among adolescents aged 11-13 and 14-16-years old living in rural contexts. A sample of 546 high school students answered an ad hoc questionnaire composed of 48 items, constituting a descriptive-correlational, cross-sectional and non-experimental study. In relation to family leisure, the results indicate that younger adolescents identify more weaknesses and strengths, as well as presenting a more active profile, and that their consideration of the agents and their family satisfaction is higher. Depending on age, significant differences are

found in domestic leisure, the role of schools and the identification of family leisure as an ideal and relevant environment. Therefore, the need to revalue family leisure in rural contexts in order to increase the educational potential of this socio-educational phenomenon becomes evident.

Keywords

Teenagers, Family, Leisure, Rural, Satisfaction

1. INTRODUCCIÓN

Las familias rurales, generalmente desconocidas para la sociedad urbanita, se encuentran entre las más pobres y analfabetas, especialmente en zonas escasamente pobladas (García-Carro y Sánchez-Sellero, 2019), lo que frustra las expectativas de éxito e induce al éxodo. Las políticas superiores enfocadas en los grandes núcleos de población están centralizando los servicios en las ciudades de manera que las zonas rurales están perdiendo parte de su encanto y, por consiguiente, su etnografía (Molinero Hernando, 2019). En definitiva, en el ámbito rural quedan relegadas familias extremadamente vulnerables como inmigrantes y a las nuevas generaciones frustradas por la crisis económica y obligadas a vivir en municipios situados en las periferias urbanas y metropolitanas, produciendo fracturas con la familia de origen (González-Leonardo y López-Gay, 2021). No obstante, la calidad de las escuelas rurales, caracterizadas por una mayor personalización y bajo ratio, actúan como atractivo parental para ubicar la residencia familiar en un entorno rural (Tahull y Montero, 2018).

Recientemente, lo rural se ha visto revalorizado y se le otorga un significado idílico que lo convierte en destino saludable para la desconexión urbana, promoviendo la cohesión familiar, lo que invita e incentiva el turismo rural como actividad de ocio familiar (Lee y Lee, 2021). Las familias rurales no natas, sino inmigrantes de la ciudad, resaltan la flexibilidad, accesibilidad, sencillez y tranquilidad como ventajas de la vida en estos contextos, así como la necesidad de asimilar y respetar unas normas no explícitas, tácitas y propias de la dinámica del ámbito rural (Tahull y Montero, 2018).

En lo que respecta al ocio familiar, se define como un contexto educativo en el que el individuo construye su identidad bajo un propósito personal y familiar (Shannon, 2019). Ahora bien, la carencia de teorías específicas que ayuden a su conceptualización obliga a los investigadores a situar el punto de partida en los principios de la teoría de ocio (García-Sanmartín, 2017). El encuentro colectivo, la diversidad de iniciativas y experiencias posibles, la necesidad de consenso en la elección, la planificación de las actividades para realizar o la inclusión de un propósito educativo, son algunos de los rasgos que caracterizan al ocio familiar. Asimismo, la libertad, la voluntariedad, la motivación intrínseca, la comunicación, la negociación y el ejercicio común son otros aspectos que hay que considerar (Ramos y Garófalo, 2018; Sanz et al., 2018).

Pese a que, tradicionalmente, las sociedades rurales se han considerado sinónimo de marginalidad, de escaso desarrollo y ausentes de espacios para el ocio, destacan entre las actividades de ocio predominantes en estas familias: ver la televisión, escuchar la radio, leer, convivencias con amigos y familiares o excursionismo y deporte frente a las manualidades, voluntariado, turismo, cine, teatro, etc. (Rebollo, 2003). Los estudios previos se centran, mayoritariamente, en las diversas modalidades de ocio rural deportivo

(excursionismo, escalada, rafting, tirolinas, etc.) y clubes deportivos como fuentes de sociabilidad y construcción de comunidad rural. Del mismo modo, el turismo rural, otra de las actividades de ocio en auge, ha experimentado una renovación de los humildes campings al confort, lujo y hospedajes singulares en la naturaleza que se denomina con el concepto de “glamping” (Jácome Arboleda, 2021). Todo ello deja constancia de la diversidad de oportunidades que el entorno rural ofrece a las familias para un ocio espontáneo al aire libre, en contacto con la naturaleza, los jardines, colinas, ríos o estanques, etc. (Bernard, 2019).

El principal agente que promueve el ocio familiar rural son las propias unidades familiares, en especial las mujeres, confirmándose, de este modo, la feminización del mismo, reconocida por otros autores previamente (Trussell y Shaw, 2009; Shannon, 2019). Tal y como exponen Izenstark et al. (2017) en su estudio, las madres residentes en este tipo de entorno reconocen el tiempo compartido en la naturaleza como una iniciativa saludable y, además, establecen un control sobre el uso excesivo de las formas de ocio pasivo, abriendo paso a mejoras a nivel personal y familiar. Más específicamente, las mujeres rurales reconocen impulsar, intencionadamente, actividades que favorecen las relaciones intrafamiliares y la socialización de los hijos (Vettorassi et al., 2021).

Por otra parte, como suele ocurrir generalmente, los menores y los mayores son los sectores poblacionales con mayor disposición de tiempo libre, en contraposición de las personas adultas y los jóvenes, quienes, a diferencia del medio urbano, abandonan antes los estudios para incorporarse activamente en lo laboral (Rebollo, 2003). En este sentido, la lógica de la modernidad y el ideal de un mundo globalizado sumerge a los jóvenes en el dilema moral que enfrenta lo urbano y lo rural, presentando, por un lado, lo urbano como lo deseable, la cultura civilizada y, por otro lado, negando lo rural, la cultura primitiva, como alternativa de proyecto vital si no pasa previamente por la pertinente modernización (Vettorassi et al., 2021).

En consecuencia, los jóvenes rurales sostienen una carga emocional, ansiedad e incertidumbre extras a las inherentes de la etapa vital en la que se encuentran, derivadas de “una constante contradicción entre lo que anhelan, desean o aspiran y aquello que perciben como su única posibilidad de un proyecto de vida en su entorno” (Erazo-Borrás et al., 2022, p. 17). A modo preventivo, a pesar de haber sido desatendido por la investigación en salud, la construcción de lugares de ocio sostenibles e inclusivos en los que el género y la ruralidad ocupan un lugar central, contribuye a reducir los niveles de estrés de los jóvenes, especialmente con las chicas (Gotfredsen, 2021). Todo ello induce a reconocer que la calidad de vida familiar se encuentra mediatizada por el grado de satisfacción que los miembros tienen de la funcionalidad de la misma, siendo el ocio un factor determinante. Esta variable adquiere mayor consideración en los entornos rurales al vivir ajenos del jolgorio y la sobreactividad y mantener un legado familiar más sólido en la dimensión del ocio (Hebblethwaite, 2014).

Más allá de los beneficios asociados a la emocionalidad de las personas, las experiencias de ocio familiar constituyen una oportunidad inigualable para promover la comunicación y contribuyen a mejorar las relaciones interpersonales, paterno-filial, entre hermanos, intergeneracional, hasta el punto de identificarse como una novedosa plataforma de pedagogía familiar (Belmonte et al., 2021). De esta forma, el ocio familiar se ha asentado como atmósfera que acota los componentes intrafamiliares hasta el punto de ser el causante de la presencia de una familia más unida, mejor organizada y adaptable ante los problemas (Melton et al., 2020).

Pedagógicamente, resulta de interés identificar las limitaciones de realización de ocio familiar, ya que pueden mermar el efecto de todas las posibilidades de crecimiento señaladas, por lo que deben ser objeto de tratamiento multidisciplinar, ya sea desde lo educativo, social u otro ámbito de actuación. Las dificultades de conciliación para establecer el equilibrio de tiempos del ámbito personal, laboral y familiar (Mansour y Mohanna, 2018; Shannon, 2019), la toma de decisión unilateral de los padres en la gestión del ocio familiar (Cerrato y Cifre, 2018), las diferencias de intereses entre los miembros generadoras de conflictos continuos (Lau et al., 2012) e incluso el bajo capital económico (Choi, 2017), pueden limitar las posibilidades de enriquecimiento del ocio. El propio distanciamiento social, derivado de las restricciones pandémicas, ha afectado negativamente a la materialización de múltiples y habituales experiencias de ocio asociadas a la actividad física, socializadoras, salidas nocturnas, consumismo, etc. (Molina, 2020), aunque también han contribuido a revalorizar el entorno rural y sus posibilidades para el ocio familiar, estableciendo nuevas interdependencias entre lo rural y lo urbano (Rich, 2021).

Generalmente, los estudios sobre lo rural se acometen desde la comparativa con lo urbano (Hodge et al., 2016; Rich, 2021), como si lo primero careciera de identidad propia o se encontrara supeditado a lo segundo. En este sentido, en los entornos rurales se dota de gran importancia al legado familiar como elemento con identidad que es determinante en la calidad de las relaciones paterno-filiales. A ello se le suma el componente de sencillez, solidaridad o tranquilidad del contexto rural que supone un aliciente para la generación y disfrute de experiencias cargadas de valores para las familias en la etapa de crianza. Tal precepto se muestra en contraste con la percepción del rural como aburrimiento asociado al aislamiento, pobreza y falta de instalaciones culturales y de ocio, constituidas como razones suficientes para justificar la exploración del ocio familiar en el contexto rural (Trussell y Shaw, 2009).

Por todo ello, este artículo nace con la pretensión de analizar cómo la vida rural configura las perspectivas, significados, experiencias de ocio y el grado de satisfacción que le atribuyen los adolescentes a su tiempo en familia. Específicamente, se analizaron los datos de un cuestionario cuantitativo que permite conocer las debilidades, fortalezas, tipologías y agentes de ocio familiar, y el grado de satisfacción que los jóvenes rurales otorgan al mismo. De este modo, el estudio rompe con la tradicional perspectiva de recabar la información sobre las experiencias de este tipo de ocio desde la parte parental, que desatiende la percepción filial (Mukherjee, 2020) y, además, permite obtener un perfil perceptivo del ocio familiar en un contexto rural diferenciado según la edad de los adolescentes. Esta variable clásica entre los estudios del ocio, centrada generalmente en la etapa de la adolescencia entre los 12 y 18 años, en la que se intensifica la afección de las tecnologías en el ocio familiar y el desapego familiar (Águila et al., 2017; Agate et al., 2009; Belmonte et al., 2021; Hodge et al., 2017), merece una consideración especial que permita identificar si existen diferencias entre la preadolescencia o la adolescencia media-tardía. No obstante, son escasos los estudios que ahondan el análisis de esta variable en rangos de edad (Gotfredsen, 2021; Mukherjee, 2020) y, mucho menos, dentro del contexto rural.

2. MÉTODO

Para conocer la valoración que hacen los adolescentes en el contexto rural del ocio familiar en función de la edad, se optó por una investigación de naturaleza descriptiva-correlacional, transversal y no experimental que aporta representaciones concretas sobre un fenómeno socioeducativo específico, como es en este caso el ocio familiar. Esta investigación evaluativa se sitúa en el ámbito de la educación, de la educación familiar y la educación del ocio desde un entorno diferenciado.

2.1. Muestra

La muestra se estableció tomando en consideración los siguientes criterios de selección: ser estudiante de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en un centro educativo de la comunidad autónoma de la Región de Murcia y pertenecer a un contexto rural, que según Molinero (2019) se caracteriza por incluir aquellos municipios con menos de 10.000 habitantes y con una densidad de población municipal menor de 30 hab/km². Una vez el servicio de estadística de la consejería pertinente aportó los datos de escolarización, la muestra quedó constituida por 515 estudiantes pertenecientes a cuatro centros educativos públicos ubicados en núcleos de población de áreas rurales. Esta muestra fue seleccionada bajo un nivel de confianza del 95% ($Z=1,96$) junto a un margen de error del 5%, y cumplieron el cuestionario una vez los padres fueron informados y autorizaron la participación firmando un documento de consentimiento. Todo ello, siguiendo los principios éticos establecidos por la APA (norma 8.2).

En lo que respecta a las características sociodemográficas, la muestra de adolescentes rurales resulta ser casi equitativa respecto al sexo, el 51,8% eran hombres y el 48,2% mujeres, con un rango de edad de 11 a 16 años ($\bar{X}=13,74$; $\sigma=1,65$) y de nacionalidad española (97,8%). De acuerdo a la variable de la edad, en la Tabla 1 se plasma la información de las variables demográficas basándose en los rangos de edad: 11 a 13 años y 14 a 16 años.

2.2. Instrumento

Para el desarrollo de esta investigación se diseñó un instrumento ad hoc recogido bajo el nombre de: "Evaluación de las prácticas de ocio familiar. Cuestionario para adolescentes" el cual parte de una revisión de la producción científica al respecto. Un panel de 17 expertos en ocio del ámbito nacional e internacional contribuyó a elaborar un instrumento inicial de 72 ítems. En la validación interjueces participaron 14 docentes universitarios del ámbito de la metodología de investigación. Tal procedimiento permitió configurar un cuestionario final de 48 enunciados que se responden (o evalúan) usando una escala tipo Likert con valores de 1=nada a 4=mucho de 48 ítems y cinco dimensiones: debilidades, fortalezas, tipologías, agentes y satisfacción. El proceso de validación y construcción del cuestionario queda recogido en el artículo elaborado por Álvarez y Hernández (2022).

Variables sociodemográficas	Categorías	11 a 13 años n= 249 (48,3%)	14 a 16 años n= 266 (51,7%)
Sexo	Masculino	129 (51,8%)	131 (49,2%)
	Femenino	120 (48,2%)	135 (50,8%)
Nacionalidad	Española	246 (98,8%)	259 (97,4%)
	Extranjera	3 (1,2%)	7 (2,6%)
Tipo de familia	Nuclear	201 (80,7%)	211 (79,3%)
	Monoparental	16 (6,4%)	15 (5,6%)
	Extensa	17 (6,8%)	27 (10,2%)
	Ensamblada	15 (6,0%)	13 (4,9%)
Nacionalidad Padre	Española	221 (88,2%)	233 (87,6%)
	Extranjera	28 (11,2%)	33 (12,4%)
Nacionalidad Madre	Española	212 (85,1%)	233 (87,6%)
	Extranjera	28 (11,2%)	33 (12,4%)
Edad Padre	21 a 30 años	2 (0,8%)	2 (0,8%)
	31 a 40 años	34 (13,7%)	30 (11,4%)
	41 a 50 años	160 (64,3%)	171 (64,8%)
	51 a 60 años	48 (19,3%)	59 (22,3%)
Edad Madre	21 a 30 años	2(0,8%)	5 (1,9%)
	31 a 40 años	66(26,5%)	41(15,6%)
	41 a 50 años	163(65,5%)	182 (69,2%)
	51 a 60 años	18(7,2%)	35 (13,2%)

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los adolescentes según la variable de la edad

Una vez elaborado el cuestionario definitivo se extrajeron los datos psicométricos del instrumento de forma global y específica desde el uso del parámetro alfa de Cronbach. Este ha obtenido una puntuación de fiabilidad global de ,884 determinada como excelente de acuerdo con Pardo y Ruíz (2002). Por dimensiones también obtiene valores de consideración en casi todas ellas: en las fortalezas (,897), en la satisfacción familiar (,837), en las tipologías (,736) y en los agentes (,723), demostrando una alta consistencia del instrumento. Este cuestionario fue cumplimentado en el año 2019, con anterioridad al tiempo de pandemia y sus consecuencias para la sociedad.

2.3. Análisis de datos

Los cuestionarios fueron recogidos y codificados mediante el programa SPSS versión 25, se calculó, en primer lugar, la estadística descriptiva (media y desviación típica) de los 48 ítems y las dimensiones en relación a la variable de la edad, ofreciendo los datos en dos grupos muestrales diferenciados: 11 a 13 años y 14 a 16 años. En segundo lugar, al obtener valor p inferior a ,050 en todos los ítems por medio de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, se evidenció que la muestra no sigue una distribución normal, y, por lo tanto, se utilizó estadística inferencial no paramétrica. En este caso, se aplicó el estadístico U de Mann-Whitney al ser analizada la variable de la edad desde la organización de los datos en dos grupos, 11 a 13 años y 14 a 16 años, hace que se identifique como una variable ordinal dicotómica, estableciendo como nivel de significación $p = \leq,050$. Por último, con la finalidad de determinar la magnitud o fuerza de las diferencias identificadas, se empleó el estadístico d de Cohen para medir el tamaño del efecto, tal procedimiento se realizó por medio de una calculadora online

(<https://www.easycalculation.com/es/statistics/effect-size.php>) introduciendo el valor de la media y la desviación típica de las dos categorías de la variable paraa contrastar (Cohen, 1988).

3. RESULTADOS

3.1. Debilidades del ocio familiar en adolescentes del contexto rural según la edad

Observando los datos de la Tabla 2, para verificar la influencia o no de la edad en la percepción de debilidades en el ocio familiar dentro del contexto rural, se aplicó el parámetro estadístico U de Mann Whitney. En este caso se hallaron diferencias altamente significativas ($p \leq 0,05$) en la mitad de los ítems de esta dimensión y en su puntuación global, siendo, en la mayoría de los casos, a favor de aquellos que se sitúan en el rango inferior de 11 a 13 años. Concretamente, estos ítems identificaron que comparten menos tiempo en familia (P1), siempre se hacen las actividades en el mismo entorno (P4), subyace de una decisión unilateral (P5) y la valoración de este tiempo es insuficiente (P10). Mientras los adolescentes de edad superior residentes en áreas rurales identificaron más conflictos y tensiones en su contexto familiar (P8) que los adolescentes de edad inferior. De acuerdo a Cohen (1988), el tamaño de efecto de todas las relaciones fue pequeño ya que todos los valores, tanto por ítems como a nivel global, se hallaron en el intervalo de 0,20 a 0,50.

Ítems	Estadísticos descriptivos					U de Mann Whitney				Tamaño del efecto
	Edad	n	\bar{X}	σ	Rango Promedio	U	W de Wilconson	Z	p	d
P1	11 a 13	249	2,93	,954	286,70	25970,00	61481,00	-4,427	,000**	,387
	14 a 16	266	2,55	1,006	231,13					
P2	11 a 13	249	2,61	,957	267,54	30741,50	66252,50	-1,471	,141	-
	14 a 16	266	2,49	,968	249,07					
P3	11 a 13	249	2,35	1,209	267,68	30706,00	66217,00	-1,488	,137	-
	14 a 16	266	2,18	1,110	248,94					
P4	11 a 13	249	2,78	,973	277,95	28149,00	63660,00	-3,067	,002**	277
	14 a 16	266	2,51	,976	239,32					
P5	11 a 13	249	2,47	,959	273,65	29220,00	64731,00	-2,426	,015*	,211
	14 a 16	266	2,27	,933	243,35					
P6	11 a 13	249	2,59	1,055	265,01	31370,00	66881,50	-1,072	,284	-
	14 a 16	266	2,49	1,029	251,43					
P7	11 a 13	249	2,04	,962	249,14	30910,00	62035,50	-1,375	,169	-
	14 a 16	266	2,15	,965	266,30					
P8	11 a 13	249	1,57	,910	240,95	28870,50	59995,50	-2,845	,004**	-,220
	14 a 16	266	1,78	,990	273,96					
P9	11 a 13	249	3,05	,984	264,35	31535,50	67046,50	-,988	,323	-
	14 a 16	266	2,94	1,069	252,05					
P10	11 a 13	249	2,54	1,298	276,03	28628,50	64139,50	-2,779	,005**	,250
	14 a 16	266	2,23	1,173	241,13					
GLOBAL	11 a 13	249	2,43	,442	287,40	27442,50	62953,50	-3,371	,001**	,236
	14 a 16	266	2,32	,487	230,48					

Tabla 2. Estadísticos descriptivos e inferenciales de las debilidades del ocio familiar en función de la edad

3.2. Fortalezas del ocio familiar en adolescentes del contexto rural según la edad

A Través de una lectura de los datos de la Tabla 3, se identificó la presencia de una mayor consideración de las fortalezas frente a las debilidades, también se apreció que en todos los ítems hubo significación estadística ($p \leq 0,000$) a favor de aquellos situados en el rango de edad de 11 a 13 años, los cuales tuvieron una mayor identificación de los siguientes beneficios: mejora de relaciones (P11), mayor conocimiento (P12), un incremento de la calidad de la comunicación (P13), dota de capacidad para la resolución de conflictos (P14), unifica la familia (P15), un estilo de vida más saludable (P16), con una amplia diversidad de actividades (P17), progreso en la capacidad expresiva (P19), identificación como un soporte de diversión y relajación (P18) y un aumento del deseo por permanecer juntos (P20). No obstante, de acuerdo al valor d de Cohen, se observó que el índice estuvo por debajo de cifra que considera la magnitud de estas diferencias como moderada ($d = 0,500$), aunque el ítem referente a la mejora de la capacidad expresivo-emocional (P19) ($d = 0,447$) manifestó un tamaño del efecto pequeño este se halla cercano al valor de moderado.

Ítems	Estadísticos descriptivos					U de Mann Whitney				Tamaño del efecto
	Edad	n	\bar{X}	σ	Rango Promedio	U	W de Wilconson	Z	p	d
P11	11 a 13	249	3,16	,969	271,00	29880,50	65391,50	-2,041	,041*	,178
	14 a 16	266	3,02	,948	245,83					
P12	11 a 13	249	3,24	,935	283,41	26790,50	62301,50	-3,987	,000**	,334
	14 a 16	266	2,92	,980	234,22					
P13	11 a 13	249	3,41	,834	278,81	27935,50	63446,50	-3,375	,001**	,246
	14 a 16	266	3,20	,870	238,52					
P14	11 a 13	249	3,10	,999	283,30	26817,00	62328,00	-3,919	,000**	,321
	14 a 16	266	2,78	,994	234,32					
P15	11 a 13	249	3,40	,861	276,07	26817,00	64128,50	-2,936	,003**	,226
	14 a 16	266	3,20	,907	241,08					
P16	11 a 13	249	3,18	,833	269,82	30174,50	65685,50	-1,856	,043*	,176
	14 a 16	266	3,02	,932	246,92					
P17	11 a 13	249	3,15	,833	286,22	26090,50	61601,50	-4,931	,000**	,409
	14 a 16	266	2,78	,971	231,58					
P18	11 a 13	249	3,34	,803	276,88	28415,50	63296,50	-3,008	,003**	,284
	14 a 16	266	3,09	,950	240,33					
P19	11 a 13	249	3,07	,975	289,70	26090,50	60734,50	-4,875	,000**	,447
	14 a 16	266	2,61	1,077	228,33					
P20	11 a 13	249	3,35	,887	288,58	25503,50	61012,50	-4,848	,000**	,416
	14 a 16	266	2,95	1,019	229,38					
GLOBAL	11 a 13	249	3,23	,617	290,65	24987,50	60498,50	-4,825	,000**	,420
	14 a 16	266	2,95	,711	227,44					

Tabla 3. Estadísticos descriptivos e inferenciales de las fortalezas del ocio familiar en función de la edad

3.3. Tipologías del ocio familiar en adolescentes del contexto rural según la edad

La percepción de los adolescentes en contextos rurales respecto a las tipologías de ocio familiar en función de la edad, tal y como se observó en la Tabla 4, se encontró

significación estadística ($p \leq 0,050$) a nivel global y en todas las tipologías a excepción del ocio comercial ($p = 0,346$). Las diferencias halladas se manifestaron a favor de los grupos de adolescentes de 11 a 13 años siendo estos los que declararon que practican más ocio deportivo (P21), naturalista (P22), turístico (P23), cultural (P24), popular (P25), doméstico (P26), gastronómico (P27), solidario (P28), digital (P29) y espiritual (P31) que aquellos que se situaron en el rango de edad de 14 a 16 años. En esta dimensión, el tamaño de efecto superó el valor típico establecido en la tipología del ocio doméstico ($d = 0,542$), relativo a juegos de mesa o manualidades, y también el valor de la dimensión global ($d = 0,556$), subrayando la alta magnitud de las diferencias.

Ítems	Estadísticos descriptivos					U de Mann Whitney				Tamaño del efecto
	Edad	n	\bar{X}	σ	Rango Promedio	U	W de Wilconson	Z	p	d
P21	11 a 13	249	2,82	1,097	286,39	26049,00	61560,00	-4,331	,000**	,384
	14 a 16	266	2,39	1,138	231,43					
P22	11 a 13	249	2,74	,996	280,20	27590,00	63101,00	-3,408	,001**	,305
	14 a 16	266	2,44	,970	237,22					
P23	11 a 13	249	3,08	,970	272,97	29390,00	64901,00	-2,325	,020*	,178
	14 a 16	266	2,91	,933	243,99					
P24	11 a 13	249	2,32	1,004	273,49	29259,00	64770,00	-2,392	,017*	,211
	14 a 16	266	2,11	,980	243,50					
P25	11 a 13	249	3,13	,963	280,91	27412,00	62923,00	-3,554	,000**	,304
	14 a 16	266	2,83	1,004	236,55					
P26	11 a 13	249	2,70	1,029	296,34	23569,50	59080,00	-5,860	,000**	,542
	14 a 16	266	2,15	,999	222,11					
P27	11 a 13	249	3,29	,863	271,61	19728,00	65239,00	-2,163	,031*	,191
	14 a 16	266	3,12	,911	245,26					
P28	11 a 13	249	2,04	1,013	287,39	25800,00	61311,00	-4,663	,000**	,409
	14 a 16	266	1,65	,870	230,49					
P29	11 a 13	249	3,43	2,070	285,43	26287,00	61798,00	-4,321	,000**	,290
	14 a 16	266	2,96	,971	232,32					
P30	11 a 13	249	3,10	,920	264,01	31620,50	67131,50	-,943	,346	-
	14 a 16	266	3,05	,863	252,37					
P31	11 a 13	249	1,93	1,058	282,36	27050,50	62561,50	-,400	,000**	,313
	14 a 16	266	1,61	,982	235,19					
P32	11 a 13	249	1,69	1,091	262,52	31991,00	67502,00	-,811	,417	-
	14 a 16	266	1,60	1,006	253,77					
GLOBAL	11 a 13	249	2,77	,557	299,23	22849,50	58360,50	-6,092	,000**	,556
	14 a 16	266	2,47	,520	219,40					

Tabla 4. Estadísticos descriptivos e inferenciales de las tipologías del ocio familiar en función de la edad

3.4. Agentes del ocio familiar en adolescentes del contexto rural según la edad

Valorando el papel de los agentes en el ocio familiar respecto la percepción de los adolescentes residentes en el contexto rural, tras el cálculo de la prueba U de Mann Whitney, se interpretó, observando la Tabla 5, que únicamente existió significación estadística en la valoración respecto a los centros educativos (P34), los clubes deportivos (P35) y las asociaciones (P36), en todos los casos a favor de los participantes de 11 a 13 años. Además, la magnitud de las diferentes se identificó superior al valor medio

establecido en el caso de los colegios e institutos ($d = 0,535$), mientras que en los otros dos agentes el tamaño fue pequeño. No se encontraron diferencias significativas a nivel global ($p = ,472$) ni en las administraciones públicas ($p = ,068$), los centros comerciales ($p = ,051$), la empresa privada ($p = ,089$), la propia familia ($p = ,751$) y la otra familia ($p = ,914$) en relación a la edad de los participantes. Por último, respecto a los datos descriptivos, se resaltó que la propia familia rural, en los adolescentes de ambos rangos de edad, quedó identificada como el agente mejor valorado con una importante diferencia respecto a las otras opciones.

Ítems	Estadísticos descriptivos					U de Mann Whitney				Tamaño del efecto
	Edad	n	\bar{X}	σ	Rango Promedio	U	W de Wilconson	Z	p	d
P33	11 a 13	249	1,75	,939	269,33	30298,50	62561,50	-1,866	,068	-
	14 a 16	266	1,61	,872	247,40					
P34	11 a 13	249	2,20	1,138	294,07	24136,00	67502,00	-5,722	,000**	,535
	14 a 16	266	1,65	,904	224,24					
P35	11 a 13	249	2,33	1,187	277,48	28266,00	65809,00	-3,021	,003**	,257
	14 a 16	266	2,03	1,146	239,88					
P36	11 a 13	249	1,78	1,022	270,78	28296,50	59647,00	-3,293	,001**	,298
	14 a 16	266	1,50	,843	246,04					
P37	11 a 13	249	2,55	1,204	267,89	29936,00	63777,00	-1,956	,051	-
	14 a 16	266	2,35	1,160	248,74					
P38	11 a 13	249	1,76	1,046	260,35	30654,50	63807,50	-1,677	,089	-
	14 a 16	266	1,61	,950	255,80					
P39	11 a 13	249	3,40	,911	255,06	32531,00	65447,00	-,401	,751	-
	14 a 16	266	3,38	,924	260,75					
P40	11 a 13	249	1,46	,902	260,21	32385,50	66165,50	-,563	,914	-
	14 a 16	266	1,47	,856	255,93					
P41	11 a 13	249	1,39	,855	260,21	32566,00	68042,00	-,470	,472	-
	14 a 16	266	1,34	,767	255,93					

Tabla 5. Estadísticos descriptivos e inferenciales de los agentes del ocio familiar en función de la edad

3.5. Satisfacción del ocio familiar en adolescentes del contexto rural según la edad

De acuerdo a los datos expuestos en la Tabla 6, existió una fuerte relación entre la edad y la percepción de la satisfacción familiar de los adolescentes que viven en entornos rurales, en todos los ítems los valores p se situaron por debajo del valor de significación establecido ($p \leq ,050$). Por lo tanto, los estudiantes de secundaria de menor edad tuvieron una mayor consideración del ocio familiar como un espacio ideal (P42), en el que consiguen todo lo deseado (P43), con buenas condiciones (P44), que consta un desempeño satisfactorio (P45), importante para su vida (P46), del cual no cambiaría nada (P47) y que añade calidad al entorno familiar (P48) en función de la edad, además también resulta significativo a nivel global. La magnitud de estas diferencias se aproximó bastante al valor típico determinado por Cohen (1988), concretamente en la percepción del ocio familiar como un entorno ideal ($d = 0,473$) y la consideración de este como parte relevante de sus vidas ($d = 0,482$). Sin embargo, en el resto de casos el valor d fue inferior al límite establecido para su consideración estadística.

Ítems	Estadísticos descriptivos					U de Mann Whitney				Tamaño del efecto
	Edad	n	\bar{X}	σ	Rango Promedio	U	W de Wilconson	Z	p	d
P42	11 a 13	249	3,28	,856	291,89	24679,50	60190,50	-5,349	,000**	,473
	14 a 16	266	2,90	,882	226,28					
P43	11 a 13	249	3,35	,805	271,77	29689,00	65200,00	-2,214	,027*	,172
	14 a 16	266	3,21	,815	245,11					
P44	11 a 13	249	3,48	,809	270,31	30051,00	65562,00	-2,064	,039*	,158
	14 a 16	266	3,35	,835	246,47					
P45	11 a 13	249	3,30	,809	279,06	27872,50	63383,50	-3,328	,001**	,309
	14 a 16	266	3,03	,931	238,28					
P46	11 a 13	249	3,08	1,057	272,81	29429,00	63940,00	-2,306	,021*	,163
	14 a 16	266	2,91	1,025	244,14					
P47	11 a 13	249	3,25	,890	287,11	25868,00	61379,00	-4,550	,000**	,482
	14 a 16	266	2,87	,995	230,75					
P48	11 a 13	249	3,27	,860	277,66	28221,00	63732,50	-3,101	,002**	,276
	14 a 16	266	3,02	,947	239,60					
GLOBAL	11 a 13	249	3,28	,632	287,40	25795,50	61306,50	-4,352	,000**	,376
	14 a 16	266	3,04	,694	230,48					

Tabla 6. Estadísticos descriptivos e inferenciales de las fortalezas del ocio familiar en función de la edad

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El perfil perceptivo de ocio familiar de los adolescentes rurales, diferenciado según la edad, se caracteriza por mostrar, de forma global, diferencias significativas en lo que respecta a las debilidades, fortalezas, tipologías y satisfacción, en todos ellos a favor de los adolescentes de menor edad, de 11 a 13 años, respecto a los mayores, de 14 a 16. De modo que, el distanciamiento familiar es mayor conforme avanzan en la etapa de la adolescencia, en ocasiones, fruto de un crecimiento del apego por lo digital (Tardivo et al., 2018) o un relevo del agente de referencia de la familia por los iguales (Sanz et al., 2018), entre otros, repercutiendo negativamente sobre la frecuencia de las prácticas de ocio familiar. De forma específica, se muestra con más detalle la discusión basándose en los objetivos específicos y la presentación de los resultados.

Inicialmente, en lo que se refiere a las fortalezas y las debilidades del ocio familiar en contextos rurales, este estudio constata que los adolescentes más jóvenes valoran significativamente, de forma más positiva, todos los beneficios atribuibles a estas actividades que los adolescentes de mayor edad, coincidiendo con Belmonte et al. (2021) o Varela et al. (2016). Esto permite concluir que esta pérdida de confianza en sus potencialidades conforme aumenta la edad, podría convertirse en el obstáculo principal del ocio familiar, en consonancia con lo comentado por Gil (2015) o Ferreira et al. (2015). Como han dejado constancia otros estudios previos, la capacidad de favorecer la unión familiar y la comunicación son dos de las principales potencialidades señaladas por los adolescentes en contextos rurales (Schumm y Bollman, 2019).

Más concretamente, a la hora de identificar las debilidades del ocio familiar, los adolescentes en el ámbito rural coinciden en señalar, con las medias más elevadas, el peso de la tradición, la escasez de tiempo y la pequeña oferta de experiencias limitadas al entorno cercano, registrándose diferencias significativas en función de la edad en estas dos últimas, siendo los adolescentes menores los que ven mayor dificultad. No obstante,

Gastón (2016) señala que en los últimos años está disminuyendo la posibilidad de acceso a nuevas iniciativas de ocio, acercándose a la realidad multiocio de los espacios urbanos. De igual modo, no revalorizar el tiempo en familia es una tónica común entre los adolescentes (Ferreira et al., 2015; Sanz et al., 2015), al igual que la directividad parental en la elección de las actividades (Duque, 2018) también presenta un valor obstaculizador del ocio familiar rural, significativamente mayor en los preadolescentes. El bagaje científico previo, al igual que los resultados obtenidos, reiteran la presencia de los conflictos y tensiones familiares como una de las causas que mitigan las actividades de ocio familiar (Mansour y Mohanna, 2018). De esta forma, ambos elementos quedan identificados como una fuente de malestar que adquieren una relevancia significativamente mayor en los adolescentes rurales conforme avanzan en edad.

De acuerdo a los resultados obtenidos en relación a las tipologías de ocio familiar, los adolescentes rurales se sienten atraídos por diversas modalidades de ocio familiar, especialmente por el ocio digital, gastronómico o las fiestas populares. Se evidencia pues, en primer lugar, que los espacios rurales no son ajenos al modelo de ocio neoliberal en los que el uso masivo de la pantallas y conectividad a las redes adquieren un protagonismo estelar (Pavón-Benítez et al, 2021; Rich, 2021) y que, desafortunadamente, están potenciando la individualización del tiempo libre en los hogares frente al ocio familiar compartido (Ayuso Sánchez, 2019). En segundo lugar, se potencia la vida hogareña, como la práctica de las comidas familiares, lo que responde a la imagen idílica rural que potencia la comunidad, la convivencia y la crianza de los hijos (Bernard, 2019). Finalmente, las fiestas populares de los pueblos, generalmente en periodo vacacional para atraer al turismo, además de potenciar el capital cultural (Rossetti y Quinn, 2021), incitan al ocio nocturno asociado al consumo de alcohol y facilitan las primeras salidas de los jóvenes con los amigos, fenómeno que se da en edades más tempranas en los contextos rurales que en los urbanos (Pavón-Benítez et al, 2021).

El ocio familiar, independientemente de la modalidad que adquiera, se da con mayor frecuencia en la preadolescencia, de 11 a 13 años. A partir de la superación de ese rango de edad los conflictos interfamiliares se hacen más reincidentes y, por lo tanto, adquieren un carácter destructivo que aleja las posturas y minimiza la diversidad de prácticas realizadas (Ceballos y Rodríguez, 2014). Tan solo en experiencias familiares asociadas al ocio comercial, como ir de compras, las medias se encuentran muy próximas en ambos grupos de adolescentes, por lo que no se registran diferencias significativas. La relación paterno-filial se instrumentaliza, adquiere un fin utilitario y dependiente de lo económico, en detrimento de los aspectos emocionales o educativos (Urra, 2020).

Respecto a la cuestión de los agentes de influencia, la familia y los centros comerciales, como agentes promotores de esta modalidad de ocio, adquieren, en el ámbito rural, un papel esencial para ambos grupos de adolescentes, sin diferencias significativas entre ambos. No obstante, más allá, existen otros agentes, como los centros educativos, los clubes deportivos o las asociaciones juveniles, cuyas medias entre los preadolescentes y los adolescentes presentan diferencias significativas, en pro de los primeros. En las sociedades capitalistas, los centros comerciales monopolizan el tiempo libre derivando a la ciudadanía, a espacios que tratan de concentrar todas sus necesidades fomentando un ocio consumista (Álvarez Muñoz, 2020). De esta forma, atendiendo a los resultados obtenidos, el atractivo de los mismos, para la población adolescentes rural participante, ha sido evidenciado en el presente estudio. Afortunadamente, la escuela rural contribuye a prevenir el empobrecimiento vital, cultural o festivo de este tipo de contextos,

estableciendo una educación familiar más intensa y cercana que incluye consideraciones saludables de ocio (Ortega y Cárcamo, 2018; Tahull y Montero, 2018), a sabiendas de que, conforme se avanza en el sistema escolar, se merma la participación familiar.

Finalmente, haciendo alusión a la última dimensión expuesta en los resultados, los adolescentes más jóvenes que residen en entornos rurales confían más en el poder del ocio familiar que los adolescentes de 14 a 16 años, etapa en la que, según Choquehuanca y Cáceres (2020), comienza a iniciarse el estadio de rebeldía, crisis de identidad y despegue del contexto familiar. De esta forma, al igual que en el estudio de Agate et al. (2009) o Fraguera et al. (2021), la satisfacción familiar es más reconocida en las etapas iniciales de la adolescencia, pero, posteriormente, cuando avanzan hacia la vida adulta, recuperan su relevancia inicial. De todos los indicadores de satisfacción contemplados, el considerar que su vida familiar está cercana a lo ideal y que las actividades de ocio son un elemento importante en sus vidas, presentan diferencias significativas con un tamaño del efecto moderado en función de la edad, mostrando mayor acuerdo con estas afirmaciones los adolescentes de menor edad.

Entre los logros de la presente investigación se puede citar, además de la aproximación al conocimiento del ocio familiar en un contexto rural, atendiendo a la demanda que realiza Cardona Ortiz (2021), el descubrimiento de la tendencia hacia la relativización de las debilidades y las fortalezas del ocio familiar, así como una menor participación en las experiencias por parte de los adolescentes conforme aumenta su edad. Todo ello indica que el ocio familiar en estos entornos rurales no puede quedar supeditado a lo espontáneo o circunstancial, sino que debe ser revalorizado como un recurso educativo con un enorme potencial, tal y como señalan Hebblethwaite (2014) y Tahull y Montero (2018)

No cabe duda de que la elección de una metodología cuantitativa lleva asociada sus propias ventajas y limitaciones, quedando algunos aspectos tratados de forma superficial y que podrían ser complementados cualitativamente, ofreciendo una información más detallada, personalizada y enriquecida en matices. La muestra, aunque es adecuada regionalmente, no es representativa nacionalmente, por lo que cabe la posibilidad de una réplica a mayor escala. Asimismo, la variable edad contemplada en un estudio transversal requiere ser ampliada contemplando una mayor franja que abarque la etapa escolar de primaria, e incluso una adolescencia más tardía de 16-18. Del mismo modo, una mayor diferenciación de lo rural podría permitir comparativas e identificar posibles diferencias tanto en las preferencias de actividades como en las atribuciones educativas que se realizan de las mismas.

Finalmente, si bien los jóvenes rurales, dada su mayor flexibilidad, disposición al cambio, apertura a la innovación y acceso a la información, son los agentes en potencia para transformar las comunidades y territorios (Erazo-Borrás et al., 2022), también corren el riesgo, según Gotfredsen (2021), de presentar un ocio juvenil precario y exigente, hundido en unas tradiciones que no resultan atractivas para las nuevas generaciones y requieren de la introducción de nuevas formas de ocio que animen, dinamicen y otorguen beneficios desde las prácticas de ocio desarrolladas con sus propios familiares. Por lo que la administración estatal no debería desatender el ocio y recreación de las comunidades rurales, pues constituye un derecho vital esencial para el desarrollo físico, social, emocional y psicológico para las personas que habitan en ellas (Cardona Ortiz, 2021).

BIBLIOGRAFÍA

- Agate, J.R., Zabriskie, R.B., Agate, S.T. y Poff, R. (2009). Family leisure satisfaction and satisfaction with family life. *Journal of leisure research*, 41(2), 205-223.
<https://doi.org/10.1080/00222216.2009.11950166>
- Águila Calero, G., Díaz Quiñones, J. y Díaz Martínez, P. (2017). Adolescencia temprana y parentalidad. Fundamentos teóricos y metodológicos acerca de esta etapa y su manejo. *MediSur*, 15(5), 694-700. <https://www.redalyc.org/pdf/1800/180053377015.pdf>
- Álvarez Muñoz, J.S. (2020). *El ocio y la satisfacción familiar en la población adolescente de la región de Murcia* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Murcia.
- Álvarez-Muñoz, J.S. y Hernández-Prados, M.Á. (2022). Validación de un cuestionario acerca de las prácticas de ocio familiar. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(32), e210909. <https://doi.org/10.46652/rgn.v7i32.909>
- Ayuso Sánchez, L.A. (2019). Nuevas imágenes del cambio familiar en España. *RES. Revista Española de Sociología*, 28(2), 269-287. <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.72>
- Belmonte, M.L., Álvarez, J.S. y Hernández Prados, M.Á. (2021). Beneficios del ocio familiar durante el confinamiento. *Psicoperspectivas*, 20(3).
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue3-fulltext-2364>
- Bernard, J. (2019). Families and local opportunities in rural peripheries: Intersections between resources, ambitions and the residential environment. *Journal of Rural Studies*, 66, 43-51.
<https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.01.025>
- Cardona Ortiz, G.A. (2021). El ocio campesino: reflexiones desde el confinamiento y otras realidades en el Caquetá, Colombia. *Lúdica Pedagógica*, 1(33), 1-13.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/13211>
- Ceballos Vacas, E. y Rodríguez Hernández, J. (2014). Usos del tiempo y conflicto familiar. *International Journal of developmental and educational psychology*, 6(1), 77-84.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851790007>
- Cerrato, J. y Cifre, E. (2018). Gender inequality in household chores and work-family conflict. *Frontiers in psychology*, 9, 1.330. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01330>
- Choi, K.W. (2017). Habitus, affordances, and family leisure: Cultural reproduction through children's leisure activities. *Ethnography*, 18(4), 427-449.
<https://doi.org/10.1177%2F1466138116674734>
- Choquehuanca Callisaya, R.J. y Cáceres Catorety, A.M. (2020). "Rebeldes sumisas" vs. "sumisas rebeldes": embarazo-maternidad adolescente en espacios nocturnos de El Alto. *Temas Sociales*, 47, 36-67. <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/26412>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2a ed.). Erlbaum
- Duque Palacios, M.C. (2018). *El ocio cultural de la juventud española y riojana: reflexiones para la intervención* (Tesis doctoral). Universidad de Burgos, Burgos.
- Erazo-Borrás, C.Y., Ceballos-Mora, A.K. y MataBanchoy- Salazar, J.M. (2022). Mirada ecológica en la construcción del proyecto de vida de jóvenes rurales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-25.
<https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.5255>
- Ferreira Delgado, J.P., Pose Porto, H. y De Valenzuela Bandín, A.L. (2015). El ocio cotidiano de los estudiantes de Educación Secundaria en España. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 25-49. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.02
- Fraguela-Vale, R., Varela-Crespo, L., Varela-Garrote, L. y Carretero-García, M. (2021). The influence of gender and family educational background on leisure satisfaction among Spanish adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 26(1), 391-404.
<https://doi.org/10.1080/02673843.2021.1970595>
- García-Carro, B. y Sánchez-Sellero, M.C. (2019). Medición de la pobreza subjetiva en España y su localización espacial. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 165, 83-99.
<http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.165.83>

- García-González, F. y Crespo Sánchez, F.J. (2017). Radiografía de un impulso compartido. La historia de la familia en España e Iberoamérica (2000-2015). En *Familias en el Viejo y el Nuevo Mundo* (pp. 44-78). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- García-Sanmartín, P. (2017). Padres sin tiempo para transmitir valores. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 8, 119-160.
<https://doi.org/10.15257/ehquidad.2017.0011>
- Gastón Faci, D. (2016). La construcción del ocio por parte de la adolescencia y juventud rural española, en los primeros años del tercer milenio. *Acciones e investigaciones sociales*, 36, 61-90. http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2019/11/injuve_122.pdf
- Gil Hernández, S. (2015). Adolescentes, ocio y alcohol. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 362, 54-58. <https://doi.org/10.14422/pym.i362.y2015.09>
- González Leonardo, M. y López Gay, A. (2021). Del éxodo rural al éxodo interurbano de titulados universitarios: la segunda oleada de despoblación. *Ager: Revista de estudios sobre despoblación y desarrollo rural*, 31, 7-42. <https://doi.org/10.4422/ager.2021.01>
- Gotfredsen, A. (2021). *Carving out collective spaces: Exploring the complexities of gender and everyday stressors within rural youth leisure*. (Tesis doctoral). Umeå Universitet.
- Hebblethwaite, S. (2014). "Grannie's got to go fishing": meanings and experiences of family leisure for three-generation families in rural and urban settings. *World Leisure Journal*, 56(1), 42-61. <https://doi.org/10.1080/04419057.2013.876588>
- Hodge, C.J., Duerden, M.D., Layland, E.K., Lacanienta, A., Goates, M.C. y Niu, X.M. (2017). The association between family leisure and family quality of life: A meta-analysis of data from parents and adolescents. *Journal of Family Theory & Review*, 9(3), 328-346.
<https://doi.org/10.1111/jftr.12202>
- Hodge, C.J., Zabriskie, R.B., Townsend, J.A., Eggett, D.L. y Poff, R. (2016). Family leisure functioning: A cross-national study. *Leisure sciences*, 40(3), 194-215.
<https://doi.org/10.1080/01490400.2016.1203847>
- Izenstark, D., Oswald, R.F., Holman, E.G., Mendez, S.N. y Greder, K.A. (2016). Rural, low-income mothers' use of family-based nature activities to promote family health. *Journal of Leisure Research*, 48(2), 134-155. <https://doi.org/10.18666/jlr-2016-v48-i2-6409>
- Jacome Arboleda, J.S. (2021). El glamping, como tendencia del turismo en Ecuador en tiempos de COVID-19. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 40, 22-42.
<https://doi.org/10.5377/farem.v10i40.13041>
- Lau, Y.K., Lai Chong Ma, J., San Wan, P., Ka Ying Wong, T. y Yin Lai, L. (2012). Work-family conflicts, family leisure activities, and family functioning in hong kong. *International Employment Relations Review*, 18(1), 82-100.
<https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/ielapa.912595275052210>
- Lee, K.J. y Lee, S.Y. (2021). Cognitive appraisal theory, memorable tourism experiences, and family cohesion in rural travel. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 38(4), 399-412.
<https://doi.org/10.1080/10548408.2021.1921094>
- López Larrosa, S., Sánchez Souto, V. y Ruíz de Alda, P.M. (2012). Los adolescentes y el conflicto interparental destructivo: impacto en la percepción del sistema familiar y diferencias según el tipo de familia, la edad y el sexo de los adolescentes. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1.255-1.262. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/1255>
- Mansour, S. y Mohanna, D. (2018). Mediating role of job stress between work-family conflict, work-leisure conflict, and employees' perception of service quality in the hotel industry in France. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 17(2), 154-174.
<https://doi.org/10.1080/15332845.2017.1340755>
- Melton, K.K., Hodge, C.J. y Duerden, M.D. (2020). Ecology of family experiences: Contextualizing family leisure for human development & family relations. *Journal of Leisure Research*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/00222216.2020.1802374>
- Molina, C.L. (2020). La familia ante la pandemia del COVID-19. *Ius et Praxis*, 50-51, 23-29.
<https://doi.org/10.26439/iusetpraxis2020.n50-51.5028>

- Molinero Hernando, F. (2019). El espacio rural de España: *evolución*, delimitación y clasificación. *Cuadernos Geográficos*, 58(3), 19-56. <https://doi.org/10.30827/cuadgeo.v58i3.8643>
- Mukherjee, U. (2020). Towards a critical sociology of children's leisure. *International Journal of the Sociology of Leisure*, 3, 219-239. <https://doi.org/10.1007/s41978-020-00060-5>
- Ortega, M.D. y Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural: miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 81-97. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201801.006>
- Pardo, A. y Ruiz, M. (2002). SPSS 11. *Guía para el Análisis de Datos*. McGrawHill.
- Pavón-Benítez, L., Romo-Avilés, N. y Sánchez-González, P. (2021). Smile, photo! alcohol consumption and technology use by young people in a Spanish rural area. *Journal of Rural Studies*, 85, 13-21. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.05.005>
- Ramos, R. y Garófalo, R. (2018). Organización del tiempo familiar frente al desarrollo de la autonomía de niños y niñas del nivel inicial 1. *Atlante, Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(1), 1-23. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/tiempo-familiar-desarrollo.html>
- Rebollo, S. (2003). Las dimensiones del ocio en las sociedades rurales. *European Journal of Human Movement*, 10, 191-206. <https://www.eurjhm.com/index.php/eurjhm/article/view/97>
- Rich, K. (2021). Rural-urban interdependencies: thinking through the implications of space, leisure, politics and health. *Leisure Sciences*, 43(1-2), 190-196.
- Rossetti y Quinn (2021). Understanding the cultural potential of rural festivals: A conceptual framework of cultural capital development. *Journal of rural studies*, 86, 46-53. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.05.009>
- Sanz, E., Sáenz de Jubera, M. y Cano, R. (2018). Attitudes of parents and children towards shared family leisure. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (32), 59-70. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/63948>
- Schumm, W.R. y Bollman, S.R. (2019). Interpersonal Processes in Rural Families 1. En *The family in rural society* (pp. 129-145). Routledge.
- Shannon, C.S. (2019). #Family: Exploring the Display of Family and Family Leisure on Facebook and Instagram. *Leisure Sciences*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/01490400.2019.1597792>
- Tahull, J. y Montero, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 161-176. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.012>
- Tardivo, G., Suárez-Vergne, Á. y Cano, E.D. (2018). Los jóvenes adoran el ocio digital: un estudio cuantitativo sobre los jóvenes universitarios y el consumo. *Espacio Abierto*, 27(3), 75-93. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/122/12260700007/12260700007.pdf>
- Trussell, D.E. y Shaw, S.M. (2009). Changing family life in the rural context: Women's perspectives of family leisure on the farm. *Leisure Sciences*, 31(5), 434-449. <https://doi.org/10.1080/01490400903199468>
- Urra, J. (2020). *Déjame en paz..., y dame la paga: Aprende a escuchar a tu adolescente y enséñale a que te escuche*. HarperCollins Ibérica.
- Varela Crespo, L., Gradaille Pernas, R. y Teijeiro Bóo, Y. (2016). Ocio y usos del tiempo libre en adolescentes de 12 a 16 años en España. *Educação e Pesquisa*, 42, 987-999. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612152404>
- Vettorassi, A., Ferreira, L.D.S. y Sofiati, F.M. (2021). Young people between the rural and the urban: the case of the agrobos and agrogirls in Bela Vista de Goiás1. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, 23. <https://doi.org/10.22296/2317-1529.rbeur.202112en>

Cognición docente y filosofía de enseñanza en profesores en formación de inglés como lengua extranjera

Teaching cognition and teaching philosophy in EFL training teachers

Daniel Martín-González¹, Natalia Mora-López²

¹ Universidad Complutense de Madrid danielma@ucm.es

² Universidad Complutense de Madrid nataliamora@ucm.es

Recibido: 30/6/2022
Aceptado: 21/4/2023

Copyright ©
Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:
Daniel Martín González
Facultad de Ciencias Económicas y
Empresariales
Universidad Complutense de Madrid
Campus de Somosaguas
28223 Pozuelo de Alarcón (Madrid)

Resumen

La cognición docente analiza las concepciones de los profesores sobre qué significa enseñar, dando énfasis a creencias que afectan la manera de actuar del profesorado en el aula. Aunque es un campo de trabajo plenamente reconocido y establecido en las últimas décadas, todavía son pocos los estudios que analizan las creencias de docentes en formación de inglés como lengua extranjera. Este estudio analiza 17 filosofías de enseñanza de alumnas de la asignatura de “Didáctica del Inglés” en un máster de formación del profesorado del CEU San Pablo, una universidad privada de Madrid. El corpus formado por estos textos se ha analizado de forma cuantitativa y cualitativa. Por un lado, se ha procesado el texto con una herramienta online de gestión de corpus llamada Sketch Engine. Por otro lado, se ha analizado el corpus de forma cualitativa dividiendo los textos en 3 categorías de docentes en formación: con experiencia docente en academias y centros escolares, con experiencia en clases particulares y sin ningún tipo de experiencia. De este modo, se conseguirá conocer mejor las creencias de profesores en formación según el grado de experiencia en cuanto a temas como la definición de enseñanza/aprendizaje, el rol del profesor, el rol del alumno, la metodología de enseñanza y la evaluación.

Palabras clave

Creencias Docentes, Filosofía de Enseñanza, Inglés como Lengua Extranjera, Formación del Profesorado

Abstract

Teaching cognition analyzes teachers' concepts about teaching, emphasizing their beliefs, which affect the instruction process. This well-known field of knowledge, already established three decades ago, still lacks more studies on EFL training teachers' beliefs. This study analyzes 17 teaching philosophies from students of the “English Didactics” course from the Master's program in Teacher Training at CEU San Pablo, a private university in Madrid. This corpus has been analyzed both quantitatively and qualitatively. The texts have been processed through Sketch Engine, an online corpus manager. Moreover, students' philosophies have been divided into 3 main categories according to the training teachers' didactic experience:

those who had worked at language schools, private tutors, and no experience at all. Thus, this study will help to get to know better training teachers' beliefs in terms of the definition of teaching/learning, the teacher's role, the student's role, teaching methodology, and the evaluation.

Key Words

Teachers' Beliefs, Teaching Philosophy, English as a Foreign Language, Teacher Training

1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Las creencias del profesorado en todos los niveles educativos determinan su propia práctica docente y se integran en un campo conocido como cognición docente, a saber, una esfera de conocimiento ya establecida dentro del estudio de la didáctica y la educación:

“A substantial amount of research over the past three decades has confirmed that what teachers think, know and believe have much influence on what teachers do in the classroom, teacher beliefs are shaped by teachers' prior learning and teaching experiences, and what teachers do is also influenced by the interaction between teacher belief and educational contexts” (Zheng, 2015, 1).

El número de docentes de inglés en España es considerable, con una especialización que varía desde profesores de inglés como lengua extranjera para bebés hasta ancianos, pasando por todas las etapas educativas y diferentes entornos de aprendizaje. El profesorado de inglés en formación en España está también al alza, y resultado de ello es la gran oferta de másteres de formación del profesorado tanto en universidades públicas como privadas. De la misma manera, “el estudio de la cognición docente es un área de investigación consolidada y de notable importancia en el campo de la adquisición de lenguas” (Cautín-Epifani et al., 2020, p. 34), y así lo demuestran numerosos estudios al respecto (Borg, 2003; Zheng, 2015; Li, 2017, 2020). Como indica Li, “what teachers believe about teaching and learning is identified as the most important factor influencing their understanding of classroom pedagogy” (2020, p. 88).

Los objetivos principales de este estudio son dos:

- Analizar cuál es la concepción de profesores en formación sobre términos clave en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y comprobar cómo estos futuros docentes conciben temas predominantes en la docencia como son el conocimiento lingüístico, las habilidades comunicativas, la integración de lengua y contenido, la interacción del componente cultural, el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico y el fomento de la enseñanza de estrategias de aprendizaje (Li, 2020).
- Conocer si existen diferencias internas en las creencias en grupos homogéneos como son los profesores en formación de inglés como lengua extranjera.

1.1. La cognición docente

La cognición docente se ha estudiado desde la perspectiva cognitiva, interaccionista y psicológico-discursiva. La primera de estas, que pone énfasis en el conocimiento, es la

más dominante. En estos estudios se analiza el conocimiento que tienen los profesores, cómo lo usan y sus consecuencias. Según Li,

“the cognitive perspective focuses on the mental state of teachers, viewing teacher cognition as fixed mental entities (e.g., assumptions or prepositions) that exist in teachers’ heads, which guide their decision-making and actions” (Li, 2020, p. 25).

Los trabajos sobre cognición docente son propensos a utilizar una etimología muy diferente: pensamientos (thoughts), ideas (ideas), percepciones (perceptions), puntos de vista (views), actitudes (attitudes) y creencias (beliefs). Seguiremos aquí la propuesta de Dafouz y Smit (2020), quienes optan por el último concepto porque refleja una fuerte tradición de investigación en este campo y engloba tanto las creencias de profesores como estudiantes (p. 73), que es el caso de los profesores de inglés en formación de un máster del profesorado en España. El término creencias (beliefs) se puede definir como “complex clusters of intuitive, subjective knowledge about the nature of language, language use and language learning, taking into account both cognitive and social dimensions, as well as cultural assumptions” (Dafouz et al., 2016, p. 127). Asimismo, Dafouz las define como “a complex set of psychological variables based on attitudes, experiences and expectations” (2021, p. 137) y, como tales, están sujetas al subjetivismo y al individualismo de cada docente, pudiendo llegar a ser opuestas o contradictorias entre diferentes profesores (Kalaja y Ferreira Barcelos, 2003, pp. 232-233; Li, 2020, p. 4).

Cabe mencionar que las creencias docentes son dependientes del contexto en el que surgen (Dafouz y Smit, 2020). Como indica Li, “contexts including social, educational and cultural values, school culture, the classroom as an organisation and learners as participants, have an important impact on beliefs development” (2020, p. 236). Y, en este sentido, el bagaje de los profesores de inglés en formación del CEU San Pablo, una universidad privada de Madrid, es suficientemente específico como para considerarse de manera homogénea. Como ha demostrado la literatura, la investigación sobre la cognición docente de profesores de inglés en contextos geográficos concretos es aún deficiente (Cautín-Epifani et al., 2020), así como escasean las investigaciones sobre las creencias de estos profesores en etapa formativa (Barahona, 2016). De la misma manera, Payant indica que en el contexto de profesores de inglés como lengua extranjera o segunda lengua concretamente, se ha estudiado muy poco el uso de las filosofías de enseñanza y las creencias de estos profesores reflejadas en ellas (2017, p. 637). Y, sin embargo, sabemos de primera mano que estas creencias afectarán significativamente la metodología docente, la motivación de los estudiantes y su compromiso con el proceso de enseñanza, por un lado, y de aprendizaje, por otro (Böheim et al., 2021).

1.2. La filosofía de enseñanza

La formación de docentes está adquiriendo cada vez más un matiz reflexivo fundamental (Payant, 2017, p. 653). La filosofía de enseñanza es una herramienta de autodesarrollo que conlleva implícita una actividad de autoconocimiento precedida por otra de reflexión (Beatty et al., 2009, p. 561). Esta actividad “helps teachers surface their own philosophical beliefs about teaching and understand some of the connections to traditional educational philosophies” (Beatty et al., 2009, p. 561). La filosofía puede definirse como “a systematic and critical rationale that focuses on the important

components defining effective teaching and learning in a particular discipline and/or institutional contexts” (Schönwetter et al., 2002, p. 84).

Antiguamente, la filosofía de enseñanza era vista como una mera actividad para incluir en el portfolio docente (Payant e Hirano, 2018), pero estudios recientes como el de Beatty et al. 2009 desafiaron dicha concepción y ahora esta ha adquirido un rango superior dando prioridad a la reflexión y a la inclusión de más filosofías en la formación de los docentes (Laundon et al., 2020).

Una filosofía de enseñanza se compone de una síntesis de literatura académica conocida en conjunción con evidencias de carácter autoetnográfico (Owens et al., 2014) escrita en primera persona con un estilo más informal, íntimo y personal. El contenido de esta debe situarse en un contexto pedagógico preciso (Horsfall et al., 2012). Sobre los temas de dicho escrito, este debe expresar las creencias del escritor-docente, delineando la relación profesor-alumna/alumno (Felicilda-Reynaldo y Utey, 2015). Concretamente, se espera que una filosofía de enseñanza hable de si existe alguna evidencia de la práctica docente y sobre la enseñanza basada en el alumno de manera clara y reflexiva (Payant, 2017). En este sentido, es el documento que mejor resume las creencias de un profesor, ya sea en etapa de formación como en activo, y por eso es una actividad común de reflexión en países como Estados Unidos (Payant, 2017; Payant e Hirano, 2018).

En cuanto a la propia estructura y formato, como veníamos advirtiendo, al no tratarse de un escrito puramente académico, causa cierta confusión entre el profesorado en formación. Como indica Payant, se recomienda que una filosofía de enseñanza tenga una extensión máxima de una o dos páginas, se escriba en primera persona, se articule en torno a cinco párrafos y pueda contener imágenes o aspectos creativos que la hagan más llamativa (Payant, 2017).

Como señala Li, las creencias de docentes en formación necesitan aún más investigación (Li, 2020). De esta manera, este estudio analiza de forma pormenorizada estas creencias en las filosofías de enseñanza que han escrito para un curso del Máster de Formación del Profesorado de Inglés como Lengua Extranjera en CEU San Pablo, una universidad privada de Madrid. Como se ha mencionado anteriormente, el estudio de las filosofías de enseñanza y creencias de profesores de inglés en formación no se ha estudiado en exceso. Payant e Hirano 2018 realizan un estudio similar pero centrado en el ámbito americano, donde la formación de profesores se produce en un contexto del inglés como segunda lengua y no como lengua extranjera, por eso establecemos aquí la necesidad de empezar a estudiar estas creencias de profesores en formación en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera.

2. CORPUS Y METODOLOGÍA

Este estudio pretende identificar los aspectos característicos de las filosofías de enseñanza realizadas por parte de los futuros profesores de inglés como lengua extranjera en cuanto a los principales componentes de la docencia, como son la metodología para la enseñanza-aprendizaje, el papel del profesor y el papel del alumno en el aula de inglés entre otros. Para ello, se tomaron como muestra dos grupos de estudiantes (uno en modalidad semipresencial, con docencia los sábados, y otro en modalidad presencial, con docencia de lunes a viernes) de la especialidad de inglés como lengua extranjera del

Máster Universitario en Formación del Profesorado del CEU San Pablo, una universidad privada de Madrid.

2.1. Participantes

Este estudio lo integran 17 estudiantes de máster que han escrito sus filosofías de enseñanza de forma individual, cuyas principales características se muestran en la Tabla 1.

Texto	Grupo (presencial/semi)	Edad	Sexo	Grado	Experiencia docente
1	Semi	28	M	Lenguas modernas	Academia y prácticas
2	Semi	35	M	Traducción	Academia y prácticas
3	Semi	25	M	Lenguas modernas	Academia y prácticas
4	Semi	26	M	Filología hispánica	Academia y prácticas
5	Semi	25	M	Estudios ingleses	Academia y prácticas
6	Semi	33	M	Traducción	Academia y prácticas
7	Presencial	23	M	Estudios ingleses	Clases particulares
8	Presencial	23	M		Clases particulares
9	Presencial	22	M	Estudios ingleses	Clases particulares
10	Presencial	22	M	Traducción	Clases particulares
11	Presencial	23	M	Traducción	No
12	Presencial	22	M	Traducción	Clases particulares
13	Presencial	22	M	Estudios ingleses	No
14	Presencial	22	M	Traducción	Clases particulares
15	Presencial	24	M	Estudios ingleses	Clases particulares
16	Presencial	24	M	Traducción	Clases particulares
17	Presencial	25	M	Estudios ingleses	No

Tabla 1. Listado de estudiantes que integran el estudio

Por un lado, el grupo de la modalidad semipresencial está formado por 6 alumnas con edades comprendidas entre los 25 y los 35 años, siendo todas ellas de origen español excepto dos, una de las cuales es de origen polaco y la otra, rumano. Acceden desde los estudios de Lenguas Modernas (2 alumnas), Estudios Ingleses (1 alumna), Traducción e Interpretación (2 alumnas) y Filología Hispánica (1 alumna), acreditando esta última un nivel C1 de inglés. Todas ellas han tenido experiencias docentes previas o actuales, en academias de idiomas, como refuerzo de Inglés de Primaria en centros escolares de Educación Infantil, como asistentes de español en Educación Primaria y Secundaria, o mediante las prácticas en Institutos de Educación Secundaria de estudios universitarios previos. Por otro lado, el grupo presencial está compuesto por 11 alumnas, con edades entre los 22 y los 25 años, siendo todas ellas de origen español. Acceden desde los

estudios de Traducción e Interpretación (6 alumnas) o Estudios Ingleses (5 alumnas). En este caso, estas alumnas no cuentan con experiencia previa en centros escolares, pero 8 de ellas tiene experiencia impartiendo clases particulares de inglés.

2.2. Corpus

El corpus consta por tanto de 17 textos, los 6 primeros (Texto 01-06) pertenecientes al grupo semipresencial y los 11 siguientes (Texto 07-17) al grupo presencial. La extensión de palabras de cada uno se recoge en la siguiente tabla (Tabla 2), junto con el número de párrafos en que se han dividido.

Texto	Nº palabras	Nº párrafos
1	487	5
2	318	7
3	555	3
4	467	6
5	679	5
6	562	3
7	489	3
8	408	4
9	480	6
10	544	5
11	701	6
12	492	6
13	607	4
14	460	6
15	564	4
16	525	6
17	426	8

Tabla 2. Listado de textos con número de palabras y párrafo

2.3. Metodología de estudio

La filosofía de enseñanza se realizó como actividad perteneciente a la asignatura “Didáctica del Inglés” del Máster en Formación del Profesorado, que se desarrolla paralelamente a otras asignaturas durante los meses de octubre, noviembre y diciembre. Esta asignatura se imparte en español y trata temas y conceptos como la didáctica, la enseñanza, el aprendizaje, las competencias clave, los contenidos, las actividades, la metodología y la evaluación. La actividad se llevó a cabo una vez se habían presentado todos los temas del curso, siendo esta solo una de las distintas actividades que realizan los alumnos dentro de la asignatura.

Para presentar el concepto de filosofía de enseñanza, a las alumnas se les explicó previamente en qué consistía esta actividad, así como qué información se debe incluir y con qué organización. Como extensión adecuada, se les indicó aproximadamente entre una y dos caras, esto es, en torno a unas 500 palabras, y tuvieron dos semanas para realizar la actividad de reflexión y escritura fuera del aula.

En cuanto a la propia metodología de investigación, las filosofías fueron divididas en 3 grupos según el grado de experiencia docente de las profesoras en formación: primeramente, con experiencia en prácticas de títulos oficiales o academias; segundo,

solamente con experiencia en clases particulares; y, en tercer lugar, sin ningún tipo de experiencia.

El análisis de los textos se realizó de manera cuantitativa y cualitativa. En cuanto a la primera, se analizaron las palabras clave presentes en el conjunto total de los textos mediante Sketch Engine, una herramienta online de gestión de corpus que permite la creación de colecciones de textos personalizados, con funciones de extracción de colocaciones y frecuencia de tipos de palabras, entre otras. Para identificar las palabras que son propias o típicas del conjunto de textos analizados, esta herramienta lo compara con un corpus de referencia. Puede elegirse uno personal o uno estándar proporcionado por la propia herramienta. En este caso, se utilizó como referencia el corpus Spanish Web 2018 (esTenTen), una colección proporcionada por Sketch Engine y creada a partir de textos de internet con 16,9 mil millones de palabras con fecha no posterior a 2018, comprendiendo aproximadamente la mitad de los textos en español de España y español de América. Al realizar esta comparación, la herramienta tiene en cuenta la frecuencia de todos los términos en los corpus, transformada de absoluta a relativa por millón de palabras, asignándole así una puntuación que permite identificar qué palabras son más características de un conjunto en particular. Los cálculos concretos que se realizan para obtener estos resultados se pueden consultar en Sketch Engine (s.f.).

Se analizó de manera cualitativa la identificación de los elementos clave en la organización del texto y los contenidos aportados en cada párrafo tratando los textos de manera individual. Igualmente, se identificaron cualitativamente las asociaciones y caracterizaciones más importantes respecto al papel del profesor, el alumno y la metodología de enseñanza.

3. RESULTADOS

Presentamos ahora el resultado de las palabras clave ofrecidas por la herramienta online de análisis de corpus Sketch Engine, así como el formato y contenido de las filosofías realizadas por estas docentes en formación.

3.1. Palabras clave

El estudio cuantitativo sobre las palabras clave que caracterizan este tipo de texto arroja una serie de datos que se resumen en la Tabla 3. Estos resultados se obtuvieron mediante la herramienta Sketch Engine, que comparó el corpus de filosofías de enseñanza recogidas para este estudio con un corpus de referencia (esTenTen), como se explicó en la sección 2.3.

Esta tabla muestra el listado de las 10 palabras que se han considerado más características de este tipo de texto una vez comparados los corpus (Ítem). La Frecuencia indica cuántas veces se han encontrado dichos términos en sendos corpus: el recogido para el estudio (Filosofías) y el esTenTen (Referencia). La Frecuencia relativa transforma la frecuencia absoluta de los términos (mostrada en las dos columnas anteriores) a por millón de palabras en el corpus correspondiente. Basándose en estos datos, Sketch Engine proporciona un valor (Puntuación) que permite considerar un término como más o menos característico del corpus analizado.

Ítem	Frecuencia (Filosofías)	Frecuencia (Referencia)	Frecuencia Relativa (Filosofías)	Frecuencia Relativa (Referencia)	Puntuación
Speaking	2	5.077	206,52623	0,25903	164,83
Autoaprendizaje	2	8.610	206,52623	0,43928	144,19
Empático	4	29.522	309,78934	1,50622	124,01
Tutoría	5	65.238	516,31555	3,32846	119,52
Alumno	161	2.781.917	16625,3613	141,93423	116,32
Vocabulario	8	121.052	826,10492	6,17611	115,26
Aprendizaje	69	1.301.553	7125,15479	66,40562	105,72
Covid	1	3	103,26311	0,00015	104,25
Educativo	1	15	103,26311	0,00077	104,18
Sociocomunicativa	2	46	103,26311	0,00235	104,02

Tabla 3. Palabras clave de las 17 filosofías docentes

3.2. Estructura y contenido de las filosofías

La estructura de las filosofías confirma, una vez más, la subjetividad de las mismas, plasmada en el formato y el contenido (Praat, 2005), incluso cuando los docentes tienen un contexto tan homogéneo como el presentado en este estudio. En relación con los datos presentados en la Tabla 2, los textos en conjunto suman 8.764 palabras organizadas en un total de 87 párrafos, lo que hace que la media sean 515 palabras por cada filosofía, con una media de 5 párrafos por cada una de ellas.

En cuanto al contenido, se encuentran temas comunes motivados por la propia instrucción de la actividad, aunque presentados de una manera muy dispar, que procederemos a analizar en la siguiente sección del artículo:

- La definición del proceso de enseñanza/aprendizaje.
- El rol del docente.
- El rol del alumno.
- El método de enseñanza que debe aplicarse.
- Evaluación.

4. DISCUSIÓN

Se presenta ahora el análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos derivados de nuestro estudio.

4.1. Cuantitativo

Entre las palabras recogidas en la Tabla 3, aparecen menciones del proceso de enseñanza-aprendizaje y su entorno: “autoaprendizaje”, “aprendizaje” y “educativo”. Es interesante señalar que estas palabras hacen referencia al proceso desde el punto de vista del alumno, puesto que tiene más prioridad el aprendizaje que la enseñanza, que no se encuentra en estas posiciones del listado. También se menciona un agente involucrado en este proceso, a saber, el “alumno”. Como sucedía en el caso anterior, se favorece la importancia del aprendiz sobre la del educador.

Sí es cierto que aparecen dos vocablos que hacen referencia al profesor, siendo estos “empático” y “tutoría”. Sin embargo, hay que notar que el uso concreto del primero en

este corpus se refiere a los sentimientos del profesor para con el alumno (que el profesor sea empático con el alumno) y el segundo a aquellas horas que el docente dedica especialmente al seguimiento de la evolución de los alumnos como grupo y de manera individual. Esto es, cuando se mencionan aspectos sobre el profesor, se destacan aquellos que se encuentran en relación directa con el estudiante y su importancia.

Se observan también términos referentes a los contenidos que se pueden tratar en el aula de inglés, como “speaking” y “vocabulario”. Es una práctica habitual que, al mencionar las destrezas lingüísticas de la lengua extranjera inglés, se utilicen informalmente palabras en esa lengua (*reading* para la comprensión escrita, *writing* para la producción escrita, *listening* para la comprensión oral y *speaking* para la producción oral). Por tanto, al utilizar aquí *speaking*, las autoras de las filosofías se refieren a la producción oral en lengua inglesa dentro del aula. Es llamativo que de entre las cuatro destrezas sea esta la que más caracteriza el corpus. Con relación a esto, se encuentra destacada también la palabra “sociocomunicativa”, que podría estar aportando un contexto y un propósito para la producción oral pero realmente describe una supuesta metodología docente. Respecto al vocabulario, forma parte también de los contenidos habituales de la clase de inglés como lengua extranjera, puesto que las cuatro destrezas se suelen complementar con la enseñanza de este y de gramática.

Finalmente, se ha considerado también la palabra “covid” como propia del corpus analizado. Hay que recordar que el corpus de referencia contiene textos no posteriores a 2018, por lo que, aunque en los años 2020 y 2021 haya sido una palabra de uso común en distintos tipos de texto, en este caso aparece entre los diez términos clave por la falta de uso extendido en el corpus de referencia. Por tanto, no puede tomarse como realmente característica de las filosofías de enseñanza por las limitaciones del corpus de referencia.

En conclusión, se puede decir que las diez palabras que se han considerado como más características de un corpus compuesto de filosofías de enseñanza frente a otro tipo de textos son aquellas que se refieren al alumno, su proceso de aprendizaje y a la vertiente del profesor más orientada de nuevo hacia el alumno. Por otro lado, también son imprescindibles los aspectos relativos al uso de la lengua de manera oral frente a otros contenidos lingüísticos.

4.2. Cualitativo

4.2.1. Profesores en formación con experiencia docente en prácticas/academias

Este subgrupo lo integran los primeros 6 textos (en torno al 35% del total), que han sido escritos por las estudiantes del grupo semipresencial de la asignatura. Todas estas docentes en formación ya han tenido alguna experiencia previa realizando algún tipo de práctica docente o trabajando en academias de inglés, donde ya se enfrentan a grupos reducidos de estudiantes, pero sin llegar a emular el contexto de formación reglada al que habrán de postular para trabajar en el futuro. Se procede ahora a analizar las ideas principales halladas en sus filosofías.

- La definición del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Las docentes en formación asumen asimismo un doble rol como aprendientes de una profesión y como futuras profesionales de la enseñanza. Por ello, este componente de la filosofía es clave en el conjunto de creencias de los profesores, pues es una de las más determinantes en el día a día del profesor. Cabe mencionar que la filosofía incluye muchos tokens de las palabras “aprender/aprendizaje” pero no “enseñar/enseñanza”, por lo que se entiende que la primera debe ser explicitada, mientras que la segunda se considera implícita en la propia actividad o cuando se describe el rol de profesor o su metodología. Por regla general, el aprendizaje se ha definido como un término puramente cognitivo y equivalente a la adquisición de conocimientos, desarrollar el intelecto, entender información y aplicarla en el día a día.

- El rol del docente.

Este es uno de los aspectos que más han enfatizado las autoras, posiblemente por la propia instrucción de la actividad. Se trata de uno de los temas más interesantes en las filosofías de enseñanza, pues las docentes en formación deben posicionarse en cuanto a su futuro rol como profesoras. 3 de las 6 filosofías enfatizan una misma idea, a saber, el rol de guía y mentor del docente. Asimismo, un cuarto reconoce que el profesor no es un mero transmisor de conocimiento, aunque no utiliza el concepto de “guía”, y centra su discurso en el docente como responsable de la educación cívica. Una de las profesoras en formación no define ningún papel del profesor, lo que es significativo. Parece reseñable mencionar que tanto esta docente como la otra también proveniente de sus mismos estudios de traducción, son las únicas que no reconocen el rol de guía del docente. Este resultado es bastante revelador, pues induce a pensar que la formación dentro de las lenguas modernas y filologías es más propicia a llevar a la creencia del docente como guía.

- El rol del alumno.

La mayoría de las docentes en formación dan una gran importancia al estudiante en su descripción del proceso de enseñanza, adaptando el proceso de enseñanza a las necesidades de los alumnos y al contenido didáctico de los programas:

“Mi filosofía de enseñanza se centra en un aprendizaje constante y la predisposición de adaptación a los alumnos” (Docente 5).

“Mi filosofía de enseñanza se basa en la adecuación del contenido didáctico a cada alumno” (Docente 6).

Los otros dos textos no ponen un especial énfasis en el rol de los alumnos. De hecho, una de las docentes realiza exigencias al alumnado:

“Durante las clases exijo que los alumnos me respondan de manera activa” (Docente 4).

Sin embargo, por regla general, las docentes en formación asumen que son los profesores quienes deben velar por la motivación del alumnado, pues esto llevará a un correcto aprendizaje, que es el principal papel que el estudiante debe asumir. Gracias a esta motivación, los alumnos responden de múltiples maneras. En este sentido, los alumnos son meros receptores del gran trabajo que realiza el profesor al conocerlos mejor y esforzarse por motivarlos a querer aprender.

- El método de enseñanza que debe aplicarse.

La metodología de enseñanza no queda enmarcada en ninguna teoría educativa conocida en casi ninguno de los casos. Solamente dos personas hacen un uso explícito de teorías educativas. La docente 1 se adhiere erróneamente a la teoría cognitivista, pero no parece describirla correctamente; y lo mismo sucede con la teoría socio-comunicativa mencionada por la docente 4, cuando realmente parece hablar de un enfoque humanista de la enseñanza.

En cuanto a otros aspectos metodológicos, las docentes en formación destacan la importancia de la enseñanza de expresión oral en inglés, lo que puede tener que ver con el propio curso que están siguiendo en el máster, donde aprenden sobre el énfasis legislativo nacional al respecto de la práctica de la expresión oral en el aula de lengua extranjera y a la carencia de dicha práctica en su experiencia personal. La siguiente afirmación resume el sentir general de la mitad de las profesoras en formación de este estudio:

“Muchos alumnos presentan dificultades a la hora de expresarse en inglés, por ejemplo. Una queja recurrente que me presentan alumnos adultos es la falta de fluidez. Conocen la gramática, entienden un texto, pero no son capaces de expresarse y sienten frustración” (Docente 1).

- Evaluación.

A pesar de que el concepto de aprendizaje es principalmente cognitivo y basado en la adquisición de conocimiento, lo que tradicionalmente se ha evaluado por medio de exámenes, las autoras son reticentes asimismo en cuanto a esta forma de evaluar el aprendizaje:

“Aprender es entender [...]. Con estas actividades, busco que los alumnos sean capaces de hacer uso del contenido sin tener que memorizarlo y plasmarlo en un examen; sino comprendiendo qué aprenden y para qué y siendo capaces de usarlo en una situación real mientras son protagonistas de su aprendizaje” (Docente 5).

4.2.2. Profesores en formación con experiencia docente en clases particulares

Este subgrupo está formado por casi la mitad de los textos (los textos 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15 y 16), sobre un 47% del total del corpus. Estas autoras tienen experiencia docente previa pero solo en el contexto de clases particulares. Por tanto, no se han tenido que desenvolver aún como docentes dentro de un aula con grupos de estudiantes, pero sí han desempeñado el papel de profesoras, por lo que se encuentran en un punto medio entre el grupo descrito en la sección anterior y el que se describe en la posterior.

- La definición del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Al reflexionar sobre el proceso de enseñanza o, en este caso, sobre el de aprendizaje, estas autoras realizan, una vez más, una definición cognitiva, basada en la adquisición de conocimientos. Gracias al proceso de aprendizaje de contenidos, los alumnos pueden pasar de lo conceptual y lo procedimental a lo actitudinal y social, como destaca esta futura docente en los siguientes ejemplos al referirse a las culturas y las costumbres extranjeras. Sin embargo, a pesar de este foco en la enseñanza de contenidos, las autoras

toman la postura de un aprendizaje no basado en la memorística, sino en el pensamiento crítico y la reflexión por parte del alumno como clave en el éxito del proceso:

“Muchos modelos de enseñanza siguen la filosofía de dar los contenidos al alumnado y que los memoricen, sin la necesidad de que el alumno reflexione [...]. Invitar al alumno a pensar es primordial para interiorizar conocimientos y para que el alumnado conozca que mediante la reflexión y la lógica pueden asimilar conocimientos más significativamente y, sobre todo, con más facilidad” (Docente 12).

- El rol del docente.

Una vez más, el profesor es el transmisor de conocimientos. Además, se hace énfasis en el papel del entorno y la adaptación al alumno. En cuanto al entorno, el docente debe preocuparse por los sentimientos de los alumnos, protegiéndolos y variando el entorno para favorecer el aprendizaje:

“Uno de mis principales objetivos sería crear un espacio seguro en el aula. Esto quiere decir que los alumnos se sientan libres, sin ningún tipo de presión o miedo a participar y tomar la palabra durante el curso de las clases” (Docente 10).

Esta atención del profesor hacia el alumno se pone más de manifiesto en las filosofías de estas autoras al hablar de la adaptabilidad y flexibilidad que debe tener el docente hacia los alumnos. Como en otras ocasiones, es generalizada la postura de que el profesor no impone su enseñanza a los alumnos, sino que se adapta a las necesidades del alumnado. Junto con esta adaptación, el instructor se presenta, una vez más, como guía del alumno, incluyendo la formación e influencia más allá de los contenidos académicos.

- El rol del alumno.

El papel del estudiante se define en términos de actividades potenciales en el aula y fuera de ella (debe reflexionar, debatir, etc.). Además, en líneas generales, se hace hincapié en aspectos psicológicos y motivacionales de los alumnos:

“Considero que es muy importante animar al alumnado a reflexionar, buscar, elegir, analizar, discutir, aplicar, equivocarse, etc. con el fin de que lleguen a sus propias conclusiones” (Docente 12).

“Mi filosofía de enseñanza busca, además, terminar con la concepción de «el inglés se enseña mal» mediante la motivación al alumno, haciendo del inglés una asignatura atractiva” (Docente 14).

- El método de enseñanza que debe aplicarse.

Respecto a la forma de promover el aprendizaje y desarrollar las clases, las docentes en formación defienden el aspecto práctico, participativo y comprensivo de las actividades. Quieren, por tanto, que los alumnos no solo mantengan una conversación con el profesor sino también con sus compañeros diversificando así las fuentes de aprendizaje, fomentando su aspecto social y potenciando la figura del alumno como agente mediante metodologías activas y relacionadas con la tecnología:

“En lo referente a las actividades y los trabajos realizados en el aula, es muy importante que estos sean prácticos y, en su medida, interactivos, con el objetivo de promover la

comunicación dentro del aula, el debate y el intercambio de perspectivas y reflexiones” (Docente 12).

- Evaluación.

Los comentarios se distancian del uso tradicional del examen como instrumento evaluativo. A cambio, se opta por un conjunto variado de pruebas (trabajos de investigación, pruebas escritas, artículos de redacción, proyectos y presentaciones innovadoras que requieran el uso de TIC). Finalmente, se hace referencia también a cambiar la visión del alumno sobre los exámenes tradicionales en sí, rebajando su importancia numérica en la nota final de la asignatura y pasando de la evaluación de conocimientos a la de competencias:

“Hacerles ver que no son tan importantes las calificaciones numéricas, realizar evaluaciones objetivas por proyectos y evaluando objetivamente las competencias de cada uno de ellos y de la forma más individualizada posible” (Docente 10).

4.2.3. Profesores en formación sin experiencia docente

Este subgrupo lo forman los textos 11, 13, 17, aproximadamente el 17% del corpus. Las autoras de estos textos no han tenido ningún tipo de experiencia como docentes, ni en entornos escolares ni en particulares. A pesar de que todas las autoras del corpus están cursando sus estudios para habilitarse oficialmente como profesoras y que, por tanto, sería esperable que en general estas alumnas no tuvieran experiencia docente hasta una vez superada esta formación, es notorio que el grupo sin experiencia es el de menor tamaño.

- La definición del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Es llamativa la falta de explicación, desarrollo o menciones al proceso de enseñanza-aprendizaje como tal o a alguno de los dos aspectos desde una perspectiva más teórica. Solo se encuentra en uno de los tres textos una definición más explícita y es, en contraste con la línea general de los dos subgrupos analizados anteriormente, sobre la enseñanza y no sobre el aprendizaje. Sin embargo, en el caso observado, el uso de la palabra “enseñanza” parece utilizarse como sinónimo de educación o periodo escolar de los alumnos:

“La enseñanza es un método muy eficaz para socializar a los estudiantes y ayudarles a adquirir las aptitudes necesarias para desarrollarse como personas plenas e integradas” (Docente 13).

- El rol del docente.

Al tratar el papel del docente, estas autoras no solo se centran en su función dentro del aula, sino también en su figura dentro la sociedad. Además, se le considera un ejemplo o modelo a seguir. Se observa por tanto una percepción algo más idealizada del profesor que no se apreciaba en los subgrupos anteriores:

“No solo somos trasmisores [sic] de conocimiento sino también modelos, es decir, educadores” (Docente 11).

Por otro lado, se hace una referencia más específica sobre lo que el profesor debe hacer dentro del aula. En este caso, las autoras comentan aspectos del desarrollo cognitivo de

los alumnos y no se hace tanto énfasis en los contenidos, como sí se veía en el subgrupo anterior:

“Quiero dar a mis alumnos las herramientas necesarias para desarrollar su mente, para que sean autónomos e independientes y desarrollen un pensamiento propio” (Docente 11).

En este proceso de aprendizaje y desarrollo, el profesor se presenta como un facilitador, un asistente que debe ayudar a los alumnos. Además, también se mencionan los aspectos psicológicos, como la motivación. En este sentido, esta figura es similar a la que se veía en los subgrupos anteriores:

“Considero que mi función es orientar, guiar, motivar y facilitar información para ayudar a que mis estudiantes desarrollen sus destrezas de manera más eficiente” (Docente 13).

Por último, consideran que es necesario que el profesor se autoevalúe para poder seguir mejorando en su desempeño docente y, especialmente, poder seguir adaptándose a los alumnos según estos vayan cambiando. Esto muestra la consciencia sobre el aprendizaje a lo largo de la vida y la adaptación al paso del tiempo y el cambio de alumnado:

“Será esencial la autoevaluación como profesora en las clases [...] Esto hace necesario una autoevaluación y disposición al cambio constante, pues el profesor deberá acomodarse a las nuevas situaciones que se le planteen” (Docente 11).

- El rol del alumno.

Una vez más las autoras presentan al alumno como el centro de atención del profesor. En este caso, el propósito de estas docentes es que el alumno sea responsable y, especialmente, autónomo. Sin embargo, este aprendizaje no se circunscribe a la propia aula, sino que tiene un propósito más allá, el de hacer que el alumno pueda desenvolverse en la sociedad:

“El alumno deberá desarrollar todas las competencias transversales que le permiten desenvolverse tanto en nuestra comunidad como en una angloparlante con una actitud reflexiva y activa, siempre con un enfoque totalmente comunicativo” (Docente 11).

En el caso de este subgrupo, se le da tanta importancia al alumno que se sugiere que el profesor pueda consultarle incluso al respecto de cambios que pueda realizar el propio docente para adaptarse a ellos. Esto puede realizarse mediante la tutoría, contexto que sí aparecía en el subgrupo de profesores con experiencia en clases particulares:

“Se desarrollarán tutorías donde el alumno podrá comentar mejoras y proponer cambios, para que su rendimiento sea el máximo” (Docente 11).

- El método de enseñanza que debe aplicarse.

Al igual que en el subgrupo anterior, estas docentes en formación indican que debe utilizarse una multiplicidad de metodologías en lugar de una única para garantizar el correcto aprendizaje y desarrollo de los alumnos. Entre estas, destacan las activas, orientadas al desarrollo de competencias mediante el uso de situaciones reales y actividades experienciales, que faciliten tanto el trabajo individual como cooperativo. Asimismo, se incide en la importancia de la integración de las TIC en la docencia:

“No aplicaré un único método de enseñanza, sino que emplearé una variedad de diferentes tipos de métodos que se centran en los estudiantes” (Docente 13).

“La aplicación de una metodología activa, partiendo de situaciones-problemas, y no de teorías deducidas por otras personas, proporcionará al alumnado el desarrollo de las competencias básicas” (Docente 11).

▪ Evaluación.

Al igual que en los subgrupos anteriores, la evaluación se distancia del procedimiento tradicional y no se plantea como la consecución final de un objetivo sino como la valoración de un proceso. Además, como también se había visto, se cuestiona la centralidad del examen como instrumento de evaluación en favor de otros:

“Se prestará mucha atención al progreso y desenvolvimiento de los alumnos en el aula. El examen no será una herramienta esencial de evaluación, sino un simple instrumento más de ayuda en el aula” (Docente 11).

5. CONCLUSION

Este estudio ha analizado de forma cualitativa y cuantitativa la filosofía de enseñanza realizada por docentes en formación de inglés, mientras cursan el Máster en Formación del Profesorado en el CEU San Pablo, una universidad privada de Madrid, cuestión aún sin estudiar de forma pormenorizada (Li, 2020). Se han dividido sus escritos en tres grupos según el grado de experiencia docente en el momento: con experiencia docente en academias o centros escolares, en clases particulares y sin experiencia alguna.

En cuanto a los aspectos comunes y divergentes en los tres subgrupos, se observó que, en cuanto a la definición del proceso de enseñanza y aprendizaje, solamente los grupos con algún tipo de experiencia prestaban atención a este último.

Otro aspecto importante que debe reseñarse es la figura del profesor, que debe definirse como un guía, un modelo, un facilitador y el agente que debe buscar y promover la motivación en el alumnado. Así pues, hablan de los aspectos psicológicos, incluyendo referencia a la formación integral del alumno como persona, como ser social y como miembro de la sociedad, yendo más allá de los contenidos académicos en cuanto a la labor del profesor. En cambio, el grupo de autoras sin experiencia previa parece mostrar una pequeña idealización de esta figura que no se aprecia en los otros subgrupos, mencionando incluso la autoevaluación del docente y mostrando así también más conciencia en que deben seguir mejorando incluso una vez sean profesoras.

Respecto al papel del alumno, todos los subgrupos lo presentan unánimemente como centro del aprendizaje y con un propósito de conseguir que se convierta en un individuo autónomo. Sin embargo, el énfasis que se hace sobre otros aspectos varía en los subgrupos; por ejemplo, el subgrupo con experiencia en clases particulares destaca el hecho de despertar el interés del alumno y su gusto por los idiomas.

La metodología predominante mencionada en los textos es la activa, con foco en el alumno, de manera consecuente con su papel establecido previamente, y también con integración de la tecnología. En cambio, las autoras que sí han tenido experiencia previa en centros escolares y academias muestran mayor limitación en cuanto a la mención de metodologías o estrategias específicas. Son las futuras docentes que han tenido experiencia en clases particulares o ninguna experiencia las abogan por una mezcla de múltiples acercamientos.

Finalmente, en la reflexión sobre la evaluación se muestra unánimemente un distanciamiento con el examen como instrumento de valoración principal, y valoran el progreso del alumno y su evolución en el tiempo. Serán en este caso las autoras con experiencia en clases particulares las que amplíen también información sobre otra tipología de pruebas e instrumentos.

A pesar de los reveladores resultados sobre la reflexión de las profesoras en formación respecto a su filosofía de enseñanza, hay que decir que el corpus solo contaba con una muestra de 17 textos. Es esperable que una muestra mayor pueda arrojar resultados más precisos sobre las diferencias y similitudes no solo entre esta tipología de profesores, sino también respecto a la aplicación de otras variables, como el alumnado del Máster en Formación del Profesorado de la universidad privada frente a la pública, entre la enseñanza de distintas materias y no solo de Inglés como Lengua Extranjera, entre docentes hombres y mujeres, entre futuros docentes y aquellos que llevan un largo periodo de ejercicio, y entre participantes de distintos países. Sin duda, una continuación de esta investigación puede ayudar a entender mejor las creencias de los profesores en formación para poder compararlas con las ya conocidas sobre profesores en activo y entender su evolución a lo largo del tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- Barahona, M. (2016). *English language teacher education in Chile: A cultural activity theory perspective*. Routledge.
- Beatty, J., Leigh, J. y Lund Dean, K. (2020). Republication of: Finding our roots: An exercise for creating a personal teaching philosophy statement. *Journal of Management Education*, 44(5), 560-576. <https://doi.org/10.1177/1052562920912916>
- Böheim, R., Schnitzler, K., Gröschner, A., Weil, M., Knogler, M., Schindler, A.-K., Alles, M. y Seidel, T. (2021). How changes in teachers' dialogic discourse practice relate to students' activation, motivation, and cognitive engagement. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100450>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *The International Abstracting Journal for Language teachers and Applied Linguists*, 36, 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Cautín Epifani, V., Arellano Arellano, R., Pezoa Tudela, R. y Gladic-Miralles, J. (2020). Creencias docentes de profesores en formación sobre el aprendizaje de la lectura en L2: Bases teóricas y una propuesta de investigación. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 33-44. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100033>
- Dafouz, E. (2021). 'So, after a week, I became a teacher of English': Physics lecturers' beliefs on the integration of content and language in English-medium higher education. En K. Read Talbot, M.-T. Gruber y R. Nishida (Eds.). *The psychological experience of integrating content and language* (pp. 133-152). Multilingual Matters.
- Dafouz, E. y Smith, U. (2020). *ROAD-MAPPING English Medium Education in the internationalised university*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-23463-8>
- Dafouz, E., Hüttner, J. y Smith, U. (2016). University teachers' beliefs of language and content integration in English-medium education in multilingual settings. En T. Nikula, E. Dafouz, Pat Moore y U. Smit (Eds.). *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education* (pp. 123-143). Multilingual Matters.
- Estenten - Spanish corpus from the web*. Sketch Engine (2021, November 3). Descargado el 28 de junio de 2022, de: <https://www.sketchengine.eu/estenten-spanish-corpus/>.

- Felicilda-Reynaldo, R.F. y Utey, R. (2015). Reflections of evidence-based practice in nurse educators' teaching philosophy statements. *Nursing Education Perspectives*, 36(2), 89-95. <https://doi.org/10.5480/13-1176>
- Horsfall, J., Cleary, M. y Hunt, G. (2012). Developing a pedagogy for nursing teaching-learning. *Nurse Education Today*, 32(8), 930-933. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.10.022>
- Kalaja, P. y Ferreira Barcelos, A. M. (2003) (Eds.). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0>
- Laundon, M., Cathcart, A. y Greer, D. (2020). Teaching philosophy statements. *Journal of Management Education*, 44(5), 577-587. <https://doi.org/10.1177/1052562920942289>
- Li, L. (2017). *Social interaction and teacher cognition*. Edinburgh University Press.
- Li, L. (2020). *Language teacher cognition. A sociocultural perspective*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-51134-8>
- Owens, L., Miller, J. y Grise-Owens, E. (2014). Activating a teaching philosophy in social work education: Articulation, implementation, and evaluation. *Journal of Teaching in Social Work*, 34(3), 332-345. <https://doi.org/10.1080/08841233.2014.907597>
- Payant, C. (2017). Teaching philosophy statements: In-service ESL teachers' practices and beliefs. *TESOL Journal*, 8(3), 636-656. <https://doi.org/10.1002/tesj.290>
- Payant, C. e Hirano, E. (2018). Recurring topics in English language teachers' written teaching philosophy statements. *TESL Canada Journal*, 35(1), 29-51. <http://dx.doi.org/10.18806/tesl.v35i1.1283>
- Praat, D. (2005). Personal philosophies of teaching: A false promise? *Academe*, 91(1), 32-35. <http://doi.org/10.2307/40252734>
- Schönwetter, D., Sokal, L., Freisen, M. y Taylor, L. (2002). Teaching philosophies reconsidered: A conceptual model for the development and evaluation of TP statements. *International Journal for Academic Development*, 7(1), 83-97. <https://doi.org/10.1080/13601440210156501>
- Sketch Engine (s.f.). Simple Maths. Recuperado de: <https://www.sketchengine.eu/documentation/simple-maths/>
- Zheng, H. (2015). *Teacher beliefs as a complex system: English language teachers in China*. Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-23009-2>

Perspectiva y experiencia del alumnado universitario durante la Covid-19

Perspective and experience of university students during Covid-19

Luisa Torres Barzabal¹, José Manuel Hermosilla Rodríguez², Alicia Jaén Martínez³, Almudena Martínez Gimeno⁴

¹ Universidad Pablo de Olavide barzabal@upo.es

² Universidad Pablo de Olavide jmherrod@upo.es

³ Universidad Pablo de Olavide ajaemar@upo.es

⁴ Universidad Pablo de Olavide amartinez@upo.es

Recibido: 3/10/2022

Aceptado: 23/4/2023

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Luisa Torres Barzabal
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad Pablo de Olavide
Carretera de Utrera, Km. 1
41013 Sevilla

Resumen

Tras el enorme y repentino cambio en la metodología de enseñanza-aprendizaje en la Universidad que generó la pandemia, creímos necesario estudiar la perspectiva del alumnado sobre esta experiencia. Realizamos un sondeo exploratorio desde un enfoque cualitativo, siguiendo una lógica inductiva de construcción de categorías a partir de los datos, con una muestra de 67 estudiantes. Categorías: ámbito personal, posicionamiento respecto a la institución, al profesorado y sobre las TIC. Para dicho análisis, usamos el programa Atlas.ti (Versión 8.4). Como conclusión, para mejorar situaciones semejantes, se hace imprescindible incluir acompañamiento y apoyo emocional, además de reforzar sus recursos y competencias tecnológicas.

Palabras clave

Covid-19, Educación Online, Enseñanza Universitaria, Competencias TIC, Salud Digital

Abstract

After the huge and sudden change in the teaching-learning methodology at the University that the pandemic generated, we thought it necessary to study the perspective of the students on this experience. We carried out an exploratory survey from a qualitative approach, following an inductive logic of construction of categories from the data, with a sample of 67 students. Categories: personal sphere, positioning with respect to the institution, the teaching staff and ICT. For such analysis, we used the software Atlas.ti (Version 8.4). In conclusion, to improve similar situations, it is essential to include accompaniment and emotional support, in addition to reinforcing their resources and technological skills.

Key Words

Covid-19, Online Education, University Teaching, ICT Skills, Digital Health

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

En marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud declaró la existencia de una pandemia mundial debida al contagio masivo de un coronavirus que provocaba una enfermedad que fue denominada Covid-19. La gravedad de la enfermedad, potencialmente mortal y de graves consecuencias para determinados colectivos, generó una situación en la que hubo que adoptar medidas extraordinarias. Esto supuso en España el confinamiento de la población en sus hogares y la paralización de toda actividad no esencial. Uno de los principales efectos de esta declaración fue el cierre de todos los centros educativos y el paso de un funcionamiento presencial a una metodología educativa online.

Esta situación exigió gran capacidad de adaptación por parte de las administraciones y la comunidad educativa. En el caso de la Universidad supuso un enorme esfuerzo al tener que repensar y reorganizar diferentes aspectos:

a) Curriculum universitario. Adaptarse a la nueva modalidad online obligó a priorizar competencias y contenidos, dado que los aspectos metodológicos y de tiempo son distintos en entornos online. Ello hizo plantearse, de acuerdo con Moreno-Rodríguez (2020), si efectivamente el curriculum universitario está excesivamente cargado y si muchos de sus contenidos son tan necesarios como creemos.

Por otra parte, la realidad de la educación online demostró una mayor exigencia en cuanto a tiempos de estudio, carga de trabajo en la realización de tareas y prácticas y todos los aspectos relacionados con la evaluación, pudiéndose considerar los criterios e indicadores para la evaluación de la calidad de la educación online desde una perspectiva pedagógica, como plantean Torres et al. (2019).

b) Acompañamiento y competencias emocionales. La situación vivida provocó angustias, incertidumbre y estrés, y una de las asignaturas pendientes de este periodo fue la aproximación a la educación socioemocional, teniendo ésta que haber sido considerada como una de las principales preocupaciones educativas, especialmente en tiempos de confinamiento, como plantean Marchesi (2020) y Cefai et al. (2018).

c) Diseño de la instrucción. El profesorado se involucró e innovó buscando el mejor desarrollo de sus asignaturas. En muchos casos utilizando recursos tecnológicos que se usan en un contexto social o en la educación no formal, pudiendo comprobarse así, que efectivamente pueden aplicarse perfectamente a la educación formal. Esta situación pone de manifiesto aquello que autores, como Russell et al. (2003), Martín-Laborda (2005), Sutton (2013) y Mañas-Pérez y Roig-Vila (2019), entre otros, han afirmado desde hace tiempo: la educación formal no puede quedarse al margen del uso educativo de recursos tecnológicos que se emplean fuera de ella.

No obstante, la imposición del cambio metodológico dejó en evidencia la carencia de recursos y medios tecnológicos para hacer frente a la nueva situación educativa, así como a la necesaria formación para su utilización. En este sentido, estaríamos haciendo alusión al diseño “instruccional”, es decir, a la formación necesaria para abordar aquellos elementos mínimos precisos para emplear las TIC (Tecnología de la Información y Comunicación) en el entorno educativo, o para aplicar en plataformas educativas que capaciten para asumir los nuevos roles docentes.

d) Convivencia digital. Relacionado con el punto anterior, consideramos que el profesorado, durante este periodo, no necesitó únicamente tener dominio técnico de las TIC, sino que le resultó imprescindible su dominio didáctico, permitiendo un buen

desarrollo educativo, ya que la mejora en la calidad y el rendimiento educativo no viene exclusivamente originada por la presencia de las TIC, sino por su respuesta educativa. Como indican Cabero y Martínez (2019), no debe plantearse únicamente su utilización para hacer mejor las cosas que hacemos sin ellas, sino para hacer cosas completamente distintas.

Para ello habría que cambiar las percepciones que tenemos sobre sus potencialidades y pasar de verlas exclusivamente como TIC, a observarlas como TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento) y como TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación) (Cabero, 2014; Pinto et al., 2017), que nos lleven a crear nuevos modelos didácticos, metodológicos y organizativos.

El replanteamiento de estos aspectos nos llevó a preguntarnos en qué medida las acciones que se abordaron desde la Universidad y el profesorado, realmente ayudaban al alumnado en el desarrollo de sus aprendizajes. En este sentido tuvimos la necesidad de conocer cómo vivió nuestro estudiantado la situación educativa, personal y afectiva y que dichas conclusiones nos permitieran obtener juicios de valor suficientes para la mejora educativa en situaciones similares y/o extraordinarias, así como también se pretendía establecer algunos aprendizajes ante una posible continuidad de algunos procesos de enseñanza online en la Universidad una vez superada la pandemia.

2. METODOLOGÍA

2.1. Problema de investigación y objetivos

El presente estudio buscaba conocer y analizar las percepciones del alumnado sobre el cambio de modalidad del proceso de enseñanza, de presencial a online.

El estudio se ha centrado en los siguientes objetivos:

- Proporcionar una visión, desde el punto de vista del alumnado, sobre las medidas que se adoptaron desde la Universidad y evaluar sus consecuencias de cara a desarrollar protocolos de actuación ante futuras situaciones semejantes.
- Analizar los elementos positivos y negativos que, desde el punto de vista del alumnado, han generado estas medidas para incorporarlas a los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios una vez superada la emergencia sanitaria.

2.2. Método de investigación

Dada la absoluta novedad y excepcionalidad de la situación, creímos conveniente inclinarnos por un tipo de estudio exploratorio y descriptivo. Optamos, por tanto, por una metodología con un enfoque cualitativo que nos permitiese analizar con mayor profundidad la realidad, acercándonos “desde dentro”, como personas implicadas y comprometidas con la situación estudiada (Sabariego-Puig et al., 2004).

La adopción de esta perspectiva está amparada en una larga trayectoria de estudios, entre otros, Denzin y Lincoln (1994), o en el contexto español por Conde (1994) y Pérez-Serrano (2014).

En nuestro estudio partimos de un “diseño emergente”, como lo denomina Patton (1990, p. 196), y, dado el tiempo limitado que tuvimos de acceso al campo, acotamos

algunos aspectos en línea para adoptar una investigación más “proyectada” (acotada), como es considerada por Vallés (2003, p. 77).

2.3. Muestra

Debido a la facilidad de disponibilidad de la muestra y al costo-efectividad, se optó por un muestreo no probabilístico por conveniencia. Como se indica en la Tabla 1, la muestra participante estuvo compuesta por un total de 67 estudiantes de tres grados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, y de 5 cursos.

Titulaciones	Nº Participantes	Sexo	
		M	F
Doble Grado en Trabajo Social y Educación Social	31	1	30
Grado Educación Social	23	2	21
Grado en Trabajo Social	13	1	12
Total	67	4	63

Tabla 1. Muestra de estudiantes incluidos en el estudio

La edad del alumnado estaba entre los 18 y los 32 años y, en su mayoría, pertenecían al sexo femenino (94%). Estudiantes con un rendimiento notable y sin dificultades académicas previas a la pandemia.

2.4. Instrumento de recogida de datos

Se realizó una entrevista semiestructurada autoaplicada con preguntas en formato abierto que nos permitiera obtener información más rica y con matices (Massot, Dorio y Sabariego, 2009).

Para ello se diseñó un formulario de Google con preguntas abiertas para ser cumplimentado directamente por el alumnado. Este formulario estuvo disponible desde el 27 de abril al 14 de mayo de 2020 en la siguiente dirección: <https://bit.ly/32DF6Oe>

A continuación (Tabla 2), se muestran los ejes de contenido a partir de los cuales se elaboraron las preguntas del instrumento.

Ejes-categorías de contenido	Preguntas
Datos de la muestra	Preguntas 1, 2, 3, 4
Aspectos de carácter personal	Preguntas 6, 11, 15
Preguntas relacionadas con las TIC	Preguntas 5, 9, 10
Preguntas sobre su posicionamiento respecto a la suspensión de las clases presenciales	Pregunta 7
Papel de la Universidad	Preguntas 8, 14
Figura y labor del profesorado	Preguntas 12, 13
Valoración general	Preguntas 16, 17

Tabla 2. Relaciones entre ejes-categorías y preguntas de la entrevista

El cuestionario abierto incluía en cada pregunta una serie de ítems que pretendían orientar las respuestas del alumnado, sin condicionarlas. Se trataba de suplir, de algún modo, el papel de la persona entrevistadora orientando las respuestas de la persona

entrevistada hacia el objeto de estudio. Una descripción más pormenorizada del instrumento se puede encontrar en Jaén-Martínez et al. (2021).

2.5. Análisis de datos

El análisis cualitativo realizado se ha fundamentado en un proceso de codificación y categorización estructurado en dos etapas: la etapa descriptiva y la etapa interpretativa (Bogdan y Biklen, 1992; Miles y Huberman, 1994; Monje, 2011). Éstas, a su vez, se han organizado en tres fases siguiendo a Yin (1989); Stoecker (1991); Marshall y Rossman (1995); Maxwell (1998); Shaw (1999); y Rodríguez y Medina (2014).

- Etapa descriptiva:

Fase 1: Segmentación e identificación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas.

Fase 2: Construcción de un sistema de núcleos temáticos emergentes o metacategorías, surgidas de la agrupación y estructuración de las categorías que han emergido del primer nivel.

- Etapa interpretativa:

Fase 3: Identificación de dominios cualitativos (análisis secuencial y transversal de las metacategorías). Por último, se buscan relaciones o asociaciones de la información obtenida en la investigación partiendo de la revisión de la literatura. Este tercer nivel de análisis supone la integración e interpretación de los resultados en vectores cualitativos o dominios, que serían las interpretaciones que el equipo de investigación infiere de las interpretaciones de los participantes, a la luz del marco teórico construido previamente en la investigación.

El análisis descriptivo de los datos se ha realizado con la ayuda del programa de investigación y análisis de datos cualitativos ATLAS.ti (versión 8.4).

3. RESULTADOS

El artículo presenta los resultados de un sondeo exploratorio realizado desde un enfoque cualitativo, siguiendo una lógica inductiva de construcción de categorías a partir de los datos. Así, de acuerdo con el planteamiento del diseño de la teoría fundamentada utilizado en esta investigación, las proposiciones teóricas surgen de los datos obtenidos (Hernández et al. 2014).

A continuación, se presentan los resultados conforme al sistema de categorías, recopilados por preguntas, y, agrupados conforme a los ejes-categorías señalados en la Tabla 2 y donde se analiza el peso de cada una de estas categorías de respuesta, así como las relaciones existentes entre las más destacadas, seleccionando extractos de las respuestas del alumnado de los códigos de mayor frecuencia, que ilustran los temas principales hallados en el análisis.

3.1. En relación con los aspectos de carácter personal

En la pregunta 6 (Tabla 3), se interpela sobre cómo ha afectado la Covid-19 al alumnado en su ámbito personal. Si él o ella o algún familiar o allegado ha tenido problemas de salud, dónde y cómo han pasado el confinamiento, así como sobre si las

medidas del estado de alarma les han afectado de modo específico en el ámbito laboral u otros.

Categorías	Códigos	Absoluto	%	Citas destacadas
Lugar confinamiento	AP1	52	77,61	2:75 Desde el primer día he pasado el confinamiento en mi hogar con mi familia (7782:7857) - D 2:6
Afecta a nivel personal (psicológico)	AP2	20	29,85	2:69 El COVID me ha afectado a nivel personal en relación con mi salud mental, he experimentado mucha ansiedad y desconcierto que ha conllevado a la falta de concentración. (19090:19255) - D 2:6
Afecta a nivel social	AP3	4	5,97	
Afecta a nivel laboral/ingresos	AP4	19	28,36	2:8 Ha afectado más de lo que pensábamos. Mi madre y yo hemos tenido que dejar de trabajar. (895:981) - D 2:6 2:78 En mi ámbito personal económicamente mi madre ha entrado en un ERTE y yo que tengo trabajo normalmente en primavera como animadora infantil, no he podido trabajar. (8187:8362) - D 2:6
Afecta a nivel académico	AP5	15	22,39	2:88 En general, no me ha afectado, aunque sí en el ámbito de los estudios ya que la concentración en casa es mínima por no hablar de que en la mayoría de las asignaturas las clases y las explicaciones son nulas. (9947:10166) - D 2:6
Relación entre confinados	AP6	5	7,46	
Con problemas de salud propio	AP7	1	1,49	
Sin problemas de salud propio	AP8	4	5,97	
Con problemas de salud de familiar/allegado	AP9	6	8,96	
Sin problemas de salud de familiar/allegado	AP10	27	40,30	2:76 Ningún miembro de mi familia ha tenido problemas de salud ni síntomas de ningún tipo durante este tiempo. (7858:7962) - D 2:6
Vida familiar	AP11	7	10,45	
Trabajo añadido	AP12	4	5,97	
Tiempo disponible	AP13	4	5,97	
Compartir/falta de TIC	AP14	4	5,97	
Incertidumbre sobre cómo abordar la formación	AP15	4	5,97	
Dificultades para acometer los estudios	AP16	16	23,88	2:36 (...) es difícil, aquí no dispongo de un sitio tranquilo de estudio donde poder concentrarme. Por ejemplo, en Sevilla, acudía mucho a la biblioteca de la UPO, y ahora no dispongo de ese medio al que ya estaba acostumbrado. (4464:4779) - D 2:6
Espacio para estudiar/clases	AP17	4	5,97	
Rompe con lo planeado en futuras formaciones o planificación laboral	AP18	5	7,46	
Quejas sobre la formación recibida	AP19	6	8,96	
Adaptación a la situación	AP20	6	8,96	
Implicación social a causa pandemia	AP21	1	1,49	
Totales		214		

Tabla 3. Resultados pregunta 6 (Gr=161)

Como se aprecia en la Tabla 4, en la pregunta 11 nos centramos en valorar la situación personal, y en algunos casos profesional, del alumnado, como condicionantes para el adecuado seguimiento de la modalidad online.

Categorías	Códigos	Absoluto	%	Citas destacadas
Favorable-ayuda familiar	SH1	4	2,68	
Favorable-buenas condiciones	SH2	23	15,41	3:74 Tengo una habitación para mí en la que puedo trabajar. Mis padres respetan mis horas de estudio ya que tengo una hermana que está en la misma situación que yo. Por suerte no tengo que hacerme cargo de ningún familiar, tan solo ayudar para realizar las tareas domésticas. (11465:11735) – D 3:11
Favorable-recursos compartidos	SH3	10	6,7	3:17 (...) afortunadamente no he tenido que compartir mi habitación ni mi portátil. (3332:3415) - D 3:11
Favorable-recursos adecuados	SH4	2	1,34	
Desfavorable-Recursos compartidos	SH5	3	2,01	
Desfavorable-responsabilidades extra	SH6	8	5,36	
Desfavorable-problemas psicológicos	SH7	8	5,36	
Desfavorable-falta de espacio personal	SH8	10	6,7	3:10 Comparto habitación y a veces es difícil hay más gente trabajando y estudiando. (2034:2113) – D 3:11 3:34 Teletrabajo en un piso de estudiantes compartido y en un bloque donde no hay muchas facilidades (5417:5513) - D 3:11
Desfavorable-teletrabajo/modificación del puesto de trabajo	SH9	3	2,01	
Desfavorable-cargas familiares extra	SH10	11	7,37	3:7 Estoy más ocupada con esta situación porque antes tenía que encargarme del hogar y de las compras, pero ahora debo tener bastante atención en mi abuela y diariamente tengo que hacer las tareas del colegio con mi hermana. La verdad es que nunca estudio ni hago trabajos en silencio, (1551:1831) – D 3:11
Desfavorable-modificación espacios de estudio	SH11	13	8,71	3:70 Si es verdad, que no dispongo de un lugar específico, porque solo disponemos de una habitación muy pequeña, donde está el sitio de estudios, la cual comparto con mi hermana, y entonces cada día tengo que estar en un sitio, ya sea en el salón, en la habitación de mis padres o bajarme a casa de mi abuela, dependiendo de qué esté ocurriendo en cada momento en los sitios nombrados (10391:10769) - D 3:11
Desfavorable-no tener recursos	SH12	4	2,68	
Desfavorable-dificultades familiares	SH13	2	1,34	
Totales		101		

Tabla 4. Resultados pregunta 11. Situación hogar

En la Tabla 5, se abordan las consecuencias e influencia que podrían tener las circunstancias de este periodo en su futuro académico y profesional.

Categorías	Códigos	Absoluto	%	Citas destacadas
Sí	CON1	30	44,78	3:36 Estoy segura de que va a haber repercusiones en todas las esferas de la vida, ya que la economía es el principal elemento para que funcione un país y si esto falla, se hunde el país. Va a ser muy difícil acceder al mercado laboral en este periodo, pero hay que intentarlo y prepararse para lo que viene, que no va a ser fácil. (5265:5985) - D 3:15
No	CON2	32	47,76	3:31 No, no creo que unos meses vayan a afectar al futuro profesional de nadie. De todas las circunstancias se aprenden y esta es una de ellas. Hay muchos valores, respeto y solidaridad que aprenderemos durante este tiempo. Además del esfuerzo personal. (4623:4872) - D 3:15
Sí, positivamente	CON3	3	4,48	
Sí académicas, no profesional	CON4	1	1,49	
Depende. No contesta	CON5	4	5,97	
Totales		70		

Tabla 5. Resultados pregunta 15. Consecuencias en futuro académico

3.2. Relacionadas con las TIC

En la pregunta 5 (Tabla 6), se interpela sobre la relación que tiene el alumnado con las TIC y el nivel de competencia que tienen al utilizarlas.

Categorías	Códigos	Absoluto	%	Citas destacadas
Competencia alta en su uso	TIC1	21	31,34	<i>1:28 Me manejo bien, no suelo tener ningún problema a la hora de buscar información, usar drive, hacer videollamada, etc. (1456:1572) - D 1:5</i>
Competencia media en su uso	TIC2	23	34,33	<i>1:30 Considero que tengo un nivel medio y me manejo bien con las nuevas tecnologías. Ahora tras la pandemia afortunadamente no tengo problemas para acceder a las sesiones de videoconferencia, me costó un poco la nueva opción del aula virtual, pero indagando un poco he aprendido cosas nuevas. (1577:1865) - D 1:5</i>
Competencia baja en su uso	TIC3	14	20,90	<i>1:14 Me cuesta mucho utilizarlas y no tengo buen manejo de ellas. De hecho, ni siquiera puedo estudiar sin imprimir los apuntes. (783:906) - D 1:5</i>
Aceptación de las TIC	TIC4	20	29,85	<i>1:67 Me gustan, me ofrecen muchas oportunidades. (4636:4678) - D 1: 5</i> <i>1:80 Mi relación con las TIC es buena, ya que las uso en mi día a día tanto en la Universidad como en redes sociales y otros ámbitos. (5617:5744) - D 1:5</i>
Relación con las TIC medio	TIC5	8	11,94	
Rechazo de las TIC	TIC6	3	4,48	
Tiempo para su empleo alto	TIC7	11	16,42	<i>1:7 Las uso a diario, forman parte de mi vida social y de estudiante (397:460) - D 1: 5</i>
Tiempo para su empleo medio	TIC8	22	32,84	<i>1:16 Suelo usar bastante las TIC en mi día a día (929:971) - D 1:5</i>
Tiempo para su empleo bajo	TIC9	2	2,99	
Beneficios/utilidad de las TIC	TIC10	18	26,87	<i>1:89 Creo que son muy necesarias y con esta situación que estamos sufriendo, queda más que demostrado la relevancia que tienen en nuestro día a día. (6132:6281) - D 1: 5</i>
Formación recibida	TIC11	5	7,46	
Necesidad de Formación	TIC12	4	5,97	
Autoformación	TIC13	3	4,48	
Consecuencias uso TIC: estrés, cansancio,...	TIC14	2	2,99	
Totales		156		

Tabla 6. Resultados pregunta 5. TIC (Gr=96)

La pregunta 9 recoge la valoración de los recursos tecnológicos puestos a disposición del alumnado por parte de la Universidad, dado que las TIC han sido el eje de la docencia en modalidad online (Tabla 7).

Como se muestra en la Tabla 8, la pregunta 10 centra su interés en valorar la disponibilidad de recursos TIC propios por parte del alumnado a lo largo del confinamiento, para el correcto acceso y seguimiento de las clases. Como podemos ver a priori, las respuestas se centran por un lado en el tipo de conexión que han tenido, los tipos de dispositivos que han usado y por último sobre las aplicaciones utilizadas para el acceso. Finalmente, también hay una serie de categorías relacionadas con diversas dificultades que han tenido para el acceso a las clases.

Categorías	Códigos	Absoluto	%	Citas destacadas
Adecuación alta	RU1	32	21,44	<i>1:20 Me parece que los recursos tecnológicos sí han sido buenos, incluso ofreciendo ayudas a aquellos que tenían más dificultades. Las diferentes plataformas han actuado bien la mayor parte del tiempo. (3167:3363) - D 1:9</i>
Adecuación baja	RU2	4	2,68	
Aula virtual correcta	RU3	4	2,68	
Aula virtual. Fallos	RU4	6	4,02	<i>1:48 pero a mí en particular muchos archivos del aula virtual no se me abren y tengo que pedirselo a mis compañeros y pierdo mucho tiempo (4302:4434) - D 1:9</i>
Aula virtual. Herramienta de ayuda	RU5	2	1,34	
Aula virtual para envío de trabajo	RU6	2	1,34	
Aula virtual. Videoconferencias	RU7	2	1,34	
Utilización de la biblioteca	RU8	1	,67	
Suficiencia de recursos	RU9	2	1,34	
Uso externo de recursos	RU10	2	1,34	
Problemas de acceso a los recursos	RU11	3	2,01	
Videotutoriales de calidad	RU12	1	,67	
Preocupación. Respuesta de las herramientas	RU13	1	,67	
Totales		62		

Tabla 7. Resultados pregunta 9. Recursos universitarios

Categorías	Códigos	Absoluto	%	Citas destacadas
Conexión por wifi	RP1	11	7,37	<i>2:148 conexión Wifi que normalmente funciona con normalidad, (7875:7929) - D 2:10</i>
Conexión por fibra	RP2	4	2,68	
Conexión de mala calidad	RP3	4	2,68	
Dispositivo móvil	RP4	37	24,79	<i>2:85 Los medios de los que dispongo son un teléfono móvil (4403:4454) - D 2: 10</i>
Dispositivo portátil/sobremesa	RP5	54	36,18	<i>2:1 Móvil y portátil (483:498) - D 2:10</i>
Dispositivo Ipad	RP6	3	2,01	
Dispositivo Tablet	RP7	8	5,36	
Dificultades por compartir equipo	RP8	7	4,69	<i>2:117 Tenemos un solo ordenador en casa para mi hermano y para mí y la verdad es que es muy difícil todo. (6421:6519) - D 2:10</i>
Dificultades por ordenador estropeado	RP9	1	,67	
Dificultades por no tener audio y micro, cámara	RP10	2	1,34	
Dificultades de acceso a la herramienta de videollamadas. Collaborate	RP11	1	,67	
Dificultades por antigüedad del equipo	RP12	1	,67	
Dificultades de acceso a internet en zonas rurales	RP13	8	5,36	<i>2:171 aunque debido a la ubicación de mi pueblo, la conexión se va muy a menudo, por cualquier incidencia, ya sea que no llega bien, que hay una tormenta, que se va la luz, entre otros casos. (9388:9574) - D 2:10</i>
Estrés por pérdida de conexión durante exámenes, clases....	RP14	3	2,01	
Dificultades económicas para compra de equipos	RP15	2	1,34	
Herramientas externas: WhatsApp	RP16	22	14,74	
Herramientas externas: Zoom	RP17	9	6,03	
Herramientas externas: Herramientas Google	RP18	26	17,42	<i>2:22 Google Drive y aula virtual (1278:1314) - D 2:10</i> <i>2:34 Las herramientas que he usado ha sido casi todas de Google. (1603:1662) - D 2:10</i>
Herramientas externas: Skype	RP19	13	8,71	
Herramientas externas: Hangouts	RP20	3	2,01	
Preocupación de que se estropeen	RP21	1	,67	
Otras herramientas externas	RP22	2	1,34	
Tranquilidad por disponer de herramientas	RP23	8	5,36	
Totales		230		

Tabla 8. Resultados pregunta 10. Recursos propios

3.3. Sobre su posicionamiento respecto a la suspensión de las clases presenciales

En la pregunta 7, reflejada en la tabla 9, se les consulta sobre si la suspensión de las clases presenciales en el ámbito educativo ha sido una medida adecuada para paliar los efectos de la Covid-19.

Categorías	Códigos	Absoluto	%	Citas destacadas
A favor para evitar contagios en la Universidad	SC1	61	91	3:37 Considero que ha sido la decisión más acertada. Evita el contacto y posible contagio entre las personas, pues las medidas de seguridad no podrían llevarse a cabo, requiere de un alto nivel de concienciación y responsabilidad que considero que muchos de los usuarios no llevarían a cabo de forma correcta, por lo que pondrían en riesgo la salud de muchas personas. (9448:9810) - D 3:7
A favor para evitar contagios en medios de transportes	SC2	15	22	3:24 Sí, la uni es un lugar donde coincidimos y compartimos espacio muchas personas y muchas de ellas utilizan transporte público para llegar por lo que, en esta situación, podría ser un fuerte foco de infección. (2808:3023) - D 3:7
A favor, pero adaptar la formación para no perder el curso	SC3	1	1	
A favor para evitar poner en riesgo a la familia y personas vulnerables	SC4	5	7	
A favor suspender clases, pero no exámenes	SC5	1	1	
Mejor adecuación de la docencia a distancia	SC6	2	3	
Totales		85		

Tabla 9. Resultados pregunta 7. Suspensión clases presenciales (Gr=70)

3.4. Respecto al papel de la Universidad

En la pregunta 8 (Tabla 10), se interpela sobre el papel de la Universidad como Institución en el periodo de confinamiento: si han tenido información suficiente y a tiempo, si se han atendido sus dificultades e incidencias, si se ha mostrado empatía hacia el mismo. En definitiva, si dentro de la novedad y excepcionalidad de la situación, la Universidad ha actuado con control y seriedad.

Categorías	Códigos	Absoluto	%	Citas destacadas
Necesario más información/ transparencia desde el principio	INST1	23	34,33	4:33 Desde mi punto de vista, la Universidad ha dado la información demasiado tarde e insuficiente lo cual ha provocado una situación de ansiedad, desconcierto e inseguridad increíble. (21920:22114) - D 4:8
Actuación diferente entre el profesorado	INST2	27	40,30	4:61 Muchos de los profesores han ayudado mucho no solo facilitando explicaciones y temario, sino que además se han preocupado por nuestra salud psicológica mostrándose con empatía ante la situación y preocupados además de darnos tiempo para adaptarnos. Por otra parte, hay profesores que apenas se han comunicado con nosotros ni han decidido modificar la evaluación para que no nos veamos perjudicados por la situación del COVID-19. (9510:9938) - D 4:
Profesorado mala organización docente	INST3	9	13,43	
Poco profesorado inicialmente da clases online	INST4	8	11,94	
Profesorado atento y preocupado	INST5	12	17,91	4:14 Mas que la Universidad, la información la han proporcionado ellos, algunos, sin tener para nada en cuenta nuestra opinión y si la clase se ha quejado tampoco nos ha atendido nadie. (2684:2864) - D 4:8
Mala y tardía atención, información y empatía hacia el alumnado	INST6	14	20,90	4:44 Entiendo que son decisiones difíciles y que nos encontramos en una situación sin precedentes donde ninguno sabríamos actuar, pero me ha faltado un poco de cercanía con los alumnos (6734:6922)-D 4:8
Necesaria corresponsabilidad con el alumnado en la toma de decisiones	INST7	4	5,97	
Saturación de trabajo y descontrol del tiempo a emplear	INST8	14	20,90	4:84 Por otro lado, no han parado de mandar trabajos y actividades (siento decir que no aprendemos con ellas) que las hemos hecho rápido para poderlas entregar, nos resta tiempo de estudio y no podemos empezar a confeccionar nuestros apuntes, la carga de trabajo ha sido muy grande. (12835:13113) - D 4:8
Falta de información sobre evaluaciones y calificaciones	INST9	8	11,94	
Diferencias en la evaluación de la presencialidad en online	INST10	3	4,48	
Falta de respuestas o tardías hacia exposición de TFG, exámenes y prácticas de campo	INST11	5	7,46	
Falta de planificación docente: Temario y evaluación a la nueva formación online	INST12	7	10,45	
No se han amparado las medidas de docencia online	INST13	5	7,46	
Necesidad de unificar criterios entre asignaturas/ profesorado	INST14	0	,00	
Coherencia en la organización y gestión docente	INST15	3	4,48	
La Universidad no ha estado a la altura	INST16	14	20,90	4:91 Considero que el trabajo por parte de la Universidad ha sido mejorable, pero entiendo que frente a una situación como la que estábamos pasando nadie estaba preparado (19239:19413) - D 4:8
La Universidad ha hecho lo correcto en contacto y dando información	INST17	9	13,43	
Se ha proporcionado servicios	INST18	2	2,99	
Brecha digital, pues los requisitos para facilitar servicios eran difíciles de cumplir	INST19	2	2,99	
Administración sin problemas	INST20	2	2,99	
Totales		171		

Tabla 10. Resultados pregunta 8. Papel de la Universidad (Gr=113)

En la Tabla 11, se aborda si el alumnado consideraba la calidad de la educación recibida durante el periodo online como mayor o menor al de la modalidad presencial.

Categorías	Códigos	Absoluto	%	Citas destacadas
Menor	CAL1	20	29,85	<i>2:57 Definitivamente menor. Al menos desde mi experiencia, las clases virtuales no se aprovechan para nada igual que las presenciales. Estamos siendo bastante autodidactas y aprendiendo mucho menos, ya que, como decía antes, tenemos mucha carga de trabajo y muchas de nosotras estamos haciendo determinados trabajos deprisa para "salir del paso" sin entenderlos del todo bien, ya que las indicaciones en algunos casos han sido confusas. Creo que la comunicación cara a cara es muy importante para que las personas se entiendan. (6746:6963) - D 2:14</i>
Menor pocas clases online	CAL2	6	8,96	
Menor material-actividades sin explicación	CAL3	4	5,97	
Menor formación profesorado TIC	CAL4	2	2,99	
Menor profesorado poco implicado	CAL5	8	11,94	
Menor comunicación contacto humano	CAL6	20	29,85	
Menor no aprendizaje	CAL7	12	17,91	
Menor problemas técnicos alumnado	CAL8	2	2,99	
Igual situación	CAL9	3	4,48	
Igual profesorado	CAL10	2	2,99	
Mayor aprendizaje	CAL11	1	1,49	
No contesta	CAL12	1	1,49	
Totales		81		

Tabla 11. Resultados pregunta 14. Calidad

3.5. Figura y labor del profesorado

Con las respuestas a la pregunta 12 (Tabla 12), se valora un elemento clave durante el periodo de confinamiento y el desarrollo de una modalidad online de la enseñanza, como ha sido el profesorado. Sobre este agente educativo se depositó todo el peso de la labor de contacto, seguimiento y apoyo al alumnado durante ese tiempo. Cualquier planteamiento, procedimiento o protocolo de actuación desde la Universidad, como institución, involucraba y necesitaba de la interlocución del profesorado con el alumnado.

Categorías	Códigos	Absoluto	%	Citas destacadas
Competentes	LP1	19	12,73	4:91 (...) la mayoría de mis profesores se han adaptado de una manera fantástica a las clases virtuales. Desde el día 1 nos explicaron como lo iban a hacer, y hemos podido terminar el temario a tiempo y los trabajos a seguir con ellos. (14292:14542) - D 4:12
No competentes	LP2	34	22,78	4:43 El profesorado no ha estado preparado, ni a la altura de esta circunstancia. La situación diaria es: no contestan los correos electrónicos, ni siquiera aquellos/as docentes que llevan el TFG o Memoria de Prácticas, cuyas fechas de entrega cada vez están más próximas. (6300:6566) - D 4:12
Capacidad de trabajo	LP3	1	,67	
Trabajan de menos	LP4	6	4,02	
Adaptación a situación nueva y excepcional	LP5	8	5,36	
Inmovilidad de criterios docentes	LP6	17	11,39	4:13 (...) me parece mal el hecho de que algunas asignaturas no hayan visto modificada su evaluación a pesar de no tener explicaciones en clase y tener que prepararnos por nuestra cuenta (2112:2321) - D 4:12
Nivel de interés alto por el alumnado. la materia, etc.	LP7	17	11,39	4:75 En otros casos debo destacar la labor de profesoras en este caso que han atendido todas nuestras necesidades e incluso se han tenido que formar para poder facilitarnos el contenido de las asignaturas de manera virtual. (11765:11984) - D 4:12
Nivel de interés bajo por el alumnado. la materia, etc.	LP8	27	18,09	4:83 Entiendo la situación que cada profesor al igual que nosotros podemos tener en casa. pero sinceramente hay muchos que se han desentendido de su asignatura, se han limitado a mandar tarea sin explicar nada sobre la EB ni las EPD y fin. (13321:13555) - D 4:12
Necesidad de trabajar más para dar sus clases	LP9	9	6,03	
Preocupación del alumnado por no saber qué va a ocurrir con la evaluación	LP10	4	2,68	
El alumnado se pone en el lugar del profesorado	LP11	8	5,36	
Totales		150		

Tabla 12. Resultados pregunta 12. Labor del profesorado

La pregunta 13, reflejada en la Tabla 13, indagaba sobre los contenidos que se habían puesto a disposición del alumnado por medio del aula virtual, las actividades de enseñanza y aprendizaje desplegadas durante la modalidad online, así como las tareas encomendadas por el profesorado para desarrollar las competencias correspondientes.

Categorías	Códigos	Absoluto	%	Citas destacadas
Material-Contenido excesivo	MC1	25	37,31	
Material-Contenido igual	MC2	7	10,45	
Material-Contenido reducido	MC3	4	5,97	
Actividades mayor	MC4	40	59,70	1:139 El aluvión de materiales nuevos para leer y realizar trabajos añadidos ha sido descomunal. Se han añadido para suplir todas las EPD presenciales, pero en una intensidad mucho mayor a la que habría sido de manera presencial. Así como para sustituir exámenes por trabajos finales demasiado densos. (22444:22738) - D 1:13
Actividades igual	MC5	3	4,48	
TFG no adecuada	MC6	11	16,42	1:47 Mi problema general lo tengo con el TFG que no estoy siendo atendida como quizás lo hubiera sido en las tutorías presenciales. (7611:7736) - D 1:13
TFG adecuada	MC7	6	8,96	
TFG tarde	MC8	2	2,99	
Profesorado "ausente"	MC9	5	7,46	
Tareas no evaluables	MC10	4	5,97	
Explicación escasa	MC11	13	19,40	
Alumnado no escuchado	MC12	2	2,99	
Dificultad trabajo a distancia	MC13	7	10,45	
Útil. adecuado	MC14	27	40,30	
No contesta	MC15	2	2,99	
Totales		158		

Tabla 13. Resultados pregunta 13. Contenidos

3.6. Valoración general

En la pregunta 16 (Tabla 14), se requería al alumnado que indicase los aspectos positivos que creían que había suscitado la situación.

Categorías	Códigos	Absoluto	%	Citas destacadas
Nada	POS1	15	22,39	4:56 Realmente no puedo decir que haya nada positivo. Ha sido un periodo duro, me cuesta mucho concentrarme y mi estado de ánimo no es estable, así que no puedo dar el 100% de mí. No he tenido problemas graves y soy consciente de que hay personas que están mucho peor que yo, pero pese a eso no puedo decir que haya habido nada positivo. (4207:4581) - D 4:16
Autogestión, autorganización, más tiempo para trabajar	POS2	17	25,37	
Adaptación a las dificultades, autosuperación	POS3	11	16,42	
Solidaridad y unión entre profesores y alumnado	POS4	12	17,91	4:59 Pues positivo, que los compañeros nos hemos unido más y nos ayudamos mucho más que antes. Nos resolvemos las dudas entre nosotros e intentamos ayudarnos con los trabajos y que todos acabemos este curso. (4789:4992) - D 4:16
Disfrutar de la familia	POS5	3	4,48	
Ahorro	POS6	3	4,48	
Utilizar nuevas metodologías y recursos	POS7	4	5,97	
Tiempo personal y actividades no académicas	POS8	2	2,99	
Otros	POS9	4	5,97	
Totales		71		

Tabla 14. Resultados pregunta 16. Positivo

Como complemento a la pregunta anterior, en la Tabla 15 se muestra la pregunta 17, en la que se solicitaba destacar aquellos aspectos negativos que se habían presentado durante el confinamiento y la modalidad online de las clases.

Categorías	Códigos	Absoluto	%	Citas destacadas
Todo	NEG1	6	8,96	
Falta de profesionalidad, empatía, coordinación en el profesorado	NEG2	20	29,85	5:78 Poca empatía. Nivel exagerado de exigencia para luego no hacerse responsable de ellas pues no enviando o realizan correcciones, si las hacen es de forma muy retrasada lo cual interfiere en nuestros tiempos de trabajo para la entrega de proyectos, etc. Poco interés por mejorar las competencias en cuanto al trabajo/clases online por parte de algunos profesores, etc. Mi opinión al respecto es INDESEABLE. VERGONZOSA Y PÉSIMA. (6654:7130) - D 5:17
Ausencia de contacto presencial, con profesorado y compañeros	NEG3	6	8,96	
Emociones negativas que influyen en el aprendizaje:	NEG4	11	16,42	5:79 La "huella física": cansancio físico y mental, agotamiento, estrés, ansiedad, miedo, angustia, desconcierto, frustración, colapso, incertidumbre y mucho más. (7133:7289) - D 5:17
Sobrecarga de trabajo	NEG5	16	23,88	5:22 Que no podemos pasarnos el día pegados a la pantalla como nos está ocurriendo, dejando de dedicarnos tiempo a nosotros mismos y a nuestras familias, por la cantidad de materia que nos mandan. (2068:2257) - D 5:17
Dificultades técnicas para seguir la metodología online	NEG6	4	5,97	
Aprendizaje insuficiente	NEG7	6	8,96	
Falta de información, comunicación con profesorado y Universidad	NEG8	6	8,96	
Otros	NEG9	3	4,48	
Totales		78		

Tabla 15. Resultados pregunta 17. Negativo

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los aspectos más destacados en el análisis de las respuestas son los siguientes:

Apreciamos que el alumnado pasó el confinamiento, mayoritariamente, en su entorno familiar, con padres y hermanos y prácticamente al inicio no había problemas de salud propios o de allegados. No obstante, a muchos de ellos, dicha situación les afectó a nivel personal y psicológico (ansiedad, estrés, control emocional, concentración, etc.). Del mismo modo les ha repercutido a nivel laboral y económico, pues perdieron trabajos o en algunas ocasiones les aplicaron una regulación de empleo. A nivel académico, como también indican Corell-Almuzara et al. (2021), el alumnado se vio afectado por: entornos de estudio diferentes y menos adaptados, ruidos, falta de equipamiento necesario, metodología distinta, así como las necesarias competencias para ofrecer y recibir formación online. En este sentido, hemos encontrado dos situaciones contrarias, la de aquel alumnado que contaba con ayuda familiar, buenas condiciones, recursos adecuados y no compartidos, y, por otro lado, el alumnado cuya situación del hogar le dificultó el seguimiento del curso, como la carga extra de responsabilidades personales y/o familiares, falta de recursos, falta o modificación de espacios y rutinas de estudio, problemáticas diversas con su trabajo personal por pérdida o modificación de las condiciones de trabajo al pasar a teletrabajar. Siendo conscientes de que, con carácter general, el contexto covid-19, perjudicaba principalmente el dominio de competencias transversales como la adaptabilidad, el trabajo en equipo o la resolución reflexiva/crítica y creativa de problemas (Domínguez-Lloria et al., 2021), evidenciamos que la actitud y el comportamiento de los estudiantes varió según el modelo *push-pull-mooring* estudiado por Lin et al. (2021).

El alumnado se mostraba a favor de las medidas tomadas por la Universidad en la que se eliminaban las clases presenciales. Lo vieron como una decisión necesaria para evitar contagios en el centro de estudios y por tener que desplazarse a la Universidad en transporte público, pero manifestaron tener mayor necesidad de información desde el inicio, consideraban que dicha información se ofreció tarde, lo cual provocó incertidumbre, ansiedad y desconcierto; asimismo consideraban necesaria su implicación y participación en la toma de decisiones.

Las TIC fueron empleadas por el alumnado en ámbitos académicos, así como en entornos particulares con normalidad y manifestaron tener competencias medias-altas en su uso, aunque destacaba un porcentaje menor que decía tener problemas para desenvolverse con ellas, pero que se veían obligados a utilizarlas en el ámbito académico. El tiempo de dedicación en el uso de TIC presentó una frecuencia media-alta, hecho que se vio incrementado en la situación de confinamiento a causa de la pandemia.

Sobre la disponibilidad de recursos TIC propios, por parte del alumnado, para el correcto acceso y seguimiento de las clases, manifestaron que de modo mayoritario habían tenido conexión wifi, que el tipo de dispositivo usado mayoritariamente fue a través de portátil y/o el ordenador de sobremesa y en última instancia el móvil, y las principales aplicaciones utilizadas para las clases fueron a través de la herramienta *Blackboard Collaborate*, además de *WhatsApp*, Herramientas *Google* o *Skype*, siendo la herramienta más usada entre las externas, las herramientas de *Google*. Además, el alumnado revela que tuvo dificultades al tener que compartir equipo o de acceso a internet en zonas rurales.

Fueron necesarias, como también así lo solicitaban Liguori y Winkler (2020), más becas y recursos adicionales. En nuestra situación, sobre los recursos tecnológicos puestos a disposición del alumnado por parte de la Universidad, hay respuestas muy diversas, pero la mayoría los valoraron como positivos, aunque dichas herramientas, y particularmente la aplicación para las sesiones de clases virtuales tuvieron fallos, lo que dificultó el seguimiento de las mismas. Problemas en equidad y pedagogía que también apreciaron La Velle et al. (2020) en su estudio.

El profesorado fue el nexo entre el alumnado y la Universidad como Institución, para aportarles información y atender sus quejas y requerimientos. A diferencia de lo que señalan en el estudio realizado por Aristovnik et al. (2020), donde concluyen que los estudiantes estaban más satisfechos con el apoyo brindado por los docentes y la administración de sus universidades, en nuestro estudio, el alumnado expresó una gran diferencia de actuación entre el profesorado, siendo muy relevante su valoración como elemento clave en el desarrollo de la modalidad online. De ese modo, nos hemos encontrado que el alumnado describía a dos tipos de profesorado, aquel competente, que tuvo una gran capacidad de trabajo, que se adaptó a las nuevas circunstancias, se formó para poder impartir correctamente una docencia nueva a la que podía no estar acostumbrado, que buscó la complicidad con su alumnado, pretendiendo la máxima adaptación a la situación, y aquel profesorado que no supo adaptarse, siendo inflexible tanto en la metodología de su docencia, como en los aspectos relacionados con la evaluación, que no tuvo ninguna empatía con las situaciones personales del alumnado y que basó la docencia en el uso del correo electrónico, la imposición de más tareas e incluso no incluidas en las guías docentes. En la mayoría de los casos aseguraban que se aumentó el volumen de contenidos y actividades para desarrollar en las asignaturas, lo que supuso un incremento “exponencial” del esfuerzo del alumnado a la hora de aprender.

En líneas generales, la percepción del alumnado es que la formación recibida fue de peor calidad que la de modalidad presencial. La principal causa la atribuyen a la falta de contacto con compañeros/as y profesorado, pudiendo ser de gran valor conocer experiencias como la descrita por Moorhouse (2020).

Con respecto a las consecuencias que este periodo pueda tener para su futuro profesional y académico, encontramos división de opiniones, hay quien lo señalaba como positivo, destacando el desarrollo de capacidades propias de autogestión y superación de las dificultades y otro bloque que presentó preocupación por cuestiones relacionadas con su futura carrera profesional, como así también lo concluyen Aristovnik et al. (2020).

5. IMPLICACIONES Y LIMITACIONES

Para entender lo que estas conclusiones implican para el desarrollo futuro de la educación, hay una cuestión principal a tener en cuenta, la modalidad de enseñanza online, ya que esta modalidad, ampliamente adoptada a lo largo del confinamiento estricto (Govindarajan y Srivastava, 2020), se ha ido mostrando eficaz para mantener el sistema educativo en funcionamiento, sobre todo las etapas postobligatorias. Sin embargo, no hay que olvidar que el alumnado, el profesorado y, en última instancia, las administraciones educativas no habían elegido esta modalidad por voluntad propia, sino que las circunstancias obligaron a recurrir a ella. Esto puede hacer que algunas de las recomendaciones y prescripciones que tradicionalmente, y desde el conocimiento

académico y científico, se establecen sobre el desarrollo de programas educativos en la modalidad de enseñanza online (tutorización, personalización, trabajo colaborativo, motivación...) puedan tener una validez y efectos limitados, como señala Krishnamurthy (2020), marcando una evolución del aprendizaje online y considerando necesario un modelo Triphasic para su planificación.

Si verdaderamente se piensa que esta modalidad va a tener un papel importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de ahora, habrá que atajar las competencias para su manejo entre el alumnado y profesorado y también garantizar la disponibilidad y adecuado funcionamiento de los recursos que precisa.

Este estudio presenta algunas limitaciones por ser una muestra condicionada, que puede resultar escasa y centrada en una universidad y titulaciones concretas. Sería necesario ampliar la muestra de estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N. y Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8.438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>.
- Bogdan, R. y Biklen, S.K. (1992). *Investigación cualitativa de la educación*. Allyn and Bacon.
- Cabero-Almenara, J. (2014). Nuevas miradas sobre las TIC aplicadas en la educación. *Andalucía educativa: Revista digital de la Consejería de Educación*, 81. <https://bit.ly/3eXbZdJ>
- Cabero, J. y Martínez, A. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación y la formación inicial de los docentes: modelos y competencias digitales. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (3), 247-268. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>
- Cefai, C., Bartolo P.A., Cavioni, V. y Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report*. Publications Office of the European Union. Doi:10.2766/664439
- Conde, F. (1994). Las perspectivas metodológicas cuantitativas y cualitativas en el contexto de la historia de las ciencias. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 53-68). Síntesis.
- Corell-Almuzara, A., López-Belmonte, J., Marín-Marín, J.A. y Moreno-Guerrero, A.J. (2021). COVID-19 in the Field of Education: State of the Art. *Sustainability* 13(10), 5.452. <https://doi.org/10.3390/su13105452>
- Denzin, N.K. y Lincoln, K. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Domínguez-Lloria S, Fernández-Aguayo S, Marín-Marín J-A y Alvariñas-Villaverde M. (2021). Effectiveness of a Collaborative Platform for the Mastery of Competencies in the Distance Learning Modality during COVID-19. *Sustainability* 13(11), 5.854. <https://doi.org/10.3390/su13115854>
- Govindarajan, V. y Srivastava, A. (2020). What the shift to virtual learning could mean for the future of higher ed. *Harvard Business Review*, 31(1), 3-8.
- Hernández, R., Fernández, C. y Bapista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. Mc Graw Hill.
- Jaén-Martínez, A., Hermosilla-Rodríguez, J.M. y Torres-Barzabal, L., (2021). Creación de un instrumento para el análisis, desde la perspectiva del alumnado de Trabajo Social y Educación Social, de los efectos del Covid-19 en sus estudios universitarios. En J.A. Martín, J.M. Trujillo, G. Gómez y M.N. Campos. *Hacia un modelo de investigación sostenible en educación* (pp. 919-933). Dykinson.
- Krishnamurthy, S. (2020). The future of business education: A commentary in the shadow of the Covid-19 pandemic. *Journal of Business Research*, 117, 1-5.

- <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.05.034>
- La Velle, L., Newman, S., Montgomery, C. y Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: Challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 596-608. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1803051>
- Liguori, E. y Winkler, C. (2020). From offline to online: Challenges and opportunities for entrepreneurship education following the COVID-19 pandemic. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 3(4), 346-351. <https://doi.org/10.1177/2515127420916738>
- Lin, C.L., Jin, Y.Q., Zhao, Q., Yu, S.W. y Su, Y.S. (2021). Factors influence students' switching behavior to online learning under COVID-19 pandemic: A push-pull-mooring model perspective. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(3), 229-245. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00570-0>
- Mañas-Pérez, A. y Roig-Vila, R. (2019). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito educativo. Un tándem necesario en el contexto de la sociedad actual. *Revista Internacional d'Humanitats*, 45, 75-86.
- Marchesi, A. (2020). *Educación Emocional, una exigencia del coronavirus*. <https://bit.ly/35n796m>
- Marshall, C. y Rossman, G.B. (1995). *Designing Qualitative Research*. Sage.
- Martín-Laborda, R. (2005). *Las nuevas tecnologías en la educación*. Fundación AUNA.
- Massot-Lafon, I., Dorio-Alcaráz, I. y Sabariego-Puig, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra-Alzina (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*, (pp. 329-366). La Muralla.
- Maxwell, J.A. (1998). Designing a Qualitative Study. En L. Bickman y D.J.; Rog (Eds.). *Handbook of Applied Social Research Metho* (pp. 69-100). Sage.
- Miles, M.B. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage.
- Monje, C.A. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía Didáctica*. Nieva: Universidad Surcolombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de Comunicación Social y Periodismo.
- Moorhouse, B.L. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'forced' online due to the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 609-611. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1755205>
- Moreno-Rodríguez, R. (2020). Reflexiones en torno al Impacto del Covid-19 sobre la Educación Universitaria: Aspectos a Considerar acerca de los Estudiantes con Discapacidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12227>
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research method*. Sage.
- Pérez-Serrano, G. (2014). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. La Muralla.
- Pinto, A., Cortés, O. y Alfaro, C. (2017). Hacia la transformación de la práctica docente: modelo espiral de competencias TIC TAC TEP. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 51, 37-51. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.03>
- Rodríguez-García, M. y Medina-Moya, J.L. (2014). Entre la complejidad y el arte: el análisis de datos en cualitativa. *Index de Enfermería*, 23(3), 157-161. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962014000200009>
- Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L. y O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: Implications for preservice and inservice teacher preparation, *Journal of teacher education*, 54(4), 297-310. <https://doi.org/10.1177/0022487103255985>
- Sabariego-Puig, M., Dorio-Alcaráz, I. y Massot-Lafon, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra-Alzina (Coord). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 276-292). La Muralla.
- Shaw, E. (1999). A guide to the Qualitative Research Process: Evidence from a Small Firm Study. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 2(2), 59-70. <https://doi.org/10.1108/13522759910269973>.
- Stoecker, R. (1991). Evaluating and Rethinking The Case Study. *The Sociological Review*, 39 (1), 88-112. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1991.tb02970.x>

- Sutton, B. (2013). *The effects of technology in society and education*. [Thesis] Education and Human Development Master's Theses, 192. <https://bit.ly/36sfjG0>
- Torres-Barzabal, L.M., Ortiz-Calderón, M.P. y Barcia-Tirado, D.M. (2019). Quality Indicators for Auditing online Teaching in European Universities. *TechTrends*, 63(3), 330-340. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0365-7>
- Vallés, M.S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Yin, R.K. (1989). *Case Study Research: design and Methods, Applied social research Methods Series*. Sage.

Seguimiento y evaluación virtual de la enseñanza universitaria: percepción del alumnado de las titulaciones de empresa en la Universidad de Extremadura

Monitoring and virtual evaluation of university education: the students' perception in the studies of business at the University of Extremadura

Ana María Campón-Cerro¹, Bárbara Sofía Pasaco-González², Sergio López-Salas³, José Manuel Rodríguez-García⁴, Elide Di-Clemente⁵

¹ Universidad de Extremadura amcampon@unex.es

² Universidad de Extremadura sofiap@unex.es

³ Universidad de Extremadura slopezs@unex.es

⁴ Universidad de Extremadura jmrodri@unex.es

⁵ Universidad de Extremadura ediclemente@unex.es

Recibido: 11/7/2022

Aceptado: 27/4/2023

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Ana María Campón-Cerro
Facultad de Empresa, Finanzas y
Turismo
Universidad de Extremadura
Avda. de la Universidad, s/n
10071 Cáceres

Resumen

Los avances tecnológicos y el desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje en el ámbito universitario han requerido modificar los modelos de enseñanza tradicionales, incluyendo los métodos de seguimiento y evaluación del progreso académico. A pesar de las oportunidades que brindan los recursos tecnológicos para incorporar nuevas estrategias de seguimiento y evaluación del aprendizaje, existe cierta brecha relacionada con las competencias digitales del profesorado y del estudiantado en cuanto al uso de las plataformas digitales. Ante estos antecedentes y a partir de un estudio por encuesta *online* aplicada a una muestra de 424 estudiantes de la Universidad de Extremadura (España), el presente trabajo centra su atención en conocer la valoración del alumnado universitario sobre las actividades virtuales de seguimiento y evaluación de su progreso académico a través de una plataforma digital. Los resultados muestran que las herramientas virtuales para el seguimiento y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje presentan una buena valoración por parte del alumnado.

Palabras clave

Docencia *Online*, Estudiante Universitario, Evaluación Virtual, Innovación Docente, Seguimiento Virtual

Abstract

Technological advances and the development of virtual learning environments in university teaching have required a modification of traditional teaching models, including the methods to follow up and assess the academic progress. Despite the

opportunities offered by technological resources to incorporate new strategies to follow up and assess student learning, there is a gap related to the skills of teachers and students to use digital platforms. Given this background, and using an online survey applied to a sample of students from the University of Extremadura (Spain), the present work centers its attention to know the assessment of university students about the virtual activities carried out to follow up and assess their academic progress through of a digital platform. The results show that virtual tools to follow up and assess the teaching-learning process present a good evaluation by the students.

Key Words

Online Teaching, University Student, Virtual Assessment, Innovation Teaching, Virtual Monitoring

1. INTRODUCCIÓN

Los constantes avances tecnológicos y el amplio despliegue de la conexión a Internet han propiciado la incorporación de cambios en los modelos de enseñanza tradicionales, principalmente en el ámbito de la educación universitaria. Estos cambios están relacionados con la introducción de nuevas metodologías y modelos de formación, y con el desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje (Juca-Maldonado et al., 2020).

Aunque las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han venido implementando desde hace algunos años (Rodríguez-Martín y Castillo-Sarmiento, 2019), la crisis sanitaria generada por la Covid-19 ha dado lugar a una acelerada adopción de herramientas tecnológicas orientadas a encaminar los modelos educativos convencionales hacia un formato en el cual las modalidades de educación presencial y virtual deben combinarse (Canales-Reyes y Silva-Quiroz, 2020). Como consecuencia, la utilización de las TIC en la docencia universitaria ha alcanzado mayor relevancia de la que posiblemente se había dado antes. Según Canales-Reyes y Silva-Quiroz (2020) esto ha conducido a un replanteamiento de la forma en que se utilizan los recursos tecnológicos para incorporar no solo nuevos métodos de enseñanza, sino también para reformular estrategias de seguimiento y evaluación del aprendizaje del alumnado. Para Santacruz-Salas (2020) la adopción de diferentes metodologías docentes requiere incorporar estrategias de evaluación adaptadas a las propias características de los emergentes entornos virtuales de aprendizaje.

Con el desarrollo de las plataformas digitales para la educación se han configurado, integrado y combinado nuevas aplicaciones que brindan diferentes alternativas de evaluación que difieren de las prácticas convencionales aplicadas en entornos de aprendizaje presenciales. No obstante, a pesar de las oportunidades que brindan los entornos virtuales para introducir nuevas estrategias de seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, existe una brecha relacionada con las competencias digitales del profesorado y del estudiantado para utilizar adecuadamente las plataformas digitales (García-Peñalvo et al., 2020).

Ante estos antecedentes, el presente trabajo tiene como objetivo conocer la valoración del alumnado universitario sobre las actividades virtuales de seguimiento y evaluación de su progreso académico a través de una plataforma digital. La aplicación de este estudio se ha llevado a cabo con el alumnado de las áreas de Empresa, Finanzas y Turismo de la Universidad de Extremadura. Bedregal-Alpaca et al. (2020) manifiestan que conocer en

qué medida estas herramientas se utilizan de forma adecuada, la familiarización con el uso de las mismas y la implicación del estudiantado contribuye a reforzar puntos débiles y mejorar los instrumentos de evaluación.

Este trabajo se estructura en cinco apartados. En primer lugar, después de esta introducción, se presenta el marco teórico en el que se inserta el presente estudio. La metodología utilizada se aborda a continuación, para describir posteriormente los resultados obtenidos. Para finalizar, se exponen las conclusiones alcanzadas, las limitaciones surgidas y las futuras líneas de investigación que se desprenden de este trabajo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Virtualización de las enseñanzas universitarias

El ámbito de la educación universitaria se ha visto influenciado en gran medida por la constante revolución tecnológica. Las TIC ofrecen a docentes y alumnado innumerables posibilidades y recursos para mejorar los procesos de formación. Uno de estos instrumentos son los entornos virtuales de aprendizaje que son espacios docentes alojados en la web que incluyen una serie de herramientas informáticas que hacen posible la interacción entre profesorado y alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez-Martín, 2020).

Dado que el sistema educativo tradicional está basado en la presencialidad, estos entornos virtuales surgen como una estrategia para mediar el aprendizaje en el aula y fuera de ella, dando lugar a un proceso de virtualización de las enseñanzas (Vergara y Lee, 2017). La principal ventaja de los entornos de aprendizaje virtual es su interfaz interactiva que permite, por un lado, que el alumnado participe activamente y sea el protagonista de su propio proceso aprendizaje y, por otro lado, fomenta el contacto entre profesorado, alumnado y materiales de aprendizaje (Rodríguez-Martín y Castillo-Sarmiento, 2019). Otra ventaja está en que estas plataformas virtuales integran herramientas y recursos para administrar, distribuir y controlar contenidos y actividades de formación a través de Internet, por lo que representan una oportunidad para que las instituciones de enseñanza superior puedan desarrollar de manera específica materiales digitales, cursos *online* y evaluaciones alternativas como estrategias de apoyo a la enseñanza (De Pablos et al., 2019).

Aunque estos recursos constituyen una gran oportunidad para innovar y acercar la formación virtual a las comunidades educativas, existen todavía grandes desafíos a los que se enfrentan tanto el alumnado como el profesorado. Por ejemplo, la falta de experiencia en el uso de materiales y entornos virtuales, la falta de apoyo por parte de las instituciones educativas en cuanto a invertir esfuerzos y recursos para desarrollar o actualizar herramientas tecnológicas para la enseñanza *online*, la necesidad de diseñar actividades de aprendizaje *online* efectivas y atractivas, y la insuficiencia de habilidades y competencias digitales (Tao y Gao, 2022). Superar estos desafíos resulta necesario para avanzar hacia una implementación apropiada de recursos *online* para la enseñanza, de lo contrario los resultados obtenidos serán deficientes (Canales-Reyes y Silva-Quiroz, 2020). En definitiva, la utilización de entornos virtuales de aprendizaje en la educación universitaria permite gestionar de forma eficiente y eficaz el conocimiento para alcanzar

una mayor calidad y rendimiento del alumnado (Juca-Maldonado et al., 2020) y facilita el intercambio de información mediante procesos de cooperación, seguimiento y evaluación (Viloria, 2019). No obstante, el alumnado y el profesorado todavía se enfrentan a constantes desafíos que no han permitido aprovechar todo el potencial que estas herramientas ofrecen (Rodríguez-Martín y Castillo-Sarmiento, 2019). Según Kabilan y Annamalai (2022), esto podría lograrse a través de las siguientes acciones: 1) realizando un análisis exhaustivo de las necesidades, de las capacidades y de las habilidades del profesorado y alumnado; 2) desarrollando una planificación adecuada de la enseñanza *online*; y 3) estableciendo procesos sistemáticos para la evaluación de la enseñanza *online*. Debido a esto, este estudio se centra en el análisis de las percepciones del alumnado con respecto al proceso de seguimiento y evaluación virtual, pues esto constituye un punto de partida para implantar acciones que fortalezcan la enseñanza *online*.

2.2. Seguimiento y evaluación en entornos educativos virtuales

Las actividades de seguimiento y evaluación constituyen elementos esenciales de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues se consideran componentes centrales para un aprendizaje efectivo (Gikandi et al., 2011; Lee et al., 2022). A su vez, contribuyen a generar información que, por una parte, permite al estudiantado reconocer aciertos y dificultades durante su proceso de formación y, por otra parte, orienta al profesorado a replantear las metodologías de enseñanza (Lezcano y Vilanova, 2017). Las actividades de evaluación permiten detectar deficiencias durante el aprendizaje, determinar el progreso alcanzado y ajustar las actividades de acuerdo con los logros obtenidos (Bedregal-Alpaca et al., 2020), mientras que el proceso de seguimiento permite monitorizar los avances del aprendizaje, promover la participación, ofrecer información a los estudiantes y hacer una evaluación final del curso (Lara, 2015).

Ante un contexto en el cual la adopción de las TIC y el desarrollo de entornos virtuales han ganado espacio en el ámbito universitario, resulta fundamental avanzar hacia la incorporación de estrategias e instrumentos de evaluación considerando el empleo de estos medios (Lara, 2015). Lezcano y Vilanova (2017) manifiestan que varios estudios han confirmado la eficacia de la realización de actividades de seguimiento y evaluación en entornos virtuales. Esto puede deberse a que las plataformas digitales aplicadas a la educación ofrecen nuevas formas de evaluación de los procesos educativos (Santacruz-Salas, 2020) y proporcionan herramientas necesarias para realizar un seguimiento personalizado y permanente del alumnado (Lara, 2015). No obstante, a pesar de las facilidades que ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje, Lezcano y Vilanova (2017) sugieren que las acciones de seguimiento y evaluación en modalidad virtual deben diseñarse en función de la metodología de enseñanza empleada y tienen que planificarse de forma minuciosa. Además, Bedregal-Alpaca et al. (2020) sostienen que la evaluación y seguimiento del trabajo del estudiante en espacios virtuales debe hacerse de manera continua a lo largo del curso, debe facilitar los procesos de retroalimentación, debe centrarse en los objetivos formulados y tiene que considerar los elementos y circunstancias que inciden en el desarrollo de una asignatura, todo ello con el fin de asegurar la calidad del acompañamiento didáctico del alumnado.

Por otra parte, la implementación de métodos de evaluación virtual también conlleva una serie de desafíos para el alumnado. Por ejemplo, Lee et al. (2022) identificaron que

los estudiantes manifiestan una especial preocupación por el posible surgimiento de problemas técnicos durante un examen *online* y por la falta de experiencia ante el manejo de los formatos de evaluación por Internet. Esto afecta en consecuencia al desempeño de los estudiantes y a su satisfacción con el proceso enseñanza-aprendizaje. Flores et al. (2022) examinaron las percepciones de los estudiantes sobre los métodos de evaluación *online* y encontraron que la falta de experiencia previa con sistemas de evaluación *online* genera sentimientos de frustración, ansiedad y estrés en el alumnado. Debido a ello, el alumnado señala su preferencia hacia los métodos de evaluación presenciales. Prasad et al. (2018) también determinaron que las dificultades a las que se enfrenta el estudiantado en cuanto a la utilización de sistemas de evaluación *online* están relacionadas principalmente con los problemas de conectividad a Internet, poca accesibilidad a recursos tecnológicos y falta de conocimiento en el manejo de estas herramientas. Según estas consideraciones se observa que, si bien los entornos virtuales de aprendizaje tienen el potencial de facilitar el proceso de enseñanza, existen todavía desafíos para su adecuada implementación. Debido a ello, comprender las percepciones del estudiantado resulta relevante para que las universidades puedan adoptar modelos de desarrollo óptimos que abarquen las necesidades de este colectivo.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar el objetivo planteado, este estudio adopta un enfoque de carácter exploratorio. Se ha implementado una metodología cuantitativa por encuesta al alumnado, que ha sido aplicada en las titulaciones relacionadas con la Empresa, Finanzas y Turismo de nivel Grado y Máster en la Universidad de Extremadura (España). Las titulaciones objeto de estudio están enmarcadas dentro de la modalidad de enseñanza presencial. Para la recopilación de datos se ha utilizado un cuestionario en formato *online*, de tipo autoadministrado, si bien el profesorado que ha colaborado en la difusión del cuestionario entre sus alumnos, perteneciente a distintas asignaturas y áreas de conocimiento, orientó al alumnado para la correcta realización de la encuesta, a través de la información previa facilitada por el equipo de investigación. Se solicitó esta colaboración del profesorado teniendo en cuenta que participara todo el alumnado de todas las titulaciones seleccionadas en todos los cursos académicos. El profesorado colaborador facilitó al alumnado un enlace electrónico (para compartir en el aula virtual de la asignatura en el Campus Virtual de la Universidad de Extremadura) o código QR que abría el cuestionario a través de Internet.

El cuestionario que ha sido utilizado es de tipo estructurado, en el que se analiza el seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en un entorno con mayor presencia de herramientas virtuales. Es importante señalar que no se evaluaron asignaturas en particular, sino que se preguntó al alumnado por la docencia que reciben a nivel general en la titulación. Estas preguntas han sido divididas en los siguientes bloques de contenidos: (1) preguntas iniciales de clasificación, (2) preguntas sobre la introducción a las asignaturas, (3) preguntas que describen el sistema de evaluación, (4) preguntas sobre la gestión del tiempo en las asignaturas, (5) preguntas sobre disponibilidad del profesorado, (6) preguntas sobre coherencia organizativa del profesorado, (7) preguntas sobre implementación del sistema de evaluación en las asignaturas, (8) preguntas sobre resolución de dudas por parte del profesorado, (9) preguntas sobre la capacidad

explicativa del profesorado, (10) preguntas sobre facilidad de seguimiento de la asignatura, (11) preguntas sobre satisfacción en general con las asignaturas y profesorado, y (12) preguntas finales de clasificación.

Las escalas utilizadas para analizar la docencia y la evaluación virtual se han basado en el trabajo de Matosas-López et al. (2019), cuyas dimensiones e indicadores han sido adaptados al objetivo de este estudio y concretamente a la respuesta por parte del alumnado. En cada bloque del cuestionario se hicieron preguntas en escala de Likert en las que se pide al alumnado que indique su grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las afirmaciones planteadas. La escala se ha calibrado del 1 al 5, siendo el 1 “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”. No existen valores perdidos en las respuestas ya que las preguntas se formularon para ser cumplimentadas de manera obligatoria. Una vez elaborado el cuestionario se realizó un pretest para detectar ambigüedades y verificar la comprensión de las preguntas (Sarabia-Sánchez, 2013). En esta evaluación participaron ocho investigadores pertenecientes a la Universidad de Extremadura e implicados en las titulaciones objeto de estudio. Al finalizar la validación del cuestionario, se analizaron los comentarios realizados y se incorporaron las modificaciones sugeridas.

El trabajo de campo se ha desarrollado previo contacto con el profesorado implicado en las citadas titulaciones. Contando con su colaboración, se ha conseguido alcanzar, a través de un muestreo no probabilístico de conveniencia, un total de 424 cuestionarios totales y válidos en marzo de 2021 (ver Tabla 1).

Universo	Estudiantes universitarios de titulaciones relacionadas con la Empresa, Finanzas y Turismo de nivel Grado y Máster en la Universidad de Extremadura (España)
Método de recogida	Encuesta autoadministrada <i>online</i> con presencia del personal encuestador
Tipo de muestreo	Muestreo no probabilístico de conveniencia
Trabajo de campo	Del 15 al 26 de marzo de 2021
Tamaño muestral	424 cuestionarios totales y válidos (no existen valores perdidos)

Tabla 1. Ficha técnica del estudio. Elaboración propia

La descripción de la caracterización de la muestra se concreta en la Tabla 2. Casi la mitad de la muestra corresponde a la titulación del Grado de Administración y Dirección de Empresas de Cáceres (48,3%). Si bien, en términos generales, en su mayoría, el alumnado forma parte de titulaciones de Grado. El alumnado de Máster representa un 3% de la muestra, ya que el número de estudiantes matriculados en este nivel es significativamente menor. En cuanto al reparto según sexo y edad, la mayor parte de los encuestados tienen edades comprendidas entre los 18 y los 25 años (92,9%). Además, más de la mitad de los participantes son mujeres (55,0%), aunque la diferencia entre sexos no es significativa. Por otro lado, una gran mayoría de los encuestados, sólo estudian (75,7%) o compatibilizan los estudios con un trabajo esporádico (17,2%). Por último, es destacable que el 95% del alumnado encuestado procede de Extremadura. El resto, proviene principalmente de Andalucía (6), así como de otras regiones y otros países.

Variable	Indicador	Frecuencia	%	% acumulado
Sexo	Hombre	188	44,3	44,3
	Mujer	233	55,0	99,3
	Otros	3	0,7	100,0
Edad	Entre 18 y 25 años	394	92,9	92,9
	Entre 26 y 35 años	24	5,7	98,6
	Entre 35 y 45 años	2	0,5	99,1
	Más de 45 años	4	0,9	100,0
Estudios	Grado en ADE (Cáceres)	205	48,3	48,3
	Grado en ADE (Badajoz)	11	2,6	50,9
	Grado en ADE (Plasencia)	11	2,6	53,5
	Grado en Turismo	46	10,8	64,4
	Grado en Finanzas y Contabilidad	61	14,4	78,8
	P.C.E.O. en ADE/Turismo	58	13,7	92,5
	P.C.E.O. en Derecho/ADE (Cáceres)	17	4,0	96,5
	Máster Universitario en Dirección Turística	12	2,8	99,3
	Máster Universitario en Dirección de Marketing	1	0,2	99,5
	Máster Universitario en Investigación en Ciencias Sociales: Especialidad Empresa y Turismo	2	0,5	100,0
Curso	Primer curso	97	22,9	22,9
	Segundo curso	137	32,3	55,2
	Tercer curso	122	28,8	84,0
	Cuarto curso	48	11,3	95,3
	Quinto curso	7	1,7	96,9
	Máster	13	3,1	100,0
Ocupación	Sólo estudia	321	75,7	75,7
	Estudia y trabaja eventualmente	73	17,2	92,9
	Estudia y trabaja a tiempo parcial	18	4,2	97,2
	Estudia y trabaja a tiempo completo	12	2,8	100,0

Tabla 2. Perfil de la muestra. Elaboración propia

4. RESULTADOS

A continuación, se detalla el desglose de las medidas resumen de los datos obtenidos. Se diferenciará teniendo en cuenta la división de contenidos por dimensiones utilizada en el propio cuestionario. También se hace un análisis de las posibles diferencias en las percepciones del alumnado según el sexo.

4.1. Dimensión: Introducción a las asignaturas

Según los resultados de la Tabla 3, en esta dimensión el dato más destacable se asocia a la valoración que hacen los encuestados de la programación con calendario del profesorado (3,25). Frente al resto de preguntas, esta obtiene una media total significativamente inferior y una moda de 3. Sin embargo, obtiene un grado de acuerdo menor a juzgar por la desviación típica. La transparencia que el profesorado muestra con su calendario y la programación previa es más baja frente al resto de indicadores. Por otro lado, el alumnado destaca que el profesorado habla del Aula Virtual durante la presentación (4,11) e incluyen los contenidos y programación desde el principio utilizando esta herramienta (4,30).

Al analizar las diferencias entre las percepciones del alumnado según el sexo, se observa que existe una ligera variación entre las medias de ambos grupos. En el caso del grupo de las mujeres valoran en mayor medida que el profesorado realice una

presentación de la asignatura, otorgue acceso a su información como docente e incluya la presentación de la asignatura en el aula virtual. Por su parte, los hombres valoran que se proporcione un calendario con todos los contenidos de la asignatura. Por último, cabe destacar que ambos grupos coinciden en que el profesorado proporciona el programa de la asignatura en el aula virtual.

Indicador	Media hombres	Media mujeres	Media total	Moda	Desviación	Mín.	Máx.
En la primera semana de clase el profesorado realiza la presentación de la asignatura y del Aula Virtual	4,22	4,39	4,30	5	1,033	1	5
El profesorado da acceso a su información como docente e investigador/a en el Aula Virtual	3,80	4,01	3,91	4	1,038	1	5
El profesorado incluye en el Aula Virtual la presentación de la asignatura exponiendo los objetivos que persigue el curso y su importancia	4,03	4,18	4,11	5	1,020	1	5
El profesorado tiene programado en el Aula Virtual el calendario con todos los contenidos teóricos, actividades prácticas y de evaluación del curso	3,32	3,20	3,25	3	1,221	1	5
El profesorado proporciona en el Aula Virtual el programa de la asignatura para seguir la misma	3,89	3,89	3,88	5	1,086	1	5

Tabla 3. Medidas resumen de respuestas sobre la introducción a las asignaturas. Elaboración propia

4.2. Dimensión: Descripción del sistema de evaluación

Por lo que respecta a esta dimensión, los resultados de la Tabla 4 indican que existen leves diferencias en las valoraciones medias. En general, se puede afirmar que los docentes explican previamente al alumnado, y de manera adecuada, todas las condiciones de evaluación, utilizando para ello herramientas virtuales. La percepción del alumnado podría calificarse intermedia-alta observando las medias de las puntuaciones, dándose un alto grado de acuerdo a juzgar por el valor de las desviaciones típicas. Al analizar la variación entre las percepciones del alumnado según el sexo, se observa que apenas existe un punto de diferencia entre las medias de ambos grupos, con excepción del cuarto indicador. En concreto, la percepción de los hombres resulta mayor que la de las mujeres con respecto a la especificación de todas las actividades evaluables de la asignatura.

Indicadores	Media hombres	Media mujeres	Media total	Moda	Desviación	Mín.	Máx.
El profesorado...							
... habilita en el Aula Virtual una guía de evaluación desde el inicio de curso	3,60	3,59	3,58	5	1,160	1	5
... detalla qué actividades de evaluación se desarrollarán de manera <i>online</i> y cuáles de forma presencial	3,39	3,39	3,38	4	1,333	1	5
... utiliza diferentes herramientas de evaluación dentro del Aula Virtual (evaluación por rúbricas, test de autoevaluación, entregas...)	3,60	3,61	3,59	4	1,099	1	5
... explica todas las actividades evaluables de la asignatura tanto presenciales como <i>online</i>	3,74	3,59	3,64	4	1,170	1	5

Tabla 4. Medidas resumen de respuestas sobre descripción del sistema de evaluación. Elaboración propia

4.3. Dimensión: gestión del tiempo en las asignaturas

Este caso es similar al bloque de preguntas anterior. Según los datos de la Tabla 5 puede observarse que los estudiantes valoran de forma intermedia-alta el uso de herramientas virtuales para aprovechar el tiempo, con un alto grado de acuerdo. Con respecto al resto de indicadores, resalta el uso de materiales en el Aula Virtual (3,92). Al analizar las diferencias entre las percepciones del alumnado según el sexo, se observa que existen ligeras variaciones entre las medias de ambos grupos. No obstante, cabe destacar que los hombres tienden a evaluar mejor que, a través del aula virtual, el profesorado proporcione acceso a los materiales de la asignatura, logre un mejor aprovechamiento del tiempo para las clases y las tutorías, y avise con antelación cambios de fechas u horarios. En cambio, para las mujeres resulta más relevante que el profesorado empiece las clases con puntualidad.

Indicadores	Media hombres	Media mujeres	Media total	Moda	Desviación	Mín.	Máx.
El profesorado...							
... empieza las clases con puntualidad	3,55	3,58	3,56	4	1,055	1	5
... da acceso a los materiales en el Aula Virtual según la programación de la asignatura	3,93	3,92	3,92	4	0,966	1	5
... aprovecha mejor el tiempo de las clases utilizando los recursos virtuales	3,64	3,59	3,61	4	1,099	1	5
... avisa con antelación suficiente de cualquier modificación en las fechas y horarios de las tareas del Aula Virtual	3,81	3,74	3,76	4	1,043	1	5
... logra un buen aprovechamiento de los tiempos durante las tutorías tanto presenciales como <i>online</i>	3,54	3,52	3,52	4	1,074	1	5

Tabla 5. Medidas resumen de respuestas sobre la gestión del tiempo en las asignaturas. Elaboración propia

4.4. Dimensión: Disponibilidad general

En los resultados de la Tabla 6, destaca la valoración relacionada con la definición de días y horas de tutoría (4,15). Esto puede explicarse por el hecho de que el profesorado ha de cumplir y publicar dicho horario según la normativa universitaria. En segundo lugar, el indicador más valorado sería el relacionado con la atención del alumnado en sus diversas modalidades (3,82), siendo especialmente destacable que el alumnado valore que alguna tutoría semanal fuera *online* (3,60). El resultado del análisis de esta dimensión dirige a una valoración intermedia-alta, existiendo en general un alto grado de acuerdo en las valoraciones alcanzadas tras la observación de las desviaciones típicas. No obstante, al analizar las diferencias entre las percepciones del alumnado según el sexo, se observa que existen ligeras variaciones entre las medias de ambos grupos. De esta manera, las percepciones de las mujeres son mayores en cuanto a que el profesorado define los horarios de las tutorías presenciales y responde con prontitud a las consultas del alumnado. Por su parte, al contrario de las mujeres, los hombres perciben mejor que el profesorado puede atender al alumnado por distintos medios de comunicación.

Indicadores	Media hombres	Media mujeres	Media total	Moda	Desviación	Mín.	Máx.
El profesorado define días y horarios de tutorías presenciales y/u <i>online</i> para atender al alumnado	4,10	4,21	4,15	5	0,998	1	5
Al alumnado le gustaría que alguna tutoría semanal fuera <i>online</i>	3,51	3,69	3,60	5	1,231	1	5
El profesorado atiende al alumnado indistintamente ya sea de forma presencial, por email, chat o videoconferencia si lo solicita	3,87	3,82	3,82	5	1,063	1	5
El profesorado responde a las consultas del alumnado en un plazo de 24-48 horas	3,35	3,46	3,40	4	1,177	1	5

Tabla 6. Medidas resumen de respuestas sobre la disponibilidad del profesorado. Elaboración propia

4.5. Dimensión: Coherencia organizativa

Según los resultados de la Tabla 7, el alumnado valora prácticamente todos los aspectos de esta dimensión con puntuaciones muy cercanas a 4 y con alto grado de acuerdo. Se puede afirmar, por tanto, que el profesorado realiza una adecuada organización de sus asignaturas y que sigue las programaciones realizadas, utilizando si es necesario los recursos del Aula Virtual. Al analizar las diferencias entre hombres y mujeres, se observa que existe una ligera variación en la media de ambos grupos. En concreto, las mujeres valoran en mayor medida que se respeten los horarios de tutorías y la programación establecida de la asignatura. En cambio, para los hombres resulta más relevante que exista la posibilidad de realizar una tarea virtual al menos una vez al mes y mantener una buena organización de los recursos dentro del aula virtual.

Indicadores	Media hombres	Media mujeres	Media total	Moda	Desviación	Mín.	Máx.
El profesorado...							
... respeta los días y horarios de tutorías a lo largo del curso	3,91	4,03	3,96	4	0,966	1	5
... realiza al menos una tarea virtual al mes según lo indicado al comenzar el curso	3,56	3,41	3,47	4	1,146	1	5
... mantiene una organización apropiada de todos los recursos requeridos para la asignatura dentro del Aula Virtual (materiales docentes, actividades de evaluación, guías de estudio y evaluación...)	3,73	3,68	3,69	4	0,958	1	5
... sigue la programación establecida de actividades, temas, bloques o módulos a lo largo del curso	3,96	3,97	3,96	4	0,907	1	5

Tabla 7. Medidas resumen de respuestas sobre coherencia organizativa del profesorado. Elaboración propia

4.6. Dimensión: Implementación del sistema de evaluación en las asignaturas

En este caso, los resultados de la Tabla 8 son ligeramente superiores a los indicadores de bloques anteriores. En general, podemos afirmar que el alumnado ha respondido en torno al 4 y al 5 a los indicadores de esta dimensión. Según los estudiantes, los docentes siguen lo dispuesto en la guía de evaluación en cuanto a métodos y fechas (4,08 y 4,04). Sin embargo, la valoración media en cuanto a la revisión virtual de las actividades es algo menor, por tanto, podría entenderse como un aspecto que hay que mejorar (3,53). Al analizar las diferencias entre grupos de hombres y mujeres, se observa que las puntuaciones de las mujeres para todos los indicadores son ligeramente superiores a la valoración otorgada por los hombres.

Indicadores	Media hombres	Media mujeres	Media total	Moda	Desviación	Mín.	Máx.
El profesorado...							
... sigue el método de evaluación descrito en la guía de evaluación del curso	4,04	4,14	4,08	5	0,943	1	5
... realiza las actividades de evaluación en las fechas previstas por el calendario académico oficial	4,04	4,06	4,04	4	0,938	1	5
... realiza exactamente las mismas actividades de evaluación previstas en la guía de evaluación del curso	3,77	3,79	3,77	4	0,949	1	5
... da la posibilidad de revisar las actividades evaluables usando los recursos del Aula Virtual (email, chat, videoconferencia)	3,49	3,57	3,53	4	1,117	1	5

Tabla 8. Medidas resumen de respuestas sobre implementación del sistema de evaluación en las asignaturas. Elaboración propia

4.7. Dimensión: Resolución de dudas

Según los resultados de la Tabla 9, las medias totales de este bloque de indicadores alcanzan de nuevo valoraciones intermedias-altas, si bien las de los dos primeros indicadores son ligeramente inferiores y podrían sugerir la utilidad de intensificar el uso del Campus Virtual y otras herramientas *online* para la resolución de dudas (3,04). Por otro lado, el alumnado sí valora en mayor cuantía que los docentes puedan aportar ejemplos e informaciones relevantes para resolver las dudas (3,56), pero podría intensificarse más que la resolución se haga por foro o videoconferencia. Al analizar los resultados según el sexo del alumnado, se observa que los hombres tienden a valorar mejor que el profesorado utilice diversos medios (e-mail, chat, videoconferencia, foros) para resolver las dudas del estudiantado. En cambio, las mujeres valoran que se mantenga el foro como un medio para plantear dudas.

Indicadores	Media hombres	Media mujeres	Media total	Moda	Desviación	Mín.	Máx.
El profesorado...							
... crea y mantiene en el foro general del Aula Virtual un ambiente que incentiva al estudiante a plantear sus dudas	3,01	3,09	3,04	3	1,236	1	5
... ofrece videoconferencias individuales o colectivas cuando las dudas no pueden ser resueltas mediante el email, el chat o el foro general	3,10	3,00	3,04	3	1,184	1	5
... atiende las dudas planteadas por email, chat o foro general utilizando mensajes concretos con información clara y relevante	3,61	3,54	3,56	4	1,077	1	5
... resuelve las dudas de los estudiantes usando ejemplos de experiencias prácticas	3,48	3,43	3,44	4	1,188	1	5

Tabla 9. Medidas resumen de respuestas sobre resolución de dudas por parte del profesorado. Elaboración propia

4.8. Dimensión: Capacidad explicativa

De todas las dimensiones estudiadas, ésta es la que los estudiantes valoran en menor medida, si bien, obtienen valoraciones medias (en torno a 3). Según los resultados de la Tabla 10, puede observarse que el primer y tercer indicador obtienen una media más baja que el resto de los indicadores, aunque la desviación típica demuestra que hay alto grado

de acuerdo en las respuestas. Estos dos ítems explicarían que el uso del foro no es prioritario, si bien sí se utiliza como herramienta de comunicación. También la última pregunta señala que los estudiantes si bien reciben clases en vídeo asíncronas u otro tipo de contenidos en este formato que faciliten la consulta con posterioridad, es un hecho que podría ser mejorado (2,73). El indicador mejor valorado (la segunda pregunta del bloque) indicaría que el profesorado utiliza el Aula Virtual para organizar los trabajos obteniendo una valoración intermedia alta (3,48). Al revisar los resultados según el sexo del alumnado se obtiene que las mujeres otorgan una mejor puntuación a la utilización del foro para explicar aspectos relevantes del curso y al empleo de los recursos virtuales para asignar trabajos de forma eficiente. Al contrario, los hombres valoran en mayor medida que el profesorado motiva al alumnado a participar en el curso a través del foro y comparte vídeos que puedan ser vistos en cualquier momento.

Indicadores	Media hombres	Media mujeres	Media total	Moda	Desviación	Mín.	Máx.
El profesorado habitualmente usa el foro general en el Aula Virtual para explicar aquellos aspectos relevantes del curso	2,84	2,94	2,89	3	1,267	1	5
Con el apoyo de los recursos del Aula Virtual, el profesorado asigna los trabajos eficientemente para el estudiante	3,46	3,52	3,48	4	1,013	1	5
El profesorado anima al/la estudiante a participar en el curso a través del foro general o el foro concreto de una actividad	2,76	2,72	2,73	3	1,227	1	5
El profesorado comparte vídeos para que puedan ser vistos o repasados en diferido en cualquier momento	2,97	2,83	2,89	3	1,219	1	5

Tabla 10. Medidas resumen de respuestas sobre capacidad explicativa del profesorado. Elaboración propia

4.9. Dimensión: Facilidad de seguimiento

En este caso, los resultados de la Tabla 11 indican que el alumnado se muestra conforme con que el profesorado aporte los materiales de la asignatura para que puedan ser revisados (3,70), siendo este el indicador mejor valorado de la dimensión. Si bien las labores de seguimiento realizadas por el profesorado son bien valoradas y con un alto grado de acuerdo en el alumnado que ha respondido a este cuestionario. El análisis según el sexo del alumnado indica que las mujeres valoran en mayor medida tener a disposición en el aula virtual los materiales de la asignatura para verlos por diferido en cualquier momento. Por su parte, los hombres valoran que el profesorado utilice el foro virtual para hacer recordatorios y que ofrezca información de seguimiento clara.

Indicadores	Media hombres	Media mujeres	Media	Moda	Desviación	Mín.	Máx.
El profesorado...							
... utiliza de manera habitual el foro general en Aula Virtual para hacer recordatorios de aspectos de interés del curso	3,06	3,02	3,03	3	1,209	1	5
... ofrece información de seguimiento clara para el estudiante	3,31	3,30	3,29	3	1,051	1	5
... ofrece materiales de los temas para que puedan ser vistos o repasados en diferido en cualquier momento	3,68	3,73	3,70	4	1,104	1	5

Tabla 11. Medidas resumen de respuestas sobre facilidad de seguimiento de las asignaturas. Elaboración propia

4.10. Dimensión: Satisfacción en general

Según las medidas resumen aportadas en la Tabla 12, se puede afirmar que la satisfacción del alumnado con respecto al uso del Aula Virtual por parte del profesorado es media-alta, con un alto grado de acuerdo. Según los estudiantes, la actuación del profesorado sí ha ayudado a cumplir con las expectativas, utilizando para ello el Aula Virtual (3,49), siendo esta una herramienta de gran interés para potenciar las competencias de las asignaturas (3,53). Al examinar los resultados para hombres y mujeres también se observan que existe un nivel de satisfacción medio-alto en cada grupo con respecto al uso del aula virtual. No obstante, sí se observa que los hombres muestran un mayor nivel de satisfacción con el conocimiento que demuestra el profesorado para manejar los recursos del aula virtual. En el caso de las mujeres su nivel de satisfacción está más relacionado con el potencial del aula virtual para alcanzar las competencias fijadas para la asignatura.

Indicadores	Media hombres	Media mujeres	Media	Moda	Desviación	Mín.	Máx.
El profesorado...							
... potencia las competencias fijadas para la asignatura con apoyo en el Aula Virtual	3,51	3,57	3,53	4	1,001	1	5
... ha utilizado un diseño y una estructuración del curso dentro del Aula Virtual que ha facilitado su aprovechamiento	3,48	3,48	3,47	4	1,015	1	5
... demuestra tener un conocimiento y manejo apropiado de los recursos del Aula Virtual y los explota para hacer el curso más atractivo	3,48	3,37	3,42	3	1,116	1	5
... ha ayudado a cumplir las expectativas puestas en el curso	3,51	3,50	3,49	4	0,980	1	5

Tabla 12. Medidas resumen de respuestas sobre satisfacción en general. Elaboración propia

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS GLOBAL DE LAS DIMENSIONES

Una vez analizadas todas las respuestas sobre las dimensiones descritas en el cuestionario, se establecen algunas reflexiones. Estas líneas generales se describen a continuación.

En general, podemos decir que el alumnado hace una valoración media-alta del desempeño del profesorado en asignaturas impartidas con respecto al uso de los medios *online* para el seguimiento y la evaluación *online*, concretamente con relación a aspectos como la virtualización de los contenidos, estructuración de las clases, seguimiento de las asignaturas, etc. Si bien, aunque las puntuaciones alcanzadas son positivas, todavía hay un margen de trabajo para alcanzar la excelencia en estos aspectos.

Algunos aspectos que podrían mejorar serían la información sobre el calendario de actuación (utilizando el Aula Virtual), el uso de las herramientas digitales para aprovechar mejor el tiempo, o mejorar la rapidez de las respuestas y para resolver dudas por medios no convencionales como el foro. Este último, junto con la utilización de vídeos en el Aula Virtual, pueden destacarse como un punto fuerte para la mejora, ya que el alumnado percibe que su implementación podría potenciarse por parte del profesorado.

En cuanto a los aspectos bien implementados por el profesorado, se puede afirmar que estos utilizan el Aula Virtual desde el principio de la docencia proporcionando guía de evaluación, materiales de la asignatura, horarios de tutoría y recursos, ejemplos e

informaciones que pueden ayudar al estudiante a resolver sus dudas. Los docentes organizan bien las asignaturas, aportando información en el Aula Virtual para facilitar el seguimiento de lo planificado.

Todo ello contribuye a una satisfacción general media-alta del alumnado con respecto a la actuación del profesorado y el uso de herramientas virtuales. Sin embargo, esta valoración es mejorable y los docentes deben seguir trabajando en la transparencia de sus asignaturas, programaciones, calendario, seguimiento y contacto, y sistemas de evaluación. Al examinar las diferencias en la valoración de cada dimensión según el sexo del alumnado, se puede observar que las mujeres se muestran más orientadas a valorar en mayor medida cuestiones relacionadas con la utilización del aula virtual para exponer los contenidos de la asignatura, para incentivar la participación del alumnado durante el curso, o para disponer de los materiales necesarios para cursar la asignatura. En cambio, los hombres tienden a valorar más la organización y planificación de la asignatura, y a otorgar mayor relevancia a la disponibilidad de un calendario de actividades, tutorías y evaluaciones.

El análisis comparativo del valor medio recibido para cada una de las dimensiones a través del cálculo de la media de cada uno de los indicadores de cada dimensión pone claramente de manifiesto que el alumnado valora especialmente dos dimensiones que coinciden con el inicio y el final del proceso de enseñanza-aprendizaje de una asignatura. Concretamente, la dimensión Introducción a las Asignaturas obtiene la calificación media más alta (3,89), seguida de la dimensión Sistema de Evaluación en las Asignaturas (3,86). Siendo así, el alumnado entiende que el uso del Campus Virtual de las asignaturas supone un importante elemento para la aproximación inicial a la misma, a través de la presentación inicial de la asignatura, de sus objetivos, del profesorado, de la agenda del calendario de actividades o agenda del estudiante y del programa de la asignatura. Por otro lado, destaca la importancia del Campus Virtual y sus herramientas en la evaluación de la asignatura, a través de herramientas como la guía de evaluación, el ajuste a las fechas previstas de evaluación y su especificación y la posibilidad de revisión de las actividades evaluables. Por otro lado, si bien obtienen buenas calificaciones (por encima de 3), las dimensiones menos valoradas estarían relacionadas con la capacidad explicativa del profesorado (3,00), la resolución de dudas por parte del profesorado (3,27) o la facilidad de seguimiento de las asignaturas (3,34). En términos generales, el índice de satisfacción en general con el uso del Campus Virtual para el seguimiento y la evaluación *online* de asignaturas obtiene una calificación alta, 3,48, por lo que se podría afirmar que las herramientas de seguimiento y evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje son bien valoradas por el alumnado (ver Figura 1).

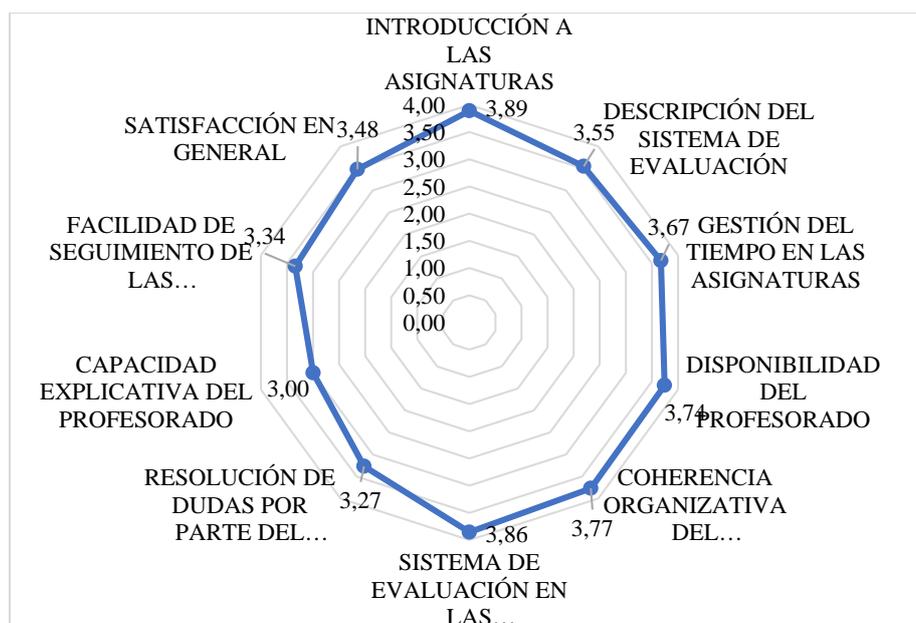


Figura 1. Media de las dimensiones. Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

El presente trabajo ha pretendido conocer la valoración del alumnado universitario sobre las actividades virtuales de seguimiento y evaluación de su progreso académico en una plataforma digital. Los resultados muestran que existe una valoración positiva por parte del estudiantado con respecto a la utilización de las herramientas del Aula Virtual para el seguimiento y evaluación de su aprendizaje, y que el grado de satisfacción con las mismas ha obtenido una calificación favorable. También se observa que existen ligeras diferencias en la valoración de cada dimensión según el sexo del alumnado. En concreto, las mujeres parecen apreciar en mayor medida el potencial del aula virtual para disponer de los contenidos de la asignatura y para realizar actividades de seguimiento. Al contrario, los hombres valorarían más tener desde el principio del curso una buena organización y planificación de las actividades. De forma general, según la perspectiva de los estudiantes, los hallazgos indican que el profesorado mantiene una adecuada organización, planificación y cumplimiento de las actividades, métodos y tiempos establecidos para el seguimiento y evaluación en el Aula Virtual. A pesar de esto, todavía hace falta un mayor aprovechamiento de los recursos que ofrecen las plataformas digitales (p.ej. foros virtuales, videoconferencias, calendario de eventos, entre otros) principalmente para la resolución de dudas y la programación de actividades de las asignaturas.

Con base en estos resultados, como recomendación general se sugiere fomentar en mayor medida tanto en el profesorado como en el alumnado el empleo de los recursos que ofrecen los entornos virtuales. Esto podría lograrse a través de la implementación de talleres de formación que promuevan una mayor familiarización con el manejo de las herramientas que brindan las aulas virtuales y pueden favorecer un mejor seguimiento y evaluación del alumnado. También sería necesaria por parte del profesorado la inclusión en la planificación y desarrollo de las asignaturas, la utilización de foros virtuales y videoconferencias, pues estas herramientas son poco utilizadas según se muestra en este

estudio, así como vídeos, que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas herramientas podrían ayudar a diversificar las actividades de seguimiento y evaluación, y facilitar la comunicación entre alumnado y profesorado.

Este trabajo, a nivel teórico, contribuye a identificar cuestiones que merecen mayor atención en el ámbito de la docencia universitaria y que pueden contribuir a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del uso de las herramientas TIC. A nivel práctico, aporta información que permite al profesorado conocer aspectos concretos que se deben mejorar en cuanto al seguimiento y evaluación del aprendizaje con el uso de estas herramientas.

Con respecto a las limitaciones del trabajo, éstas están relacionadas con la aplicación específica del estudio a las titulaciones relacionadas con la Empresa, Finanzas y Turismo de la Universidad de Extremadura y que están enmarcadas en el área de las Ciencias Sociales. Posteriores investigaciones podrían aplicarse a carreras agrupadas en otras ramas del conocimiento, y en las que incluso el uso de la tecnología sea más intensivo. Otra limitación está relacionada con la utilización de la encuesta como único instrumento de recopilación de datos. Futuros estudios podrían combinar esta técnica en conjunto con otras de carácter cualitativo, para de esta manera alcanzar una mejor comprensión de la problemática. Por ejemplo, podría incluirse la utilización de entrevistas en profundidad o grupos focales con el alumnado, e incluso analizar las programaciones de las materias. Por último, este estudio aborda una evaluación generalizada de las herramientas virtuales para el seguimiento y evaluación del aprendizaje.

Las futuras líneas de investigación podrían ir encaminadas a profundizar en el estudio de la aplicación de determinadas herramientas como foros virtuales, videoconferencias o videos interactivos y explorar la percepción del estudiantado acerca del grado de familiarización y utilización de cada una de ellas. Otros estudios también podrían analizar la percepción del alumnado en cuanto a cuestiones relacionadas con el posible riesgo de fraude durante el proceso de evaluación *online*. Desde el punto de vista del profesorado también se podrían examinar las estrategias y metodologías empleadas para evitar el fraude en este sentido. Por último, este trabajo se ha realizado teniendo en cuenta el punto de vista del alumnado, por lo que futuros estudios podrían analizar las percepciones del profesorado, o realizar un análisis comparativo entre ambos colectivos.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación es uno de los resultados del Proyecto de Innovación Docente “Mejora del sistema de evaluación virtual de enseñanzas relacionadas con los estudios de empresa, finanzas y turismo (EVEREST)”, concedido por la Universidad de Extremadura (España) para el Curso 2020-21.

BIBLIOGRAFÍA

- Bedregal-Alpaca, N., Cornejo-Aparicio, V., Sharhorodska, O. y Puente de la Vega, K.G. (2020). El aula virtual como herramienta para la evaluación continua: una experiencia universitaria. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 31, 465-479.
- Canales-Reyes, R. y Silva-Quiroz, J. (2020). De lo presencial a lo virtual, un modelo para el uso de la formación en línea en tiempos de Covid-19. *Educar em Revista*, 36, 1-20. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76140>

- De Pablos, J., Colás M.P., López-Gracia, A. y García-Lázaro, I. (2019). Los usos de las plataformas digitales en la enseñanza universitaria. Perspectivas desde la investigación educativa. *Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 15. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11177>
- Flores, M.A., Barros, A., Veiga Simão, A.M., Pereira, D., Flores, P., Fernandes, E., ... y Costa Ferreira, P. (2022). Portuguese higher education students' adaptation to online teaching and learning in times of the COVID-19 pandemic: personal and contextual factors. *Higher Education*, 83(6), 1.389-1.408. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00748-x>
- García-Peñalvo, F.J., Corell-Almuzara, A., Abella-García, V. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 1-26. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- Gikandi, J.W., Morrow, D. y Davis, N.E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333–2351. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>
- Juca-Maldonado, F.J., Carrión-González, J.C. y Juca-Abril, A.J. (2020). B-Learning y Moodle como estrategia en la educación universitaria. *Revista Conrado*, 16(76), 215-220.
- Kabilan, M.K. y Annamalai, N. (2022). Online teaching during COVID-19 pandemic: A phenomenological study of university educators' experiences and challenges. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101182>
- Lara, L. R. (2015). Criterios que se deben considerar en el proceso de seguimiento y evaluación de alumnos que participan en foros virtuales. *Signos Universitarios*, (Anejo 2), 69-80.
- Lee, V.W., Lam, P.L., Lo, J.T., Lee, J.L. y Li, J.T. (2022). Rethinking online assessment from university students' perspective in COVID-19 pandemic. *Cogent Education*, 9(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2082079>
- Lezcano, L. y Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. *Informes Científicos Técnicos-UNPA*, 9(1), 1-36. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v9i1.235>
- Matosas-López, L., Aguado-Franco, J.C. y Gómez-Galán, J. (2019). Construcción de un instrumento con escalas de comportamiento para la evaluación la calidad docente en modalidades blended learning. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(2), 148-172. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.7.410>
- Prasad, P.W.C., Maag, A., Redestowicz, M. y Hoe, L.S. (2018). Unfamiliar technology: Reaction of international students to blended learning. *Computers & Education*, 122, 92-103. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.016>
- Rodríguez-Martín B. (2020). *Docencia colaborativa universitaria: planificar, gestionar y evaluar con entornos virtuales de aprendizaje*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha. http://doi.org/10.18239/atenea_2020.22.00
- Rodríguez-Martín, B. y Castillo-Sarmiento, C. (2019). *Entornos virtuales de aprendizaje: posibilidades y retos en el ámbito universitario*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha. <http://doi.org/10.18239/atena.14.2019>
- Santacruz-Salas E. (2020). Evaluación de las actividades en los entornos virtuales de aprendizaje. En B. Rodríguez-Martín (Coord.). *Docencia colaborativa universitaria: planificar, gestionar y evaluar con entornos virtuales de aprendizaje* (pp. 37-49). Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha. http://doi.org/10.18239/atenea_2020.22.00
- Sarabia-Sánchez, F. (2013). *Métodos de investigación social y de la empresa*. Ediciones Pirámide.
- Tao, J. y Gao, X.A. (2022). Teaching and learning languages online: Challenges and responses. *System*, 107, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102819>
- Vergara, L.L. y Lee, L.L. (2017). Aspectos metodológicos para la virtualización de la electiva evaluación del aprendizaje en e-learning. *Acta Scientiae Informaticae*, 1(1), 6-12.
- Viloria, H. y González, J.H. (2019). Uso de las herramientas comunicativas en los entornos virtuales de aprendizaje. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, 140, 367-384.

Comparative of Face-to-Face, Blended and On-line scenarios in Higher Education: Analysis of its effects on academic results considering the interaction with e-learning platforms

Comparativa de los escenarios presencial, mixto y on-line en Educación Universitaria: Análisis de sus efectos sobre los resultados académicos considerando la interacción con plataformas e-learning

Julio César Puche Regaliza¹, Santiago Porras Alfonso², Silvia Casado Yusta³, Joaquín Pacheco Bonrosto⁴

¹ Universidad de Burgos jcpuche@ubu.es

² Universidad de Burgos sporras@ubu.es

³ Universidad de Burgos scasado@ubu.es

⁴ Universidad de Burgos jpacheco@ubu.es

Recibido: 2/11/2022

Aceptado: 28/4/2023

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Juan Carlos Puche Regaliza

Grupo de Innovación Docente en

Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa (GIDMCEE).

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

Universidad de Burgos.

Pza. de la Infanta D^a. Elena, s/n

09001 Burgos

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar el efecto de los escenarios presencial, mixto y on-line en los resultados académicos de los estudiantes considerando la interacción con plataformas e-learning. Los resultados muestran que los resultados académicos no se ven afectados por el escenario de aprendizaje, mientras que el grado de interacción con las plataformas e-learning se ve afectado por el escenario de aprendizaje. Además, el modelo de Efectos de Tratamiento se ha utilizado para estudiar el escenario de aprendizaje y la interacción con las plataformas de aprendizaje de manera conjunta. En este caso, los resultados académicos se ven afectados por el escenario on-line frente al presencial, pero no se ven afectados por el escenario mixto frente al presencial. En concreto, sobre un valor medio de 4,14 puntos, obtenido de los resultados académicos de todos los alumnos, con un tratamiento on-line los resultados bajan 1,01 puntos (24,41%), mientras que con un tratamiento mixto los resultados bajan 0,38 puntos (9,13%). Finalmente, utilizando la Regresión Extendida Polinomial Fraccionaria, se proponen modelos de predicción para cada uno de los escenarios.

Palabras clave

Educación Universitaria, Plataformas E-Learning, Análisis de Datos Exploratorio y Confirmatorio, Regresión Extendida Polinomial Fraccionaria, Efectos de Tratamiento

Abstract

The aim of this work is to analyze the effect of face-to-face, blended and on-line scenarios on students' academic results considering the interaction with e-learning platforms. The results show that academic results are not affected by the learning scenario, while the degree of interaction with e-learning platforms is affected by the

learning scenario. Furthermore, Treatment Effects model has been used to study the learning scenario and the interaction with e-learning platforms together. In this case, the academic results are affected by the on-line versus the face-to-face scenario but are not affected by the blended versus the face-to-face scenario. Specifically, on an average value of 4,14 points, obtained from the academic results of all students, with an on-line treatment, the results drop 1,01 points (24,41%), while with a blended treatment, the results drop 0,38 points (9,13%). Finally, utilizing Fractional Polynomial Extended Regress, prediction models are proposed for each of the scenarios.

Key Words

Higher Education, E-Learning Platforms, Exploratory and Confirmatory Data Analysis, Polynomial Extended Regress Model, Treatment Effects

1. INTRODUCTION

After the arrival and spread of coronavirus SARS-CoV-2 in Spain in March 2020, the Spanish Government decided to impose a lockdown, thus limiting the mobility and interaction of people, in order to contain the spread of the virus. This involved the closing of schools, universities and many other sectors considered “non-essential”, which forced both students and workers to carry on with their activities from home.

Consequently, a sudden change occurred in the learning model, which went from face-to-face learning to on-line learning, since this was the only way to guarantee the continuation of education during the lockdown. In this new situation, teachers had to adapt immediately and adjust the teaching strategies in order to continue teaching in the on-line modality (Hodges et al., 2020; Morgan, 2020). On-line learning requires an instructive and careful design and the contemplation of different policies (Branch & Dousay, 2015). However, in most cases, this design process may be absent due to this improvisation and suddenness. Likewise, the infrastructure around on-line learning must be sufficient to support student success (Aldhahi et al., 2022). Despite this, on-line learning has several frequently highlighted advantages. For example, its affordability; its flexibility to accommodate a larger number of students than is possible with traditional face-to-face learning; the fact that anyone with an Internet connection can access a university education (thus removing additional costs such as travel and accommodation); the increase of opportunities of global connections; the fact that it allow for both synchronous and asynchronous learning; the possibility of facilitating teamwork by students; teaching more attractive lectures (due to innovative digital technologies) compared to traditional learning and traditional classrooms; the possibility of rapid student-teacher interaction, etc. (Anthony et al., 2019; Castro & Tumibay, 2021; Christie, 2004; Fouche & Andrews, 2022; Nguyen, 2015; Van Gelderen & Guthadjaka, 2017). Aldhahi et al. (2022) analyzed student satisfaction with on-line learning during the pandemic. Satisfaction with learning is a key indicator of student learning performance that was also analyzed by Maki et al. (2000).

Likewise, once the compulsory lockdown was over, universities had to plan the academic year 2020-2021 with proposals of different learning models or systems according to the possible scenarios that could appear. Thus, in addition to the face-to-face learning prior to the pandemic and the on-line learning due to the lockdown, blended learning was considered an adequate solution for the post-lockdown period. This blended

scenario should also allow for a gradual transition to a traditional scenario based on the pre-pandemic face-to-face learning model (Bamoallem & Altarteer, 2022). According to Singh & Reed (2001), blended learning is defined as “a learning approach in which more than one delivery method is used to enhance the achievement of the learning outcomes and the cost of the programs”. Blended learning has been widely explored by academics, and several empirical studies have demonstrated its efficacy (Halverson et al., 2014). A blended learning environment can improve the performance and achievements of the students (Dickfos et al., 2014), create an auspicious learning environment for them (Azizan, 2010; Wai and Seng, 2014) and allow experimenting a conceptual change compared to the teaching of traditional face-to-face or master lectures using more than one teaching method (Bazelais and Doleck, 2018). Likewise, this scenario can help students to be more responsible for their own learning and empower them in terms of how such learning will take place and the extent of it (Leidner & Jarvenpaa, 1995), as well as to develop self-reflection skills (Dickfos et al., 2014). Finally, in Bamoallem & Altarteer (2022) the perception and acceptance of students toward this blended learning model is also analyzed.

Faced with this situation, the impact of the COVID-19 pandemic on learning in higher education, focusing mainly on the adaptation of the learning model to the circumstances derived from the pandemic, as well as on the efficacy of the on-line learning model has been analyzed. So, Yang (2020) analyzed the difficulties of implementing the on-line learning model in higher education in China; such difficulties appear to be derived, among other causes, from the fragility of the infrastructure necessary for on-line learning and the lack of experience of teachers (including the differences in the learning outcomes caused by the varied experience of teachers). Yang (2020) also explains how, after great efforts by the Chinese Government, the use of on-line learning in Chinese universities, rapidly becoming the main learning modality implemented on a large scale. Similarly, Pham and Ho (2020) explored the impact of the pandemic on Vietnamese universities, focusing on the work performed to implement on-line learning and technology-based educational modalities. Thus, they provide some possible ways for the adoption of e-learning in higher education institutions of Vietnam in a post-pandemic environment. Once the pandemic ceases to be a threat, Vietnamese universities will be settled on a “new normality”, with flexible, updated, and reformed teaching and learning models, combining the traditional education models and the new on-line learning, thus giving rise to a blended learning model. Furthermore, Bolumole (2020) described his own experience as a postgraduate student in the United States during the coronavirus pandemic, reflecting on the main events: the hasty closing of university campuses, the clumsy transition to on-line learning, the controversial reopening of the campuses and, lastly, his hopes for higher education in the USA while it adapts to a new reality. Finally, Takayama (2020) reflected on the implications of coronavirus for teaching and learning in universities. Takayama recognizes the world health crisis as a catalyzing time to rethink the “habitual functioning” of university learning and develop a renewed appreciation of what is taken for granted in it.

In any case, in all these studies, a quantitative study that analyses and compares the academic results obtained by the students in the different learning scenarios (face-to-face, blended, and on-line) in university teaching, also taking into account, jointly, the use they make of e-learning platforms in these scenarios has not been presented. To solve this

deficiency, the study presents the following objective: analyze the academic results or marks obtained by university students in function of the learning scenario together with the use they make of e-learning platforms.

2. METHODOLOGY

This section sets out the methodology followed in the development of the study and the way of obtaining and processing the data used. Thus, first the statistical sample is shown, then the variables and the procedure followed are detailed. Finally, the statistical analysis carried out is described.

2.1. Statistical sample

The data used in this study belongs to the subject of Analysis of Financial Operations of the second term of the first year of the Business Administration and Management Degree at the University of Burgos, Spain. Concretely, the data are gathered from the interactions of the students with the UBUVirtual (virtual teaching platform used by the University of Burgos, based on Moodle 3.0 technology). The data correspond to the interaction logs of the users with the platform. Data from several academic courses corresponding to the different types of learning scenarios are gathered. Second term of the 2018-2019 academic year for face-to-face learning, second term of 2019-2020 academic year for on-line learning and second term of 2020-2021 academic year for blended learning.

After data collection, a processing is necessary prior to their analysis. Specifically, the cleaning, filtering, arrangement, and anonymize steps are carried out. In the cleaning phase, we removed the logs of teacher access, guest profiles and system administrators. At this point, the data of the students who had cancelled their enrollment during the academic course and the data of the students who did not undertake the evaluation tests are also removed. Then, we discarded the logs of access to non-teaching materials, such as schedules, teaching guide and mark-related files. The filtering consisted of eliminating the logs with a date later than the date of the last evaluation test and, in addition, all duplicate logs are eliminated. In the arrangement phase, we calculated the number of times that each student accessed each teaching block into which the subject is divided, also calculating the total number of interactions of each student. At this phase, the student's final mark is added. Finally, the data is made anonymous, resulting in the final data matrix. Table 1 shows the descriptive numerical data of each academic course and learning scenario.

	Course/Scenario		
	2018-2019 Face-to-face	2019-2020 On-line	2020-2021 Blended
Total students	87	88	93
N° logs (records)	12.244	35.538	21.872
N° interactions after processing	3.494	11.719	5.805
Students who pass	51(59%)	63(71%)	47(51%)
Students who do not pass	21(24%)	13(15%)	26(28%)
Students nor presented	15(17%)	12(14%)	20(21%)

Table 1. Statistical sample numerical description

As can be observed in Table 1, the number of students increases each year. It is important to highlight that these data include the students who repeated the subject. Regarding the number of accesses to resources, as is reasonable, the on-line scenario obtained considerably more than the face-to-face and blended scenarios. The latter also had more accesses than the face-to-face scenario, although the number of students is slightly larger. The same relationship presents the number of accesses after data processing.

Regarding the performance rates, it can be observed that, in the on-line scenario, the number of students that passed the subject is considerably larger than in the other two scenarios, and the blended scenario is slightly worse than the face-to-face scenario; with respect to the rates of dropout and failure to undertake the evaluation test, these are lower in the on-line modality, and the face-to-face modality is slightly better than the blended modality. In the same way, the blended scenario shows the highest rate of students who do not pass the subject, while the face-to-face scenario shows a higher rate of students who do not pass the subject than the on-line scenario. Finally, with respect to the rates of dropout and failure to undertake the evaluation test, these are lower in the on-line scenario, and the face-to-face scenario is slightly better than the blended scenario.

2.2. Variables

The logs mentioned above contain the information about the activities of the students, specifically the date and time of access, student identifier, name of the resource accessed, type of resource accessed, name of the event and description. Along with these data, the academic results obtained by the students in the aforementioned subject are also considered. Thus, finally three variables are defined: the student's academic results or marks (Y), the number of accesses or number of clicks recorded by students in the e-learning platform (X) and the learning mode or learning scenario (A). Regarding this last variable, three scenarios are defined: face-to-face learning, before the lockdown period; on-line learning, during the lockdown period; and blended learning, after the lockdown period, which combines face-to-face learning with on-line learning.

2.3. Procedure

The procedure followed to complete the development of the work is based on the comparison of three learning scenarios (face-to-face, on-line, and blended). To contextualize these three scenarios, we lightly comment on the characteristics of each of them.

In the first place, in a scenario prior to the appearance of COVID-19, students carried out face-to-face learning. Face-to-face learning is understood as the classical methodology, in which students attend the classrooms and the teacher teaches orally, using the resources available both in the physical classroom and in the e-learning platform (UBUVirtual). The tutoring and evaluation tests are also carried out face-to-face. Second, in a situation of home lockdown caused by COVID-19, the students received a completely on-line learning. All teaching is performed in streaming, in real time, through the Microsoft Teams® tool. The contents of the subject are available in UBUVirtual. The

tutoring and different enquiries, along with the evaluation tests, are also conducted virtually using the same tool or e-mail, facilitating both synchronous and asynchronous communication respectively. Finally, thirdly, in a scenario after the period of home lockdown, the students received blended learning. In this scenario, there are two determinants. The first is that part of the students received lectures in an identical way to face-to-face learning. The rest of the students attended a mirror classroom, attached to the face-to-face classroom, in order to maintain a safety distance between them, and following the teacher's explanations in streaming, requesting their presence if necessary. The second determining factor is the specific existence of students in a situation of home lockdown. In this case, these students followed the same streaming as the mirror classroom students, but from their homes. The contents of the subject are available in UBVirtual. The evaluation tests are conducted face-to-face, postponing the dates for those students in a state of lockdown. The tutoring and other enquiries are carried out virtually, either through e-mail or Microsoft Teams®.

2.4. Statistical analysis

The data were analyzed with the statistical software Stata vs. 12. The statistical analysis of the data matrix obtained in section 2.1 has been divided into two stages. First of all, to avoid serious objections to the validity, an Exploratory Data Analysis (EDA) was carried out through an analysis of variance (Levene's variance test), a normality analysis (Shapiro–Wilk test) and a mean test (Kruskal-Wallis test) for each of the study variables (Y and X) in the different learning scenarios (A). Secondly, a Confirmatory Data Analysis (CDA) has been carried out using a Treatment Effects (TE) model and a Fractional Polynomial Extended Regress model to try to confirm the research hypothesis. H: Student academic results depend on the learning scenario and the number of clicks on e-learning platforms (A is combined with X to explain Y). That is, we are going to analyze the relationship between the academic results and the number of clicks together with the learning scenario.

3. RESULTS

Table 2 shows a descriptive analysis of the variable academic results (Y) and the variable number of clicks (X), in the different learning scenarios (A).

	Scenario/Variable					
	Face-to-face		On-line		Blended	
	X	Y	X	Y	X	Y
Mean	40,16	3,80	133,07	4,63	62,42	3,90
Median	35	4	124	5,35	54	5
Std. Dev.	40,82	2,91	78,00	2,52	52,24	2,92
Iqr	42	5,80	101,50	3,05	54	4,90

Table 2. Descriptive analysis of X and Y in different learning scenarios (A)

As can be seen, with respect to measures of central tendency, the average of X is higher in the on-line scenario than in the other two scenarios and higher in the blended scenario than in the face-to-face scenario. In the same way, the mean of Y is also higher in the on-line scenario, obtaining the worst results in the face-to-face scenario. On the other hand,

regarding the measures of dispersion, the variable X shows a higher standard deviation in the on-line scenario, followed by the blended scenario, while the variable Y shows a similar standard deviation in the face-to-face and blended scenarios, and a bit less on the on-line scenario.

3.1. Exploratory Data Analysis (EDA)

At first glance, it can be seen that the variances are different for variable Y with respect to learning scenario (Table 2). On-line learning presents a lower variance. This impression can be confirmed with a variance test (Sheard, 2018). The robust Levene's variance test allows rejecting, at 5% significance level, the null hypothesis of equality of variances (p-value = 0,03). For variable X, it can also see that the variance is different with respect to learning scenario (Table 2). There is greater variance in on-line learning than in the other two learning scenarios. The robust Levene's variance test allows rejecting the null hypothesis of equal variances (p-value = 0,00). Therefore, there is heteroscedasticity in variable Y and X with respect to A.

Next, we verify whether variables Y and X follow a normal distribution for each of the three learning scenarios. When finding heteroscedasticity, it is convenient to use non-parametric tests (Weisberg, 2013). The Shapiro-Wilk test (Sijtsma & Emons, 2010) yields a value equal to 0,92 (p-value = 0,00), 0,91 (p-value = 0,00), and 0,95 (p-value = 0,00) for variable Y, and a value equal to 0,80 (p-value = 0,00), 0,97 (p-value = 0,03), and 0,86 (p-value = 0,00) for variable X in face-to-face, on-line, and blended learning respectively. Thus, the hypothesis of normality is rejected for all three scenarios in both variables.

By failing to pass the normality test, it is convenient to use non-parametric means test in order to compare the mean of variables Y and X in each of the learning scenario. The Kruskal-Wallis test (Sijtsma & Emons, 2010; Riffenburgh, 2012) throws a p-value of 0,10 for variable Y, therefore we cannot reject, at 5% significance level, the null hypothesis of equality of means in variable Y in the different levels of learning scenario. The academic results are not affected by the learning scenario. On the contrary, a p-value of 0,00 allows reject the null hypothesis of equality of means for variable X in the different levels of learning scenario. The average number of clicks is significantly affected by the learning scenario.

Last, the values for the p-values obtained in Kendall's (0,04, 0,00, 0,02) and Spearman's (0,04, 0,00, 0,01) rank correlation tests for the variables X and Y in the face-to-face, blended and online scenarios, respectively, allow to reject the independence between these variables. To deepen the relationship between these three variables, the results obtained in the Exploratory Data Analysis (EDA) and the Confirmatory Data Analysis (CDA) are detailed below.

3.2. Confirmatory Data Analysis (CDA)

After the individual analysis of the variables Y and X, finally, we are going to analyze the relationship between variable Y on the one hand and variable X and factor A jointly on the other. In this way, we intend to analyze student academic results based on the number of clicks and the learning scenario.

The heteroscedasticity and the lack of normality in the distributions of the variables X and Y, together with the slight positive correlation (Pearson's correlation coefficient = 0,12) between the predictors (variable X and factor A), do not allow us to assume that the assumptions necessary to find a satisfactory function within linear regression models, from the most general to the most sophisticated, are met (Osborne & Waters, 2002). Furthermore, since the starting data are not experimental or designed, but rather observational data, neither orthogonality nor a structured variance can be expected in them. In this situation, it is convenient to use robust regression models, specific for observational data. One of these regressions is the Treatment Effects (TE) model. TE is a robust model in itself, allowing us to find out the effect caused by factor A. That is, the effect of X on Y is quantified in the different levels of a given treatment A (Abadie et al., 2004). Specifically, we compared the academic results obtained by students in the face-to-face learning scenario (which we took as a control level) with two treatments, on-line and blended learning.

The results reveal that the Average Treatment Effect (ATE) is -1,01 for the on-line treatment, which means 1,01 lower mark for each experimental unit treated with the on-line scenario, and -0,38 for the blended treatment, which means 0,38 lower mark for each experimental unit treated with the blended scenario. The results also show that the average mark of the experimental units both in the face-to-face scenario and in the on-line and blended scenario, i.e., both those experimental units who are treated and those who are not, is estimated at 4,14, which is the value of the Potential-Outcome MEAN (POmean). The treatment is the on-line and blended scenario, since these represent the change with respect to the common situation, that is, the control situation (face-to-face scenario). What TE does is precisely compare with equal click numbers. The marks decrease in on-line and blended scenario, since it considers blocks of equal number of clicks, in contrast with what was initially observed, i.e., although the difference of means is not significant, the on-line and blended marks are slightly higher to face-to-face scenario. Obtaining a better mark in on-line and blended learning is correlated with a larger number of clicks, thus X explains A and A explains Y. Regarding the first treatment (on-line), we can consider that it offers a clinical importance (Jacobson et al., 1999) (we consider clinical importance as a 10% variation), since losing 1,01 points out of a total of 4,14 points can be considered relevant (24,41%). On the contrary, with the second treatment (blended), we cannot consider a relevant clinical importance, since the variation of the mark for applying this treatment reached 9,13%, which is below the required 10%.

In this sense, we can reformulate the research hypothesis into two sub-hypotheses, H1: the academic results are affected by the on-line learning scenario with respect to the face-to-face learning scenario, also considering the number of clicks and H2: the academic results are affected by the blended learning scenario with respect to the face-to-face learning scenario, also considering the number of clicks. Therefore, taking into account the clinical importance, we cannot reject the sub-hypothesis H1 and, on the contrary, we can reject the sub-hypothesis H2.

To enrich the model, we explore its predictive capacity. Therefore, the aim is to predict what happens in Y if there is a change in X for each of the modalities of A. To this end, we used a curvature model, specifically a Fractional Polynomial Extended Regress model (Figure 1), which is adequate for observational data and variables with non-linear relationships that, in addition, present heteroscedasticity (Royston & Sauerbrei, 2008).

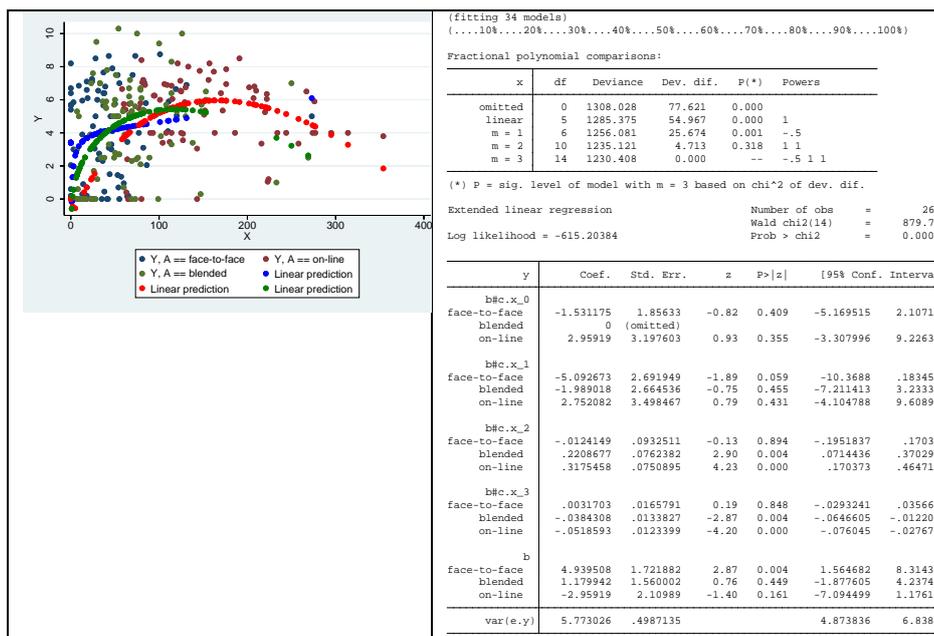


Figure 1. Fractional Polynomial Extended Regression

The blue curve represents the prediction when there is no treatment, that is, in face-to-face learning (control). The red and green curves represent the prediction when there is treatment, that is, in on-line and blended learning respectively.

Regarding the fit of the model, the p-value = 0,69 indicates that the model does not have a lack of fit; that is, there is no evidence against the adequate fit of the model to the data.

Then, we revise the predictive capacity of the model. To this end, the amplitude of the confidence intervals allowed us to assess the value/effectiveness of the model to predict. For the first treatment (on-line), we obtain an estimated ATE (average difference of the treatment vs control level in each value of X) of -0,99, whose 95% confidence interval contains 0. The margin of error in the estimation is so large that, actually, the ATE may have been null. For the second treatment (blended), we obtain an estimated ATE of -0,37, although, once again, the 95% confidence interval contains 0.

To complement this information, we determine the standard deviation of the residuals. We obtain a value of 2,41, which is a high value considering a range of 1 to 10 for the marks (variable Y). A high standard deviation involves high errors in the predictions. This value indicates the low explanatory power of this model. We confirm this low predictive power by calculating R^2 . For scenario A = face-to-face, control level, $R^2 = 0,10$, thus 9,76% of variability explained by the model, whereas for scenario A = on-line, first treatment, $R^2 = 0,41$, thus 41,11% of variability explained. For the second treatment, scenario A = blended, $R^2 = 0,27$, thus 26,99% of variability explained.

After verifying the low proportion of the variance explained by the model, in Figure 2 (left part) it can be observed that, for the first treatment, in the range in which X is below 77 (value for Y = 4,46), the mark is higher for the face-to-face scenario. Between this point and a value of X equal to 217 (value for Y = 5,60), the mark is higher in the on-line scenario, and then the response is once again favorable to the face-to-face scenario. The black curve (in the right axis) shows the difference between the two predictions. As can be observed, in the range where the on-line scenario is superior, there is barely a

difference point in the mark (0,89) for the point with the largest difference ($X = 142$), with a mean difference of 0,59; on the other hand, in the ranges in which the face-to-face scenario is superior, the mark decreases almost 4 points in the left part of the axis of the number of accesses (3,40 points with $X = 8$) in their maximum difference, with a mean difference of 1,66 and up to more than 5 points in the right part of the axis of the number of accesses (5,01 points with $X = 345$) in their maximum difference, with a mean difference of 2,23.

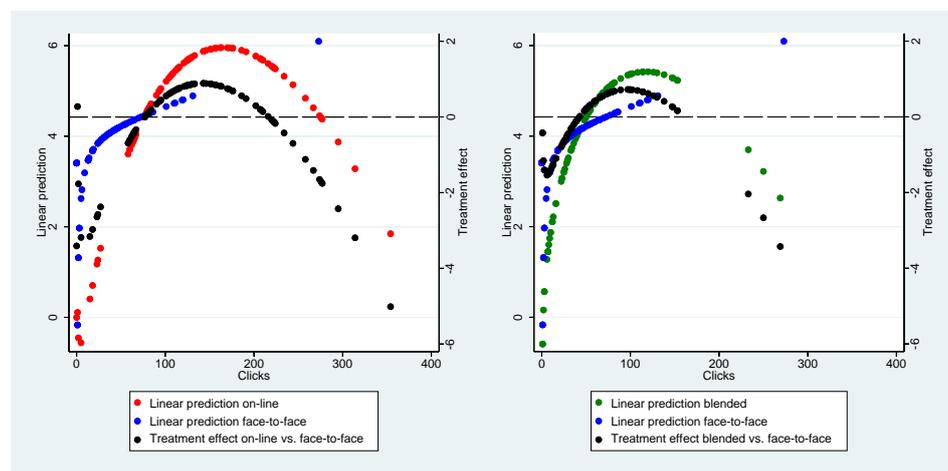


Figure 2. Comparison between treatments and control

With respect to the second treatment (right part of Figure 2), in the range in which X is below 42 (value for $Y = 4,12$), the mark is higher for the face-to-face scenario. Between this point and a value of X equal to 161 (value for $Y = 5,14$), the mark is higher in the blended scenario, and then the response is once again favorable to the face-to-face scenario. The black curve (in the right axis) shows the difference between the two predictions.

As can be observed, in the range in which the blended scenario is superior, there is barely a difference point in the mark (0,72) in the point with the largest difference ($X = 96$) with a mean difference of 0,48; on the other hand, in the ranges in which the face-to-face scenario is superior, the mark decreases 1,54 points in the left part of the axis of the number of accesses ($X = 6$) in their maximum difference, with a mean difference of 0,80, and up to over 3 points in the right part of the axis of the number of accesses (3,59 points with $X = 273$) in their maximum difference, with a mean difference of 1,61.

4. DISCUSSION

Different studies have analyzed the relationship between the academic results obtained by students and their interaction with on-line learning platforms. Thus Alajmi et al. (2012) point out that involvement in virtual classroom sessions has the most considerable impact on the student's final scoring or grade. Conversely, Cobo et al. (2014) highlight that their study does not permit to state that those students who adopt passive attitudes in on-line scenarios may necessarily produce low academic performance. In an intermediate position, Davies and Graff (2005) emphasize that greater on-line interaction did not lead to significantly higher performance for students achieving passing grades; however, students who failed in their courses tended to interact less frequently. Arbaugh et al.

(2009) conduct a literature review to examine and assess the state of research of on-line and blended learning in the business disciplines. Their results from the comparison studies suggest generally that on-line courses are at least comparable to classroom-based courses in achieving desired learning outcomes, while there is divergence in findings of comparisons of other course aspects. Finally, Asarta & Schmidt (2020) explore whether any significant gains accrue to students due to previous experience with online materials. They found that no effects on outcomes from having previous experience versus having none. However, when the transfer status of students and ranges of grade point averages were considered, they found that on-line and blended experience provided a positive marginal effect on outcomes for high-achieving transfer students.

In this work, the effect to face-to-face, blended, and on-line scenarios on students' academic results considering the interaction with e-learning platforms has been analyzed. In this sense, this work discovers that carrying out an exploratory analysis of the variables number of clicks and academic results, individually, against the learning scenario, slightly better values are obtained for the academic results in the on-line scenario, although the null hypothesis of equality of means between the three scenarios cannot be rejected, at 5% significance. On the contrary, the number of clicks is significantly affected by the learning scenario. In the on-line scenario there are more clicks than in the blended and face-to-face scenario, also confirming the hypothesis of the difference of means. Then we can consider similar marks in face-to-face, blended, and on-line scenarios, although with more clicks in the on-line scenario.

However, in the analysis of the combined effect of the variable number of clicks and factor learning scenario, the marks obtained are lower in on-line and blended scenarios with respect to face-to-face scenario (1,01 and 0,38 points less, respectively), since we consider blocks of equal number of clicks and there is a correlation between clicks and learning scenarios. More concretely, we can consider a decrease of 24,41% in the marks when performing the first treatment (on-line) and of 9,13% in the marks when performing the second treatment (blended), with an average value of the marks for all students of 4,14 points, compared to those obtained in the exploratory analysis for the academic results in the three scenarios. More specifically still, the analysis indicates that marks are affected by the on-line scenario versus the face-to-face, also considering the number of clicks (H1), while they are not affected by the blended scenario versus the face-to-face, also considering the number of clicks (H2).

With the prediction models obtained (Figure 1), the face-to-face scenario offers better results with a small number of clicks (up to $X = 42$).

Then, the blended scenario offers the best results up to a value of 110 clicks. From this point, the best marks are obtained with an on-line scenario, until the number of clicks reaches a value of 217. Above this point, the best marks are once again obtained with the face-to-face scenario. With respect to the face-to-face scenario, the highest positive variation obtained with the on-line treatment is 0,89 points (mean 0,59) and 142 clicks, whereas with the blended treatment, the highest positive variation is 0,72 points (mean 0,48) with 96 clicks.

Individually (Figure 2), for the first treatment, up to 77 clicks, the face-to-face scenario offers better results, with an average difference of 1.66 points. Between 77 and 217 clicks, better marks are obtained in the on-line scenario, with an average difference of 0,59 points and a maximum difference of 0,89 points. After 217 clicks, the face-to-face scenario

returns again better results with an average difference in the marks of 2,23 points. For the second treatment, up to 42 clicks, the face-to-face scenario offers better results, with an average difference of 0,80 points. Between 42 and 161 clicks, better marks are obtained in the blended scenario, with an average difference of 0,48 points and a maximum difference of 0,72 points. After 161 clicks, the face-to-face scenario returns again better results with an average difference in the marks of 1,61 points.

5. CONCLUSIONS

The aim of this work is to study the effect of face-to-face, blended and on-line scenarios on students' academic results considering the interaction with e-learning platforms. Firstly, individually, the results show that the academic results are not affected by the learning scenario, while the degree of interaction with e-learning platforms is affected by the learning scenario.

Then, Treatment Effects model has been used to study the learning scenario and the interaction with e-learning platforms and academic results together. From this study we can conclude that the academic results are affected by the on-line versus the face-to-face scenario but are not affected by the blended versus the face-to-face scenario. Specifically, on an average value of 4,14 points, obtained from the academic results of all students, with an on-line treatment, the results drop 1,01 points, while with a blended treatment, the results drop 0,38 points.

Finally, utilizing Fractional Polynomial Extended Regress, prediction models are proposed for each of the scenarios. With these models, the face-to-face scenario offers better results with a small number of clicks (up to 42), the blended scenario offers the best results up to a value of 110 clicks and from this point, the best marks are obtained with an on-line scenario (until 217). Above this point, the best marks are once again obtained with the face-to-face scenario.

We have already underlined the low explanatory power of the models, as well as their high margin of error in predictions. A clear reason for this is the lack of covariates (properties of the experimental units, such as age, gender, employment situation, family situation, study habits, reading habits, etc.), which has undoubtedly been the main limitation of this study. The predictive capacity of the models depends both on the variables captured for the right-hand side (RHS) and on the type of mathematical equation (curvature) used with the predictors (that is, the variables used as RHS). Therefore, the obtained results must be considered with relative caution.

As a possible future line of research, we can improve the predictive capacity of the model, proposing a generalized Structural Equation Model (SEM), in which the variable of interest is a function of several latent endogenous variables (hidden, non-observable), such as student profile, subject, study center, motivation, home environment, socio-economic level, etc. These variables, in turn, can be constructed from instrumental variables (exogenous, observable), latent classes, measurements, group variables and other elements of structural equations, such as the number of clicks in the e-learning platform, the duration of such on-line accesses, etc. In this way, we could have a lower margin of error when predicting student marks. With a rich RHS in the model, the estimation of the effect of the treatments would surely change, at least partially, since the rational logic states that, in the face-to-face scenario, a limited number of clicks can favor

marks by complementing the learning time in the classroom, while exceeding a certain threshold will have penalizing effects (probably missing lectures, losing attention due to distraction, etc.).

ACKNOWLEDGMENTS

This work was partially supported by University of Burgos and IFIE (Program 322BE/2023) and the Regional Government of “Castilla y León” and FEDER funds (COV2000375).

REFERENCES

- Abadie, A., Drukker, D., Herr, J.L. & Imbers, G.W. (2004). Implementing Matching Estimators for Average Treatment Effects in Stata. *The Stata Journal: Promoting communications on statistics and Stata*, 4(3), 290-311.
- Alajmi, M.F., Khan, S. & Zamani, A.S. (2012). Using instructive data mining methods to revise the impact of virtual classroom in e-learning. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 45, 125-133.
- Aldhahi, M.I., Alqahtani, A.S., Baattaiah, B.A. & Al-Mohammed, H.I. (2022). Exploring the relationship between students' learning satisfaction and self-efficacy during the emergency transition to remote learning amid the coronavirus pandemic: A cross-sectional study. *Education and Information Technologies*, 27, 1.323-1.340. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10644-7>
- Anthony, B., Kamaludin, A., Romli, A., Rafei, A.F.M., Abdullah, A. & Ming, G.L. (2019). Exploring the role of blended learning for teaching and learning effectiveness in institutions of higher learning: An empirical investigation. *Education and Information Technologies*, 24(6), 3.433-3.466. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09941-z>
- Arbaugh, J.B., Godfrey, M.R., Johnson, M., Pollack, B.L., Niendorf, B. & Wresch, W. (2009). Research in online and blended learning in the business disciplines: Key findings and possible future directions. *The Internet and Higher Education*, 12(2), 71-87. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.06.006>
- Asarta, C.J. & Schmidt, J.R. (2020). The effects of online and blended experience on outcomes in a blended learning environment. *The Internet and Higher Education*, 44, 100708. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100708>
- Azizan, F.Z. (2010). Blended learning in higher education institution in Malaysia. In *Proceedings of regional conference on knowledge integration in ICT*, 10, (pp. 454-466).
- Bamoallem, B. & Altarteer, S. (2022). Remote emergency learning during COVID-19 and its impact on university students perception of blended learning in KSA. *Education and Information Technologies*, 27, 157-179. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10660-7>
- Bazelais, P. & Doleck, T. (2018). Blended learning and traditional learning: A comparative study of college mechanics courses. *Education and Information Technologies*, 23(6), 2.889-2.900. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9748-9>
- Bolumole, M. (2020). Student life in the age of COVID-19. *Higher Education Research & Development*, 39(7), 1.357-1.361. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1825345>
- Branch, R.M. & Dousay, T.A. (2015). *Survey of instructional design models*. Association for Educational Communications & Technology.
- Castro, M.D.B. & Tumibay, G.M. (2021). A literature review: efficacy of online learning courses for higher education institution using meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1.367-1.385. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10027-z>
- Christie, M.J. (2004). Computer databases and Aboriginal knowledge. *Learning communities: International journal of learning in social contexts*, 1, 4-12.

- Cobo, A., Rocha, R. & Rodríguez-Hoyos, C. (2014). Evaluation of the interactivity of students in virtual learning environments using a multicriteria approach and data mining. *Behaviour & Information Technology*, 33(10), 1.000-1.012.
<https://doi.org/10.1080/0144929X.2013.853838>
- Davies, J. & Graff, M. (2005). Performance in e-learning: online participation and student grades. *British Journal of Educational Technology*, 36(4), 657-663.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00542.x>
- Dickfos, J., Cameron, C. & Hodgson, C. (2014). Blended learning: making an impact on assessment and self-reflection in accounting education. *Education and Training*, 56(2/3), 190-207.
<https://doi.org/10.1108/ET-09-2012-0087>
- Fouche, I. & Andrews, G. (2022). Working from home is one major disaster: An analysis of student feedback at a South African university during the COVID-19 lockdown. *Education and Information Technologies*, 27, 133-155. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10652-7>
- Halverson, L.R., Graham, C.R., Spring, K.J., Drysdale, J.S. & Henrie, C.R. (2014). A thematic analysis of the most highly cited scholarship in the first decade of blended learning research. *The Internet and Higher Education*, 20, 20-34. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.09.004>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27(1), 1-9.
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Jacobson, N.S., Roberts, L.J., Berns, S.B. & McGlinchey, J.B. (1999). Methods for defining and determining the clinical significance of treatment effects: description, application, and alternatives. *Journal of consulting and clinical psychology*, 67(3), 300-307.
<https://doi.org/10.1037/0022-006X.67.3.300>
- Leidner, D.E. & Jarvenpaa, S.L. (1995). The use of information technology to enhance management school education: A theoretical view. *MIS Quarterly*, 19(3), 265-291. DOI: 10.2307/249596
- Maki, R.H., Maki, W.S., Patterson, M. & Whittaker, P.D. (2000). Evaluation of a Web-based introductory psychology course: I. Learning and satisfaction in on-line versus lecture courses. *Behavior research methods, instruments, & computers*, 32(2), 230-239.
<https://doi.org/10.3758/BF03207788>
- Morgan, H. (2020). Best practices for implementing remote learning during a pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(3), 135-141.
<https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1751480>
- Nguyen, T. (2015). The effectiveness of online learning: Beyond no significant difference and future horizons. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11(2), 309-319.
- Osborne, J.W. & Waters, E. (2002). Four assumptions of multiple regression that researchers should always test. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 8, Article 2.
<https://doi.org/10.7275/r222-hv23>
- Pham, H.H. & Ho, T.T.H. (2020). Toward a 'new normal' with e-learning in Vietnamese higher education during the post COVID-19 pandemic. *Higher Education Research & Development*, 39(7), 1.327-1.331. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1823945>
- Riffenburgh, R.H. (2012). *Statistics in Medicine* (3rd ed). Academic Press.
DOI: 10.1016/C2010-0-64822-X
- Royston, P. & Sauerbrei, W. (2008). *Multivariable Model-Building: A Pragmatic Approach to Regression Analysis Based on Fractional Polynomials for Modelling Continuous Variables*. Wiley. DOI: 10.1111/j.1541-0420.2009.01315_1.x
- Sheard, J. (2018). *Quantitative data analysis, Research Methods* (Second Edition). Chandos Publishing. DOI: 10.1016/B978-0-08-102220-7.00018-2
- Sijtsma, K. & Emons, W.H.M. (2010). *Nonparametric Statistical Methods. International Encyclopedia of Education* (Third Edition). Elsevier. DOI: 10.1016/b978-0-12-818630-5.10073-9

- Singh, H. & Reed, C. (2001). A white paper: Achieving success with blended learning. *Centra software, 1*, 1-11.
- Takayama, K. (2020). Japanese nightingales (uguisu) and the margins of learning: rethinking the futurity of university education in the post-pandemic epoch. *Higher Education Research & Development, 39*(7), 1.342-1.345. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1824208>
- Van Gelderen, B. & Guthadjaka, K. (2017). The Warramiri website: applying an alternative Yolŋu epistemology to digital development. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12*(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0052-x>
- Wai, C.C. & Seng, E.L.K. (2014). Exploring the effectiveness and efficiency of blended learning tools in a school of business. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 123*, 470-476. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1446>
- Wasserman, L. (2004). *All of Statistics: A concise course in Statistical Inference*. Springer. DOI: 10.1007/978-0-387-21736-9
- Weisberg, S. (2013). *Applied linear regression*. John Wiley & Sons. DOI: 10.1002/0471704091
- Yang, R. (2020). China's higher education during the COVID-19 pandemic: some preliminary observations. *Higher Education Research & Development, 39*(7), 1.317-1.321. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1824212>

RECENSIONES

BOOK REVIEWS

Monge, Carlos y Gómez, Patricia (2022). *Innovación e investigación para la inclusión educativa en distintos contextos*. Madrid, Ediciones Pirámide. 416 págs. ISBN: 978-84-368-4640-9

David Jiménez Hernández¹

¹ UNED djimenez@edu.uned.es

Recibido: 31/10/2022

Aceptado: 1/3/2023

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:
David Jiménez Hernández
Facultad de Educación
UNED
C/Juan del Rosal, 14
28040 Madrid

En un mundo tan disímil como el actual, apremia seguir aumentando el conocimiento sobre la inclusión educativa que ayude a trabajar más eficientemente con la diversidad del alumnado. A pesar de todo el esfuerzo que se ha realizado en esta materia, la educación inclusiva sigue siendo un rompecabezas al intentar implementarla. Para tal fin, la obra “Innovación e investigación para la inclusión educativa en distintos contextos” coordinada por Carlos Monge (Universidad Nacional de Educación a Distancia) y Patricia Gómez (Universidad Complutense de Madrid), y en la que colaboran 34 autores de diferentes universidades tanto nacionales como internacionales, amplía la comprensión de la temática.

Retomando el análisis de la obra, el primer bloque, formado por cinco capítulos, está dirigido al conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y la atención a la diversidad. Sirviendo de introducción, se analiza la diversidad como característica inherente al ser humano presente en los centros educativos. Tanto el currículo, como las actitudes y los estilos de enseñanza de los docentes, son considerados elementos de ajuste para abordar un aprendizaje en diversidad. A modo de ejemplo, se estudia en profundidad el exitoso modelo inclusivo total que se desarrolla en la provincia de New Brunswick (Canadá).

Se ofrece, además, una aproximación al diseño e innovación curricular desde una perspectiva inclusiva. Queda patente que los estudios curriculares son necesarios para comprobar cómo inciden en la planificación, desarrollo y sentido del currículo escolar en los procesos de exclusión-inclusión educativa. Pero no solo esto, otro capítulo facilita el conocimiento del currículo integrado para poder armonizar una respuesta adaptada a la diversidad, mejorando los procesos educativos. Esta práctica minoritaria se expone desde la experiencia de escuelas rurales y familiares.

En la sociedad actual, no se puede obviar la competencia digital y las alfabetizaciones múltiples de profesorado y alumnado. Desde este prisma, los docentes deben estar formados en la alfabetización mediática e informacional que les permitan ser agentes de cambio a través de la expansión de la educación cívica. Hablar

de TIC e inclusión es pretender eliminar o, por lo menos, disminuir, las barreras que puedan impedir el acceso universal a la educación.

El segundo bloque compuesto por tres capítulos se centra en las innovaciones educativas para la inclusión. Desde él, se accede al conocimiento de estrategias centradas en mejorar la convivencia y la inclusión, orientadas al desarrollo de programas de prevención, detección y tratamiento de conflictos o elaboración democrática de normas. Todo ello, rompiendo con modelos más tradicionales y punitivos de convivencia escolar, para procurar unos centros educativos más inclusivos y comprometidos. En ese sentido, destaca el aprendizaje-servicio por la relevancia que se merece, dados el significado y la relevancia social que ofrece. De manera más concreta, se presenta una pertinente investigación en la que se analiza los indicadores del aprendizaje-servicio que se ofrecen en diferentes grados universitarios para conocer su puesta en práctica. Entre sus hallazgos, se asegura que esta metodología promueve la inclusión educativa y social de todas las personas.

Asimismo, se ahonda en una innovación para el desarrollo social del alumnado de infantil a través de smartphones como medio de inclusión socioeducativa. La formación del alumnado para el uso responsable de estos medios apremia por su acceso cada vez más temprano.

Por último, el tercer bloque se extiende más que el resto, conformado por seis capítulos de investigación educativa e inclusión. Inicialmente, emprende un recorrido por múltiples cuestionarios y escalas que han servido para analizar actitudes y percepciones de los miembros de la comunidad educativa hacia la diversidad. Seguidamente, se muestran dos procedimientos como, la foto-elicitación y narración fotográfica, en la formación permanente del profesorado con la finalidad de favorecer la inclusión. Mediante estos procedimientos, el profesorado puede tomar consciencia de la manera en que desarrolla su práctica educativa. La foto-elicitación ayuda a la comprensión sobre cómo el profesorado vive las situaciones de desigualdad en el aula, y desarrolla su trabajo con el objetivo de mejorarlo. Todo ello se realizaría a partir de las fotografías tomadas por ellos mismos en situaciones educativas. Mediante el debate con otros profesionales se toma una mayor consciencia y comprensión de lo implementado dentro de las aulas.

También, se presenta la investigación-acción participativa como proceso de búsqueda de una educación y una sociedad más justa a través de la reflexión. En este proceso, son necesariamente sus propios protagonistas los que se deben de empoderar y liderar la acción. Por todo ello, se presentan sus fundamentos, requisitos y fases de cómo debe ser una auténtica investigación-acción participativa, además de diversas experiencias centradas en la inclusión.

A continuación, se incluyen dos tipos de narrativa. La primera es la investigación narrativa, destinada a visualizar a aquellos colectivos que han sido obviados en otros ámbitos investigativos. Mediante una doble vertiente, que va desde la descripción de relatos de temáticas vinculadas con la diversidad y la segregación para conocer cómo se ha construido la realidad de diferentes sujetos, a otra en la que se construyen relatos alternativos para propiciar el cambio educativo y social. La segunda son las narrativas visuales, y a través de la Educación Artística se exhiben propuestas inclusivas en el aula, por ser un medio de comunicación universal que pueden entender todas las personas.

Para finalizar con el libro, se explican los softwares CAQDAS (Computer-Aided Qualitative Data Analysis) para el análisis cualitativo de la investigación en educación, siempre en datos focalizados en la inclusión, en concreto tres: NVivo, Atlas.ti y MAXQDA. Su objetivo es presentar recursos con experiencias para ejemplificar las posibilidades de los programas.

En vista de toda la información expuesta queda patente que un sistema educativo inclusivo, que sea de todos y para todos, sin dejar “olvidado” a ningún estudiante, una educación que cumpla con la equidad y responda a las demandas de la sociedad actual, requiere que se siga ampliando el conocimiento que se está generando, además de ser necesaria una formación del profesorado en esta materia, pues, al encontrarnos en un universo tan grande, también son muy diversas las dificultades que pueden aparecer, y que requieren ser solventadas en el día a día del aula.

**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 siguiendo el modelo utilizado en la plantilla que puede descargarse en la web de la revista.
- Los trabajos deben enviarse a través del sistema de gestión de artículos de la web de la revista: <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined>
- 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 Universidade 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. Las condiciones de uso y reutilización de contenidos son las establecidas en la licencia Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 (Reconocimiento - No Comercial - Sin Obra Derivada).

- Los autores deben leer la Declaración de Ética y Buenas Prácticas de la Revista.
- Para contactar con la revista puede enviarse un correo a editor_reined@uvigo.es.

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

© Revista de Investigación en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, Universidad de Vigo.

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 is 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.
- It is mandatory to use the journal template. All manuscripts must be sent from our webpage: <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined>
- 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 is about between six - 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 conditions of use and reuse of content are those established in the Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 license.
- Authors must read the Declaration of Ethics and Good Practices of the Journal.
- Any other correspondence can be maintained at editor_reined@uvigo.es.

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