



# REICE

**RINACE**

Revista Iberoamericana sobre  
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

**ISSN: 1696-4713**

**REICE**

**Revista Iberoamericana sobre Calidad,  
Eficacia y Cambio en Educación**

**Enero 2018 – Volumen 16, número 1**

**<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1>**

**[rinace.net/reice/](http://rinace.net/reice/)  
[revistas.uam.es/reice](http://revistas.uam.es/reice)**



Red Iberoamericana  
de Investigación  
sobre Cambio  
y Eficacia Escolar

# CONSEJO EDITORIAL

## DIRECTOR

F. Javier Murillo

## EDITORA

Cynthia Martínez-Garrido

## ASESOR EDITORIAL

Manuel Lorite Becerra

## CONSEJO DIRECTIVO

Elsa Castañeda, Instituto Iberoamericano de Primera Infancia, Colombia  
Santiago Cueto, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Perú  
Eduardo Fabara, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador  
Mariano Herrera, Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE), Venezuela  
Margarita Zorrilla, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

## CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Lorin W. Anderson, Universidad de Carolina del Sur, USA  
Bert Creemers, Universidad de Groningen, Países Bajos  
Christopher Day, Universidad de Nottingham, Reino Unido  
Andy Hargreaves, Boston College, USA  
Kirsti Klette, Universidad de Oslo, Noruega  
Leonidas E. Kyriakides, Universidad de Chipre, Chipre  
Daniel Muijs, Universidad de Southampton, Reino Unido  
Fernando Reimers, Universidad de Harvard, USA  
David Reynolds, Universidad de Southampton, Reino Unido  
Pam Sammons, Universidad de Oxford, Reino Unido  
Jaap Scheerens, Universidad de Twente, Países Bajos  
Louise Stoll, Universidad de Londres, Reino Unido  
Hechuan Sun, Universidad Normal de Shenyang, China  
Tony Tonwnsend, Universidad de Glasgow, Reino Unido  
Mel West, Universidad de Manchester, Reino Unido

## CONSEJO CIENTÍFICO IBEROAMERICANO

Félix Angulo Rasco, Universidad de Cádiz, España  
Manuel E. Bello, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú  
Antonio Bolívar, Universidad de Granada, España  
Nigel Brooke, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil  
Isabel Cantón, Universidad de León, España  
Rubén Cervini, Universidad de Quilmes, Argentina  
Ricardo Cuenca, Instituto de Estudios Peruanos, Perú  
Inés Dussel, FLACSO, Argentina  
Tabaré Fernandez, Universidad de la República, Uruguay  
Cecilia Fierro, Universidad Iberoamericana, México  
Pablo Gentili, LPP-UERJ, Brasil  
Reyes Hernández Castilla, Universidad Autónoma de Madrid, España  
Orlando Mella, Universidad de Uppsala, Suecia  
Sergio Martinic, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile  
José F. Lukas, Universidad del País Vasco, España  
Elena Martín, Universidad Autónoma de Madrid, España  
Guadalupe Ruiz, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México  
Nacarid Rodríguez, Universidad Central de Venezuela, Venezuela  
Juana M<sup>a</sup> Sancho, Universidad de Barcelona, España  
Sylvia Schmelkes del Valle, CINVESTAV, México  
J. Francisco Soares, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil  
Josu Solabarrieta, Universidad de Deusto, España  
Rosa M<sup>a</sup> Torres, Instituto Frónesis, Ecuador  
Alexandre Ventura, Universidade de Aveiro, Portugal

# ÍNDICE

<b>Desde Fuera de la Escuela: Una Reflexión en torno al Aprendizaje a partir de Trayectorias de Abandono Escolar Prematuro</b>	5
<i>Javier Morentin y Belén Ballesteros</i>	
<b>Principios Prácticos y Funcionales en Situaciones de Muerte y Duelo para Profesionales de la Educación</b>	21
<i>Anabel Ramos-Pla, Joaquín Gairín y Ramón Camats</i>	
<b>El Liderazgo para la Mejora Escolar y la Justicia Social. Un Estudio de Caso sobre un Centro de Educación Secundaria Obligatoria</b>	35
<i>Estefanía Martínez-Valdivia, Inmaculada García-Martínez y María Lina Higuera-Rodríguez</i>	
<b>Yo, Contigo. El Programa de Mediación entre Iguales, desde la Perspectiva de un Ejemplo de Vida</b>	53
<i>David Lacuesta-Vizcaino y Joan A. Traver-Martí</i>	
<b>Percepción de los Estudiantes sobre el Aprendizaje Significativo y Estrategias de Enseñanza en el Blended Learning</b>	73
<i>María del Rocío Carranza Alcántar y Juan Francisco Caldera Montes</i>	
<b>Aplicación del Sistema Internacional de Observación y Feedback Docente (ISTOF-II) en un Contexto Educativo No-Anglosajón</b>	89
<i>Begoña De la Iglesia Mayol y María Rosa Rosselló Ramon</i>	
<b>Bienestar Subjetivo y Satisfacción Vital del Profesorado</b>	105
<i>Eva M<sup>a</sup> Muñoz Campos, Antonio Fernández González y Liliana Jacott</i>	
<b>Los Estudios Universitarios y el Mindfulness. Una Revisión Sistemática</b>	119
<i>Virginia Viciano, Andres B. Fernández Revelles, Marta Linares, Tamara Espejo, Pilar Puertas y Ramón Chacón</i>	



## Desde Fuera de la Escuela: Una Reflexión en torno al Aprendizaje a partir de Trayectorias de Abandono Escolar Prematuro

### Outside the School. A Reflection about Learning from Trajectories of Early School Leaving

Javier Morentin \*

Belén Ballesteros

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

El abandono educativo temprano es un reflejo de la necesidad existente de mejora del actual sistema educativo; fracaso y abandono escolar significan fracaso de la escuela y pérdida de su sentido social. Las políticas educativas actuales han tratado de ofrecer diferentes opciones para revertir esta situación. Sin embargo, la realidad es que se ha generado sistemas paralelos que no modifican sustancialmente lo que ocurre en los centros. Este trabajo realiza el análisis de claves educativas recogidas en 13 historias de vida con jóvenes que no lograron concluir sus estudios de secundaria, bachillerato o FP media, desarrolladas en el curso 14-15 y 15-16 en Madrid, Guadalajara y Bilbao. Los resultados muestran un desenganche educativo y emocional progresivo durante la etapa escolar, principalmente en el salto de secundaria a primaria. Tras ello se produce la decisión de abandono en la que el sentimiento de pertenencia y reconocimiento juegan un papel significativo. Aquello que no puede ofrecer la escuela se busca fuera de ella, incluso el propio aprendizaje a partir de la motivación intrínseca. Los jóvenes aprenden y son capaces de construir un proyecto personal y profesional a partir de estos aprendizajes en contextos informales. En consecuencia, proponen un modelo educativo centrado en el aprendizaje y no tanto en la enseñanza. Urge profundizar en la comprensión de aprendizajes en sistemas no formales y transferirlo al ámbito escolar.

**Descriptores:** Deserción escolar; Necesidades educacionales; Educación no formal; Autoaprendizaje; Escuela.

Early school leaving reflects the need to improve the current educational system. School failure and dropout show the school loses its social meaning. Current educational policies have proposed different measures and strategies to solve this situation. However, in practice they have constituted parallel educational systems, which do not modify what happens in school. Our study analysis of the educational keys from 13 life stories with young people who did not finish their studies of compulsory or post-compulsory secondary. The results show a progressive disengagement, from the educational and emotional point of view. The results show a progressive disengagement, from the educational and emotional point of view, especially with the transition from primary to secondary. The decision of early school leaving denotes a crisis in the feelings of recognition and belonging to the school. Young people look outside for what they did not find in school: learning from their motivations. Los jóvenes aprenden y son capaces de construir un proyecto personal y profesional a partir de estos aprendizajes en contextos informales. Consequently, they propose an educational model focused on learning rather than teaching. We need to identify and understand the learning in non-formal systems and transfer it to the school environment.

**Keywords:** Dropping out; Educational needs; Nonformal education; Self-instruction; Schools.

---

\*Contacto: [javiermencina@gmail.com](mailto:javiermencina@gmail.com)

ISSN: 1696-4713  
[www.rinace.net/reice/](http://www.rinace.net/reice/)  
[revistas.uam.es/reice](http://revistas.uam.es/reice)

Recibido: 11 de septiembre 2017  
1ª Evaluación: 15 de octubre 2017  
2ª Evaluación: 12 de noviembre 2017  
Aceptado: 13 de diciembre 2017

## **Introducción**

El abandono escolar temprano (AET) se define como el porcentaje de la población de entre 18 a 24 años que no ha completado el nivel de secundaria de segunda etapa y posteriormente no se encuentre cursando estudios, sean o no reglados. En la última publicación anual elaborada por la Subdirección de Estadística y Estudios del MECD (2016), se expone que la tasa de abandono educativo temprano en nuestro país, España, es de aproximadamente el 20% (24% hombres, 15,8% mujeres). El AET es un indicador educativo utilizado para comparar los niveles educativos de los diferentes países miembros de la Unión Europea.

Durante los últimos quince años España se ha caracterizado por ser, junto con Portugal, uno de los países que mayor ha reducido su tasa de AET. Sin embargo, sigue siendo el país con mayor índice de abandono dentro de la Comunidad Europea (20%).

Son varias las estrategias y acciones llevadas a cabo para conseguir reducir la tasa de AET en nuestro país. Desde la UE se plantea el Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación para el año 2020, en el que se establece que para España este indicador sea del 15%. En España, la reforma del sistema educativo (LOMCE) plantea combinar fondos destinados a empleo y a educación para reducir esta tasa y, según se estima, reducir el desempleo. Es por esto por lo que desde la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven en España (2013-2016), se proponen medidas centradas en la formación, empleabilidad e igualdad de oportunidades de los jóvenes españoles.

Siguiendo con estas políticas educativas han sido numerosos los esfuerzos que en España se han realizado de forma concreta para conseguir reducir la tasa de AET: Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), Programas de Garantía Social (actualmente sustituidos en la LOMCE por Formación Profesional Básica), Programas de Currículum Adaptado (PCA), Programas de Formación Profesional Especial (PCPIE), Escuelas Talleres de Empleo, etc.

Sin embargo, sin antes conocer adecuadamente cuál es la necesidad social existente a cerca del empleo y la escuela, sin antes conocer por qué la tasa de AET es actualmente tan elevada, sin conocer cómo aprenden las personas que forman ese colectivo que ha abandonado los estudios, si no nos preguntamos si de verdad la escuela es diversa e inclusiva tal y como se recoge en la Convención sobre los Derechos del Niño, sin todo esto, será difícil implementar de forma exitosa programas educativos coherentes que contribuyan a reducir la tasa de AET. Entendemos que existe la necesidad de una revisión previa para conocer qué es lo que está pasando antes de intentar poner soluciones.

Y es que, los estudios realizados para comprobar la eficacia de los distintos programas no han sido suficientes. Esto ha sido debido principalmente a su corto recorrido, por un lado, y a la falta de estudios cualitativos por otro (Marín, García y Sola, 2013). Los programas anteriormente citados han tenido vigencia, en su gran mayoría, algo más que un lustro (2007/08), por lo que entendemos que se carece del tiempo suficiente como para poder realizar una evaluación rigurosa de los mismos que fundamente y oriente las posibles propuestas de mejora (García-Gómez, 2014).

Existen estudios que abordan el abandono escolar temprano desde otras perspectivas: González y sus colaboradores (2015) realizan un estudio de los factores de riesgo de abandono desde la visión del profesorado; Isorna, Navia y Felpeto (2013) estudian la transición de primaria a secundaria; Álvarez y Martínez-González (2016) analizan medidas a adoptar entre las familias y los centros escolares como prevención del abandono y fracaso escolar. Estos son algunos de ellos.

La perspectiva desde la cual partimos en el presente trabajo, es una perspectiva interna a la escuela y a sus protagonistas. Tratamos de analizar la escuela y avanzar en posibles claves para su mejora a través de la mirada de aquellos que no consiguieron titular a nivel de secundaria (obligatoria o post-obligatoria), convencidos de la importancia de incluir la voz del alumnado en el análisis y reflexión de políticas y prácticas educativas (Susinos y Ceballos, 2012). La inclusión del alumnado en este análisis y reflexión nos parece imprescindible, pues sólo conociendo las múltiples realidades y posteriores trayectorias de estos, es como podremos crear modelos educativos que se adecúen a las necesidades educativas del alumnado “no incluido” en la escuela. Sin la voz de los protagonistas del AET no puede existir el análisis del AET.

## **1. Fundamentación teórica**

La ambigüedad en la definición sobre fracaso y abandono escolar pone de manifiesto un interés por ajustar únicamente una inversión: el concepto de fracaso y abandono se traduce en que no se ha obtenido una certificación escolar en el número de años que cada país estipula (Saucedo, 2015). De esta forma, atendiendo a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, 2011), fracaso escolar se computa como el porcentaje de población entre 16-18 años que no ha conseguido la titulación de Secundaria Obligatoria (CINE 2), mientras que abandono hace referencia a la población entre 18- 24 años que no ha completado secundaria postobligatoria (CINE 3) y no sigue ningún tipo de educación-formación formal, según queda definido por el Consejo de la Unión Europea (2003). Se omite así toda atención al devenir de la trayectoria académica, marcada por rumbos de ida y vuelta, discontinuidades y regresiones (Velázquez, 2007). Simplemente analizando las posibilidades que ofrece nuestro sistema educativo, observamos que lo etiquetado como “fracaso” puede llegar a convertirse con el tiempo en “abandono”, sin que tampoco esta conceptualización se detenga a considerar cómo quedan recogidas otras respuestas como podría ser el “absentismo”. Por todo ello, no deja de plantearnos dudas las informaciones elaboradas oficialmente: la última publicación anual elaborada por la Subdirección de Estadística y Estudios del MECD (2016), expone que la tasa de abandono educativo temprano en nuestro país, España, es de aproximadamente el 20% (24% hombres, 15,8% mujeres). Antes esto nos preguntamos de qué informan y qué omiten los números.

El fracaso y abandono escolar no son fenómenos naturales, sino realidades construidas en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes y naturalmente, de estos con ella (Escudero, 2005). La teorización de Perrenoud (1990), sobre la construcción social del éxito y fracaso escolar sigue resultando vigente, con más fuerza aún si tenemos en cuenta el énfasis en la evaluación estandarizadas de los saberes y competencias escolares. El autor propone la metáfora de escuela como fabricación de jerarquías de excelencia, mediante la imposición de un currículum único, estructurado a través de programas específicos para etapas, ciclos y cursos, que es evaluado periódicamente en cada alumno.

A partir de estas evaluaciones parciales se determina un nivel de saber global, un grado de excelencia, que vale como justificación de determinadas decisiones: aprobar, suspender, repetir, derivar... El problema, como indica Perrenoud (1990), es quién define tal excelencia; en la definición de excelencia no entran todos los saberes ni todas las voces. La excelencia no es fruto de una negociación y consenso entre los actores implicados, sino que se impone desde un poder instituido, por lo que “la evaluación pondrá de manifiesto determinadas diferencias y desigualdades más que otras” (p. 261). No se nos escapa que en esta valoración desigual determinados alumnos y alumnas salen menos favorecidos que otros. Como indica Torres Santomé (1998, 2017), el currículum oculto está coadyuvando la reproducción de las jerarquías sociales también desde las aulas.

Escudero incide en la artificialidad del concepto, impuesto y generador de desigualdades. En nuestro trabajo hemos visto cómo en muchos de los informantes, una vez etiquetados como “fracasados”, se simplificaba la complejidad de sus diferentes situaciones e intereses vitales quedando relegados a la zona de no inclusión y, por ende, de no educación escolar. Aplicar este término implica simplificar lo complejo de forma desigual y no equitativa (Enguita, Mena y Riviere, 2010; Tarabini y Bonal, 2016; Tarabini y Curran, 2015). Para Escudero (2005), el fracaso escolar es como un paraguas que acoge múltiples realidades fácticas, cotidianas o personales y también estructurales y sistémicas, difíciles de aprehender, relacionar y combatir.

Buena parte de la investigación sobre el fracaso y abandono escolar, hasta fechas recientes, se ha visto motivada por ofrecer una taxonomía de causas asociadas. Lee y Burkham (2001), distinguen entre riesgo social (etnia, género, edad, lengua minoritaria, estructura familiar, nivel educativo de los padres, nivel socio-económico, residencia) y riesgo académico (calificaciones, expectativas, repeticiones, problemas de disciplina). Por su parte Enguita, Mena y Riviere (2010), asocian el fracaso escolar al progresivo desinterés y dificultad, asociando el riesgo del fracaso a variables como el origen social, el sexo, la pertenencia a minorías o la experiencia de la migración y la pertenencia a familias desestructuradas. Estos estudios ponen de manifiesto el interés por colocar el foco de atención fuera de lo que ocurre en la escuela; se atribuye al alumno o alumna la responsabilidad del fracaso y abandono escolar y, como indica González (2006) “son ellos los que son catalogados como “en riesgo”, no así el entorno escolar en que habitan” (p. 6). En nuestro estudio entendemos que el fracaso y/o abandono escolar se produce desde la escuela y para la escuela. Consideramos que quien fracasa o abandona es esta a sus estudiantes y no a la inversa.

Desde el compromiso educativo no podemos ignorar el rol de la práctica escolar en las decisiones que acompañan el proceso de desenganche. Por ello, conscientes de que la escuela es un sistema dentro de sistemas más amplios, vemos necesario incluir la escuela entre el conjunto de razones que rodean la decisión de abandonar los estudios. En este sentido, Rumberger y Lim (2008), proponen un modelo conceptual de rendimiento escolar en el que interaccionan factores individuales e institucionales. Dentro de los factores individuales señalan antecedentes (demográficos, salud, rendimiento y experiencia previa), actitudes (metas, valores, autopercepciones), conductas (compromiso, trabajo de curso, desviación, pares, empleo) y rendimiento (logros, persistencia, resultados); entre los factores institucionales destacan familias (estructura, recursos, prácticas), escuelas (composición, estructura, recursos, prácticas) y comunidades (composiciones y recursos).



No es nuestra intención en este artículo contribuir a la formalización de este modelo explicativo sobre el éxito o fracaso escolar. La interacción de estos factores da lugar a perfiles diferenciados de alumnos y alumnas que abandonan prematuramente la escuela. Entendemos que los términos fracaso y abandono escolar comportan significados diferentes en función del agente implicado (Escudero, 2005). Por ello, adquiere un interés creciente las líneas de investigación que pretenden estudiar este fenómeno a través de la experiencia personal y el relato de sus protagonistas (Feito, 2015; del Olmo y Mata, 2016; Salvá, 2011; Sánchez, 2016; Saucedo, 2015; Tarabini, 2017). Nuestro trabajo propone la narrativa como estrategia para comprender las diferentes consecuencias y realidades en el alumnado que opta por dejar los estudios de forma prematura. Nos interesa comprender este proceso en relación con su propio aprendizaje, dándoles voz y poder, en la reflexión sobre su derecho a la educación e igualdad de oportunidades. Queremos estudiar con ellos su relato sobre el aprendizaje desde tres perspectivas: memoria de aprendizaje escolar, aprendizaje fuera de la escuela y, finalmente, aportaciones en torno a su escolarización ideal: la escuela que aprende.

La Educación Secundaria Obligatoria debiera garantizar la igualdad de oportunidades y el éxito para todos sus estudiantes tal y como promulga la LOMCE. Sin embargo, vemos con este y con otros estudios (Tarabini, 2016; Tarabini y Bonal, 2016; Tarabini y Montes, 2015), que esto no es así. Las medidas que se propongan deben surgir a partir del análisis y sistematización de estas experiencias, desde donde se revelan cambios estructurales en el ámbito escolar, acordes con nuevos actores y tiempos.

Nuestra hipótesis de partida es que desde el inicio de la ESO y durante todo su desarrollo, no existe una educación universal equitativa al servicio de los estudiantes. Son los estudiantes los que durante este periodo están al servicio de la escuela para cumplir con las expectativas políticas del cumplimiento de informes evaluativos externos y, por otro lado, al servicio del mercado laboral y su exigencia de necesitar el graduado escolar de educación secundaria para poder desempeñar buena parte de los trabajos. En consecuencia, nuestro objetivo es comprender el proceso de abandono a través de la trayectoria de vida de las personas y valorar los aprendizajes adquiridos para, más adelante, inferir claves y estrategias educativas que puedan ser aplicadas en entornos escolares logrando motivación, sentimiento de pertenencia, atención, etc. y con ello, contribuir a la igualdad de oportunidades.

## **2. Método**

Nuestro estudio se basa en una metodología cualitativa que nos ayude a comprender las diferentes complejidades y realidades de personas etiquetadas como “fracasados escolares”. Actuamos en función de cómo percibimos el mundo y no exclusivamente en función de cómo se presenta nuestra realidad objetiva. Es por ello, que la metodología cualitativa es la más adecuada para adentrarse en el mapa de significados desde el cual los sujetos entienden y perciben el mundo (Murillo y Mena, 2006), y en particular, y por lo que a nuestro objeto de estudio se refiere, para adentrarse en sus percepciones sobre el papel de la educación en la vida de los jóvenes.

La principal técnica de recogida de información para desarrollar el estudio han sido las historias de vida en profundidad a jóvenes menores de 35 años, que en algún momento de su secundaria tomaron la decisión de abandonar los estudios. En concreto se han

realizado 13 entrevistas semiestructuradas a jóvenes comprendidos en esa franja de edad. Son jóvenes pertenecientes a diferentes institutos sitos en Madrid, Guadalajara y Bilbao. El estudio plantea la historia de vida como metodología de investigación que permite al narrador reconstruir la experiencia y dar sentido a lo vivido, facilitando un proceso reflexivo y una visión más crítica de los acontecimientos (González y Padilla, 2014).

Los informantes fueron contactados a través de personas que ejercieron el rol de mediador, procurando así contextualizar las experiencias de desenganche escolar desde perspectivas múltiples que evite un enfoque estereotipado en la identificación de perfiles de informantes. No obstante, podemos destacar algunas notas generales: nuestros informantes son mayoritariamente hombres (11 de 13), pertenecientes a familias de situación socioeconómica media y con experiencias escolares de éxito en primaria (salvo 2 casos).

Las entrevistas se realizaron gracias a la voluntariedad de los informantes y su actitud colaboradora para generar espacios de investigación cooperativa. Una vez contactado con el informante se quedaba con este en un espacio en el cual se sintiera cómodo, ya que consideramos que hablar de la no obtención del graduado escolar o la no continuación de los estudios pudiera llegar a ser algo frustrante para según qué sujetos. Este espacio era habitualmente el lugar en el que residían. Antes de comenzar a realizar las entrevistas se explicaban los detalles, criterios y finalidad de la investigación.

Para la realización de las entrevistas elaboramos un guion previo a modo de orientación. El objetivo no era tanto conseguir información de acuerdo a un protocolo de preguntas establecido como facilitar un relato singular que en el que se rescatara la experiencia de vida de cada persona. Por ello, el uso del guion se realizó con plena flexibilidad, tratando de sacar en cada caso su historia personal en relación a la escolaridad. Como indica del Olmo (2003), una buena entrevista es aquella en la que se obtienen buenas preguntas a partir de las respuestas compartidas. Con todo, el guion inicial comprendía las siguientes cuestiones (cuadro 1).

Con el consentimiento de cada uno de los informantes, las entrevistas fueron grabadas. Tras cada una de ellas, estas se transcribían y enviaban a cada uno de los informantes para corroborar que en cada una de las partes decían lo que querían decir o, por el contrario, querían modificar o eliminar alguna cita de la declarada.

El análisis de las entrevistas se orienta a comprender las diferentes realidades de cada uno de los informantes (figura 1). Desde un enfoque inductivo se han identificado las siguientes categorías analíticas que van a ser el eje que trataremos en la exposición y discusión de resultados, contribuyendo a dar respuestas a las siguientes preguntas: ¿Cómo se valoran los aprendizajes adquiridos en la escuela? ¿Cómo ha aprendido después de abandonar sus estudios? ¿Qué creen que debiera cambiar para que la igualdad de oportunidades fuera una realidad? ¿Cómo mejorarían la educación secundaria?

En el apartado siguiente expondremos con detalle los resultados del análisis realizado.

#### Cuadro 1. Guion orientativo para la realización de las entrevistas

---

Presentación: cómo eres, cómo quieres presentarte. Qué te gusta, qué haces...

Ámbito socio-laboral (para informantes que están en un proyecto laboral):

- Cómo has llegado hasta aquí. Cuál ha sido tu trayectoria.
- Por qué decidiste este proyecto. Quién te ha ayudado o impulsado a hacerlo, (familia, amigos, otros...).
- Cómo valoras lo que estás haciendo.
- Qué conocimientos / habilidades son los que te resultan más útiles. Dónde y cómo los has adquirido.
- En qué momento tomaste la decisión de iniciar este proyecto. Cuáles han sido las circunstancias facilitadoras.
- Las personas de los grupos con los que te mueves, ¿han tomado decisiones similares?
- Cómo te sientes con ellos, qué valoras de ellos, cómo te sientes valorado por ellos.

Ámbito escolar:

- Cómo ha sido y cómo recuerdas tu experiencia escolar
- Para qué te ha servido la escuela
- Qué es lo que más te marcó de la escuela
- Por qué tomaste la decisión de interrumpir los estudios
- Qué has sentido tras tomar esa decisión
- Quién ha intervenido en esta decisión
- Cómo te desafía el lema “sin título no vas a ningún lado”
- ¿Te sentiste valorado en la escuela (profesores, compañeros...)?
- Cómo fue aceptada esta decisión en tu grupo (familia, profesores, amigos...)
- Qué respuesta ofrecen las escuelas a las aspiraciones y expectativas de sus estudiantes

A modo de propuesta:

- Qué comentaría a alguien que viviera una situación similar
  - Qué tipo de apoyos y formación crees necesario fomentar
  - Cómo sería tu escuela ideal: propuestas
- 

Fuente: Elaboración propia.

### 3. Resultados

De acuerdo con el mapa de significados mostrado anteriormente presentamos el discurso en torno al aprendizaje construido a partir del análisis transversal de las historias de vida.

#### ***3.1. Aprender poco de interés y aprender que no es mi sitio***

Las experiencias narradas por nuestros informantes refuerzan la idea de la decisión de abandonar la escolaridad como resultado de un proceso de desenganche progresivo. La primaria es, para la mayoría de nuestros informantes salvo dos, un período de adhesión a la escuela y al profesorado; es con el cambio a secundaria donde encuentran el punto de inflexión a partir del cual se inicia un desapego entre el estudiante y el centro escolar (Monarca, Rappoport y Fernández González, 2012; Rué, 2006), que concluye con la decisión de abandono.

*El colegio fenomenal, te tenían muy cuidada, conocían a tus padres. (H3)*

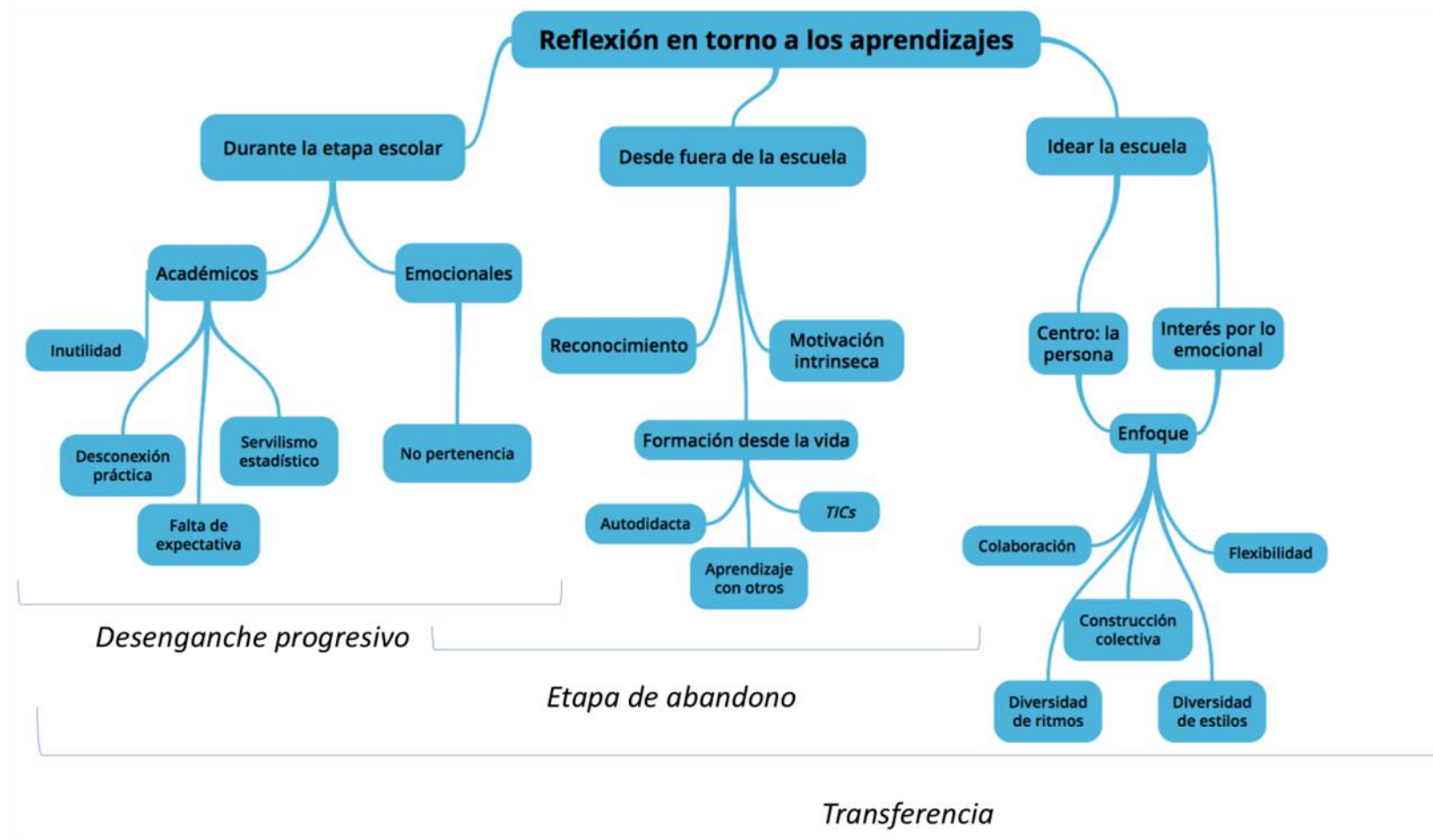


Figura 1. Mapa relacional de las categorías analíticas  
Fuente: Elaboración propia.

En contraste, la secundaria produce el sentimiento de despreocupación por la persona, descontrol, desinterés por todo lo que no sea el curriculum y su evaluación:

*pasas del colegio de ser un niño pequeño a, de repente, te meten en un instituto con un montón de gente más mayor que tú, que no hay ningún tipo de control sobre los alumnos, ahí puedes hacer más o menos lo que quieras, porque la verdad es que eso es así...* (H12)

*...ellos no ven nada más si apruebas, si no apruebas, si sacas el examen, si vas a clase o no vas a clase.* (H1)

Fracaso y abandono son cuestiones que comportan un significado negativo en el imaginario político y social; sin embargo, esta decisión adquiere también un sentido positivo en tanto que pone de manifiesto la capacidad de agencia de los estudiantes, pudiendo ser considerada como un paso activo para conseguir sus objetivos, para salir de una situación con la que no están satisfechos y de la que no se sienten parte (Enguita, Mena y Riviere, 2010; Saucedo, 2015).

*Más que no me gustara era que pensaba que no servía para nada..., para qué. Prefiero estar en la calle con los colegas.* (H4)

La percepción de inutilidad de los aprendizajes denota una distancia con la aplicación práctica de los mismos. Los estudiantes no encuentran en los contenidos formativos transferencia alguna.

*Te enseñan muchas cosas que no vas a poner en práctica. Solamente estudias para ese momento.* (H3)

*Se obcecaban en cosas que no eran interesantes que no te iban a llevar a ningún lado. No sé, por ejemplo, en asignaturas y en cosas como por ejemplo Sociales. Cosas, así como..., para qué. Cosas, así como la Lengua. La Lengua está muy bien aprender porque es nuestra cultura, pero llega un punto de tanta sintaxis, de tanto saber analizar que luego tampoco...* (H12)

El seguimiento del currículum se experimenta como una obligación externa que no responde a los intereses de los estudiantes. Cuando esa obligación, además, no va acompañada de otras garantías de oportunidades, "la promesa de movilidad social a cambio de conformidad con la institución se derrumba" (Enguita, Mena y Riviere, 2010, p. 194). Los aprendizajes académicos no resultan significativos ni en el momento presente ni desde una proyección futura.

*En el instituto no te van a enseñar a ser creativo, ni a tener personalidad, ni a pensar, ni a imaginar tu trabajo, ni tu futuro ni nada. Ellos nada más que quieren que estés ahí y que apruebes para luego ser una estadística más frente a la UE.* (H12)

El distanciamiento de los aprendizajes no se circunscribe únicamente al ámbito académico. A medida que el estudiante experimenta desenganche con los contenidos sobreviene un tipo de aprendizaje emocional que incidirá en su trayectoria y propia forma de ser: el alumno/a aprende que está en un espacio del que no forma parte, un espacio que no le reconoce y le rechaza. Saucedo (2015) incide en esta percepción del alumnado y en el sentimiento que les genera ser vistos y valorados como poco capaces como elementos que provocan un desenganche progresivo.

*La distribución de la clase era en función de las notas y, claro, la cola de esa distribución éramos 4, 5 o 6 que no aprobábamos ninguna o prácticamente ninguna... Estábamos un poco ahí marginados.* (H5)

Algunos de los entrevistados achacan prioritariamente su abandono escolar al funcionamiento excluyente de la escuela. Hay personas a las que desde su primer día en la escuela les ha ido mal sin que esto haya dado lugar a una atención especializada. De hecho, buena parte del alumnado que abandonó tempranamente ha estado escolarizado durante muchas horas fuera de su aula de referencia, expulsado en pasillos, bibliotecas o directamente castigados a no pisar el centro durante meses.

### **3.2. Encontrar un lugar donde aprender**

La decisión de abandonar los estudios evidencia una capacidad de actuar y salir de un contexto que resulta hostil. La idea de no pertenecer a la escuela y no verse identificados con ella contrasta con el sentimiento generado con otros espacios que los jóvenes buscan tras dejar atrás los estudios. Son espacios en los que se sienten reconocidos y valorados, donde hacen lo que les gusta y eso que hacen se ajusta a lo que se espera de ellos:

*Yo en el instituto iba muy mal y, sin embargo, fuera del instituto, trabajando, yo veía que me iba bien. (H11)*

*Destacaba [en el trabajo] porque me gustaba. Y me sentía reconocido ahí. (H8)*

La mayor parte de nuestros informantes siguieron estudiando y aprendiendo sobre sus propios intereses y aficiones a lo largo de su desarrollo vital de forma autodidacta. Algunos estudios cualitativos ahondan en las causas individuales del abandono y lo justifican como un logro para el alumnado: "ponen de relieve que no todo pasa por la consecución de la ESO y dignifican la posibilidad de optar por vías alternativas" (Tarabini, 2017, p. 39); sin embargo, aclaran, esta vivencia no es incompatible con el deseo de estudiar, de aprender, (inclusive en muchos casos, con la idea posterior de retomar estudios reglados). Abandonar la escuela, por paradójico que pudiera parecer, supone un creciente interés por un aprendizaje en profundidad que les ha llevado en muchos casos a poder plantear en muchos casos un proyecto profesional autónomo. En el período de desenganche escolar, estos aprendizajes se producen en contextos informales, caracterizados por situarse en escenarios abiertos, facilitadores, sin estructura, espontáneos, sin programa secuencial, voluntarios, sin evaluación del aprendizaje; desde el punto de vista del aprendiz, él es el guía de su propio aprendizaje, orientados desde la motivación intrínseca. En contraste, los entornos formales quedan vinculados al ámbito escolar, caracterizados por un carácter más represivo, estructurado, organizado previamente, con programa secuencial, obligatorio, guiado por el profesor, evaluado y, desde el punto de vista del alumnado, orientados principalmente desde la motivación extrínseca (Eshach, 2007). En síntesis, podríamos atribuir el éxito del aprendizaje en contextos informales a la vinculación de dos componentes esenciales en el aprendizaje: lo afectivo junto con lo cognitivo.

*...constantemente estoy formándome en temas de los perros. Voy a muchos seminarios, trabajo también con gente que lleva muchos años, profesional... Siempre me gusta arrimarme a gente que sabe para aprender y aplicar luego esas cosas a gente que viene conmigo. (H12)*

Las formas de aprendizaje han sido diferentes, sin embargo, son dos las más habituales: prácticas con gente conocida con la que existía algún tipo de vínculo personal y/o aprendizaje a través de internet y los diferentes formatos digitales de enseñanza:

*...conocía a una chica que estaba metida en el tema de unos perros y me salió un trabajo en una residencia en Córdoba, y me fui ahí a Córdoba a trabajar con los perros y estuve dos años. (H12)*

*Yo estuve como cinco meses en casa buscándome la vida, estudiando, todo de forma autodidacta: cómo poder hacerlo, el tema de aprender a programar en Internet y un montón de cosas que yo nunca había sabido. (H12)*

*...además tuve la oportunidad de conocer a alguien que tatuaba y me quiso enseñar y así aprendí [...]. Hoy en día todos los grandes maestros del tatuaje se pueden ver como yo, en el Youtube, y en todos los tutoriales. Que a día de hoy publican en Internet, que es muy grande, gracias a ello puedes aprender muy rápido. (H7)*

Las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente Internet, se convierten en mediadores de procesos de aprendizaje que tienen un carácter social y que implican una mayor apertura a la colaboración. Este uso de las tecnologías enlaza con la línea de trabajos que propone Internet más allá del estudio informal e implica un uso crítico y analítico de la información, favorecedor de una mente abierta y actitud independiente (Costa, Cuzzocrea y Nuzzaci, 2014). Las redes sociales facilitan la participación activa en la medida en que promueven la idea de compartir recursos, respuesta, dudas, avances..., con el anclaje en los intereses de las personas y con la flexibilidad como marco de acción. Los resultados de las investigaciones ponen de relieve las ventajas del aprendizaje colaborativo, donde el alumnado deja de ser receptor pasivo y se implica activamente en su propio aprendizaje, (García-Valcárcel, Hernández y Recamán, 2012; Saura y del Valle, 2012).

### ***3.3. Y desde ahí imaginar otra escuela posible***

Al reflexionar nuestros informantes sobre la escuela destacamos un hecho generalizado: aunque manifiesten alivio y satisfacción por la decisión de haber abandonado los estudios, ninguno de ellos niega las posibilidades de la escuela como espacio educativo. Todos coinciden en valorarla e, incluso, animan a sus allegados a que terminen su escolaridad. Pero para ello, consideran las lecciones aprendidas desde su propia experiencia y sugieren cambios estructurales en el enfoque y organización de la práctica.

Las personas entrevistadas nos plantean el paso desde un modelo centrado en la enseñanza hacia un modelo basado en el aprendizaje. Pensar la escuela que quieren les lleva a identificar una escuela que ponga en el centro los intereses y potencialidades personales:

*Quien plantea el curriculum plantea una serie de cuestiones que se suponen que van a ser útiles para ti, pero no se plantea desde el interés que pueda tener la persona. (H5)*

*...que te traten no como a una clase de 20 alumnos, sino un poco más cada persona es como un individuo único. De esos 20, no hay 20 iguales en el futuro... (H6)*

La preocupación por los contenidos relega a un plano minoritario la atención emocional a los estudiantes en un momento vital difícil, que se ve agudizado con la presión escolar. Frente a ello reclaman una escuela en la que el acompañamiento y seguimiento de cada alumno y alumna sea el centro de la educación, lo que requiere un clima de relación y confianza, una atención a los signos visibles que no pertenecen al reducido campo curricular de los contenidos académicos:

*Es un momento donde estás perdido en la vida, que no sabes por dónde tirar [...] a lo mejor algún apoyo de saber encarrilarle sí. (H2)*

La experiencia de su aprendizaje fuera de la escuela, les reafirma en su capacidad para aprender. Saben que pueden y saben cómo. Por ello, señalan la necesidad de una escuela que vea el aprendizaje como colaboración y construcción colectiva dentro de un marco

de actuación abierto que reclama la creatividad como principio frente a la acreditación y control de un mismo programa para todos:

*Hay algo que aprendes con la gente. Hay muchos valores que aprendes con la gente. A ser más creativos. No sé por qué no se hacen escuelas que sean diferentes... Todas son iguales. (H12)*

*Quizás lo que hay que potenciar es la creatividad. La creatividad es lo que hay que potenciar hoy en día. (H2)*

En suma, una escuela que reconozca en los alumnos y alumnas su dignidad de aprender, (Camus, 1994):

*Eso puede ser la esencia de lo que puede pasar en un centro educativo, ¿no? Si alguien descubre cuáles son tus intereses y tus inquietudes y te acompañan en tu desarrollo, y están ahí, y te van aportando cosas, respetando tus ritmos y tu forma de aprender... Sin prisas y disfrutando. Sacar tus potencialidades... Ceder oportunidades y escuchar. Estar tranquilos y disfrutar, como yo en ciertos momentos de mi vida he disfrutado del estudio. (H5)*

#### 4. Conclusiones

La aproximación al tema del fracaso y abandono escolar a través de las historias de vida deja entrever una trama de intereses cruzados que no atienden a una misma lógica compartida por todos los actores. Reconocida la capacidad de agencia de los estudiantes para tomar decisiones en sus trayectorias no dejamos por ello de apreciar el doble juego que en buena parte de los casos ofrece esta respuesta: los alumnos abandonan la escuela, las escuelas se deshacen de ellos (González, 2006, citado en Rumberger, 2001, p. 16). El concepto de fracaso, definido como no conseguir la titulación en educación secundaria obligatoria y, por lo tanto, centrado en el alumno, es un contrasentido: si es obligatoria, la escuela no puede permitirse el fracaso; si fracasa, fracasa como institución (Aguado, Ballesteros y Mata, 2013).

En el caso de abandono en la siguiente etapa post-obligatorios las posibilidades que se abren –cuáles y para quiénes– a partir de la certificación de la ESO hacen replantearnos también el sentido y forma de nuestra educación. Las posibles alianzas entre educación y profesionalización parecen fracturarse. El acceso al mundo laboral puede verse tan facilitado como obstaculizado por la posesión de títulos superiores; de hecho, actualmente se habla de exceso de sobre-cualificación como problema. Mientras los períodos de bonanza laboral incrementan las cifras de abandono, los períodos de crisis registran mayor permanencia en la escuela. Urge replantear el rol de la escuela en relación a los mecanismos de acceso al trabajo, tomando conciencia de su complicidad con lógicas que quedan fuera de los intereses educativos: ¿a quién sirve esta subordinación, qué precio tributa la escuela por ello?

La propuesta de reducción de las cifras del llamado fracaso y abandono no deja de ser un escaparate propio en un discurso políticamente correcto que hace dudar del interés por encarar el tema desde las causas profundas que lo motivan. En nuestra opinión, no es un problema de cifras; las cifras pueden ser maleables, no son exactas; un problema de cifras se ataja simplemente con la propuesta de un sistema de cómputo *ad hoc*: un itinerario alternativo (FP básica, por ejemplo) puede ser una forma de manipular el resultado que se presente como porcentaje de finalización de secundaria obligatoria.



Todo ello nos señala la necesidad de plantear el fracaso escolar y el abandono como un problema de la escuela y no de los alumnos y alumnas únicamente. La voluntad de solución exige repensar la escuela y tratar de comprenderla para mejorarla. Comprensión que requiere conjugar muchas perspectivas, incluida la de aquellos que optaron por abandonar. La escuela pretende seguir siendo una institución altamente estructurada en un mundo de fluidez y cambio permanente. En este sentido, el ámbito de lo no formal ofrece otra permeabilidad de respuestas a las necesidades e intereses diversos de las personas, apuntalando así su interés como escenarios de aprendizaje. Sin embargo, la investigación de cómo se aprende en contextos no formales no cuenta con un amplio recorrido. Necesitamos profundizar en esta temática para comprenderla en profundidad y, a partir de ahí, establecer sinergias con el aprendizaje escolar. Hoy en día, como señala Eshach (2007), "los lugares donde los aprendizajes informales tienen lugar están fuera del territorio de los profesores e investigadores" (p. 183). La escuela puede y debe aprender mucho de lo etiquetado como educación informal y no formal.

No podemos atribuir a la escuela la responsabilidad exclusiva de la decisión de abandono. La escuela es un sistema dentro de otro macrosistema, como ya viene advirtiendo Apple (1979) desde su primera reivindicación a favor de las escuelas democráticas: "Las escuelas existen por sus relaciones con otras instituciones más poderosas...combinándose de manera que generan desigualdades estructurales en cuanto a poder y acceso a recursos" (p. 64). Urge repensar la escuela como espacio de aprendizaje social, lo que implica ser, sentirte y tomar parte en una escuela comprometida con una educación orientada a la igualdad de oportunidades.

Para finalizar diremos que la complejidad de los relatos abre diferentes frentes que no pueden ser abordados en una investigación única. Debemos profundizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito no formal y analizar sus logros. Analizar por qué en este ámbito los estudiantes consiguen sus objetivos propuestos, por qué su nivel de implicación es mayor, por qué disfrutan como antes en el instituto no lo hacían. Entendemos el AET como un tejido en donde se entrecruzan diferentes hilos (rebeldía, desinterés, pertenencia, familia, alcohol, droga, acoso, etc.). Pareciera entenderse el abandono como algo aislado y sin embargo observamos que está intrínsecamente unido a otras muchas vivencias, vivencias que, por lo general, son mucho más intensas. Es por todo esto que entendemos que en trabajos posteriores será interesante analizar en los ámbitos no formales las medidas y estrategias educativas implementadas que estén orientadas a trabajar el ámbito emocional de la educación.

## Referencias

- Aguado, T., Ballesteros, B. y Mata, P. (2013). El sentido de la escolaridad obligatoria: Igualdad de oportunidades versus selección y competitividad. *Avances en Supervisión Educativa*, 18, 1-19. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100009>
- Álvarez, L. y Martínez-González, R. A. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-192.
- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. Boston, MA: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203241219>
- Camus, A. (1994). *Le premier homme*. París: Gallimard.

- Consejo de la Unión Europea. (2003). *Council conclusions of 5/6 May 2003 on reference levels of european average performance in education and training (Benchmarks)*. Bruselas: La Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Costa, S., Cuzzocrea, F. y Nuzzaci, A. (2014). Usos de internet en contextos educativos informales: Implicaciones para la educación formal. *Comunicar*, 43(23), 163-171. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-16>
- Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Colección Estudios Sociales*, 29, 1-24.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9(1), 25-43.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>
- Feito, R. (2015). La ESO de adultos. Trayectorias de abandono escolar temprano entre estudiantes con experiencia laboral. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 19(2), 351-371.
- García-Gómez, S. (2014). La investigación sobre el alumnado de los programas de cualificación profesional inicial. ¿Punto de partida de la formación profesional básica? *Revista de Investigación en Educación*, 12(2), 176-190.
- García-Valcárcel, A., Hernández, A. y Recamán, A. (2012). La metodología a metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: Una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 161-188. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2012.v23.n1.39108](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39108)
- González, M. F. y Padilla, T. (2014). Investigación narrativa. Historias de vida. En B. Ballesteros (Coord.), *Taller de investigación cualitativa* (pp. 77-102). Madrid: UNED.
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 56-82.
- González, S., García, M., Ruíz, F. y Muñoz, J. M. (2015). Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del Profesorado de educación secundaria obligatoria en Andalucía (España). *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 19(3), 226-245.
- Isorna, M., Navia, C. y Felpeto, M. (2013). La transición de la educación primaria a la educación secundaria: Sugereencias para padres. *Innovación Educativa*, 23, 161-177.
- Lee, V. E. y Burkam, D. T. (2000). *Dropping out of high school: The role of school organization and structure*. Recuperado de <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/lee.pdf>
- Marín, J. A., García, M. y Sola, J. M. (2013). Reflexión y análisis sobre los programas de cualificación profesional inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 83-102.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. (2016). *Informe sobre el sistema educativo en España*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion>

- Ministerio de Empleo y Seguridad Social del Gobierno de España. (2013). *Estrategia de emprendimiento y empleo joven en España 2013-2016*. Recuperado de [http://www.empleo.gob.es/ficheros/garantiajuvenil/documentos/EEEJ\\_Documento.pdf](http://www.empleo.gob.es/ficheros/garantiajuvenil/documentos/EEEJ_Documento.pdf)
- Monarca, H., Rappoport S. y Fernández González, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 49-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11461>
- Murillo, S. y Mena, L. (2006). *Detectives y camaleones: El grupo de discusión una propuesta para la investigación cualitativa*. Madrid: Talasa.
- Del Olmo, M. (2003). La construcción de la confianza en el trabajo de campo. Los límites de la entrevista dirigida. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 58(1), 191-220. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2003.v58.i1.168>
- Del Olmo, M. y Mata, P. (2016). Dropping out of school in Spain in the context of the financial crisis. *Urbanities*, 6(2), 70-77.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Rué, J. (Coord.). (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Barcelona: Octaedro.
- Rumberger, R. W. (2001). *Why students drop out of school and what can be done*. Recuperado de <http://mina.education.ucsb.edu/rumberger/book/ch1.pdf>
- Rumberger, R. W. y Lim S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research california dropout*. Santa Barbara, CA: University of California.
- Salvá, F. (2011). *Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: Historias de vida del alumnado de la educación permanente de personas adultas*. Recuperado de <http://gte.uib.es/pape/gte/>
- Sánchez, A. S. (2016). *Análisis del fracaso escolar a través de las historias de vida de personas adultas en educación secundaria* (Tesis doctoral). Universidad de Cádiz, Cádiz.
- Saucedo, C. (2015). El abandono escolar desde el punto de vista del alumno: ¿autoexclusión o exclusión estructural? En R. J. Sandoval, M. Páramo, G. Ornelas, L. Ramírez y J. Jaime Ávila (Coords.), *La construcción del maestro del siglo XXI* (pp. 43-52). Ciudad de México: DGIRE-UNAM.
- Saura, D. y Del Valle, J. (2012). Implantación del modelo de aprendizaje cooperativo en secundaria obligatoria. En A. Hernández y S. Olmos (Eds.), *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías* (pp. 67-98). Salamanca: Aquilafuente.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Tarabini, A. (2016). La exclusión desde dentro: O la persistencia de los factores push en la explicación del abandono escolar prematuro. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 3, 8-12.
- Tarabini, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Madrid: UNICEF.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Barcelona: Save the children.

- Tarabini, A. y Curran, M. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: Un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 7-26.
- Tarabini, A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: La LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en Supervisión Educativa*, 23, 23-45.
- Torres Santomé, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Velázquez, L. M. (2007). Preparatorianos: Trayectorias y experiencias en la escuela. En C. Guzmán y C. Saucedo (Coords.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (pp. 44-68). Ciudad de México: UNAM/Pomares.

## Breve CV de los autores

### Javier Morentin

Graduado en Educación Social con mención en Atención a Personas en Riesgo de Exclusión Social, Máster en Innovación e Investigación en Educación (Módulo de Diagnóstico y Orientación) por la UNED. Desde junio 2013 es Educador en programa residencial. Actualmente es estudiante de doctorado en el Programa de Educación de la Escuela Internacional de Doctorado de la UNED. Cuenta con una beca predoctoral del Gobierno de Navarra dentro del Plan de Formación, Investigación y Desarrollo (I+D), Convocatoria 2017. ORCID ID: 0000-0002-8845-0019. Email: javiermencina@gmail.com

### Belén Ballesteros

Profesora Titular de Universidad en el Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, de la Facultad de Educación de la UNED. Imparte docencia en las asignaturas Métodos de Investigación en Educación Social (Grado de Educación Social). Metodología de la Investigación Cualitativa (Máster Universitario de Investigación e Innovación en Educación y Máster Universitario en Intervención Educativa en Contextos Sociales). Línea de Estudios Interculturales en el programa de Doctorado en Educación. Su línea de investigación es diversidad e igualdad en educación; educación intercultural; abandono escolar prematuro; racismo y educación. Es miembro del grupo Inter de Investigación en Educación Intercultural ([www.uned.es/grupointer](http://www.uned.es/grupointer)). ORCID ID: 0000-0001-7836-2966. Email: bballesteros@edu.uned.es

# Principios Prácticos y Funcionales en Situaciones de Muerte y Duelo para Profesionales de la Educación

## Practical and Functional Principles in Situations of Death and Mourning for Professionals of Education

Anabel Ramos-Pla <sup>1\*</sup>

Joaquín Gairín <sup>1</sup>

Ramón Camats <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universitat Autònoma de Barcelona, España

<sup>2</sup> Universitat de Lleida, España

Actualmente, la sociedad está viviendo una regresión sobre la concepción de la muerte. La idea de morir se asocia a miedo, tristeza y angustia. La presente aportación proporciona a los profesionales de la educación una serie de pautas para acompañar a los niños y adolescentes en los procesos de muerte y duelo. Se apuesta por la inclusión de la muerte en el currículum escolar como eje para la enseñanza de valores y la normalización de la muerte como un hecho que forma parte de la vida. El método utilizado para llevar a cabo la extensa búsqueda bibliográfica ha sido, principalmente, la búsqueda y el seguimiento de la temática que nos ocupa en diferentes bases de datos nacionales e internacionales. De este modo, el método utilizado para analizar las referencias bibliográficas encontradas ha sido, principalmente: la idoneidad a la temática, la calidad de la revista, el año de publicación y la importancia de la autoría. El propósito último de este estudio es concebir y tratar la muerte y el duelo desde la perspectiva sistemática que la intervención pedagógica aporta, lejos de los procesos de improvisación. Es importante remarcar que este documento no pretende ser una generalización, si no que cada profesional de la educación que quiera llevar a cabo una pedagogía de la muerte (ya sea preventiva, paliativa o ambas), debe tener en cuenta el contexto. Asimismo, la prospectiva de futuro de la pedagogía de la muerte es muy positiva, ya que es un tema emergente y necesario en el terreno pedagógico.

**Descriptor:** Educación; Muerte; Formación; Docente; Innovación educacional.

Currently, society is experiencing a regression on the conception of death. The idea of dying is associated with fear, sadness and anguish. This contribution provides education professionals with a series of guidelines to accompany children and adolescents in the processes of death and grief. It is committed to the inclusion of death in the school curriculum as an axis for the teaching of values and the normalization of death as a fact that is part of life. The method used to carry out the extensive bibliographic search has been, mainly, the search and follow-up of the subject matter that occupies us in different national and international databases. In this way, the method used to analyse the bibliographical references found was mainly: the suitability of the subject, the quality of the journal, the year of publication and the importance of authorship. The ultimate purpose of this study is to conceive and treat death and grief from the systematic perspective that pedagogical intervention provides, far from the processes of improvisation. It is important to note that this document does not intend to be a generalization, but rather that each education professional who wants to carry out a death pedagogy (be it preventive, palliative or both), must take the context into account. Likewise, the prospective of the future of the pedagogy of death is very positive, since it is an emerging and necessary subject in the pedagogical field.

**Keywords:** Education; Death; Training; Teachers; Educational innovations.

\*Contacto: [anabelrms@gmail.com](mailto:anabelrms@gmail.com)

ISSN: 1696-4713  
[www.rinace.net/reice/](http://www.rinace.net/reice/)  
[revistas.uam.es/reice](http://revistas.uam.es/reice)

Recibido: 3 de agosto 2017  
1ª Evaluación: 15 de octubre 2017  
2ª Evaluación: 27 de noviembre 2017  
Aceptado: 10 de diciembre 2017

## 1. Contextualización del tabú de la muerte: Una regresión real

La cultura occidental parte de unos valores donde la persona como individuo tiene mucha importancia y donde se intenta preservar la vida por encima de todo (Fernández, 2013), incluso sin tener en cuenta la calidad. Se han producido multitud de adelantos tecnológicos y se ha aumentado la longevidad de la población, pero, a su vez, se han ido perdiendo algunos valores comunitarios y espirituales. Esquerda y Agustí (2010) añaden que vivimos en una sociedad de culto al cuerpo, la inmediatez y la tecnología omnipotente. Todo ello ha generado una falsa creencia de control que deja de ser real cuando se cae en la cuenta que la muerte no es controlable ni evitable. Además, la consecuencia directa de estos hechos es que los humanos han pasado de concebir la muerte como algo normal en la vida, ya que tarde o temprano sucede, a transformarlo en un hecho privado y oculto. Así, se espera morir de forma inconsciente y rápida, sin poder despedirse.

La muerte provoca sufrimiento y, por tanto, origina emociones que no deseamos. Por este motivo, se evita hablar de la muerte y se elude de la vida cotidiana convirtiéndola en un tabú. Este hecho no favorece la elaboración de los conceptos de muerte y duelo en contextos vitales diversos y con total normalidad. Desde este punto de vista, morir se convierte en algo terrorífico porque supone la pérdida de todo y, además, es una expresión de nuestra debilidad. Por ello, en general no se habla de la muerte y vivimos sin pensar que la muerte forma parte de la vida (Díaz, 2004).

En nuestra sociedad de desarrollo y de consumo existen dos grandes posiciones o discursos sobre la muerte (Herrán y Cortina, 2006): una mayoritaria de rechazo segregador o de refugio en la superficialidad y otra, más culta, de interés integrador y educativo. Contrariamente a la concepción occidental sobre la muerte, podemos observar la situación de las comunidades orientales. Fernández (2013) apunta que se vive la muerte como una fase más de la propia existencia; es decir, morir supone un traspaso y no un final y, además, la muerte está muy presente en su cultura cotidiana. Podríamos preguntarnos, al respecto, por qué no se adoptan rasgos de las culturas orientales para vivir la muerte de la misma forma que se vive la vida.

Cuando muere alguien cercano, apartamos a los niños y adolescentes de esta situación para protegerlos del dolor (Herranz, 2016) o al menos es la idea con la que se lleva a cabo este acto de separación. Asimismo, realizando actos (o, mejor dicho, no-actos) como el que acabamos de mencionar, olvidamos que los niños y adolescentes también sienten la pérdida del ser querido a su manera. Por lo tanto, también están elaborando su duelo. Si los adultos omiten el sufrimiento y el dolor hacia los más pequeños, no se les ayuda a expresar sus sentimientos y emociones. Debemos tener en cuenta que el sufrimiento forma parte de la vida y, por tanto, se debe pasar de forma resiliente; además, si no se explica la verdad y no se responden las dudas de los más pequeños, se pueden crear fantasías sobre la muerte y todo lo que puede repercutir en las vivencias personales se magnifica innecesariamente. Hechos de este tipo, potencian todavía más el tabú que precede la muerte en la sociedad occidental.

Herrán y Cortina (2006, 2008) añaden que la muerte como cuestión educativa es un factor de máxima resistencia porque no tiene tradición profesional en la educación y, además, las creencias existentes en otros ámbitos incitan a la negatividad y el miedo. Los mismos autores abogan que estamos viviendo un fenómeno de cultura anestesiada y, por tanto, de

anestesia de la muerte. Este hecho solo omite y tapona la muerte, evitando y dificultando que los niños y adolescentes elaboren su propio duelo. ¿Con qué derecho omitimos un proceso natural, como es la muerte, a los niños y adolescentes? ¿Por qué dificultamos la elaboración positiva de su propio duelo?

Kübler-Ross (2003) en sus estudios y experiencia con pacientes moribundos afirmó que, si se vive la muerte como un proceso de transformación y cambio y se usa este momento para enriquecerse uno mismo de forma espiritual y maduración, el resultado será un duelo muy positivo. En definitiva, abordar la muerte, tanto desde la propia sociedad como en el ámbito educativo, es todo un reto, un tabú moderno que es necesario romper para normalizar el contenido afectivo que tiene la muerte para cualquier persona (Esquerda y Agustí, 2010).

## **2. Procedimiento**

El método utilizado para obtener las referencias bibliográficas citadas a lo largo del presente artículo son fruto de la investigación y seguimiento de diferentes bases de datos internacionales (ERIC) y nacionales (Dialnet y repositorios de diversas universidades españolas). De este modo, el método para llevar a cabo el análisis de la bibliografía fue un seguimiento sistemático de todas aquellas publicaciones publicadas en los últimos 5 años, enfatizando toda aquella investigación que fuera del presente año. Además, se siguieron otros criterios como la idoneidad con la temática que nos ocupa (enfocando sobre todo a aquellas publicaciones que hicieran referencia a la pedagogía de la muerte de forma práctica), la calidad científica de las publicaciones y la importancia de la autoría (enfazando aquellos autores en los cuales se fundamentan las bases pedagógicas actuales de la pedagogía de la muerte).

## **3. Principios básicos para comunicar la muerte de un ser querido a un niño**

Cuando se habla de la comunicación de la defunción de un ser querido a un niño o adolescente y sobre qué es lo más recomendable a realizar ante tal situación, se deben tener en cuenta diferentes factores. No es una situación fácil y, por tanto, es necesario que los profesionales de la educación reciban información para no actuar de forma improvisada. Proponemos posteriormente algunas líneas de actuación para afrontar el proceso de comunicación de la muerte de un ser querido y todo lo que esa comunicación supone. Hay que considerar que estas líneas de actuación no son homogéneas y aplicables a todos los casos de comunicación de una muerte; no obstante, sí que se trata de intervenciones que son consideradas válidas desde el punto de vista de la funcionalidad que tienen.

### ***3.1. La importancia de la formación del profesorado en relación a la pedagogía de la muerte***

Para poder llevar a cabo la pedagogía de la muerte, se necesita una formación pedagógica profunda y concreta con relación a la conciencia de la realidad sobre la finitud humana (Benlloch et al., 2015; Cantero, 2013; Colomo, 2016; Colomo y De Oña, 2014; Ransanz, 2015; Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina, 2015; Serra, 2014; Shumba, Moyo y Rembe, 2015; entre otros), necesaria porque la gran mayoría de profesionales de la educación tiene un gran desconocimiento sobre la temática y, curiosamente, debe intervenir con alumnos.

El hecho de tener un conocimiento y aprendizaje correcto y adecuado sobre la muerte y la buena elaboración del duelo es consecuencia directa del desarrollo de un mayor sentido de la humanidad, que nos ayuda a mejorar como seres humanos (González y Herrán, 2010). Así, la pedagogía de la muerte tiene un gran valor formativo, ya que su finalidad última es el desarrollo integral de los discentes (Cortina y Herrán, 2005; Ransanz, 2015).

Estudios realizados por Colomo (2016) mediante la implementación de una propuesta didáctica en estudios universitarios ofrecieron, en este sentido, resultados destacados. La propuesta se realizó con alumnos del Máster Universitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas dentro de la asignatura Educación emocional y habilidades sociales, en la Universidad Internacional de Valencia (curso 2014/15). Esta asignatura pretendía conocer y profundizar en el conocimiento del duelo utilizando los cuentos como herramienta pedagógica terapéutica. La primera conclusión que remarcó la importancia de una formación en pedagogía de la muerte, por ser una temática omnipresente, ineludible y de indispensable abordaje en el ámbito educativo; también, porque no se puede enseñar o acompañar en contenidos que se desconocen por no haber tenido una experiencia directa o por no haber recibido formación específica en la temática. La segunda conclusión fue que el cuento es un recurso pedagógico óptimo para abordar la educación sobre la muerte porque permite trabajar el control y la gestión emocional de forma preventiva y paliativa de la muerte y el duelo.

También podemos encontrar otras experiencias de pedagogía de la muerte dentro del ámbito universitario, como las de Song y Kim (2015) en Corea del Sur, Zhang y Li (2016) en China o la de Corr (2016), quien realizó cursos de formación en diversas instituciones de Canadá y en universidades de los Estados Unidos (Southern Illinois University Edwardsville, University of Maryland, Bowling Green State University, University of Akron y University of Central Oklahoma). A estos cursos asistía una gran diversidad de estudiantes: profesionales que se encontraban habitualmente con la muerte (médicos, enfermeras, maestros, etc.), personas a quien hacía relativamente poco que se les había muerto un ser querido o bien querían prepararse para una futura pérdida y, finalmente, personas que asistía por simple curiosidad. Normalmente, Corr (2016) estructuraba los cursos en diez contenidos: educación sobre la muerte, el morir y el duelo; cambiando los encuentros con la muerte; cambiando las actitudes respecto la muerte; el sistema estadounidense de muerte; prácticas relacionadas con la muerte; patrones culturales de la muerte; el duelo; perspectivas de desarrollo; conceptos legales y cuestiones morales. La evaluación realizada por el mismo autor fue del todo positiva, ya que afirmó que los estudiantes aprenden a entender y a ejercer el control en sus vidas; aprenden de las limitaciones humanas, de su propia individualidad como seres sociales; comprenden en profundidad la vulnerabilidad y la resiliencia humanas e interiorizan la importancia de la búsqueda del sentido de la vida.

No solo debemos actuar como podamos en las situaciones de muerte y duelo en los centros educativos, sino que debemos hacerlo como sabemos, de forma programada y justificada. Ramos Álvarez (2015) alega que las posibilidades de fracaso en las intervenciones educativas con estudiantes en duelo son muy altas por la falta de cultura pedagógica al respecto.

Cortina y Herrán (2011) proponen realizar una serie de acciones y actividades formativas con los objetivos de favorecer que el profesorado adquiera un mayor conocimiento sobre



la muerte y que repercuta directamente en el cambio conceptual y en la pérdida del tabú, para poder llevar a cabo esta formación. Es importante concienciar a los profesionales de la educación en un sentido existencial y, a su vez, de la importancia de la pedagogía de la muerte, tanto en el sentido preventivo como paliativo teniendo en cuenta las emociones (Cantero, 2013). Es decir, debemos examinarnos a nosotros mismos hasta llegar a encarar el hecho de morir, ya que comprender la muerte supone una inyección de sentido existencial de la propia vida.

No se puede tratar un tema tan complejo como la muerte si antes no se ha reflexionado e interiorizado como tema transversal de la práctica educativa normalizada. Para poder tratar el enfoque preventivo de la muerte, hará falta que la formación de los profesionales de la educación cumpla las siguientes pautas (Herrán y Cortina, 2009):

- Formación de los equipos directivos: cursos de formación continua, grupos de discusión y mesas redondas, grupos de investigación-acción y asesoramiento por parte de expertos en la temática.
- Formación de maestros y familias: charlas, mesas redondas, paneles de expertos, seminarios, entrevistas públicas, *role-playing*, etc.

Debemos recordar que, como profesionales de la educación, debemos afrontar nuestros prejuicios, miedos, etc., dado que proyectamos todas estas emociones y sentimientos en los niños y jóvenes. Cambiar estas actitudes resultará una tarea compleja porque no suele producirse de inmediato, sino que se requiere un periodo de latencia (Aradilla, 2004; Baum, 2003; Rodríguez Fernández, 2000). Para poder llevar a cabo este proceso tan complejo de deconstrucción de esquemas e ideas preconcebidas, se debe hacer un trabajo previo de elaboración de los propios duelos y de replanteamiento de las experiencias pasadas en referencia a la muerte. Si no se han elaborado correctamente los duelos o siempre se ha escondido la muerte, difícilmente se podrá enseñar y acompañar a los infantes tanto en una pedagogía preventiva sobre la muerte como en la paliativa. Cabe recordar que los dos tipos de enseñanzas se ven organizadas y englobadas dentro de la pedagogía de la muerte o de la educación para la muerte.

Por todo lo mencionado, es necesario potenciar los espacios de reflexión con los docentes y otras tipologías de profesionales (psicopedagogos, pedagogos, psicólogos, enfermeros, familiares, etc.) (Dussel y Southwell, 2007). De este modo se puede reflexionar desde diferentes miradas y perspectivas, desde la teoría y la práctica para, así, aprender por y para los demás.

### **3.2. Recomendaciones para comunicar una defunción**

En primer lugar, es recomendable que la noticia de la muerte de un ser querido la dé una persona emocionalmente próxima al niño o adolescente (Poch y Herrero, 2003), de tal manera que el entorno sea lo más seguro posible. A veces, esta propuesta no siempre es posible, ya que, por ejemplo, ante la muerte de la pareja o un hijo, la madre o padre superviviente ha de añadir a su sufrimiento y dolor la responsabilidad de tener en cuenta al otro hijo. Únicamente cuando sucedan hechos de tal calibre, donde los padres no son capaces de dar la noticia al niño o adolescente, debe entrar en acción la figura del profesional de la educación: el maestro tutor, el maestro o el psicopedagogo.

En el caso de la muerte por suicidio, será necesario extremar el cuidado en el momento de comunicarlo al niño o adolescente. Debemos buscar una causa explicativa y adecuada a su

edad, debiendo comunicarle que ha sido un accidente, que se ha caído del balcón, etc. A los más pequeños, podemos decirles que ha estado muy enfermo y no ha podido vivir más. Cabe añadir que a los adolescentes podemos ofrecerles la noción de voluntariedad, pero esta concepción se vinculará al intenso sufrimiento mental y a la falta de recursos personales.

Es necesario comunicar la defunción de un ser querido con palabras sencillas y sinceras, de forma dulce y con afecto (Kroen, 1996). En este sentido, esta autora proporciona una serie de recomendaciones para docentes y psicopedagogos, familias, niños y adolescentes que ampliamos a continuación.

- En primer lugar, no tener miedo a utilizar las palabras “muerte” o “ha muerto”. El profesional de la educación debe tener una concepción de la muerte como parte de la vida, considerando que, si tiene miedo o le producen rechazo las situaciones de muerte y duelo, transmitirá estas expectativas al niño o adolescente. Por ello, adquiere gran importancia la conciencia profunda por parte del profesorado y los psicopedagogos de las situaciones de muerte y duelo y todo lo que ello conlleva.
- Es necesario desmitificar el estereotipo de que los niños son demasiado pequeños para comprender una muerte. Sienten y lloran la muerte de un ser querido y experimentan emociones fuertes; evidentemente no lo harán de forma adulta, pero su edad no exime el hecho de que sientan la pérdida. Los adolescentes sienten y experimentan la muerte y el duelo de una forma más parecida a la de un adulto por lo que será necesario que los profesionales de la educación adapten los contenidos sobre la muerte y el duelo en función de la etapa evolutiva y las necesidades de los niños y adolescentes; es decir, no se omitirá el hecho de morir, pero sí que se adaptará.
- Usar con los más pequeños adverbios del tipo “papá ha estado muy, muy, muy enfermo y ha muerto”. Emplear múltiples “muy” implica que la mayoría de seres vivos disfrutamos de una vida longeva, evitando de esta forma, al niño el miedo a morir en el mismo momento. En función de la edad y la etapa evolutiva del niño o adolescente, se irán eliminando progresivamente estos adverbios y se irán dando más dosis de realidad. En el caso que muera el ser querido de un adolescente, se le puede comunicar el motivo de la defunción, por ejemplo, que ha padecido cáncer o ha tenido un accidente de tráfico.
- Explicar de forma sencilla y con pocas palabras que el ser querido ha muerto. Fernández (2013) añade que debemos entender y respetar el ritmo y estilo comunicativo de cada individuo, teniendo siempre en cuenta la escucha activa, la veracidad y la adecuación. En definitiva, los profesionales de la educación no deben dar muchos rodeos en el momento de comunicar una muerte ni inventarse “nuevos lugares” para decir donde se encuentra el ser querido, ya que ni está en el cielo, ni se encuentra en una estrella, sino que ha muerto. En este sentido, es importante explicarles a los más pequeños la muerte biológica, es decir, el paro de las funciones vitales. Debemos recordar los estadios evolutivos y el hecho que hasta los siete u ocho años (etapa de las operaciones concretas) no empiezan a comprender el lenguaje simbólico.
- Evitar eufemismos como “pérdida”, “se lo han llevado”, “ha desaparecido”, “se ha quedado dormido” o “se ha ido de viaje”. Estos eufemismos alimentan el miedo

de los niños a ser abandonados y a quedarse dormidos. Debemos prevenir la creación y surgimiento de la ansiedad y la confusión.

- Si el enfermo es el niño o adolescente, debemos hacerle partícipe lo más pronto posible de este hecho, en el nivel que él pueda comprenderlo. De hecho, seguramente, se lo intuía desde el inicio de su enfermedad y reivindicamos la innecesidad de omitir la realidad a los niños y adolescentes, y el pensar que todavía no pueden entender la muerte.

### ***3.3. La importancia del acompañamiento educativo en procesos de muerte y duelo***

Diversos autores han hablado de la importancia del acompañamiento empático hacia los niños y adolescentes. Herrán y Cortina (2008) apelan que acompañar al otro desde la perspectiva empática equivale a dejarse llevar, de forma automática, de tal forma que el proceso se coloque en función de las necesidades de la persona, sus circunstancias y del momento que se indica, incluso según nuestra personalidad. En esta línea, Bowlby (1998) añade que poder ser acompañado en todo momento por alguien cercano que comprenda y ayuda a poner palabras al dolor que se siente después de la pérdida de un ser querido es un hecho clave para asegurar un proceso de duelo positivo.

Debemos considerar que la importancia del proceso del acompañamiento empático no depende de saber cómo explicar, sino de cómo debemos acompañar al niño o adolescente. Asimismo, debemos comunicar al alumno nuestra intención educativa y orientadora para saber que comprendemos su dolor y que sepa que lo ayudaremos. De esta forma, sabrá que no estará solo delante del reto más difícil que nos impone la vida: la muerte.

Cabe añadir que no se puede poner remedio a la pérdida ni a los sentimientos que causa, pero sí podemos ayudar al niño o adolescente a expresar las emociones que está experimentando, ya que pueden ser nuevas para él. Además, podemos responder sus dudas, clarificar malentendidos y calmar miedos irracionales. Si se comparten los miedos, estos tienden a disminuir.

Turner (2004) añade que es de vital importancia ayudar al niño o adolescente a tomar conciencia de que la muerte de su ser querido no ha sido su culpa. Los menores pueden concebir la muerte de un ser querido como consecuencia de un acto cometido por ellos; es decir, un niño puede pensar que su madre ha muerto porque la semana anterior hizo alguna travesura. Por este motivo, debemos darle pie a que exprese todo aquello que sienta (tristeza, rabia, miedo, confusión, preocupación, entre otras emociones) para, así, poder acompañar su proceso de duelo. De este modo, podemos ayudar a retirar progresivamente al niño o adolescente, la idea de culpabilidad que pueda tener sobre la muerte de su ser querido.

## **4. Orientaciones prácticas y funcionales para acompañar en los procesos de muerte y duelo**

Comentamos, a continuación, diferentes técnicas y estrategias para acompañar desde el ámbito educativo a los niños y adolescentes en los procesos de muerte y duelo, compartiendo con Herrán y Cortina (2008) la idea de la importancia de la actuación desde la flexibilidad. Existen tres premisas a tener en cuenta en el momento de acompañar a los niños y adolescentes: la primera es que el alumno podrá contar con el apoyo del profesional de la educación, ya sea maestro tutor, profesor o psicopedagogo, para avanzar en su

proceso de duelo; la segunda es que ninguna de las respuestas del alumno será censurada, adjetivada o despreciada; además, no debemos mentir, interrogar, juzgar, imponer, evadir ni realizar interpretaciones sobre sus comentarios; por último, las anteriores premisas generarán una buena base de enriquecimiento para el intercambio humano.

#### ***4.1. Técnicas para la enseñanza y tratamiento de la muerte y el duelo***

Algunas de las actuaciones que se pueden llevar a cabo con los alumnos que se encuentren en situaciones de muerte y duelo (Herrán y Cortina, 2006, 2008; Poch y Herrero, 2003) o desde una perspectiva preventiva, anticipando el concepto de muerte antes que suceda, son las siguientes:

- Narrativas: cartas de despedida a la persona o animal querido que ha muerto o a una emoción o pensamiento que el niño o adolescente considere relevante en aquel instante. Además, puede confeccionar un diario con sus vivencias sobre la muerte y el duelo.
- Trabajos con poemas y metáforas de la muerte y el duelo.
- Existen actividades que se pueden realizar antes y después del acontecimiento trágico. Algunas de ellas son los rincones de juego (rincón de los animales extinguidos, rincón de los miedos, etc.), centros de interés (la nieve y los riesgos que comporta, el otoño con la muerte de las hojas y la vida latente), comentarios de las consecuencias de los actos terroristas, significatividad de las catástrofes naturales, etc.
- Pequeñas investigaciones sobre cuánto vive cada ser vivo. Por ejemplo, la longevidad de un perro no es la misma que la de una persona.
- Proyectos de vida en la naturaleza: actividades de reciclaje, reconstrucción ambiental, primeros auxilios, etc.
- Talleres cooperativos donde la muerte no se niegue. Por ejemplo, se puede analizar un periódico donde aparecen muertes en guerras, accidentes de tráfico, etc.
- Participar en fiestas tradicionales como el día de los muertos (uno de noviembre), el entierro de la sardina o el día de los derechos de los niños y adolescentes.
- Talleres de técnicas diversas. Por ejemplo: de cocina, de rebisabuelos donde los alumnos pueden imaginar qué les sucedió o puedes preguntar a sus familiares y plasmarlo en una línea del tiempo.
- Talleres globalizados de teatro, de cuentos, de lecturas dramatizadas, transculturales (diversas formas de entender la muerte desde diferentes puntos de vista teniendo en cuenta la multitud de culturas existentes), de fotografías antiguas, etc.
- Lluvia de ideas sobre el concepto de muerte y duelo donde cada alumno o por grupos deben plantear dudas sobre los dos términos para, posteriormente, realizar un debate.
- Homenajes y días virtuales para las catástrofes hechas por el hombre como pueden ser las guerras, los actos terroristas, etc.

- Entrevistas públicas colectivas con expertos. Por ejemplo, la asistencia a una charla del médico de un alumno que haya superado una enfermedad grave. También puede ser útil la asistencia a la charla de o un sepulturero.

Desde la perspectiva más innovadora de la pedagogía de la muerte, se apuesta por una propuesta integrada dentro de los proyectos educativos de centro en los cuales la muerte sea una de los elementos vertebradores de las acciones educativas. De este modo, se podría realizar el conjunto de propuestas mencionadas desde una perspectiva integral y transversal de la educación de los niños. Se potenciaría una educación real, desde la perspectiva interpersonal e intrapersonal, donde un hecho real de la vida conduciría al resto de elementos curriculares como la educación para la salud, la filosofía, las ciencias naturales y sociales, la religión, etc.

#### ***4.2. Actividades y juegos para que los niños y adolescentes puedan expresar los sentimientos de rabia respecto la muerte***

En los procesos de duelo, y sobre todo en niños y adolescentes, la rabia es un sentimiento que se experimenta con fuerza y, a menudo, hace sentir mal al que la siente. Los niños y adolescentes pueden canalizar este sentimiento de rabia mediante su cuerpo y, por este motivo, proponemos una serie de actividades y juegos para orientar y encauzar la rabia (Díaz, 2004):

- Juegos y actividades que comporten ensuciar o ensuciarse uno mismo: dibujar con pintura de dedos, modelar barro, etc.
- Tareas que impliquen ejercicio físico y una descarga de energía: correr, practicar deportes, saltar, etc.
- Hacer cosquillas a otra persona.
- Todos los juegos y actividades donde se utilicen materiales que se puedan recortar, pinchar o golpear: perforar dibujos, recortar papeles, utilizar sierras y martillos infantiles, enganchar botones, etc.
- Juegos de lanzamiento de objetos como, por ejemplo, jugar a básquet, voleibol o balonmano.
- Romper o destruir cosas que se han construido previamente, como pisar figuras hechas con plastilina, empujar castillos de cartas, etc. Es de vital importancia vigilar que el alumno no destruya nada antes de haber terminado la figura que haya hecho previamente. Destruir no es terapéutico si esta acción representa una reacción a la frustración.
- Juegos que requieran el sentido competitivo. Asimismo, se debe vigilar que la competencia sea entre un niño o adolescente y un adulto (y no entre dos alumnos de la misma edad) y entre equipos numerosos y equilibrados (mismo número de miembros por equipo y máxima igualdad de fuerzas y habilidades).

Por último, cabe decir que el sentido común es nuestra mejor herramienta. Además, si proponemos actividades demasiado difíciles, solo conseguiremos que el niño o adolescente se frustre, se sienta mal. Por el contrario, si le proponemos tareas demasiado fáciles, se aburrirá. Por este motivo, tal y como hemos ido comentando, es de vital importancia adaptarse a la edad del alumno, a su estadio evolutivo y a su ritmo de trabajo. De esta

forma, únicamente llevará a cabo actividades que estén adaptadas para él sin que llegue a aburrirse o a frustrarse.

### ***4.3. Actividades y juegos para promover la autoestima de los niños y adolescentes respecto la muerte de un ser querido***

En el momento de elaborar un duelo, los niños y adolescentes se sienten diferentes a su grupo de iguales. Este sentimiento de diferencia se debe a que el sentimiento de pérdida puede inducirlos a pensar que no son tan importantes como sus compañeros de clase. El maestro, profesor o psicopedagogo puede acompañarlos en este duro proceso de transición y, así, potenciar su autoestima. Algunas de las actividades para conseguir la autoestima pueden ser las siguientes (Díaz, 2004):

- Participar en juegos y actividades educativas que comporten aprender cosas nuevas. Para hacerlo, debemos tener siempre en cuenta la edad y el estadio evolutivo del niño o adolescente.
- Confeccionar objetos u ornamentos para su habitación: carteles con su nombre, ornamentos para las camisetas, etc.
- Realizar actividades creativas que impliquen dibujar, diseñar, construir o inventar historias, cuentos, argumentos, etc.
- Elaborar comidas fáciles, adornar pasteles, preparar bocadillos, etc. De nuevo, debemos tener en cuenta la edad del niño o adolescente y estar alerta a cómo se desenvuelve en la cocina.

Díaz (2004) también recomienda que el niño o adolescente no deje ninguna de sus tareas a medias en el instante que se desanime o encuentre una dificultad. Como profesionales de la educación, debemos ayudarlo y motivarlo para que piense y reflexione sobre las soluciones.

## **5. Conclusiones**

Hoy en día se omite la muerte en la vida cotidiana de los niños y adolescentes dificultando la concepción y elaboración de la muerte y el duelo. Por este motivo, desde las instituciones educativas se debe potenciar la enseñanza de la muerte como parte de la vida y el acompañamiento empático como base pedagógica en los procesos de duelo.

La importancia de las figuras del maestro-tutor y del psicopedagogo nos parecen importantes en esta temática y reivindicamos que así se reconozca. Muchas veces, los padres y familiares cercanos de los niños y a los adolescentes no son capaces de comunicarles la realidad por la gran carga emocional que supone la pérdida de alguien próximo. Comunicar la muerte de un ser querido, y más aún si es muy cercano, es una situación muy dura y puede aconsejar que actúe el maestro-tutor o el psicopedagogo, preparado y formado previamente para abordar situaciones como estas. A su vez, debemos recordar que cuando se informa de la muerte de un ser querido a un niño o un adolescente, se debe hacer con palabras simples, afecto y sinceridad. Los niños saben y perciben mucho más de lo que los adultos pueden imaginar.

Cabe añadir que, si se dedican los esfuerzos a la formación inicial del profesorado en relación a la pedagogía de la muerte, se estará llevando a cabo una educación efectiva y significativa. Tal y como hemos ido desarrollando a lo largo del artículo, se debería

introducir y profundizar sobre la muerte, su tratamiento preventivo y paliativo y el acompañamiento en el duelo durante la formación inicial de los docentes, pedagogos y psicopedagogos. Del mismo modo, es necesario tomar conciencia sobre como los profesionales de la educación debemos actualizarnos continuamente y, con más motivo, en temáticas tan complejas como el abordaje pedagógico de la muerte. Asimismo, se debe alentar a los aprendices de maestro a asistir a seminarios y conferencias sobre la temática, ejercer el voluntariado, realizar cursos, etc.

La aportación presenta diversas estrategias y actividades para que los profesionales de la educación tengan recursos para atender las situaciones de muerte y duelo. Con ello, se pretende potenciar la actuación desde la pedagogía y no desde la improvisación, al mismo tiempo que rechazamos la idea de la no actuación frente a las situaciones y procesos de muerte y duelo por no suponer ningún tipo de finalidad educativa ni terapéutica.

Por último, las actividades de actuación presentadas son propuestas comprobadas y consolidadas por diferentes estudios (Herrán y Cortina, 2006, 2008; Kroen, 1996; Turner, 2004), debiendo considerarlas como ejercicios abiertos, adaptables a cualquier edad, etapa evolutiva y ritmo de aprendizaje. Los maestros y psicopedagogos deben poner en práctica estas actividades para trabajar y tratar la muerte y el duelo desde el conocimiento y la aceptación de la realidad. El humano es un ser finito y, por tanto, este hecho debe ser enseñado y tratado.

Esta recopilación bibliográfica no pretende ser una generalización, pero si una orientación en relación a la pedagogía de la muerte. En este sentido, es importante que la figura del profesional de la educación que pretenda llevar a cabo este tipo de pedagogía, analice las propuestas y las adapte según el contexto y las necesidades del mismo. Por ello, no en todos los centros educativos y con todos los alumnos se pueden llevar a cabo las mismas prácticas educativas.

Actualmente, la pedagogía de la muerte es un tema emergente en el ámbito educativo y una necesidad imperante. Las aportaciones pedagógicas continúan siendo escasas, sobre todo las prácticas reales. Por ello, se podrían realizar investigaciones en contextos reales de la aplicación de métodos citados en el presente estudio.

## Referencias

- Aradilla, A. (2004). La muerte una pedagogía emocional. *Monitor Educador*, 104, 13-16.
- Baum, H. (2003). *¿Está la abuelita en el cielo? Cómo tratar la ausencia y la tristeza con los niños*. Madrid: Espasa Libros.
- Benlloch, M. J., Vazquez, V., Boluda, J. y García Bataller, E. (2015). APS como metodología para trabajar la muerte y el duelo en futuros educadores. En A. Cagnolati y J. L. Hernández Huerta (Coords.), *Pedagogía ante la muerte. Reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica* (pp. 21-27). Salamanca: FahrenHouse.
- Bowlby, J. (1998). *El aferrament y la pèrdua - 1: L'aferrament*. Barcelona: Paidós.
- Cantero, M. F. (2013). La educación para la muerte. Un reto formativo para la sociedad actual. *Psicogente*, 16(30), 424-438.
- Colomo, E. (2016). Pedagogía de la muerte y proceso de duelo. Cuentos como recurso didáctico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 1-15. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.004>

- Colomo, E. y De Oña, J. M. (2014). Pedagogía de la muerte. Las canciones como recurso didáctico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 109-121.
- Corr, C. A. (2016). Teaching about life and living in courses on death and dying. *OMEGA*, 72(2), 174-187.
- Cortina, M. (2003). Educar teniendo en cuenta la muerte. *Aula de Innovación Educativa*, 122, 52-58.
- Cortina, M. y Herrán, A. (2005). Cine y educación para la muerte II. *Making Of: Cuadernos de Cine y Educación*, 36, 20-33.
- Cortina, M. y Herrán, A. (2011). *Pedagogía de la muerte a través del cine*. Madrid: Editorial Humanitas.
- Díaz, I. (2004). *I ara, on és? Com ajudar els nens i els adolescents a entendre la mort*. Barcelona: Oxigen Viena.
- Dussel, I. y Southwell, I. (2007). *Ante el dolor, ¿qué puede la escuela?* Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro12/dossier1.htm>
- Esquerda, M. y Agustí, A. M. (2010). *El nen i la mort. Acompanyar els infants i adolescents en la pèrdua d'una persona estimada*. Lleida: Pagès Editors.
- Fernández, I. (2013). *El Joan ha mort. Conte i guia per acompanyar els nens i els adolescents en el dol la comprensió de la mort*. Lleida: Pagès Editors.
- González, I. y Herrán, A. (2010). Introducción metodológica a la muerte y los miedos en educación infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 15(1), 124-149
- Herrán, A. y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Universitas S.A.
- Herrán, A. y Cortina, M. (2008). La educación para la muerte como ámbito formativo: Más allá del duelo. *Psicooncología: Investigación y Clínica Biopsicosocial en Oncología*, 5(2-3), 409-424.
- Herrán, A. y Cortina, M. (2009). La muerte y su enseñanza. *Diálogo Filosófico*, 75, 499-516.
- Herranz, S. (2016). *Los niños ante el duelo por la muerte de un ser querido*. Recuperado de <http://haztua.com/duelo-en-menores/>
- Kroen, W. (1996). *Cómo ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido*. Barcelona: Paidós.
- Kübler-Ross, E. (2003). *Aprender a morir-aprender a vivir. Preguntas y respuestas*. Barcelona: Sirpus.
- Poch, C. y Herrero, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo. Reflexiones, testimonios y actividades*. Barcelona: Paidós.
- Ramos Álvarez, R. (2014). *Las estrellas fugaces no conceden deseos: programa de prevención, evaluación e intervención por duelo en el contexto escolar*. Madrid: TEA Ediciones.
- Ransanz, E. (2015). La muerte en el desarrollo de la madurez personal del educando. En A. Cagnolati y J. L. Hernández Huerta (Coords.), *Pedagogía ante la muerte. Reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica* (pp. 161-167). Salamanca: FahrenHouse.
- Rodríguez Fernández, I. (2000). Génesis y evolución de las actitudes ante la muerte en la infancia. *Cuadernos de Bioética*, 1, 113-118.
- Serra, X. (2014). *I jo, també em moriré? Com es pot ajudar els infants i els joves a conviure amb la pèrdua i la mort de qui estimem*. Barcelona: Columna.
- Shumba, J., Moyo, G. y Rembe, S. (2015). Bereavement counseling: A dilemma for school counselors? *International Journal of Science Education*, 11(3), 277-284.



Song, H. D. y Kim, K. H. (2015). A study on the development of the prioritization items for student-intended well-dying education program using DACUM technique. *Indian Journal of Science and Technology*, 8(25), 1-7.

Turner, M. (2004). *Cómo hablar con niños y jóvenes sobre la muerte y el duelo*. Barcelona: Paidós.

Zhang, J. y Li, X. (2016). Study of life education for college freshmen in China. *International Education Studies*, 8(12), 75-80.

## Breve CV de los autores

### Anabel Ramos-Pla

Investigadora en formación de la Universitat Autònoma de Barcelona (España). Además, ejerce profesionalmente como maestra de Educación Primaria y colaboradora en proyectos de investigación del grupo EDO-UdL de la Universitat de Lleida. Pese a su juventud, ya ha realizado diversas publicaciones en referencia a la pedagogía de la muerte y en su vertiente preventiva. Sus principales líneas de investigación están relacionadas con la pedagogía de la muerte y la innovación en las metodologías docentes. ORCID ID: 0000-0001-5437-150X. Email: anabelrms@gmail.com

### Joaquín Gairín

Maestro y doctor en Pedagogía y en Psicología. Actualmente, catedrático de Didáctica y Organización en la Universitat Autònoma de Barcelona. Tiene experiencia docente en todas las etapas del sistema educativo, habiendo sido director de centro educativo, responsable de departamento universitario, decano de la Facultad de Educación y responsable del Clúster de la Educación y Formación de la UAB.

Consultor internacional, ha participado en reformas educativas de varios países iberoamericanos en temáticas sobre organización y dirección de centros, evaluación institucional, cambio educativo y escuelas seguras y saludables. Actualmente, es director del grupo EDO (<http://edo.uab.es>) y coordinador de RedAGE (<http://www.redage.org>). ORCID ID: 0000-0002-2552-0921. Email: joaquin.gairin@uab.es

### Ramón Camats

Doctor en Filosofía por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor asociado de la Universidad de Lleida. Departamento de Pedagogía y Psicología. Autor de varios ensayos de Filosofía del Derecho y de Sociología: “Les emocions del poder” (Premio Josep Vallverdú de ensayo. Lleida). “El llegat d’Antígona” (Premio Josep Vallverdú de ensayo. Lleida). “El clergue i el bufó” (Finalista Premi Assaig Breu revista Idees). ORCID ID: 0000-0003-0042-8886. Email: rcamats@pip.udl.cat



# El Liderazgo para la Mejora Escolar y la Justicia Social. Un Estudio de Caso sobre un Centro de Educación Secundaria Obligatoria

## The Leadership for School Improvement and Social Justice. A case Study in Secondary Education School

Estefanía Martínez-Valdivia <sup>1\*</sup>  
Inmaculada García-Martínez <sup>2</sup>  
María Lina Higuera-Rodríguez <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Jaén, España

<sup>2</sup> Universidad de Granada, España

Esta investigación es un estudio de caso de un centro de Educación Secundaria Obligatoria, se persigue el mismo objetivo que el proyecto del que forma parte, que es: conocer las prácticas exitosas de liderazgo para la mejora de los resultados académicos. Se ha utilizado el estudio de caso como metodología y la entrevista y la revisión de documentos como instrumentos de investigación. Los resultados obtenidos resaltan las características y estrategias exitosas de liderazgo para conseguir buenos resultados académicos aun siendo un centro con unas características no demasiado favorecedoras. Los resultados indican que el director desarrolla un liderazgo distribuido y participativo, subrayando las características relacionadas con su carácter, formación, capacidad de mejora, de conseguir desarrollar un ambiente favorable hacia el trabajo tanto para el alumnado como el profesorado, el compartir una visión clara y para ello trabajar de un modo conjunto con la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, etc.). Las conclusiones obtenidas están relacionadas con los resultados del proyecto ISSPP, relativas a: la personalización de la experiencia de aprendizaje, el trabajo colaborativo de los docentes, la retroalimentación de la comunidad educativa para la mejora de la escuela, entre otras.

**Descriptor:** Liderazgo; Director; Mejora; Justicia Social; Escuela.

This research is a case study of a compulsory secondary education center, the same objective is pursued as the project of which it is part that is: to know the successful practices of leadership for the improvement of academic results. The case study has been used as a methodology and the interview and the review of documents as research instruments. The results obtained are focused on highlighting the characteristics and successful leadership strategies to achieve good academic results. The results indicate that the director develops a distributed and participative leadership, underlining the characteristics related to his character, training, capacity for improvement, of developing a favorable environment towards work both for students and teachers, to share a clear vision and to do this, work in a joint way with the educational community (students, teachers, families, etc.). The conclusions obtained are related to the results of the ISSPP project, related to: the personalization of the learning experience, the collaborative work of the teachers, the feedback of the educational community for the improvement of the school, among others.

**Keywords:** Leadership; School principal; Improvement; Social justice; School.

*Investigación que forma parte del Proyecto Internacional Successful School Principship Project (ISSPP) dirigido por Christopher Day de la Universidad de Nottingham.*

---

\*Contacto: [evaldivi@ujaen.es](mailto:evaldivi@ujaen.es)

ISSN: 1696-4713  
[www.rinace.net/reice/](http://www.rinace.net/reice/)  
[revistas.uam.es/reice](http://revistas.uam.es/reice)

Recibido: 5 de septiembre 2017  
1ª Evaluación: 23 de octubre 2017  
2ª Evaluación: 10 de noviembre 2017  
Aceptado: 14 de diciembre 2017

## Introducción

La investigación que presentamos se encuadra dentro del Proyecto Internacional denominado *Successful School Principaship Project* (ISSPP). Se inició en 2001 en Nottingham (Inglaterra) bajo la dirección de Chistopher Day. Es un proyecto muy ambicioso en el que pronto se han ido sumando países de todo el mundo, estando en la actualidad trabajando en el mismo académico de 24 países.

Este proyecto gira en torno a una pregunta general ¿Qué actuaciones de liderazgo exitoso existen en las escuelas de todo el mundo? Y en la misma se basan estos objetivos: 1) Identificar los valores, conocimientos y habilidades que los líderes escolares exitosos usan para efectuar las prácticas de liderazgo en escuelas exitosas de distintos países; 2) Identificar las prácticas de liderazgo eficaces en las escuelas y 3) Conocer la relación entre las prácticas exitosas y los resultados escolares de los diferentes países (Day, 2015). Con este proyecto se pretende que a través de estudios de caso de escuelas de todo el mundo se obtenga la primera base de datos internacional sobre liderazgo escolar exitoso sostenible. En la actualidad ya se han publicado numerosos artículos en las mejores revistas de impacto, así como libros en editoriales de renombre con resultados obtenidos en torno a este proyecto.

Entre los países participantes en el mismo se encuentra España, que colabora a través de la Red de excelencia RILME (Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa) formada por equipos de investigación pertenecientes a diferentes universidades españolas. Con esta investigación aportamos un estudio de caso vinculado con el proyecto ISSPP. Contextualizándolo, es un centro de Educación Secundaria Obligatoria ubicado en un contexto desfavorable donde existe una gran diversidad de alumnado, pero que pese a sus características obtiene buenos resultados académicos.

La metodología utilizada es la misma que se lleva a cabo en el Proyecto ISSPP, que a través del estudio de casos pretende: recoger datos desde diferentes perspectivas (directores, padres, madres, estudiantes y profesores) e identificar las cualidades personales y competencias profesionales genéricas de los líderes escolares eficaces (Day et al., 2000). También los instrumentos de investigación utilizados son los ofrecidos por el proyecto, pues ello permite conocer las prácticas exitosas de liderazgo para la mejora de los resultados académicos que persigue este estudio mediante un caso relevante para el mismo.

## 1. Liderazgo educativo para la mejora escolar

El liderazgo escolar es un tema de gran actualidad entre los académicos del ámbito de la educación. Pues cuando se trata de reformas del sistema educativo a nivel internacional, el rol del director es una gran meta para la reforma y el vehículo para conseguir otros cambios significativos (Leithwood y Riehl, 2009). Autores como Hallinger y Heck (2014) resaltan que el liderazgo contribuye el aprendizaje a través de la formación de una serie de procesos estructurales y también socioculturales que definen la capacidad de la escuela para la mejora escolar.

Cuando hablamos de reforma escolar autores como Hopkins (2013) señala la importancia de conseguir que el foco de la misma sea el estudiante y su aprendizaje. En su trabajo indica diez claves para la reforma de un sistema educativo, estando entre ellas la relevancia

de un liderazgo centrado en los procesos de aprendizaje. También debe promoverse el liderazgo distribuido pues para mejorar la enseñanza en el aula es necesario apoyar, estimular e influir en el profesorado. Como indican Bolívar (2014) y Day y sus colaboradores (2011), cuando la dirección escolar es entendida como liderazgo educativo tiene una responsabilidad eje en sus actuaciones que consiste en conseguir la mejora del aprendizaje de los estudiantes, pero también lograr ayudar a los profesores para este fin.

El liderazgo habitual con el que estamos familiarizados en las instituciones educativas españolas, concretamente, está relacionado con funciones como la gestión principalmente, siendo un liderazgo tan individualizado y coartado por la burocracia administrativa, que en la actualidad queda en entre dicho (Bolívar, 2010). Por ello para conseguir una escuela con capacidad de mejora se apuesta por un liderazgo educativo y distribuido, llevando a cabo funciones que conduzcan a una construcción social, sobrepasando únicamente la gestión del centro (Hopkins, Ainscow y West, 1994; Stoll y Fink, 1998).

Tales líderes desarrollan determinadas actuaciones clave que les diferencian, llevándoles a realizar un liderazgo exitoso, el cuadro 1 representa algunas de las más relevantes.

La investigación sobre el liderazgo avanza entorno la necesidad de mejorar y profundizar en sus funciones para conseguir la capacidad de mejora de la escuela, siendo el centro de interés el estudiante. Pues como vemos, conseguir hacer realidad este tipo de liderazgo no es algo fácil, pues estamos habituados a que éste sea individualista y jerárquico considerándose el menos idóneo para impulsar la capacidad de mejora en los centros.

Por este motivo la investigación que presentamos se centra en la línea uno y dos del proyecto ISSPP que persigue el siguiente objetivo: conocer las prácticas exitosas de liderazgo para la mejora de los resultados académicos desde diferentes perspectivas.

## **2. Método**

La investigación que presentamos es de corte cualitativo. El método de investigación utilizado y los instrumentos seleccionados están marcados por el proyecto ISSPP en el que se encuadra este trabajo. Se ha utilizado el estudio de casos como la metodología más idónea para comprender la realidad del liderazgo escolar en el centro objeto de estudio. Como instrumentos de investigación se realizaron entrevistas en profundidad al director, profesores, alumnado, padres y madres, y para completar y contrastar resultados se llevó a cabo revisión de documentos.

El caso que presentamos se seleccionó intencionalmente, teniendo que cumplir algunas características concretas como las siguientes: que estuviera ubicado en un contexto desafiante, donde exista una gran diversidad cultural con riesgo de exclusión social y educativa. Pero siendo, además, un centro caracterizado por su elevado rendimiento académico y sus adecuadas actuaciones para conseguir la mejora escolar. Para comprobar tales características del centro, revisamos los resultados académicos del curso escolar 2013/2014 que muestran los indicadores homologados para la autoevaluación de centros que imparten Educación Secundaria (AGAVE, 2014).

Cuadro 1. Claves del liderazgo exitoso para la mejora escolar.

INVESTIGACIONES	CARACTERÍSTICAS DE LIDERAZGO EXITOSO
Leithwood y Riehl (2009)	<p>Liderazgo para la mejora escolar</p> <p>Liderazgo ejercido por los directores, por los profesores y también puede ser distribuido a otros.</p> <p>Un conjunto de prácticas básicas puede ser exitosas en cualquier contexto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Establecer rumbos: identificar y articular una visión, fomentar la aceptación de metas grupales, generar altas expectativas de rendimiento.</li> <li>▪ Desarrollar a las personas: ofrecer estímulo intelectual, proporcionar apoyo individualizado, proveer un modelo adecuado.</li> <li>▪ Rediseño de la organización: fortalecer la cultura escolar, modificar estructuras organizacionales, construir procesos colaborativos.</li> <li>▪ Los líderes que trabajan con diferentes tipos de alumnos establecen las condiciones idóneas para promover el logro escolar, la equidad y la justicia:</li> <li>▪ Construir formas potentes de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>▪ Crear comunidades estables en la escuela.</li> <li>▪ Promover el desarrollo de cultura educativa en las familias.</li> <li>▪ Expandir el capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas.</li> </ul>
Day y colaboradores (2010)	<p>Definir sus valores y su visión para aumentar las expectativas, establecer una dirección y generar confianza.</p> <p>Remodelar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>Reestructurar partes de la organización y rediseñar el liderazgo.</p> <p>Funciones y responsabilidades.</p> <p>Enriquecer el plan de estudios.</p> <p>Mejorar la calidad del docente.</p> <p>Mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>Construir colaboración internamente y relaciones fuertes fuera de la comunidad escolar.</p>
Leithwood, Harris y Hopkins (2008)	<p>El liderazgo escolar es de gran importancia, después de la enseñanza en el aula, como una influencia en el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Casi todos los líderes exitosos recurren al mismo repertorio de prácticas básicas de liderazgo.</p> <p>Las formas en que los líderes aplican estas prácticas básicas de demuestran una respuesta a los contextos en los que trabajan,</p> <p>Los líderes escolares mejoran la enseñanza y el aprendizaje de forma indirecta a través de su influencia en la motivación, el compromiso y las condiciones laborales del personal.</p> <p>El liderazgo escolar tiene una mayor influencia en las escuelas y los estudiantes cuando se distribuye ampliamente.</p> <p>Algunos patrones de distribución son más efectivos que otros.</p> <p>Un pequeño grupo de rasgos personales explica una alta proporción de la variación en la efectividad del liderazgo.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Una vez seleccionado el estudio de caso y los participantes, nos disponemos a realizar las entrevistas a los diferentes agentes de la comunidad educativa, para ello utilizamos los guiones de entrevista facilitados por ISSPP. En el cuadro siguiente podemos observar resumidamente el número de agentes participantes (un total de 14) así como el número de entrevistas realizadas (14 en total) (cuadro 2).

Para hacer una investigación más completa y corroborar la información obtenida de las entrevistas se hizo una revisión de documentos del centro, estos fueron: el Proyecto Educativo y el Informe de resultados académicos del curso escolar 2013/2014 que muestran los indicadores homologados para la autoevaluación de centros que imparten Educación Secundaria (AGAVE, 2014). Una vez reunida toda esta información podemos hacer frente al objetivo que se persigue.

Cuadro 2. Número de entrevistas realizadas por agente

AGENTES PARTICIPANTES	NÚMERO DE ENTREVISTAS
Director	3
Profesores (3)	9
Padres y Madres de la AMPA	1
Alumnado de ESO (seleccionados como representativos)	1
Total	14

Fuente: Elaboración propia.

Para proceder al análisis de la información, hemos utilizado el análisis de contenido que según Bardín (2002) se resumen en las siguientes fases:

- Preanálisis: análisis del material a través de las lecturas.
- Aprovechamiento del material: reconocimiento de las categorías ofrecidas por el proyecto ISSPP (cuadro 3).
- Tratamiento de resultados, inferencia e interpretación: uso del programa Nvivo 10 para la clasificación de la información y la facilitación de las inferencias e interpretación de los datos recogidos.

## 4. Resultados

### 4.1. Describiendo el escenario del centro escolar

El Instituto de Educación Secundaria en sus comienzos sólo ofertaba Bachillerato, pero a lo largo de los años ha ido creciendo su oferta educativa que consta de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional Básica de diversas ramas y Ciclos Formativos de grado medio y superior, además de ser un centro bilingüe de segunda línea. Para atender esta oferta educativa trabajan 58 profesores, ya que es un centro grande que cuenta un total 595 alumnos.

El contexto en el que se ubica tiene un nivel socio-económico y cultural predominantemente de clase baja, donde hay un alto porcentaje de familias de etnia gitana, la mayoría de los padres tienen un nivel educativo y cultural medio-bajo, contando con la inestabilidad laboral de las familias y la desestructuración de algunas de ellas.

Para atender a toda la diversidad del alumnado, la escuela cuenta con todos los recursos y medios necesarios, con una amplia gama de actividades extraescolares, todas gratuitas. No obstante, consideran que en el centro hay que hacer algunas reformas en instalaciones y material sobre todo informático, estando tales mejoras entre los objetivos del equipo directivo.

Cuadro 3. Relación de categorías, subcategorías y códigos establecidos

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN
Centro escolar (cen. Esc.)	Historia del centro (historia)	Historia del centro desde que comenzó el director actual
	Contexto (contex.)	Características del contexto en el que está ubicado
	Desempeño escolar (desempeño)	Evolución y resultados escolares de los últimos 5 años
	Fortalezas del centro (fortalezas)	Efectos positivos del centro
	Estructura de la gestión del centro (gestión)	Descripción de la estructura del equipo directivo del centro
	Estructura del currículo (currículo)	Descripción del diseño y estructura del currículo
	Implicación de la comunidad educativa (comunidad)	Nivel de implicación de la comunidad educativa en el centro
Biografía del director (biogrf.)	Historia del director (his. dir.)	Biografía del director del centro
	Satisfacción del trabajo realizado (satisfacción)	Nivel de satisfacción del trabajo realizado en el centro
	Nivel de logro (logro)	Logros obtenidos por el director en el centro
	Percepciones de liderazgo (percep.)	Descripción de su percepción sobre el liderazgo
	Estrategias de liderazgo (estrat.)	Descripción de las estrategia/as de liderazgo llevas a cabo
Características y estrategias de liderazgo (caract. lider)	Desafíos del centro (desafíos)	Objetivos y finalidad que quiere conseguir el director en el centro
	Cualidades del equipo directivo (equip. dir.)	Describir las cualidades del equipo directivo
	Trabajo con el alumnado (alumn.)	Descripción de trabajo realizado con el alumno
Efectos sobre la cultura del centro (efectos)	Cambios desde la llegada del director (cambios)	Cambios producidos desde que el director está al frente en el centro
	Efectos sobre la cultura del centro (efec. cult.)	Como ha influido la cultura en el centro
	Efectos sobre el comportamiento del alumnado (efec. alumn.)	Como ha influido la cultura en el alumnado
	Efectos sobre la comunidad (efect. comun.)	Como ha influido la cultura en la comunidad
	Aprendizaje sobre el liderazgo (aprend. lid.)	Aprendizaje obtenido sobre el liderazgo realizado

Fuente: Elaboración propia.

El uso de diferentes instrumentos de investigación nos permite justificar la fiabilidad y validez de la investigación, así como la triangulación de la misma (Cohen y Manión, 1990).

En cuanto al análisis de documentos, pudimos corroborar que han mejorado paulatinamente los resultados escolares del alumnado con respecto a años anteriores, y que se constatan con los datos obtenidos en las entrevistas.

En relación al desempeño escolar de este centro, podemos señalar que es elevado puesto que las tasas de éxito escolar son de 90% del alumnado. Han mejorado considerablemente en los últimos años, sobre todo en Educación Secundaria, desde que se empezó a llevar a



cabo el proyecto educativo dirigido por el actual equipo directivo, como se refleja en la siguiente referencia:

*Cuando empezamos este proyecto había un 50% de graduados, ahora estamos cerca del 90%. En Bachillerato estamos en el 80, ahí estábamos en el 60%. En ciclos formativos también entre el 75 y el 85% (...) Ese ha sido éxito del proyecto y de los programas que llevamos a cabo. (Director)*

No obstante, los profesores y el director señalan que aspiran a que el 100% del alumnado obtenga el Graduado en Educación Secundaria. Son conscientes de que existe un porcentaje de alumnos que tienen problemas disruptivos, pre-delictivos o graves problemas familiares, lo que lleva a que sea complicado el que consigan el graduado. Su objetivo con este tipo de alumnado es que primero no delinca y adquieran valores y buenos hábitos sociales, como refleja textualmente el director:

*Ese 10% es muy complicado, porque es un factor que ya no podemos nosotros, si la familia está desestructurada, que el padre está en la cárcel, la madre está en la prostitución y el chaval se va con los con 12 años, ¿qué haces si ahí? ya no puedes hacer nada. (Director)*

El objetivo de que todos se gradúen en la ESO es prácticamente es real, pero el problema está en intentar que el alumnado continúe con éxito sus estudios postobligatorios. Es así puesto que al tener que proporcionarle una educación personalizada, según las características de cada alumno, es complicado que en niveles superiores se adapten a las exigencias del currículo y consigan superarlas. De modo, que muchos alumnos se desmotivan y abandonan bien por esa situación o porque deciden matricularse en Bachillerato como segunda opción, puesto que su primera preferencia en muchas ocasiones es realizar un Ciclo de Grado Medio, y lo hacen con una previa desmotivación.

Estas situaciones se ven reflejadas en los porcentajes de éxito escolar del centro, igual que influye considerablemente el número de alumnos absentistas. No obstante, tales porcentajes se han visto reducidos desde que empezó la nueva directiva, aunque sigue siendo una problemática vigente.

Es de resaltar que el equipo directivo estimula y orientan al alumnado para que continúe los estudios obligatorios y postobligatorios, sobre todo a los estudiantes de etnia gitana, que son quienes con más frecuencia abandonan prematuramente el sistema educativo.

#### *Características del centro escolar*

El centro en la actualidad está en una edad de oro, como indican el director y los profesores, no sólo porque va hacer 50 años desde su inauguración, sino porque el centro cuenta con una alta recomendación social tanto que, muy a pesar del equipo directivo, tiene en espera de matrícula a alumnos que no pueden acceder al mismo por estar cubierta la ratio. Todo ello debido a la mejora escolar que se ha producido desde la llegada del director al centro.

El objetivo principal para la dirección es ofrecer una educación de calidad atendiendo a la diversidad mediante el proyecto educativo. Considera que el centro está en una buena situación donde ha visto alcanzado su objetivo, como indica: "He visto hecho realidad el modelo de escuela que deseaba" (Director). Por tanto, su pretensión para los próximos años, es lograr pequeñas metas relativas a reformas del centro y ampliación de la oferta educativa, como se muestra en la cita:

*El salón de actos y el laboratorio de Biología y Geología que sean del siglo XXI. Ese taller de cocina para que aprendan unidades didácticas sobre todos los gitanillos; el Ciclo Formativo de Grado Superior de Actividades Físicas y Deportivas ¡Y ya está!*  
(Director)

El director apunta que una de las mayores fortalezas que tiene el centro es el trabajo colaborativo entre el profesorado y el equipo directivo para integrar el modelo de escuela por el que apuesta. Es la causa por la que la mayoría de los alumnos, indistintamente de la diversidad y del nivel educativo en el que se encuentren, consiguen obtener el Graduado en la ESO y además continúan, muchos de ellos, sus estudios en la educación postobligatoria.

Esta situación es la gran fortaleza del centro, el que todos apoyen el proyecto educativo, trabajo que fomenta el equipo directivo puesto que aprovecha las virtudes de los profesores, implicándolos y promoviendo su liderazgo para el desarrollo de la mejora del centro. Además, cuenta con un ambiente de confianza entre los profesores, padres, alumnos y la dirección formidable, siendo este un aspecto que valoran sobre todo los profesores.

#### *Estructura de gestión del centro y del currículo*

El equipo directivo fue elegido por el actual director. Como él indica son personas de gran confianza que comparten la misma visión de centro, y que sobre todo apoyan el modelo de escuela que se está desarrollando.

En cuanto a la estructura del currículo, está marcado por la legislación educativa y se someten a ella. No obstante, es de resaltar, que hacen especial incidencia en las adaptaciones curriculares según las necesidades de los estudiantes. Para mejorar su currículo y la calidad de la enseñanza, están empezando a diseñar unidades didácticas integradas, es decir, unidades didácticas donde colaboran todos los departamentos, es lo que llaman el proyecto curricular integrado.

Además, el currículo es complementado, por un lado, con múltiples actividades extraescolares de diversa tipología siendo todas ellas gratuitas (deportivas, lúdicas, talleres de pintura, comic, teatro, etc.). También organizan salidas extraescolares a diferentes lugares de interés para el alumnado e intercambios internacionales a diversos países. A todo ello hay que unir lo que se llama Plan de Acompañamiento para los alumnos que lo necesitan. Consiste en clases de apoyo durante dos días en semana por la tarde. Por otro lado, tiene una amplia selección de planes y proyectos permanentes y transitorios, que van desarrollando para alcanzar la mejora escolar del centro y la convivencia, tan importante para este equipo directivo.

#### *Implicación de la escuela hacia la comunidad y de la comunidad hacia la escuela*

Este centro se trabaja arduamente para que haya una buena relación escuela-familias porque lo consideran vital para la mejora escolar. Cuenta con la Asociación de Padres (AMPA) y también con una nueva figura llamada Delegados de Padres que representan a un grupo de clase y que media entre los temas escolares y familiares.

Los estudiantes tienen voz en este centro, pues a través de la figura del Delegado de Clase comentan sus problemáticas y propuestas. Igualmente lo hacen mediante los Alumnos Mediadores de Conflictos que intervienen en cualquier problema que se produce en el centro.

A parte, trabajan con múltiples asociaciones, con los Servicios Sociales y con el Ayuntamiento de la localidad para mediar entre los conflictos que puedan surgir en la escuela o para realizar actividades de diversa índole. Además, colabora a nivel de intercentro con otras escuelas de la localidad y con la Universidad participando en diversos proyectos, jornadas y actividades.

#### ***4.2. Biografía del director y estilo de liderazgo***

El director del centro tiene una experiencia laboral de treinta y un años habiendo trabajado siempre como orientador. En cuanto a su formación académica es amplia, pues es Diplomado en Audición y Lenguaje y en Ciencias Sociales y Humanas, licenciado en Psicología y doctor en esta misma rama. También ha colaborado durante quince años con la Administración Educativa en proyectos de innovación e impartiendo cursos relacionados con la mejora de la convivencia y de la atención a la diversidad. Y es coautor de un libro y de varios artículos sobre la misma temática.

En relación a su bagaje como líder, nunca antes había ejercido de director, pero ha sido miembro de diferentes equipos directivos como Secretario y Jefe de Estudios. Además, tiene experiencia en la coordinación de diferentes planes, proyectos y programas autorizados por la Administración Educativa durante varios años.

Tras ese bagaje llegó a director en 2010 tras presentar su currículum y el proyecto de dirección. Fue sometido a un proceso de evaluación por parte de la Administración Educativa, y supervisado por la Inspección de Educación de la zona. Fue seleccionado por la vía democrática, el Consejo Escolar de Centro dio el visto bueno y posteriormente hizo los cursos obligatorios para acceder al puesto.

Tan amplia formación y experiencia la ha utilizado en su actual puesto como director para desarrollar el estilo de liderazgo que ejerce.

#### *Satisfacción y motivación con el trabajo realizado*

El director se encuentra muy satisfecho con el modelo de escuela que está llevando a cabo, puesto que ha visto hecho realidad, en un contexto tan complicado, el tipo de escuela por el que él apuesta. Considera que es un modelo inclusivo-compensador donde se atiende desde la equidad a la diversidad. Además, cuentan con el apoyo de los profesores y de los padres, quienes confían en el centro y en la formación que se les proporciona a los estudiantes. No obstante, siguen trabajando para conseguir más mejoras escolares y de convivencia.

#### *Nivel de logro ante los retos que plantea en el centro escolar*

El director considera que el logro de los objetivos marcados ha sido lento, pero se han ido consiguiendo, en palabras textuales: “firmaba porque siga así, no es que ya mejore, sino que siga así, es que ya hemos llegado a unos niveles...” (Director).

Los padres confían en la escuela y en el trabajo que están realizando, y las evidencia se encuentra en la satisfacción de sus hijos, los mismos alumnos dicen: “buen ambiente, profesores atentos y el edificio está muy bien” (Alumno 1); “(...) de estar tanto tiempo aquí te acostumbras como en tu casa, te sientes bien aquí” (Alumno 2).

#### *Percepciones del director sobre el rol de liderazgo*

Tiene una percepción del liderazgo participativo, colaborativo y democrático, como el mismo expresa: “el director tiene que estar siempre al servicio de la comunidad educativa

a la que representa” (Director). Admite que el director tiene que saber dirigir el proyecto hacia la finalidad que se pretende conseguir, pero nunca ser autoritario, dogmático, ni burócrata.

Ejerce un liderazgo en el que deja en un segundo plano la burocracia para centrarse en lo fundamental para él: los alumnos, los padres y los profesores. Piensa que ellos son la verdadera comunidad, apoyándose después en la Administración Educativa, en las Instituciones, etc. y teniendo una buena relación con éstos, como muestra esta cita:

*Porque para mí lo más importante que tiene que tener un líder es un buen clima de relación humana. Las relaciones humanas tienen que estar por encima de todo, porque es la base de la mejora... del trabajo.* (Director)

Entre sus roles como director, uno de los más importantes es el de hacer que el profesorado, el alumnado y los padres se sientan útiles obteniendo lo mejor de cada uno, como se muestra textualmente:

*Si eso se consigue, pues realmente se hace un centro diferente a los demás. Y mi empeño ha sido siempre eso”. Y se consigue llevando a cabo muchos planes donde se atiende a la diversidad del profesorado, a través de las asociaciones y de las AMPAs y con los alumnos que más lo necesitan. Exponer todos nuestros recursos, ahí es donde más hay que incidir. Y en esa línea se desarrolla el proyecto.* (Director)

Entre sus funciones principales diarias se encuentra la relación con las familias, puesto que para él es un pilar fundamental. Tienen establecido un sistema de contacto familiar que consiste en realizar compromisos educativos, curriculares y de convivencia. Mensualmente se reúnen para ver la evolución del hijo en el tema concreto a tratar, como se refleja esta cita:

*Aquí vienen del orden de 80 familias al mes de niños con dificultades y con problemas para hacer un seguimiento mensual de la evolución de sus niños, a través de compromisos educativos curriculares y de convivencia.* (Director)

Además de las reuniones trimestrales con los delegados de padres de cada curso.

Igualmente se preocupa de atender a la diversidad del profesorado mediante las reuniones con: los coordinadores de todos los planes y programas que desarrollan en el centro, los coordinadores de áreas de competencias, los equipos educativos, de orientación y de dirección. Luego la atención al alumnado la realiza mediante tareas de orientación académica, profesional y de diagnóstico, pues además de ser director también es orientador.

Entre sus prioridades como líder está la mejora del funcionamiento del centro, y a ello le dedica gran parte de su tiempo. Es fundamental para él conseguir que toda la organización de la escuela esté planificada trimestralmente para que, tanto el equipo directivo como el profesorado, los alumnos y los padres, conozcan en cada momento qué se va hacer, como refleja esta cita: “un centro educativo es algo vivo. Y lo importante es que se optimice el tiempo. La organización del centro tiene que estar prevista” (Director). Apunta que de este modo se evita los malos entendidos y posibles problemas. Podemos concluir este apartado destacando que el eje de sus prioridades como él resalta “son las personas, no son las cosas, no son los papeles (...)” (Director).

### **4.3. Características y estrategias del liderazgo**

*Principales desafíos del centro escolar y estrategias exitosas para abordarlos*

La escuela fomenta el compromiso con la comunidad, empezando por la participación de las familias en el centro, según el director hay una alta participación de éstas, aunque siempre sería mejorable. Reconocen que las responsabilidades de las familias llevan a que olviden sus obligaciones con la escuela. En palabras de un profesor:

*La sociedad es muy difícil y en España no se potencia, como en otros países, que un padre pueda decir: 'yo tengo una reunión con mi hijo', aquí puede que se ríen de ti en tu trabajo. Primero es tu trabajo y luego tu hijo. Pero la implicación de los padres yo creo que es buena, pero a todos nos gustaría que pudieran venir más. (Profesor 1)*

En relación al éxito escolar y rendimiento del alumno los profesores señalan algunas problemáticas que sufre el centro y con las que tienen que trabajar. En un primer lugar, encontramos el desafío que tiene la escuela para reducir el absentismo y el abandono escolar. Desde que empezó esta nueva directiva los porcentajes se han reducido, pero la problemática persiste sobre todo en los alumnos de etnia gitana y, concretamente, en el género femenino. Los profesores apuntan que intentan retener a algunos alumnos haciendo todo lo que está en su mano y hablando con la familia, pero en muchas ocasiones no es posible.

*Por mis manos han pasado tres niñas gitanas que han abandonado a los 15 años y no habido forma humana, y la familia más o menos... Una de las madres pues sí era partidaria de que la niña asistiera con regularidad, que faltaba un montón y tal, pero no, ni la madre ni yo pudimos. (Profesor 3)*

Además, el abandono y el absentismo no sólo se producen en Educación Secundaria, sino también en Bachillerato. Considera que se debe a que los alumnos en los estudios postobligatorios no reciben una educación adaptada a sus necesidades, como ocurre en la ESO, por lo que en esta etapa les cuesta seguir el nivel que se exige. Eso es lo que les conduce al fracaso escolar y al abandono. Tales situaciones llevan a que se obtenga un porcentaje de alumnado que no asiste a clase y que por lo tanto suspende, y eso hace que las tasas de fracaso escolar aumenten, como señala una profesora:

*Es que ya no tienes la posibilidad de ayudarles ¿cómo les ayudas? Si es que no vienen. (...) No es que haya muchísimo, pero sí que hay. (Profesora 2)*

Finalmente, está la problemática de conducta y disciplina de los alumnos. La convivencia entre alumnos de etnia gitana y los payos en ocasiones se ve agravada, no suele haber demasiados problemas de este tipo, pero sí que sufren algunas situaciones, sobre todo el director y el jefe de estudios que son quienes que se ocupan de resolverlas.

Todos los profesores indican que tales desafíos se han visto disminuidos desde que llegó la nueva dirección. Pues ha llevado a cabo diversas estrategias para intentar resolverlos, como las siguientes:

- Para combatir el absentismo escolar hay una comisión formada por la Jefa de Estudios adjunta, los Servicios Sociales, la Asociación Gitana ROMÍ y los tutores que tienen esa problemática en su grupo. Hacen reuniones semanales para tratar el tema centrándose en casos concretos de alumnos que faltan a clase con regularidad para tomar soluciones.
- En el caso del absentismo en la enseñanza postobligatoria, se empieza a prevenir en la ESO, con más incidencia en el último curso. Intentan orientar el camino académico de los alumnos y hablar con las familias sobre el futuro del estudiante según sus preferencias.

- En cuanto a los temas de disciplina el centro cuenta con: el Delegado de Padres, hay un equipo de Alumnos Mediadores de Conflictos que se les forma en la cultura de la mediación para que aprendan a resolver problemas de esta índole, y por último los Delegados de Clase.

En definitiva, en el centro surgen desafíos, pero como el director señala “lo importante no son los problemas, si no el enfoque que se le da, la solución” (Director). Para solucionarlos cuenta con toda la comunidad educativa, y lo hacen desde una perspectiva reeducadora y de servicios a la comunidad.

#### *Cualidades percibidas y contribuciones realizadas por el equipo directivo*

Los profesores indican que el director les transmite su visión de escuela y los objetivos que quiere conseguir igual que lo hace con el resto de su equipo. Consigue que todos visualicen los resultados exitosos que proporciona la implementación del proyecto educativo para lograr que se involucren en el mismo.

Entre las características del director, es de resaltar el que fomente un ambiente de trabajo, de confianza y de colaboración. Es una persona muy responsable de su labor y respetuoso con los demás, apoya el compromiso del profesorado y lo alienta para que continúe sus proyectos y se implique en otros. Está pendiente de todo lo que ocurre en el centro e intenta atender a todos, si está dentro de sus posibilidades. Es un director muy líder y protagonista, tiene totalmente organizado todo tipo de itinerario de los planes y programas, así como las reuniones con los diferentes agentes a lo largo del curso académico. Esa es una de las principales tareas que realiza y una de las claves del buen funcionamiento.

Esta forma de trabajar según los profesores la realiza por el bien común, él tiene una actitud de servicio, como el propio director indica: “nos mueve la mejora de los resultados académicos y del ambiente de convivencia” (Director). Los profesores señalan que le gusta su trabajo, como se muestra en esta referencia: “yo creo que le gusta lo que hace, porque yo nunca he conocido a un director como él, y he estado en un montón de centros” (Profesor 2). Además, señalan que el director no cae en la complacencia y sigue trabajando para mejorar el centro. Es una persona muy comprometida que va a todas las reuniones para conocer la situación de cada alumno, y eso mismo lo corroboran los profesores “sabe todo lo que pasa en el centro y a los alumnos” (Profesor 1).

Por otro lado, los alumnos coinciden en caracterizar al director como una persona atenta, que siempre saca un hueco para atenderlos, muy optimista, que los apoya, es cercano con ellos e intenta conocerlos.

#### ***4.4. Efectos sobre la cultura del centro, el alumnado y la comunidad***

Del cambio de mejora producido con la nueva directiva son conscientes los padres y los alumnos que conocen el centro desde hace más tiempo que incluso alguno de los profesores.

Todos los participantes señalan la buena fama que tiene el centro, destacando la lista de espera que tienen de estudiantes para matricularse en el mismo. Por este motivo, a lo largo del tiempo ha ido ampliando su oferta educativa con los Ciclos de Grado Medio y Superior, la Formación Profesional Básica de diversas áreas y ha cambiado a ser un centro bilingüe. Proporcionando todo ello la posibilidad de ofrecer más opciones a la orientación educativa de los alumnos.

No solo se ha ofrecido una gran diversidad de atención personalizada y específica a nivel educativo para el alumnado, si no que se ha visto mejorada considerablemente la convivencia en el centro. Mediante los diversos planes y programas, se forma en valores para evitar conflictos y facilitar la convivencia de todos. Es algo que resaltan los diferentes agentes participantes.

Es obvio también para todos los entrevistados, que el director ha ejercido una alta influencia en la cultura del centro. Puesto que las bases del proyecto sobre el que trabaja se centran en la mejora educativa y la convivencia escolar, en base a eso se define su actuación. Podemos empezar señalando la influencia en la cultura escolar entendiendo el cambio de filosofía del centro haciendo saber al profesorado y al resto del equipo directivo el objetivo que persigue. Para ello ha fomentado un ambiente de confianza real y de colaboración entre todos, como resaltan profesores y alumnos: “en este centro se está muy a gusto” (Profesor 1). Por parte de los profesores, lo que más valoran es su liderazgo distribuido y el saber delegar trabajo, además de dirigirlo ofreciendo toda la autonomía en el hacer diario de éstos y de su equipo, aportando el último vistazo de cada acción.

Valoran cómo el director involucra al profesorado en todas las actividades que se realizan en el centro haciéndolos piezas clave en la organización, partiendo de sus principales intereses para que el trabajo realizado sea eficaz. Tal actuación propicia una actitud positiva y de refuerzo en la labor de profesorado, para hacer como él mismo dice: “que se sientan útiles con sus alumnos” (Director).

En todo este proceso los principales actores son los alumnos, y por ello el director piensa que es imprescindible que tengan voz y que no se olviden sus opiniones, porque eso es lo que llevaría a la desconfianza. Además de la cercanía y el trato afectivo que el director tiene hacia ellos, ninguno pasa desapercibido puesto que conoce las situaciones académicas y personales de los mismos.

Como no, la implicación de los padres y madres y de la comunidad en el desarrollo del proyecto para el director es imprescindible, por ello ha conseguido que haya una profunda colaboración de éstos en la escuela.

Tan amplia participación de los actores educativos y la transformación del centro, es debida a la influencia del tipo de liderazgo ejercido por el director y su carisma particular. No debemos olvidar que cuenta con una amplia formación y experiencia que le ha permitido desarrollar este estilo de liderazgo educativo y distribuido donde lo importante “son las personas y no las cosas” (Director) con él señala. Resaltando su actitud de servicio a la comunidad, puesto que ese es su trabajo como personal funcionario del ámbito educativo y como tal así trabaja.

## **5. Discusión y conclusiones**

Los resultados de esta investigación muestran que el director desarrolla un liderazgo exitoso que promueve la capacidad de mejora de la escuela. Para ello en primer lugar, tiene unos rasgos y características típicas de este tipo de líder como son: ser una persona muy comprometida con su labor en la escuela, transmitir energía y promover la motivación a la comunidad educativa, aceptar la diversidad y valorarla, transmitir confianza, siente que su trabajo debe estar al servicio de la sociedad y es una persona optimista, empática, carismática y democrática (Day, 2015).

En segundo lugar, este director realiza estrategias y acciones relacionadas con un liderazgo exitoso como las siguientes:

- El alumnado es el centro de su trabajo en la escuela (Hopkins, 2013).
- Estimula positivamente al alumnado y tiene elevadas expectativas (Day, 2015).
- Estimula el liderazgo del profesorado (Leithwood y Riehl, 2009).
- Trabaja para mejorar el currículo centrándolo en la diversidad y la equidad (Day et al., 2010; Murillo y Hernández-Castilla, 2014).
- Promueve el trabajo colaborativo con el profesorado y con su equipo de dirección (Gronn, 2002; Harris, 2009; Leithwood et al., 2006; Spillane, Camburn y Pareja, 2007; Spillane, Halverson y Diamond, 2004).
- Tiene una visión clara hacia donde se dirige la escuela (Leithwood y Riehl, 2009).
- Comparte la visión que pretende conseguir a su equipo y al profesorado y los hace partícipes (Leithwood y Riehl, 2009; Spillane, 2013).
- Mantiene una visión optimista de la capacidad de mejora (Minor-Rogan y Jacobson, 2014).
- Trabajan en equipo para la toma de decisiones (Beauchamp y Parsons, 2014; Wahistrom y Louis, 2008).
- Promueve un clima de confianza y colaboración (Day et al., 2010; Walker, Lee y Bryant, 2015).
- Es consciente de los desafíos de las escuelas y tiene una elevada preocupación para superarlos (Leithwood y Riehl, 2009).
- Crean nuevas figuras para la resolución de problemas, nuevas actuaciones que conlleva la solución de desafíos persistentes en el centro (Day et al., 2010).
- Establece una gran red de colaboración con la comunidad educativa (Day et al., 2010; Pascual et al., 2016).

Tales resultados como podemos comprobar apoyan los que se obtuvieron en el proyecto ISSPP, relativos a que todos los directores exitosos tienen en común estrategias que llevan a la mejora de la escuela (Day, 2015). Entre las mismas destacan: la personalización de la experiencia de aprendizaje, el trabajo colaborativo de los docentes, la retroalimentación de la comunidad educativa para la mejora de la escuela, las elevadas expectativas individuales y colectivas, y el hecho de ser un director transparente y actuar con integridad, generando respeto y confianza.

Es de resaltar en el modelo de liderazgo de este director, la elevada importancia que le proporciona al proyecto educativo, pues en el mismo se refleja el modelo de escuela que ha conseguido. Comparte a través de él su visión de escuela y los objetivos a alcanzar, estando siempre en el centro el alumnado al que le ofrece una educación desde la diversidad y para la equidad. En su modelo de liderazgo es fundamental el trabajo colaborativo y el ambiente de confianza que se genera en el centro entre la comunidad educativa en general, teniendo en cuenta la opinión de todos ellos (alumnado, profesorado, familias, asociaciones, entidades públicas, etc.) y trabajando en equipo. Tales actuaciones son las que le ha llevado a tener una escuela exitosa situada en un contexto desfavorable.



El presente estudio se sitúa en la línea uno y dos del proyecto ISSPP que consiste en recopilar datos sobre el liderazgo exitoso desde múltiples perspectivas, es decir, directores, subdirectores, gobernadores, padres, estudiantes y profesores (línea 1) y comparar el liderazgo efectivo en diversos contextos, desde pequeñas escuelas primarias hasta grandes escuelas secundarias (línea 2). En relación a las dos primeras líneas, en esta investigación contextualizada en España no entrevistamos al gobernador porque esa figura educativa como tal no existe en nuestro sistema educativo, de modo que nos limitamos al resto de participantes.

Siguiendo con los niveles del estudio y con las adaptaciones necesarias al contexto español, el mismo abre las puertas para continuar investigando en la línea 3 que se plantea en relación al objetivo de identificar la identidad profesional de los líderes escolares efectivos.

## Referencias

- AGAVE. (2014). *Indicadores homologados para la autoevaluación de centros que imparten educación secundaria*. Sevilla: Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
- Bardín, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Beauchamp, L. y Parsons, J. (2014). Liderazgo instructivo en Alberta: Hallazgos de la investigación en cinco escuelas altamente eficaces. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 89-98.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 7(1), 1-6.
- Bolívar, A. (2014). Building school capacity: Shared leadership and professional learning communities. A research proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 147-175.
- Cohen, L. y Manión, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Day, C. (2015). *International successful school principals project (ISSPP): Multi-perspective research on school principals*. Nottingham: University of Nottingham.
- Day, C. Harris, A. Hadfield M. Tolley, H. y Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *10 strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for Teaching and Leadership.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E. y Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. Maidenhead: McGraw Hill Open University Press.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. En K. Leithwood y P. Halliger (Eds.). *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 653-696). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-010-0375-9\\_23](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0375-9_23)
- Hallinger, P. y Heck R. H. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 71-88.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: What we know? En A. Harris (Ed.), *Distributed leaders. Different perspectives* (pp. 11-25). Londres: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9>

- Hopkins, D. (2013). *Exploding the myths of school reform*. Victoria: Centre for Strategic Education.
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. Londres: EPPI.
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2009) ¿Qué sabemos sobre el liderazgo educativo? En K. Leithwood (Coord.), *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* (pp.17-34). Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College of School Leadership.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008) Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Minor-Rogan, Y. y Jacobson, S. (2014). USA-Here own words: Turning around an under performing school. En C. Day y D. Gurr (Eds.), *Leading school successfully. Stories from the field* (pp. 9-18). Londres: Routledge.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Pascual, J., Larraguibel, D., Zenteno, D. y Guarda, F. (2016). Liderazgo escolar en tiempos de crisis. el caso de dos liceos del centro sur de Chile después del 27F. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 45-62. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.003>
- Spillane, J. (2013). The practice of leading and managing teaching in educational organisations. En OECD-Center for Educational Research and Innovation (Ed.), *Leadership for 21st century learning* (pp. 59-82). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Spillane, J., Camburn, E. y Pareja, A. (2007). Taking distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 103-125. <https://doi.org/10.1080/15700760601091200>
- Spillane, J., Halverson, R. y Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 3-34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Stoll, L. y Fink, D. (1998). The cruising school: The unidentified ineffective school. En L. Stoll (Ed.), *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty* (pp. 189-206). Londres: Falmer Press.
- Wahistrom, K. L. y Louis, K. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44, 458-495. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321502>
- Walker, A. D., Lee, M. y Bryant, D. A. (2015). How much of a difference do principals make? An analysis of beetwenschools variation in academic achievement in Hong Kong public secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 602-628. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.875044>

## Breve CV de las autoras

### **Estefanía Martínez-Valdivia**

Profesora Sustituta Interina en la Universidad de Jaén. He sido becaria FPU (Formación al Profesorado Universitario). Miembro del Grupo de Investigación “FORCE” y de la Red RILME. Participo como miembro de equipo en proyectos de investigación Nacionales (I+D+i Liderazgo pedagógico y desarrollo del centro como comunidad profesional: prácticas de éxito en educación obligatoria), y en proyectos internacionales (ISSPP - *International Successful School Principal Project* y Programa de Apoyo al Sector Educativo de MERCOSUR). He publicado artículos y capítulos de libros relativos a la línea de la didáctica, el fracaso escolar y el liderazgo pedagógico, además he participado en diferentes Congresos Nacionales e Internacionales como ponente. Imparto docencia en los Grados de Educación Infantil y Primaria. ORCID ID: 0000-0001-7088-206X. Email: evaldivi@ujaen.es

### **Inmaculada García-Martínez**

Diplomada en Magisterio especialidad en Educación Primaria. Licenciada en Psicopedagogía. Máster en Investigación e Innovación en Currículum y Formación. Actualmente, es estudiante de doctorado de la Facultad de Educación, en la Universidad de Granada, con una vinculación contractual FPU (Formación del Profesorado Universitario). Es miembro del equipo de investigación FORCE (Formación del Profesorado Centrado en la Escuela; Ref: HUM-386), de la universidad de Granada y miembro de la red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME). Áreas de investigación: Liderazgo y Coordinación docente en Educación Secundaria; Organización Educativa. ORCID ID: 0000-0003-2620-5779. Email: igmartinez@ugr.es

### **María Lina Higuera-Rodríguez**

Licenciada en Pedagogía. Máster en Intervención Psicopedagógica. Actualmente, es estudiante de doctorado de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad de Granada, con una vinculación contractual FPU (Formación del Profesorado Universitario). Es miembro del equipo de Investigación FORCE (Formación del Profesorado Centrado en la Escuela) y miembro de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME). Las áreas de investigación son: Formación del profesorado, Innovación y Liderazgo. Actualmente trabaja dentro del Proyecto Internacional ISSPP. ORCID ID: 0000-0002-4458-7339. Email: mlina@ugr.es



## Yo, Contigo. El Programa de Mediación entre Iguales, desde la Perspectiva de un Ejemplo de Vida

### I, with You. The Programme of Mediation among Equals, from the Perspective of an Example of Life

David Lacuesta-Vizcaino \*

Joan A. Traver-Martí

Universitat Jaume I, España

Aprender a gestionar los conflictos entre las personas es vital para el desarrollo de una mentalidad cívica y de una convivencia pacífica. Los centros educativos están repletos de conflictos entre los individuos que allí confluyen y, algunos de ellos, optan por implantar nuevos métodos de resolución de conflictos, pasando del castigo y la sumisión al diálogo y la reflexión del alumnado, como lo es el programa de mediación entre iguales. El objetivo de esta investigación es conocer cómo se desarrolla el programa de mediación entre iguales, y cuál es la función del/la psicopedagoga en él. Para ello, en esta investigación biográfica narrativa, construiremos la historia de vida de una psicopedagoga que implantó un programa de mediación entre iguales en un centro de educación secundaria, analizando el proceso que se llevó a cabo y como se introducía la figura de la psicopedagoga dentro del mismo, teniendo en cuenta las voces de las personas involucradas en todo el proceso. Los resultados avanzan la necesidad de un equipo formado en mediación, además de una concienciación de toda la comunidad educativa, con el fin de poder asentar en el centro una cultura donde el diálogo y la igualdad sean referentes. Así pues, la psicopedagoga se convierte en una agente de cambio y renovación pedagógica, trabajando de forma colaborativa con la comunidad educativa, para mejorar la convivencia en el centro.

**Descriptor:** Solución de conflictos; Mediación; Biografía; Educación para la paz; Psicología de la educación.

Learning to manage conflicts between people is vital to the development of a civic mindset and peaceful coexistence. Schools are filled with conflicts between the individuals who converge there. Some schools opt for new methods of conflict resolution, from punishment to dialogue and reflection of students, such as is the mediation among equals. The objective of this research is to know how the program of mediation among equals is developed, and what the function of the psychopedagogue in it is. For that, in this narrative biographical research, we will build the history of a psychopedagogue that implemented the programme of mediation among equals in a secondary education center, analyzing how the process went and what its function has been, taking into account the voices of the people involved in the whole process. The results advance the need for a team formed in mediation, in addition to an awareness of the entire educational community, with the purpose of being able to settle in the center a culture where the dialogue and the equality are referring. Thus, the psychopedagogue becomes an agent of pedagogical change and renewal, working collaboratively with the educational community to improve coexistence in the center.

**Keywords:** Conflict resolution; Mediation; Biographies; Peace education; Educational psychology.

---

\*Contacto: [al260230@uji.es](mailto:al260230@uji.es)

## **Introducción**

Los seres humanos somos seres sociales y por ello hemos creado un estilo de vida al cual hemos llamado vivir en sociedad. La convivencia con otras personas lleva implícitos conflictos entre la gente, amistades, vecindario o familiares. Un centro escolar es una sociedad en miniatura y en él conviven múltiples agentes de la comunidad educativa, como profesorado, familias, alumnado y personal no docente. Cuando hablamos de conflictos entendemos que son la consecuencia de un problema, entendido este como alguna dificultad en algún aspecto organizativo, relacional o personal. Esta dificultad se transforma en un conflicto cuando enfrenta a individuos que poseen puntos de vista diferentes en relación al problema (Teixidó, 1999). La escuela, entendida como un espacio donde conviven personas, propicia que dentro de ella existan relaciones entre ellas, personas con disparidad de opiniones, intereses o motivaciones (Lúcio y Neves, 2010).

La escuela debe convertirse en un lugar de aprendizaje en cuanto a gestión de conflictos se refiere. El número de situaciones conflictivas que allí suceden nos ofrecen la oportunidad para aprender a gestionar de forma positiva los problemas de convivencia (Luna, 2012). Además, algunos autores remarcan que las herramientas que se les proporcionen al alumnado deben estar “adaptadas a las nuevas dinámicas de convivencia actuales que exigen, no sólo obtener los objetivos deseados, sino también mantener las relaciones interpersonales como base de una convivencia pacífica, no violenta y respetuosa con los demás” (De Prada y López, 2008). Así, en la mediación entre iguales encontramos una herramienta en la cual se priman las relaciones, el diálogo y la posibilidad de encontrar una solución que sea adecuada para ambas partes del conflicto. Para llevar a cabo el programa de mediación entre iguales, podemos contar con la figura del psicopedagogo o la psicopedagoga mediadora, quien se encarga de coordinar el proceso y formar tanto a profesorado como alumnado. Además, este programa lo puede abordar desde sus funciones legislativas, a partir de sus funciones más pedagógicas.

En este artículo pretendemos conocer cómo se desarrolló, desde el trabajo de la psicopedagoga, el programa de mediación entre iguales en un centro donde obtuvo resultados positivos. Para ello, hemos realizado una Investigación Biográfico Narrativa (IBN) en la que nos aproximamos a la historia de vida de la psicopedagoga que llevó a cabo dicho programa. Como podremos apreciar, la buena implantación del programa depende del grado de implicación del centro con el cambio, y precisa además de un equipo formado en mediación, entre los cuales, se incluye a la psicopedagoga, quien en este caso puso en marcha dicho proceso. Como conclusión, los participantes de esta investigación resaltan la necesidad del apoyo del equipo directivo de los centros, además de un compromiso de toda la comunidad, incluyendo al personal no docente y familias.

### **1. Fundamentación teórica**

Es bueno entender los conflictos como una oportunidad para la mejora tanto personal como a nivel colectivo y comprender que son un aspecto inevitable en nuestra sociedad (Horowitz, 1998). Pero conflictos existen de muchos tipos. Tal como recoge Teixidó (1999), los conflictos más populares en un centro educativo están relacionados con las relaciones personales y afectivas. Cuando los estudios hablan de conflictos en relaciones personales, todos hacen referencia a la relación entre el alumnado, entre profesorado y

alumnado, familia y profesorado o a nivel extraescolar, es decir, entre el centro e instituciones.

Los conflictos se pueden abordar a partir de dos modelos: a través de una mentalidad de obediencia e imposición, o a través del desarrollo de una convivencia democrática donde prima el consenso y la capacidad colectiva para la formulación de soluciones (Plasencia, 2009) y donde haya una evolución de métodos de violencia a modelos de diálogo (Oña y García, 2016). Dentro del modelo de convivencia democrática, encontramos una herramienta muy popularizada en los últimos años: la mediación entre iguales.

Cuando nos referimos al concepto de mediación, nos centramos en la acepción que explica la RAE cuando señala que mediar es “actuar entre dos partes para ponerlas de acuerdo en un conflicto”. La mediación entre iguales es un método que se empezó a utilizar unos siglos atrás en el ámbito del derecho y la economía (Miranzo, 2010), y siempre ha tenido gran peso en el ámbito jurídico por lo que se refiere a divorcios, herencias, empresas, etc. Fue a finales del siglo veinte cuando empezó a introducirse en el ámbito educativo. Se implantó en varios sistemas educativos, aunque la figura del mediador todavía no era conocida en España hasta hace apenas 20 años (Luna, 2012; San Martín, 2003). Es un hecho novedoso para la resolución de conflictos que cada vez está más extendido. Los programas de mediación entre iguales llegan a España en el año 1993, donde “aparecieron los primeros programas en el País Vasco, y pocos años más tarde los empezó a implantar la Generalitat de Catalunya” (Sánchez, 2013, p. 26). En la Comunidad Valenciana el proceso fue más tardío, ya que no llegó hasta principios del siglo veintiuno.

Actualmente, la mediación en el sistema educativo se trabaja desde tres perspectivas. Munné y Mac-Cragh, (2006) y De Prada y López, (2008) las recogen: La primera perspectiva proviene del mundo de la economía y se trata de la Escuela Tradicional-Lineal de Harvard, donde encontramos como principales referentes a Fisher o Antonio Vidal. “Su principal objetivo es que las partes lleguen a un acuerdo. Sobre todo, presta atención a la comunicación en sus aspectos verbales y entendidos de forma lineal pero no a los aspectos relacionales entre los protagonistas” (Viana, 2011, p. 73).

La segunda, llamada Circular-Narrativa, con Sara Cobb o Soares (Munuera, 2007) como principales referentes, proviene del mundo de la psicología. Esta perspectiva comprende la comunicación como un aspecto relevante en el proceso de llegar a un acuerdo final. Además, parte de las ideas del constructivismo, buscando tanto la comprensión de las relaciones que existen en el contexto como alcanzar los acuerdos, fin último de la mediación. Por último, el modelo Escuela transformativa, basado en planteamientos críticos del ámbito educativo. Entre sus máximos referentes encontramos a Folguer o Sergi Farré. Tal como explican Munné y Mac-Cragh (2006) en este modelo se pretende transformar el conflicto trabajando las diferencias entre las partes y comprendiendo el conflicto como una oportunidad de mejora.

A lo largo de los años se han ido introduciendo en las escuelas los programas de mediación entre iguales (Merino, 2005; Torrego, 2013; Villanueva, Usó, y Serrano, 2013). Todos ellos realzan la necesidad de aprender a gestionar los conflictos a partir de iguales. La manera de resolver el conflicto que entiende la mediación, ofrece una posibilidad de encontrar otros valores en torno al conflicto, ensalzando el diálogo y la mentalidad de que ganan las dos partes. Ambas deben construir la solución, buscándola de forma compartida. Se acaba produciendo una relación democrática, basada en los principios de la igualdad, olvidando aquella idea de dominio y sumisión que ha imperado durante mucho tiempo, y

todavía sigue activa (Díaz, 2004). Por esto, los programas de mediación entre iguales buscan que sean los propios iguales quienes medien en sus conflictos, fomentando su responsabilidad, sentido social y sus habilidades para mejorar las relaciones sociales de su vida cotidiana (San Martín, 2003), fomentando la creación de una cultura de paz (Carneros y Murillo, 2017).

Desde el punto de vista de la psicopedagogía escolar, son escasos los estudios que relacionan al/la psicopedagoga como mediadora directa en conflictos, ya que casi todos los que hablan de este tema (Fernández, 2005; Selvini, 1986; Vallejos y Rodríguez, 2000; etc.) insisten en la perspectiva del/a psicopedagogo/a orientador/a y experto/a. Estos estudios explican que debe ser el orientador/a o psicopedagogo/a quien se debe encargar de las dificultades de aprendizaje, como remarca Selvini (1986),

*La presencia del psicólogo/psicopedagogo en la escuela es un hecho corriente. Pero respecto a su labor oscilan varias posturas: por un lado, afirman que es como un asistente social común que, al igual que los demás tiene que promover la madurez individual, social y cultural. Por otro lado, la visión del psicopedagogo como clínico especializado que solo reconoce como ámbito operativo propio el de la intervención terapéutica en casos de patología mental. (p. 21)*

Hay autores que explican que en muchos centros puede llegar a ser considerado un extraño (Vallejos y Rodríguez, 2000). Actualmente, la figura del psicopedagogo ya se ha consolidado dentro de los centros educativos, pero su labor continúa siendo bastante clínica. Orcasitas (2002) también hace hincapié en el concepto que el psicopedagogo/a debe acompañar y ser un facilitador/a y asesor/a del claustro y de la institución educativa, a fin de mejorar, en todos los aspectos posibles, el contexto en el cual está trabajando.

Según Teixidó (1999) la clave para el logro de la gestión positiva de los conflictos reside en las personas, en los protagonistas del lugar, y el psicopedagogo, para San Martín (2003; p.159) “debe convertirse en un protagonista del contexto con un papel importante”. Bisquerra (2002) resalta que, como elemento protagonista de los centros, debe convertirse en un agente de cambio de estos, donde cabe destacar características esenciales para esta investigación como son encontrar vías de resolución de conflictos desde una mirada participativa y colaborativa asegurándose encontrar la solución óptima y la capacidad de asumir un liderazgo que esté aceptado en el entorno, ya que será necesario para dinamizar los procesos de cambio.

## 2. Método

Esta investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, que pretende obtener datos y resultados a partir de las palabras de las personas (Álvarez, 2017). Dentro de este, nos centramos en la Investigación Biográfica Narrativa (Bisquerra, 2009; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Moriña, 2016; Pujadas, 2002). Este tipo de investigación está basada en los presupuestos de la investigación interpretativa y comparte algunos de los principios metodológicos generales de la investigación cualitativa, sobre todo su visión hermenéutica, basada en la interpretación de textos. La IBN nos permite realizar un recorrido por la vida personal y profesional de alguien que puede ser relevante para el mundo de la educación, en nuestro caso, una psicopedagoga que impulsó el programa de mediación entre iguales en el centro donde desempeñó su función.

La bibliografía científica explica cuáles son los distintos instrumentos utilizados en este tipo de investigaciones, donde encontramos dos principales: la historia de vida y el relato



de vida. Su intención es la misma, reconstruir una vida, pero siguiendo pautas distintas. Mientras que en el relato se presenta la historia literalmente como el narrador la cuenta, en las historias de vida el investigador ofrece una estructura intencionada a la historia. No es un relato objetivo, sino que se pretende contemplar la visión de la persona tal y como la ha vivido ella. Una historia de vida se compone de una serie de sucesos, relacionados con el fin último de la investigación (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). En nuestro estudio hemos optado por construir una historia de vida con polifonía de voces (Moriña, Perera, Molina, 2012) donde la visión de los informantes clave entrevistados complementa la historia de la psicopedagoga analizada.

Esta metodología cuenta con una serie de elementos que la caracterizan (Bolívar, 2012):

- Un narrador, que nos cuenta sus experiencias de vida.
- Un investigador, que interpela, colabora y “lee” estos relatos para elaborar un informe.
- Los textos, que recogen tanto lo que se ha narrado en el campo, como el informe posterior elaborado.
- Lectores, que van a leer las versiones publicadas de la investigación narrativa.

El fin último de este enfoque metodológico es la construcción de textos, los cuales nos presentan relatos biográficos a interpretar por los lectores, a los que les ofrecen una experiencia de vida, en nuestro caso de desarrollo profesional como psicopedagoga, con el que contrastar la propia experiencia y del que aprender de manera vicaria.

#### *Diseño de la investigación*

Este trabajo pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- En la implantación del programa de Mediación entre iguales, tomando en cuenta la experiencia de desarrollo profesional analizada ¿cuál debe ser la función del psicopedagogo/a?
- En función de la información recogida relativa a la experiencia de desarrollo profesional analizada, ¿A qué factores negativos (problemas) y positivos (facilitadores) se enfrenta el/la psicopedagoga durante el proceso de implantar el programa de mediación entre iguales?
- ¿Cuál ha sido el desarrollo profesional de esta psicopedagoga antes y después de implantar el programa de mediación entre iguales?

Para llevar a cabo este trabajo hemos seguido las fases que normalmente se plantean en la IBN (Álvarez, 2017) y para dar cuenta del trabajo realizado las hemos ordenado de manera cronológica: Revisión de la literatura, selección de la muestra, acceso al campo de investigación, técnicas de recogida de información, análisis de los datos y construcción de la historia de vida.

#### *Revisión de literatura*

En primer lugar, realizamos un proceso de revisión de la literatura especializada, en repositorios de varias universidades del panorama nacional, publicaciones en revistas relacionadas con la temática investigada, las bases de datos Dialnet, Mendeley, TDX, academia.edu y en bases de datos internacionales como ERIC, Latindex o el buscador de Google Académico. El proceso ha sido constante durante toda la investigación.

### *Selección y construcción de la muestra*

Para seleccionar la muestra se realizó un muestreo intencional. Esta muestra está constituida por una única persona, la psicopedagoga de un centro de educación secundaria. Ella es quien desencadena todo el proceso de la implantación del programa de mediación entre iguales en su instituto, y el interés de la investigación era encontrar y relatar la historia de un/a psicopedagoga que hiciera mediación o estuviese implicada en procesos semejantes. El programa resultó tan exitoso, que ahora el instituto es un referente en este tema, y ella, junto con otros miembros del equipo de mediación sigue impartiendo cursos y ponencias sobre el tema, como podemos observar en la siguiente nota de prensa: <http://www.radiovila-real.es/el-ies-miralcamp-de-vila-real-exportara-su-mediacion-escolar-al-resto-de-centros-educativos/>

### *Acceso al campo de investigación*

Tal y como recomienda Simons (2011), en primer lugar, debemos crear un clima de confianza entre las partes –protagonista e investigador– y entrar en su universo de la forma menos agresiva posible.

En nuestro caso, primero contactamos con el actual psicopedagogo del instituto donde la protagonista se jubiló. A través de él, la psicopedagoga objeto de estudio conoció esta investigación y aceptó participar, fecha en que se inician nuestras conversaciones telefónicas, siempre orientadas a quedar presencialmente, pues la distancia entre las ondas no acaba de crear el clima humano necesario para conocernos más. En la primera reunión presencial, celebrada en una cafetería de la ciudad, conversamos, de manera informal, acerca de su trayectoria. La protagonista agradeció que estuviera informado de sus logros y algunos aspectos de su trayectoria profesional, lo cual, permitió establecer un espacio de mayor confianza entre nosotros. También en esta reunión, le fue entregado el documento del “consentimiento informado”. En él se detallaba la confidencialidad de los datos, qué instrumentos se utilizarían para la recogida y análisis de la información, y cuáles eran los derechos de la protagonista a lo largo de la investigación, agradeciendo, finalmente, su colaboración.

### *Informantes claves*

Durante el transcurso de las entrevistas, la protagonista mencionó algunas personas que la habían acompañado a lo largo del camino, y que, para ella, podían ser muy útiles para la investigación. Los datos aportados por estos informantes se utilizaron para triangular la información, y para que aportaran también su visión externa en relación con la tarea de la psicopedagoga. Asimismo, la polifonía a partir de la que se construye la historia se realiza utilizando la voz de estos informantes.

### *Selección de los escenarios*

Dado el buen clima que se creó entre protagonista e investigador, la psicopedagoga propuso el salón de su casa para la realización de las entrevistas: un lugar cómodo, sin ruidos, íntimo. Comodidad para la grabación, y comodidad para ella, quién en un ambiente más cálido y familiar, estaría más dispuesta a abrirnos las puertas de su vida.

### *Técnicas de recogida de información*

Para llevar a cabo la investigación, utilizamos diversas técnicas: la entrevista biográfica, el diario del investigador y el análisis documental.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987) la entrevista es un encuentro cara a cara entre el investigador y el informante con el fin de comprender las perspectivas, a través de las palabras. En esta investigación se ha utilizado la modalidad de entrevista biográfica. La entrevista biográfica es la modalidad más común dentro de la IBN. Se trata de un diálogo poco pautado, con una estructura abierta y flexible (Pujadas, 2002) donde se pretende inducir a los protagonistas a que reconstruyan su vida, siguiendo un orden lógico y con respuestas claras. La entrevista elaborada para este caso sigue los esquemas de Bolívar, Domingo y Fernández (2001) y se ha dividido en los cuatro tiempos que proponen:

- Esbozo biográfico general (breve resumen de su historia de vida).
- Primera etapa: Primaria y bachillerato.
- Segunda etapa: Estudios y año de carrera.
- Tercera etapa: Ejercicio profesional.

Con la intención de clarificar la información que había quedado diluida y profundizar con más detalle en las preguntas de la investigación, se realizó una entrevista focalizada sobre el proceso de la implantación del programa de mediación entre iguales, centrando toda su atención en aquellos aspectos realmente importantes para esta. Finalmente, para triangular la información recogemos la voz de los que han acompañado a nuestra protagonista a lo largo de su carrera. Se realizaron entrevistas a otros informantes, los cuales han estado presentes en la vida profesional y personal de la protagonista. Estas complementan las anteriores, y se consideran entrevistas semiestructuradas (Moriña, 2016).

El diario de campo tiene como finalidad registrar aquellas observaciones que el investigador pueda considerar relevantes para la investigación (Martínez, 2007) y que posteriormente facilitaran la comprensión de los datos finales. Por último, el análisis documental tiene como una de sus finalidades conocer segmentos específicos de información de algún documento en particular (Peña y Pirela, 2007), el cual es utilizado en este trabajo para poder analizar la legislación vigente en torno a la figura del/la psicopedagoga.

Además, a cada instrumento y participante se le ha asignado un código: Entrevista Biográfica Psicopedagoga (EB), Entrevista Focalizada Psicopedagoga (EF), Entrevista Exdirector (EEX), Entrevista Psicopedagogo (EPS), Entrevista Profesor (EP), Análisis audiovisual (AA) y Análisis documental (AD)

### *Análisis de datos*

En esta investigación, el análisis de datos se ha realizado durante el proceso de recogida de información. Tras la realización de las entrevistas, se llevó a cabo su transcripción de forma literal, para así poder trabajar más cómodamente con la información.

Con la información registrada se han realizado dos tipos de análisis: narrativo y estructural. Con el objetivo de elaborar la historia de vida, en el análisis narrativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Moriña, 2016), se realizó una lectura exhaustiva de todas las transcripciones. A través de ella se encontraron momentos significativos que

explicaban la trayectoria personal y profesional de la protagonista, centrándose la parte final en la implantación del programa de mediación entre iguales. Estos momentos los identificamos como incidentes críticos ya que, como explica la psicopedagoga entrevistada, suponen situaciones que han influido de manera importante en su desarrollo profesional.

En el análisis estructural (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Moriña, 2016), se ha realizado un análisis de categorías, a partir de una reducción de datos en función de las categorías extraídas previamente. Estas son del tipo deductivo: la visión del conflicto, cultura mediadora; e inductiva como formación previa, barreras, el apoyo del equipo directivo o el seguimiento del programa. Una vez localizadas las categorías que ayudarán a responder nuestras preguntas, podemos establecer relaciones entre ellas. A través de la triangulación de la información recogida podemos otorgarles validez a estas.

#### *Construcción de la historia de vida*

La historia de vida de esta investigación se ha construido a partir de incidentes críticos. Se ha buscado una frase desencadenante y se ha construido el relato a partir de la reducción de información asociada a cada incidente crítico.

Mediante un lenguaje narrativo, se ha hecho un relato en primera persona, siguiendo un hilo que ha ido pasando por los incidentes críticos, a partir de una visión cronológica, de lo más antiguo hasta el presente. En la historia de vida aparecen tanto la voz de la psicopedagoga como la visión de los informantes clave que refuerza en ciertos momentos el transcurso de la historia, triangula la información recogida y convierte el relato final en una historia de vida polifónica.

Una vez elaborada, la historia fue retornada a su protagonista, quien puntualizó, eliminó y añadió información, de tal forma que se llevó a cabo una co-construcción del relato (Álvarez, 2017; Moriña, 2016).

### **3. Resultados**

Este trabajo presenta dos resultados principales: el primero, el análisis estructural, nos permite responder a las dos primeras preguntas de la investigación; el segundo, fruto del análisis narrativo, da lugar a la historia de vida.

#### ***3.1. Análisis estructural***

A continuación, vamos a tratar de responder a las preguntas de investigación a través de la información recogida en las entrevistas, del análisis audiovisual y del análisis de documentos escritos, realizando un análisis estructural de la información. Previamente hemos elaborado un mapa en el cual se aprecia la relación entre las diferentes categorías de análisis.

En la implantación del programa de Mediación entre iguales, ¿cuál debe ser la función del psicopedagogo/a?

En primer lugar, observamos cuales son las tareas psicopedagógicas enmarcadas en la legislación y de qué forma las atiende la psicopedagoga, desde su visión y el análisis de la normativa (figura 1). En segundo lugar, observaremos cómo podemos incluir la implantación del programa de mediación entre iguales (figura 2).

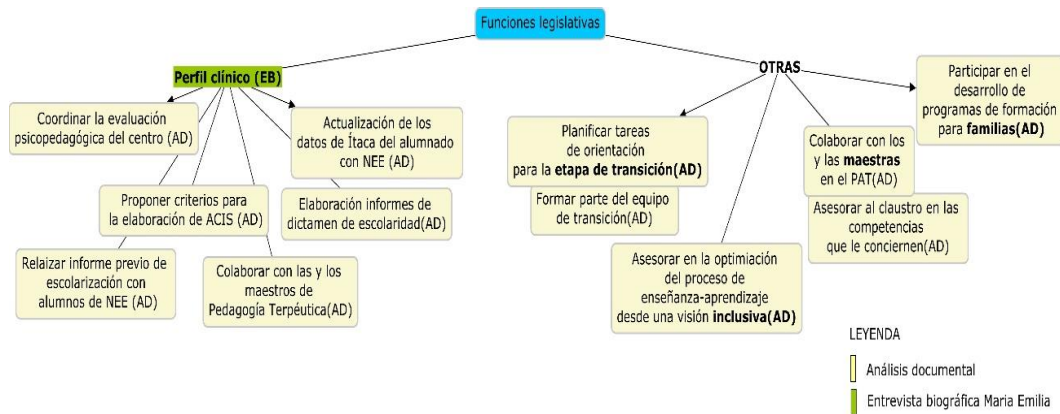


Figura 1. Pregunta investigación nº 1, primera parte  
 Fuente: Elaboración propia.

Según la legislación vigente en la Comunidad Valenciana (orden 7826 del 12 de Julio de 2016), todavía no está claro todo el abanico de tareas que pueden realizar los profesionales de la psicopedagogía en los centros educativos, oscilando entre posturas más clínicas y otras que versan entre asesorar en procesos de formación tanto a familias, claustro y/o profesores (AD). Para la psicopedagoga predominan las tareas de índole clínica, siendo estas la mitad de sus funciones, y dejando las otras seis funciones a temas como las familias, claustro, etapas de transición y un solo artículo con referencia a postulados inclusivos. En relación a este hecho, la psicopedagoga se ve “más pedagoga que psicopedagoga, iba más a programas grandes, que a atenciones de tipo terapéuticas” (EF).

En el artículo 3.1. (k) de la orden referenciada, se explicita que una de las tareas del/la psicopedagoga es asesorar al claustro en aspectos requeridos en el ámbito de sus competencias (AD). La gestión de la convivencia del centro forma parte de sus competencias y, en este centro, se decidió gestionar los problemas de convivencia a través del programa de mediación entre iguales.

Del trabajo analizado de la experiencia profesional sobre la psicopedagoga protagonista en este trabajo, se extraen una serie de factores que, tanto previa como posteriormente han influido en el éxito del programa de mediación entre iguales

En el momento de iniciarlo y durante todo el proceso, se entiende que tiene que ser un proceso democrático, igual que lo es la mentalidad mediadora, donde se necesita, en primer lugar, de unos valores: “la persona no es solo inteligencia, ni solo habilidades sociales, ni solo emociones. Debe ir todo a una, porque si en mediación yo no tengo claro cuáles son los valores mínimos, puede que mi solución sea dañina para la otra persona” (EF).

Uno de estos valores que ofrece la mediación entre iguales es la resolución del conflicto a través del diálogo, ya que “con la mediación entre iguales proporcionamos una herramienta que pasa del camino de la agresión y sumisión al del diálogo, lo cual luego es aplicable al día a día para mejorar la convivencia” (EF). Así pues, la resolución de conflictos a través de la mediación entre iguales persigue que “las partes implicadas lleguen a un acuerdo por sí solas” (AA).

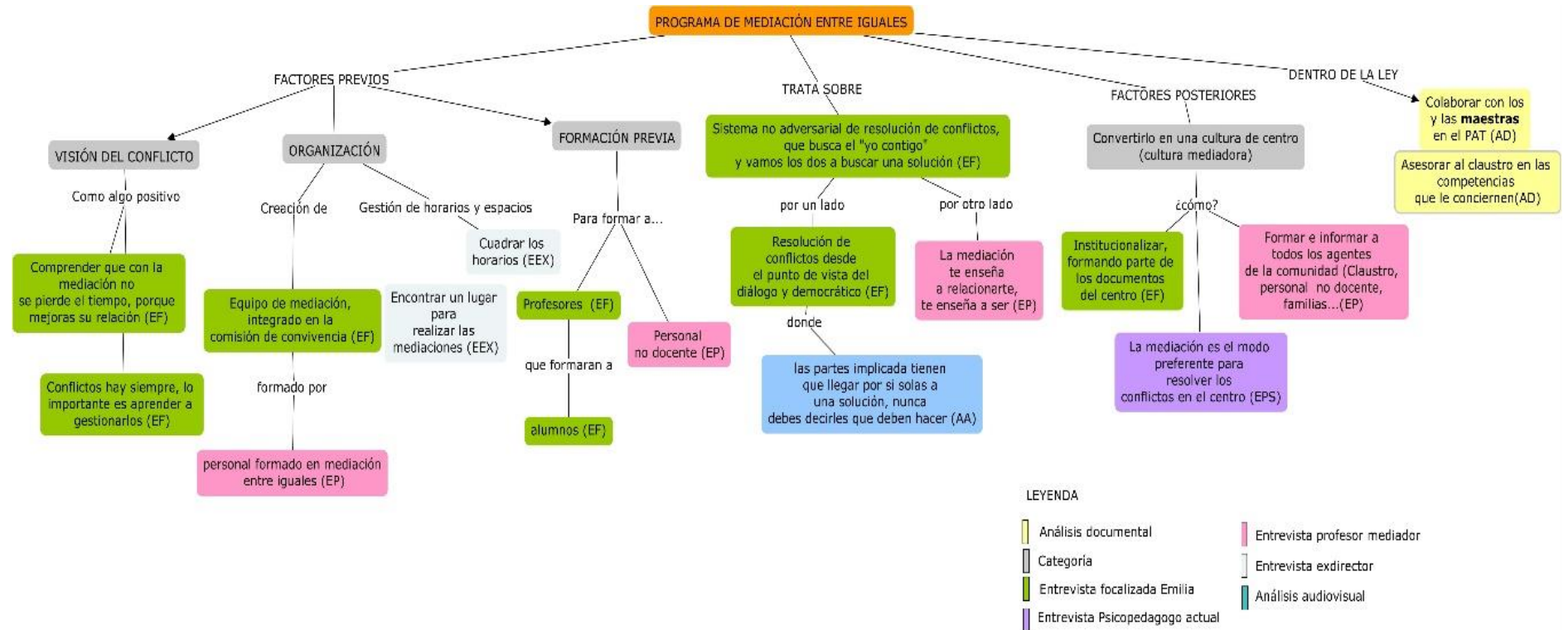


Figura 2. Pregunta investigación nº 1, segunda parte  
Fuente: Elaboración propia.

Para poder desarrollarlo con éxito se requieren una serie de factores previos. Lo más esencial en la implantación del programa de mediación entre iguales es cambiar la visión sobre lo que significa el conflicto y como éste se puede gestionar. El conflicto tiene que entenderse como una oportunidad positiva, presente “en todas las caras de la vida, por eso es importante aprender a gestionarlos” (EF).

Además, desde el punto de vista de la psicopedagoga, es importante la existencia de una buena organización de todo el sistema del programa, empezando por la creación de un organismo controlador: “se tiene que configurar un equipo de mediación, con formación previa en el tema, que luego tirarán del carro” (EF). El psicopedagogo/a puede ser quien “coordine” (EP) el grupo, y no ocuparse de todas las tareas. Para esto, es necesario formación previa, donde se enseñe a los “profesores” (EF) y que estos posteriormente formen al alumnado. Uno de los pilares del programa reside en cómo se gestionan los horarios y los espacios, y eso no puede hacerlo la psicopedagoga sola, sin la colaboración de figuras importantes como el equipo directivo: “La psicopedagoga lo impulsó con la ayuda de la jefa de estudios, que cuadró todos los horarios” (EP); “Yo delegué en ellas, mientras que seguía con la dirección, y la jefa de estudios y la psicopedagoga lo pusieron todo en marcha” (EEX).

También existen factores posteriores que afectan a la consolidación del programa, donde el objetivo primordial es convertirlo en cultura de centro. Por esto, la mentalidad que perseguía el grupo era “que los padres y madres también estuvieran formados o, al menos, informados; tener al personal no docente también formado, como Pepe el conserje, que lo está. Lo ideal sería que toda la estructura del centro estuviera formada” (EP) y “sensibilizar a toda la comunidad, implicándolos, a todos los que intervienen en el centro” (EF). La psicopedagoga, se convierte en lo que algunos compañeros llaman “psicopedagoga mediadora” (EP) la cual “coordina, forma o acompaña en las mediaciones colaborando con la jefa de estudios y el equipo de convivencia” (EP).

Con la comunidad a favor, para que la mediación se consolide es necesaria su institucionalización, “formando parte de los documentos del centro (PEC, PAT, RRI...)” (EF), de tal forma que consigues que “la mediación forme parte de la vida del centro y sea un sistema preferente de atención” (EPS), que trata de mejorar las relaciones entre las personas.

Cuando se inicia un programa de estas características, los protagonistas se encuentran con una serie de aspectos que dificultan su implantación y otros que la impulsan. En este caso, el programa encontró una serie de barreras que se pueden clasificar en dos tipos.

En primer lugar, la mentalidad de los agentes educativos. Frente al conflicto lo más cómodo es el castigo, tanto, que “hay gente que no se cree los procesos de mediación y prefieren medidas de tipo más punitivo” (EPS). Esto sucede por la posición que ocupan los docentes en la jerarquía de la clase, ya que “existen profesores que piensan que, si le quitas el poder de la sanción, le quitas poder” (EF) y tienen otra visión de la educación, “donde la letra con sangre entra y para ellos, hablar con el alumno, es rebajarse” (EP). Algunos incluso llegan a afirmar que “los alumnos son incapaces de solucionar entre ellos sus problemas” (EF).

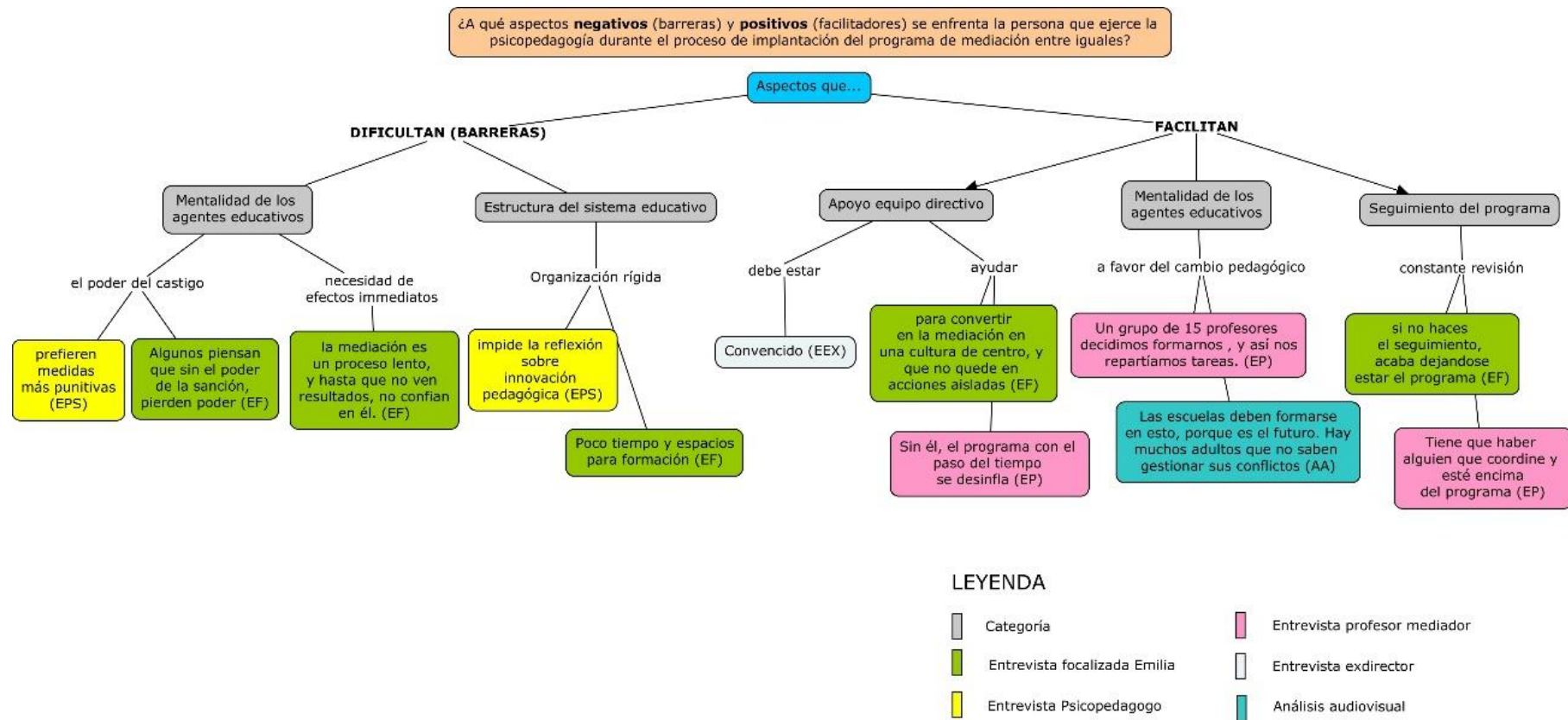


Figura 3. Pregunta de investigación nº 2

Fuente Elaboración propia.



Para implantar el programa, el exdirector cuenta como la psicopedagoga, tuvo que realizar mucho trabajo por detrás, porque “había que cuadrar muy bien los horarios, molestando lo menos posible y convenciendo lo más” (EEX) y junto con la jefa de estudios, “había que facilitarles las cosas a los profesores, ya que a la gente las cosas nuevas les dan...” (EEX).

La mediación entre iguales exige un proceso lento, entre la formación y la asimilación de ésta como recurso eficaz, y esto también creaba reticencias entre algunos miembros del claustro. “La sociedad en la que estamos solo quiere resultados inmediatos, es incapaz de esperar” (EF) y esto se refleja en la educación, pero cuando se ven resultados, la gente empieza a reaccionar: “los que al principio ponían trabas a la mediación, con el tiempo vieron su eficacia y, aunque no se implicaron, dejaron de poner dificultades” (EP), y “hasta que los profesores no lo asumen, lo ven como una pérdida de tiempo” (EF).

La segunda barrera tiene que ver con cómo se estructura el sistema educativo, ya que el tiempo laboral es fundamental para poder implantar programas de gran impacto en el centro, y “algunos profesores nos reñían si sacábamos al alumnado de su aula, durante la clase, que era cuando se podían hacer las mediaciones” (EF). Además, esta organización tan rígida y cuadrículada impide la reflexión: “en los institutos en estos momentos no tenemos espacios ni tiempos para dedicar al debate pedagógico y por tanto no hay diagnósticos compartidos y muchas cosas se hacen sin reflexionar” (EPS).

En cuanto a los aspectos positivos, en primer lugar, la necesidad del apoyo del equipo directivo, porque “en un centro donde el equipo directivo no está por la labor, con el tiempo se desinfla” (EP), “el equipo directivo debe estar convencido, y yo las ayudaba en todo lo que podía porque han demostrado que es realmente útil” (EEX) terminando con que la psicopedagoga explica que “sin el apoyo del equipo directivo, se queda en acciones aisladas, y eso no es lo que busca la mediación, la mediación es una cultura” (EF).

La mentalidad de los agentes educativos también se convierte en un punto fuerte, ya que aquellos que abogan por el cambio pedagógico, se implican en el programa. En este caso fue un grupo de 15 profesores que, tras la formación recibida por la psicopedagoga, decidieron ponerlo en marcha: “decidimos formarnos y al terminar configuramos un grupo donde nos repartíamos tareas” (EP). Las familias, al conocerlo, explican que “esto es el futuro, y las escuelas deben formarse en esto” alegando que “hay muchos adultos que no saben gestionar sus conflictos” (AA). Por su parte, el alumnado mediador ha entendido los valores democráticos que existen tras la mediación: “no juzgamos, solo dialogamos”, “te hace pensar que en las relaciones entre personas siempre hay cosas que no ves” (AA).

Por último, es necesario realizar un “seguimiento constantemente”, “Si no le haces seguimiento, el programa se acaba diluyendo” (EF). La propia psicopedagoga explica que existen centros que lo intentan implantar, pero fracasan por no estar encima, debido a que “si decides poner un programa en marcha, pero luego nadie realiza el seguimiento, acaba perdiendo fuerza” (EF).

### **3.2. Análisis narrativo**

Al atender los requerimientos de la publicación no hemos podido incluir toda la historia de vida debido a la limitación del espacio. Para dar cuenta de la misma y presentar este resultado, seguidamente ofrecemos el índice del relato y un extracto de la historia de vida. A continuación, y para finalizar este apartado presentamos un extracto de la historia de vida que ilustra cómo se ha elaborado su narrativa:

*Miralcamp no era un centro conflictivo, era un centro como otro. Te he explicado que estaba situado en las afueras de Villarreal, y tanto la distancia como la Formación Profesional-que no era valorada en aquel tiempo-, lo hacían un centro desconocido y considerado de segunda categoría para muchos ciudadanos. El equipo del centro creímos que la fórmula para erradicar los conflictos que salieron en el centro era "el expediente disciplinario". Estrictos, pasaban muchas cosas allí y nosotros no pasábamos ni una. Íbamos a muerte. Creíamos que así se solucionaban las cosas. El alumno, una vez ha cumplido la sanción, su responsabilidad ha terminado. Y tú no consigues modificar la conducta, simplemente sancionarla. Y llegó el curso de hacer 35 expedientes disciplinarios.*

*Dedicaban horas y horas a realizar expedientes disciplinarios. Días, donde el director y jefe de estudios se habían dedicado únicamente a hacer expedientes. ¿Sabes qué le supone de tiempo al equipo directivo hacer un expediente? Vale la pena probar programas experimentales. De la otra forma no conseguimos nada, sólo que el centro se convirtiera en enemigo del alumno, y cuando algo es enemigo tiendes a joder todo lo que puedes. Esto quien volvía, porque algunos de ellos, al segundo expediente ya no volvían y provocaba abandono.*

*Insatisfechos con la forma de gestionar la convivencia, decidimos revertirla. ¿Cómo? Innovando, buscando alternativas para gestionar la convivencia, buscando cambiar la mentalidad y pasar de "la acción-reacción" a "la acción-educación". Nos encontramos con un método de resolución de conflictos: la mediación entre iguales.*

*Decidimos hacer un curso del Cefire y empezamos la implantación del programa formándonos el claustro primero. Era yo quien formaba a la gente, al tiempo que yo también me estaba formando: leíamos, buscábamos, debatíamos. Con la ayuda de la jefa de estudios, que organizó el horario para formarnos, hicimos un grupo de formación donde estábamos dispuestos a cambiar las cosas. En el grupo repartíamos tareas, y yo me encargaba de coordinarlo. Por supuesto, contábamos con todo el apoyo del equipo directivo. [...] Al principio de empezar a hacer mediaciones, teníamos reticencias de algunos profesores que se quejaban porque sacábamos los alumnos del aula y nos acusaban de hacerles perder el tiempo. No es perder el tiempo, porque ese niño irá madurando en mentalidad mediadora y resolutive, y te bajarán los conflictos en el aula, por lo tanto, te estamos haciendo ganar tiempo. Cuando empiezan a ver resultados todo cambia. (Extracto de la historia de vida de la psicopedagoga)*

#### 4. Discusión y conclusiones

Durante el proceso de revisión de literatura, nos encontramos con lo que autores como Usó, Adrián y Villanueva (2010) o San Martín (2003) comentan: a nivel científico la mediación no cuenta con abundante bibliografía. Aspecto que además se incrementa cuando intentamos averiguar cuál es el estado de la cuestión con respecto a los tres ejes que configuran la temática de trabajo de nuestra investigación: mediación entre iguales, psicopedagogía e investigación biográfica narrativa. Hecho que hemos podido constatar en nuestro proceso de revisión de la literatura científica.

Para presentar las conclusiones, se realizará a partir de las preguntas de investigación. De cada una de ellas, se han extraído una serie de conclusiones principales que posteriormente estarán relatadas.

En referencia a la primera pregunta de investigación, que hacía referencia a la función del/la psicopedagoga durante la implantación del programa de mediación, se evidencia una confusión legislativa, además de una visión clínica frente a lo pedagógico. Los documentos legislativos son muy ambiguos e interpretables, haciéndose visible únicamente su trabajo con las dificultades de aprendizaje y los trastornos. Desde que se instauró la figura del psicopedagogo/a en el año 1990 con la llegada de la Ley Orgánica

1/1990 del 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), su función ha sido confusa debido al gran abanico de tareas que puede abarcar (Bisquerra, 2002) aunque se ha ido modificando desde unas posturas más clínicas hacia unas más inclusivas, con todavía un largo camino que recorrer.

En nuestro caso, la psicopedagoga explicita que ella era pedagoga y no psicopedagoga, lo cual explica porque se decanta por programas como la mediación, más cercanos a una orientación pedagógica a nivel de centro, que a un perfil de psicología clínica. Posiblemente, el hecho de que ella se haya dedicado más a los temas de mediación y de programas de centro, es debido a que en su formación estaba la impronta de la pedagogía y su mirada iba más hacia aspectos de este tipo. Esto lo ha podido desarrollar, sobre todo, en las funciones menos arraigadas a la vertiente clínica.

En cuanto al programa de mediación entre iguales, la principal conclusión que extraemos es que logra ser exitoso cuando se convierte en “cultura del centro”. Para esto se necesita implicar a toda la comunidad para la creación de una cultura de paz (Carneros y Murillo, 2017), una cultura mediadora, donde los conflictos se resuelven de forma dialógica (Luna, 2012; Oña y García, 2016), incluso, sin recurrir a una mediación formal. Para crear esta cultura de centro es importante un trabajo previo: En primer lugar, y siguiendo los estudios de Horowitz (1998), nuestra visión sobre el conflicto debe ser positiva. Entenderlos como oportunidad para mejorar las relaciones entre las personas, y no como un hecho a erradicar, nos permitirá entender estrategias como la mediación entre iguales.

Por otro lado, no es función únicamente del profesional de la psicopedagogía implantar estas iniciativas, sino que es muy importante la existencia de un equipo, implicado en formarse y desarrollar el programa. En este caso, la psicopedagoga se convierte en coordinadora de todo el grupo, sin realizar ninguna tarea concreta, sino que, al igual que sus compañeros, formaba alumnos mediadores, organizaba sesiones de formación, acompañaba en las mediaciones... Se necesita un liderazgo de tipo democrático (López et al., 2014; Murillo, 2006), ligado a los principios de la mediación entre iguales, a través del cual se potencia la participación y colaboración de todo el grupo, hecho que garantiza el mantenimiento del programa y el éxito que obtuvo. Esto implica un cambio de mentalidad, alejado de las tareas individualizadas típicas de la psicología clínica. Un/a psicopedagoga con una mentalidad clínica, lo habitual en la literatura (Fernández, 2005; Selvini, 1986; Vallejos y Rodríguez, 2000), no le permite estar presente en programas de gran centro con una dedicación total.

Teixidó (1999) explica que gestionar la convivencia es tarea de los protagonistas del contexto, y la mediación tiene que surgir como una necesidad de cambio metodológico. Mundina (2017) explica que no puede imponerse desde fuera, tiene que ser una necesidad del centro. La mediación entre iguales es solamente un planteamiento más para gestionar la convivencia. Un planteamiento que te enseña a gestionar los conflictos a partir de valores democráticos, donde nadie tiene más poder que el otro, y por lo tanto deben colaborar para llegar a una solución a través del diálogo (Boqué, 2003; De Prada, y López, 2008; Sánchez, 2013). Si aprenden una forma de enfocar los problemas hacia soluciones, les resultará muy útil para su vida cotidiana. Por esto, la mediación entre iguales implica un modelo de centro basado en la convivencia democrática (Plasencia, 2009), ya que los valores que hay detrás de la cultura de la mediación facilitan el aprendizaje de valores humanos y habilidades que permiten el desarrollo integral y cívico del alumnado.

En relación a la segunda pregunta de investigación, referida a los factores a los que se enfrenta la psicopedagoga durante el proceso, las principales conclusiones son la necesidad del apoyo del equipo directivo como elemento facilitador, y la mentalidad de los agentes educativos como elemento distorsionador. Los resultados señalan una serie de limitaciones y facilitadores enmarcados, en el caso de la psicopedagoga, en el proceso de implantación del programa. Dentro de la categoría barreras, podemos diferenciar entre dos tipos: aquellas de carácter más personal, y otras con carácter organizacional, aunque podemos relacionarlas. Debido a la organización jerárquica de los centros educativos, los estamentos que se sitúan en la zona alta (profesorado) poseen más poder que los de la zona baja (alumnado). Esto ocasiona acomodación por parte de este sector, el cual utiliza la estrategia del castigo frente al conflicto. Impidiendo así buscar alternativas más dialógicas, donde exista una relación horizontal en la resolución del conflicto, y sean las partes quienes propongan la solución (Oña y García, 2016).

En referencia a la categoría facilitadores, destacamos antes que nada la necesidad del apoyo del centro y del equipo directivo. En el centro de nuestra protagonista sí que han contado con él, y el programa se fue extendiendo hasta crearse una cultura mediadora en el centro, gracias a la implicación y compromiso. De acuerdo con el Departamento de Justicia y Administración Pública del Gobierno Vasco (2011), el primer paso es lograr el compromiso del centro, del equipo directivo, del claustro y del órgano máximo de representación o consejo escolar.

Cabe destacar que, tanto si es el psicopedagogo/a o el profesorado quien emprende el programa de mediación, los pilares básicos en torno a él son estos, a partir de los cuales se consigue un resultado exitoso en su implantación.

Como toda investigación cualitativa, todo depende de las personas. Tal vez el éxito del programa en este caso tenga su efecto en la visión que tiene el centro educativo sobre la psicopedagoga, sobre la visibilidad y reconocimiento de su trabajo, y en relación a su mentalidad y actitud como agente de cambio y mejora escolar. Innovación y psicopedagogía son dos palabras que se deben coger de la mano, ya que su figura está presente en los centros, y no puede convertirse en un elemento sin importancia. Cuando estas dentro de la escuela, eres parte de la escuela. En tus manos está utilizar el poder que se te ha concedido. La experiencia de desarrollo profesional analizada como psicopedagoga en un centro de enseñanza secundaria en relación a los procesos de mediación escolar, nos ofrece un rico marco de trabajo con el que contrastar y del que aprender en nuestra labor educativa.

Una de las limitaciones de esta investigación tiene que ver con ciertas dificultades de acceso a la muestra desde una perspectiva longitudinal. En un principio, desde el diseño de la investigación realizada, pretendíamos acceder a un repertorio algo más amplio de informantes clave que abarcara todo el tiempo que lleva en marcha el programa de mediación en el instituto. Aunque intentamos ponernos en contacto con varios de estos referentes, por distintos motivos de agenda y disponibilidad, no se pudieron llevar algunas acciones que hubieran enriquecido la investigación, como son entrevistas a exalumnos participantes del programa de formación, o entrevistas con otros profesionales que estuvieron en contacto directo con la psicopedagoga protagonista de esta investigación.

Con la visión de la psicopedagoga ya expuesta, una dirección que podría tomar esta investigación está en descubrir las voces de los protagonistas centrales del programa de mediación entre iguales: el alumnado. Indagar sobre cuál ha sido su percepción acerca del

programa, desde la perspectiva de alumnado mediador y desde la perspectiva de alumno que estuvo involucrado dentro de un proceso de mediación, nos ayudará a comprender cuál es su percepción acerca de todos los elementos que constituyen un programa de mediación entre iguales, como es el rol del profesorado, el centro educativo o la propia mediación.

## Referencias

- Álvarez, E. (2017). *Narrativa de éxito educativo y social desde las voces silenciadas de universitarias con diversidad funcional auditiva* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España.
- Bisquerra, R. (2002). Pasado, presente y futuro de la psicopedagogía. En Z. Martínez de la Hidalga (Ed.), *Definición y perspectivas profesionales de la psicopedagogía* (pp. 11-32). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/282868267\\_Metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_biografico-narrativa\\_Recogida\\_y\\_analisis\\_de\\_datos](https://www.researchgate.net/publication/282868267_Metodologia_de_la_investigacion_biografico-narrativa_Recogida_y_analisis_de_datos)
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Boqué, M. C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Carneros, S. y Murillo, F. J. (2017). Aportaciones de las escuelas alternativas a la justicia social y ambiental: Autoconcepto, autoestima y respeto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 129-150. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.007>
- De Prada, J. y López, J. A. (2008). La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Documentación Social*, 148, 99-116.
- Díaz, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández, J. D. (2005). *La orientación educativa: Claves de éxito profesional. Buscando la magia del mago sin magia*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Departamento de Justicia y Administración Pública del Gobierno Vasco. (Ed.). (2011). *Cómo poner en marcha, paso a paso, un programa de mediación escolar entre compañeros*. Bilbao: GEUZ.
- Horowitz, S. (1998). *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- López, J., García, E., Oliva, N., Moreta, B. y Bellerín, A. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 61-78.
- Lúcio, J. y Neves, T. (2010). Mediation in local educational governance: The educating cities movement in a Portuguese town. *European Educational Research Journal*, 9(4), 484-497 <https://doi.org/10.2304/eeerj.2010.9.4.484>
- Luna, E. (2012). *La mediación como herramienta educativa*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles Libertadores*, 4, 73-80.

- Merino, M. (2005). Mediación entre iguales. *Monitor Educador*, 108, 42-51.
- Miranzo, S. (2010). Quiénes somos, a dónde vamos... origen y evolución del concepto mediación. *Revista de Mediación*, 3(5), 8-15.
- Moriña, A. (2016). *Investigar con historias de vida*. Madrid: Narcea.
- Moriña, A., Perera, V. H. y Molina, V. M. (junio, 2012). Sobre el uso de la historia de vida para narrar las trayectorias universitarias del alumnado con diversidad funcional. Comunicación presentada en *III Jornadas de histórias de vida em educação: A construção do conhecimento a partir de histórias de vida Oporto*. Oporto: Universidade do Porto.
- Mundina, E. (2017). *Actitud mediadora: Creando futuro*. Villareal: Ediciones Intrépidas.
- Munné, M. y Mac-Cragh, P. (2006). *Els 10 principis de la cultura de mediació*. Barcelona: Graó.
- Munuera, P. (2007). El modelo circular narrativo de Sara Cobb y sus técnicas. *Portularia*, 7(1), 85-106.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.
- Oña, J. y Garcia, E. (2016). Proyecto escuela espacio de paz. Reflexiones sobre una experiencia en un centro educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 115-131. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.007>
- Orcasitas, J. (2002). La formación del psicopedagogo/a. En Z. Martínez de la Hidalga (Ed.), *Definición y perspectivas profesionales de la psicopedagogía* (pp. 39-43). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, 16, 55-81.
- Plasencia, M. (2009). Hablar, no golpear. Razonamiento infantil sobre disciplina parental. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1103-1127.
- Pujadas, J. J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- San Martín, J. A. (2003). *La mediación escolar. Un camino para la gestión del conflicto escolar*. Madrid: Editorial CCS.
- Sánchez, M. (2013). *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*. Madrid: Editorial Reus.
- Selvini, M. (1986). *El mago sin magia: Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Teixidó, J. (1999). *Estratègies de resolució de conflictes organitzatius en escoles i instituts*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Torrego, J. (2013). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: Narcea.
- Usó, I., Adrián, J. E. y Villanueva, M. L. (2010). *La convivencia en las aulas de secundaria. Programas alumno ayudante y alumno mediador*. Castellón: Universitat Jaume I.

- Vallejos, A. y Rodríguez, R. (2000). El perfil humano y profesional del psicopedagogo desde el enfoque colaborativo de su función. *Escuela Abierta*, 4, 157-167.
- Viana, M. I. (2011). *La mediación en el ámbito educativo en España. Estudio comparado entre comunidades autónomas*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Villanueva, L., Usó, I. y Serrano, J. (2013). Los programas de mediación entre iguales: Una herramienta eficaz para la convivencia escolar. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 165-171.

## Breve CV de los autores

### David Lacuesta-Vizcaino

Graduado en Maestro de Educación Primaria, con mención en Educación Musical por la Universidad Jaume I y Máster Universitario en Psicopedagogía, también por la Universidad Jaume I de Castellón. Interesado en el campo de la Educación emocional, ha realizado investigaciones sobre la relación entre la inteligencia emocional y su vínculo con la educación musical en las escuelas de primaria. Actualmente, sus líneas de investigación versan sobre la participación ciudadana en contextos sociales, así como favorecer la educación inclusiva y educación para la paz. ORCID ID: 0000-0001-9047-9518. Email: al260230@uji.es

### Joan A. Traver-Martí

Doctor en Educación, Licenciado en Filosofía y CCEE, y profesor titular del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I de Castellón. Miembro del grupo de investigación “Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI)” de la Universidad Jaume I (<http://meicri.uji.es>) y del “Laboratoire International sur L’Inclusion Scolaire” (LISIS) (<http://www.lisis.org>). Ha realizado trabajos de investigación sobre el aprendizaje cooperativo, la enseñanza de valores y actitudes y la educación intercultural e inclusiva. Tiene publicaciones y comunicaciones sobre estas temáticas. Sus líneas de investigación actuales son la educación en valores y actitudes, el aprendizaje cooperativo, la escuela intercultural e inclusiva y la participación y desarrollo comunitario. ORCID ID: 0000-0002-5948-1035. Email: jtraver@uji.es





## Percepción de los Estudiantes sobre el Aprendizaje Significativo y Estrategias de Enseñanza en el Blended Learning

### Perception of Students on Meaningful Learning and Teaching Strategies in Blended Learning

María del Rocío Carranza Alcántar \*

Juan Francisco Caldera Montes

Universidad de Guadalajara, México

Uno de los retos más importantes para la investigación educativa en los últimos años ha sido conocer de qué manera las TIC y las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes impactan en el aprendizaje significativo de los estudiantes, pues a pesar de que se están realizando constantes acciones pedagógicas que permitan combinar las TIC con la formación tradicional, modalidad educativa llamada *blended learning*, aún no se cuentan con resultados concretos que permitan demostrar el éxito que tienen este tipo de acciones. El objetivo es reconocer la percepción que tienen los estudiantes del aprendizaje significativo que alcanzan y las estrategias de enseñanza que utilizan sus profesores en este tipo de modalidades. Para el cumplimiento de tal objetivo, se diseñó y validó la denominada Escala de Percepción de Aprendizaje Significativo en el Blended Learning (E.P.A.S.B.L.), la cual mostró adecuadas propiedades psicométricas, lo que permite considerarse como válido y confiable. La muestra estuvo integrada por 110 alumnos de la carrera de abogado de una institución pública. Los resultados muestran que los participantes tienen la percepción de que su nivel de aprendizaje significativo combinado con las estrategias de enseñanza que utilizan sus profesores alcanza niveles medios, existiendo diferencias significativas conforme a la edad de los mismos, lo cual sugiere poner mayor énfasis en el tipo de estrategias utilizadas en el *blended learning*.

**Descriptor:** Percepción; Estudiantes; Aprendizaje; Método de enseñanza; Tecnología de la información.

One of the most important challenges for educational research in recent years has been to know how ICT and the teaching strategies used by teachers impact on students' meaningful learning, because although there are constant pedagogical actions that allow combining ICT with traditional training, educational modality called blended learning, there are still no concrete results to demonstrate the success that these types of actions have. The aim is to recognize the perception that students have of the significant learning they achieve and the teaching strategies used by their teachers in this type of modality. To achieve this aim, the Significant Learning Perception Scale in Blended Learning (S.L.P.S.B.L.) was designed and validated, which showed adequate psychometric properties, which allows it to be considered as valid and reliable. The sample was integrated by 110 students of the career of law of a public institution. The results show that participants have the perception that their level of meaningful learning combined with the teaching strategies used by their teachers reach average levels, there being significant differences according to their age, which suggests placing greater emphasis on the type of strategies used in the blended learning.

**Keywords:** Perception; Students; Learning; Teaching methods; Blended learning; Information technology.

---

\*Contacto: [mcarranza@cualtos.udg.mx](mailto:mcarranza@cualtos.udg.mx)

## Introducción

En los últimos años numerosas instituciones de educación superior han experimentado cambios y realizando iniciativas que, con base en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pretenden promover que los estudiantes desarrollen conocimientos científicos rigurosos, integrados y aplicados en su desempeño profesional, además de fomentar en ellos la capacidad de ser aprendices autónomos y autogestivos, así como participar en la consolidación de ciudadanos críticos, reflexivos, creativos y responsables (Monereo, 2013; UNESCO, 2014).

Lo anterior pone de manifiesto, lo que han señalado González, Padilla y Rincón (2012) y más recientemente Aguaded y Cabero Almenara (2014) en relación a que uno de los retos que se están presentando en la actualidad, principalmente en el ámbito de la formación digital, es realizar acciones pedagógicas que combinen la formación tradicional con la no presencial o en línea, denominada *blended learning* o también conocida como modalidad mixta, las cuales se desarrollan con el soporte de plataformas y redes, abriendo de esta manera nuevos horizontes y provocando que el aprendizaje sea cada vez más universal, puesto que rompe los límites del tiempo y del espacio.

Tal afirmación encuentra sustento en lo señalado por Islas-Torres (2015), quien sostiene que las modalidades no convencionales han empezado a incrementarse en los centros educativos como una respuesta a las necesidades formativas, esto es, como un agregado de tecnologías en el aula, combinando la virtualidad con la presencialidad; de tal manera que resulta necesario trabajar en los cambios educativos que esta situación conlleva, buscando además conocer el impacto que estas modalidades tienen tanto en la enseñanza y primordialmente en el aprendizaje.

Ante dichas condiciones conviene investigar sobre el estado que guardan las modalidades educativas que son mediadas por las nuevas tecnologías, de manera particular sobre la relación que han tenido las mismas en el aprendizaje de los estudiantes (Bos, Ganimian y Vegas, 2015), especialmente sobre las denominadas estrategias de enseñanza ya que hoy en día se ha reconocido que la planificación adecuada de éstas representa una de las prioridades y metas para el desarrollo de la educación vía las TIC (OEI, 2015). De igual manera se ha hablado de la importancia de conocer las percepciones o concepciones de los estudiantes, ya que a partir de esto se podrá mejorar la práctica educativa y por lo tanto lograr un aprendizaje integral (Hidalgo y Murillo, 2017).

Para estos casos, Díaz Barriga (2005) señala que la función del profesor en la actualidad debe consistir en generar oportunidades de aprendizaje, mediante las cuales el alumno pueda cuestionarse qué es lo que ya conoce acerca del tema a desarrollar, buscar nueva información, y trabajar en colaboración con otros para resolver problemas y tomar decisiones; es decir, el docente requiere de un profundo conocimiento no solo del contenido de su asignatura, sino de estrategias de enseñanza que apoyen el aprendizaje (Marcelo et al., 2016). De este modo, el docente es responsable de guiar a sus alumnos facilitándoles el acceso a recursos que les permitan explorar y elaborar nuevos conocimientos, lo cual ayuda a fomentar el desarrollo de habilidades y destrezas.

En este sentido se han realizado diversos estudios relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje en las modalidades digitales y/o mixtas, como es el caso de Bartolomé (2004), Osbaldo (2010), Laster (2005), Garnham y Kaleta (2002), Ball y Pelco (2006) y Peña (2010) y recientemente por García-Valcárcel y Tejedor Tejedor (2017), en

las que se habla de algunos casos de éxito al utilizar las TIC como apoyo al aprendizaje; sin embargo, se considera que falta profundizar sobre la temática.

Con base en estos preceptos es que se pensó conveniente estudiar desde la perspectiva de los estudiantes universitarios la percepción que éstos tienen sobre el nivel de aprendizaje significativo que alcanzan en una modalidad educativa que combina la presencialidad con la virtualidad, es decir, un modelo mixto de enseñanza aprendizaje y su relación con las estrategias de enseñanza que utilizan sus profesores. Ante tal contexto este estudio pretende realizar dicha investigación, así como esclarecer los constructos teóricos que la sustentan, y que continuación se desarrollan.

## 1. Fundamentación teórica

En especial y para esta investigación se ha señalado que el aprendizaje significativo refiere la siguiente idea: la integración de los nuevos conocimientos en la estructura cognitiva de quien aprende supone ciertas condiciones, a saber, la presencia de ideas previas para relacionar el conocimiento previo con el nuevo y, sobre todo, que sean tomadas en cuenta por el profesor-mediador; la significación potencial del material, es decir, un material estructurado lógicamente y una actitud activa, tanto del estudiante para aprender como del mediador para propiciar la construcción de los conocimientos. Por lo tanto, se puede expresar que resulta imprescindible pensar las cosas para conocerlas, ya que su representación implica nuevas conexiones entre ellas y el hombre, las cuales hacen sentir su presencia en la medida en que se establecen otras relaciones, más allá de la realidad inmediata (Ausubel, 2002).

En cuanto al grado máximo de significatividad posible de un aprendizaje, en teoría no existen límites, ya que siempre es posible, en principio, añadir nuevos significados a los ya construidos o establecer nuevas y más complejas relaciones entre ellos. De tal manera que el aprendizaje significativo no es una cuestión de todo o nada, sino de grado. No cabe diseñar una actividad de evaluación con el propósito de discernir si el aprendizaje que han realizado los alumnos es o no significativo, lo que procede es detectar el grado de significatividad del aprendizaje realizado, utilizando para ello actividades y tareas susceptibles de ser abordadas o resueltas a partir de diferentes grados de significatividad de los contenidos implicados en su desarrollo o resolución (Coll, 2007, 2014).

Por lo tanto, y siguiendo en este tenor, para que el aprendizaje significativo pueda concretarse se requiere de una serie de acciones y/o cogniciones en cada uno de los estudiantes. Dichas acciones pueden denominarse dimensiones del aprendizaje significativo, mismas que fueron utilizadas como base para diseñar el instrumento que en esta investigación se presenta y que se sintetizan a continuación.

### 1.1. Dimensiones del aprendizaje significativo

#### *Primera dimensión: La motivación*

La motivación se traduce en un compromiso real con el proceso de aprendizaje por parte del estudiante (Zarzar, 2000). Es decir, el mayor o menor grado de significatividad del aprendizaje dependerá en gran parte de la fuerza de esa tendencia a aprender significativamente.

Siguiendo este contexto Riveros (2009) y Espinoza (2017) señalan que se requiere de una predisposición para aprender significativamente y para efectuar el esfuerzo mental que eso

supone. De aquí la importancia de que la función principal del profesor sea que sus alumnos aprendan de manera significativa. En este sentido se retoma lo manifestado por Pérez Gómez (2008) y Pérez Sánchez y Beltrán Llera (2014) respecto a que la motivación es el motor del aprendizaje que se encuentra influida por las emociones, las creencias, los intereses y los valores.

Por su parte, Marzano, Pickering y Debra (2005) señalan que la motivación puede ser impulsada a través de acciones concretas que el docente realice con estrategias que les permitan a los estudiantes sentir bienestar al momento de estar aprendiendo.

#### *Segunda dimensión: La comprensión*

Esta dimensión es entendida como la actividad en la que se establecen relaciones entre el nuevo contenido y los elementos ya disponibles en su estructura cognitiva (Coll, 2007; Marín, 2015); es decir, que los estudiantes vayan comprendiendo el material o la información que se trabaja en clases (Zarzar, 2000). Aquí se construyen significados y se trata de una concordancia muy especial, pues es sustantiva (de significado), es a lo que frecuentemente se le llama comprensión de los contenidos, porque en él solamente se llega a conocer el objeto de estudio.

Es decir, este es el momento en que los estudiantes se aventuran a exponer suposiciones y las contrastan con el doble objetivo de remover el conocimiento actual e incitarse a utilizar la fuerza para intentar dar respuesta a las cuestiones que se han planteado (Zabala, 2005); esto se ve reflejado en la necesidad de asegurar la construcción de estos aprendizajes significativos, relacionando el nuevo material de forma significativa y no arbitraria e integrarlo en la estructura cognitiva previa del estudiante. Si no se alcanza esta conexión, sería un aprendizaje meramente memorístico (Tejada, 2008).

#### *Tercera dimensión: La funcionalidad*

La funcionalidad por su parte refiere que los conocimientos adquiridos puedan ser efectivamente utilizados (Coll, 2014). En este sentido se puede señalar que cuanto más numerosas y complejas sean las relaciones establecidas entre el nuevo contenido de aprendizaje y los elementos de la estructura cognitiva y cuanto más profunda sea su asimilación, mayor será su grado de significatividad y por lo tanto mayor la funcionalidad que el estudiante podrá darle a los conocimientos en nuevos contenidos y situaciones. Por su parte, Riveros (2009) coincide en que el aprendizaje es funcional en el sentido de que los nuevos contenidos asimilados están disponibles para ser utilizados para resolver problemas en contextos diferentes; de tal manera que el aprendizaje más efectivo se da cuando los alumnos desarrollan un entendimiento a profundidad del conocimiento.

De tal forma que una vez que el estudiante está motivado, comprende el material y le encuentra funcionalidad, estará en condiciones de presentarse la siguiente dimensión del aprendizaje significativo:

#### *Cuarta dimensión: La participación activa*

Esta dimensión es reconocida como el estudio, análisis, discusión y elaboración de la información recibida (Zarzar, 2000). Implica el compromiso para llevar a cabo un estudio sistemático, analítico y reflexivo del contenido (Marín, 2015).

Dicha participación se empieza a dar cuando el estudiante asume un papel activo y trabaja sobre la información recibida, es decir, el estudiante deberá integrar diferentes momentos en los que reflexione sobre su propio proceso cognitivo (Garcés Suárez y Alcívar, 2016),

que analice las razones que le han llevado a realizar las actividades de aprendizaje, que revise sus experiencias anteriores, que valore la eficacia de los instrumentos utilizados, su actuación y detecte las dificultades que ha hallado y los medios para resolverlos, además de que extraiga conclusiones que le sirvan para afrontar otros retos de aprendizaje (Álvarez-Flores y Núñez Gómez, 2014).

#### *Quinta dimensión: La relación con la vida real*

Cuando se habla de la relación con la vida real, se refiere a la aplicación de la información recibida para la solución de problemas reales o posibles (Zarzar, 2000). Es decir, la satisfacción de necesidades reales para los estudiantes a través del material y/o información que ha recibido es una de las dimensiones más alta y que reflejan un grado de significatividad mayor; en este sentido se presentan situaciones donde el estudiante debe poner a prueba sus conocimientos anteriores, construyendo relaciones sustantivas para usarlas en nuevos contextos, en los cuales se exige creatividad para la resolución de situaciones problemáticas. Para tal efecto será necesario que el estudiante disponga de una estructura cognoscitiva, es decir, haber pasado por las dimensiones anteriores y que le sirvan para dar respuesta al número más elevado posible de problemas y cuestiones que la vida en sociedad les plantee.

#### **1.2. Las tecnologías y el proceso de enseñanza aprendizaje**

Ahora bien, estas dimensiones pueden ser impulsadas a través de herramientas que apoyen el proceso de enseñanza aprendizaje, como es el caso de las tecnologías; por lo que aquí radica la importancia de la mediación tecnológica, la cual tiene su raíz con Lev Vygotsky (2002), quien se considera un referente imprescindible, ya que aporta claves para hacer propuestas en el análisis de las funciones que asumen los medios en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, las TIC al mediar la relación educativa la transforman; esta modificación se genera a partir de una estructura básica de acción tecnológica que facilita el procesamiento, gestión y distribución de la información, agregando a la relación educativa, nuevas posibilidades y limitaciones para el aprendizaje (Suárez, 2011); posicionando a las TIC como herramientas e instrumentos que sirven como mediadores entre la enseñanza y el aprendizaje, entendiendo que su función es la de facilitar la actividad de aprendizaje.

Sustentados en sus investigaciones, Guglietta (2011) y Fainholc (2004, 2010) y Fainholc, Zangara y Grassis (2013) han señalado que el aprendizaje se facilita con la mediación o interacción con los otros: el diálogo, el debate y la negociación son estrategias potenciadoras del aprendizaje. De igual forma, tal como lo manifiesta Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla (2011) una parte importante para que los estudiantes aprendan mejor es la motivación que se les pueda brindar por parte del docente, esto a través de nuevos estímulos o formas de interactuar; es decir, cuando el profesor utiliza diferentes actividades los contenidos se perciben como más interesantes y estimulantes provocando su natural curiosidad.

Por tal motivo la tecnología se convierte no sólo en un vehículo para la evolución, sino en un catalizador de transformaciones; enfatizando que la mediación tecnológico-educativa deja de ser instrumental para convertirse en parte de la estructura de esta nueva civilización llamada Sociedad del Conocimiento, desde un lugar dentro de la cultura, llevado adelante por los programas educativos formales, no formales e informales que hoy utilizan materiales educativos de todo tipo, aunque preferentemente con las TIC.

De tal manera que para que en la parte académica el estudiante pueda ser apoyado en el desarrollo de habilidades y competencias es necesario que el docente afirme el aprendizaje con acciones específicas, es decir, con estrategias de enseñanza, y que para este caso en particular se son las conocidas como mediadas por tecnología las cuales se aplican en los entornos virtuales de formación, entendidos como herramientas que permiten superar limitaciones de interactividad inherentes a las tradicionales prácticas en la educación a distancia (Begoña, 2009).

Por tanto, la implementación de dichas tecnologías en la educación ha dado paso a distintas modalidades de formación entre las cuales destaca la mixta (*blended o b-learning*), que es aquella que tiende a generar una interacción directa entre los sistemas presenciales y la educación a distancia. Esta modalidad se ha fortalecido debido a la enorme demanda de nuevas técnicas y el incremento en el uso de Internet, así como a la utilidad que esto ha dado en todos los ámbitos de estudio.

Aunque algunos autores, como Bartolomé (2004) aseguran que para hablar del surgimiento del *blended learning* habría que discutir del fracaso del *e-learning*, es difícil sostener tal afirmación de manera plena, habida cuenta que hay otros itinerarios que explican el devenir de esta modalidad; pues, aunque los estudios realizados por estos autores han demostrado el éxito en modalidades mixtas, también es cierto que en ninguno de ellos ha señalado convenientemente el fracaso de la educación virtual. Asimismo, existen otras investigaciones, como por ejemplo la de Osbaldo (2010) y González (2011), que concluyen que la modalidad *blended learning* es plenamente aceptada y que las universidades la han adoptan como parte de sus modalidades de estudio. En tal sentido, resulta importante señalar que la modalidad mixta o también llamada *blended learning*, no es estática, su naturaleza y papel se hayan inexorablemente unidos a las expectativas que tenemos para los estudiantes y los profesores.

En este estudio se pretende conocer la percepción que los estudiantes universitarios tienen respecto al nivel de aprendizaje significativo que alcanzan al utilizar estrategias de enseñanza impuestas por sus docentes en una modalidad mixta; para el cumplimiento de tal objetivo se diseñó y validó un instrumento de medida denominado Escala de Percepción de Aprendizaje Significativo en Blended Learning (E.P.A.S.B.L.) y que pretendía medir las cinco dimensiones del aprendizaje significativo en relación con las actividades presentadas por el profesor dentro de la plataforma Moodle para el desarrollo de las clases.

## 2. Método

### *Diseño*

El enfoque utilizado en la investigación fue de corte cuantitativo con un diseño no experimental y transversal y de alcance descriptivo-correlacional. Además, utilizando la misma metodología cuantitativa, en este trabajo se determinaron las propiedades psicométricas de un instrumento para medir la percepción de los estudiantes respecto del aprendizaje significativo obtenido en la enseñanza *blended learning*.

### *Muestra*

La muestra fue de tipo no probabilística incidental. Los participantes en el estudio fueron 110 alumnos de la carrera profesional de abogado que estudian los semestres de segundo,

cuarto, sexto y octavo en una modalidad mixta de una universidad pública mexicana. El 79,2% de los participantes fueron del sexo masculino y el 20,8% del femenino.

#### *Instrumento*

Para llevar a cabo la investigación se confeccionó una escala cuyo nombre fue Escala de Percepción de Aprendizaje Significativo en Blended Learning (E.P.A.S.B.L.), la cual en su versión definitiva quedó integrada por un total de 10 ítems, mismos que a su vez se agruparon en 3 factores correlacionados. El formato de dicho instrumento es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta, las cuales son: nunca; la mayoría de las veces no; algunas veces sí-algunas veces no; la mayoría de las veces sí; y siempre.

#### *Procedimiento*

El diseño y validación de la escala transitó por diferentes momentos, el primero consistió en una revisión teórica-científica sobre el constructo teórico en cuestión; en dicho proceso se reconoció que no existía un instrumento que midiera la percepción del aprendizaje significativo que tienen los estudiantes en una modalidad mixta. En razón de ello, se pasó a un segundo momento el cual consistió en elaborar los correspondientes reactivos. En dicho momento se construyeron un total de 71 ítems que de manera inicial pretendían medir cinco dimensiones del aprendizaje significativo, y en las cuales se sustentó teóricamente este estudio: motivación (8 ítems), comprensión (17 ítems), funcionalidad (19 ítems), participación activa (18 ítems) y relación con la vida real (9 ítems).

Posteriormente se pasó a un tercer momento, en el cual se sometió el instrumento a la validación de contenido. Para tal efecto se consultó a 7 profesores universitarios que fungieron en calidad de expertos. Como resultado de ello se efectuaron adecuaciones a los ítems. En un cuarto momento y con la intención de evaluar la comprensión de los ítems, se llevó a cabo la denominada prueba piloto con veinte estudiantes. Como consecuencia del tal proceso se llevaron a cabo algunas correcciones a la redacción de los reactivos considerados.

En el quinto momento, se aplicó la escala a los 110 estudiantes antes referidos. Enseguida y con la intención de revelar el poder discriminativo de los ítems, en el momento seis, se instrumentaron una serie de pruebas t para comparar las medias obtenidas por cada uno de los ítems de los sujetos de los grupos “bajo” (27 % de sujetos con las puntuaciones más bajas) y “alto” (27 % de sujetos con las puntuaciones más altas). Producto de ello se anotó que el total de los ítems fueron altamente discriminativos.

Posteriormente, en el momento siete, se pasó al proceso de validación de constructo, para tal efecto se ejecutó tanto el análisis factorial exploratorio (con la primera mitad de la muestra) como el confirmatorio (segunda mitad). Los resultados de dichos análisis aparecen en el apartado de resultados.

Para finalizar, se calculó la confiabilidad de la escala, se obtuvieron las medias y se identificaron las frecuencias. Para reconocer diferencias en la percepción de aprendizaje significativo por semestre que cursan los estudiantes, se utilizó el análisis de varianza (ANOVA) unidireccional o de un factor (*one-way*); para el caso de las diferencias de la variable de interés conforme el género y rangos de edad se emplearon pruebas t de student para muestras independientes. Tales datos se obtuvieron mediante el uso del paquete estadístico SPSS, 22.0

### 3. Resultados

El análisis factorial exploratorio se efectuó permitiendo la estructura libre de factores, empleando el procedimiento de componentes principales con rotación varimax. El  $KMO=0,782$  y la prueba de esfericidad de Barlett ( $p\leq 000$ ) evidenciaron un modelo apropiado y sin esfericidad.

Para que los ítems o reactivos formaran parte de los factores se tomaron en cuenta los criterios siguientes: a) selección de aquellos ítems con una saturación igual o superior a 0,60 en la matriz factorial rotada y b) elección de factores que contenían al menos tres ítems, c) se eliminó el ítem 47 “Tiene actividades que presentan diversidad de puntos de vista y de perspectivas sobre los temas tratados en el curso, a fin de reflexionar y debatir sobre los mismos”, porque reportó con carga compartida (factores 2 y 3) y d) se excluyeron ítems que aun teniendo la saturación requerida no tenían congruencia teórica con los demás reactivos que integraban al factor.

Con tales referentes se aislaron un total de 3 factores de primer orden con valor propio igual o superior a 1, que explicaron el 60% de la varianza total. Con base al contenido de los ítems que conformaban los factores se les nombró como “Comprensión”, “Participación Activa” y “Funcionalidad y Relación con la Vida Real”. En cuadro 1 aparecen los ítems, las saturaciones, comunalidades, varianzas y valor propio de cada uno de los factores.

El siguiente paso consistió en confirmar la estructura factorial mediante un análisis factorial confirmatorio usando el Structural Equation Modeling Software (EQS, versión 6.2). El modelo evaluado constó de 3 factores independientes (cuadro 1) con 7 reactivos en el primer factor, 5 con el segundo y 3 en el tercero. Se trazaron además otros dos modelos, uno con un solo factor que integraba a todos los ítems señalados en el cuadro 1 y uno más con tres factores correlacionados. Cabe señalar que en el último modelo se decidió eliminar los ítems 10, 38, 41, 51 y 49, debido a su ambigüedad factorial, ya que saturan significativamente en más de un factor.

La bondad de ajuste de los modelos señalados se evaluó mediante los indicadores siguientes. Ji cuadrada  $X^2$ , el promedio de los residuales (RMR), los residuales estandarizados (RMSEA), el índice de bondad de ajuste (GFI) y el índice de ajuste comparativo (CFI).

Los últimos cuatro índices son de los más usados ya que están menos afectados por el tamaño de la muestra (García, Gallo y Miranda, 1998). Para que existan ajustes aceptables, los valores CFI y GFI deberían superar el valor de 0,90 (cuanto mayor sea el valor, mejor ajuste). Con relación al RMR los valores cercanos a cero indican buen ajuste y menores de 0,10 se consideran aceptables. Los valores RMSEA deben ser menores a 0,08 para tener un ajuste aceptable de acuerdo con Browne y Cudeck (1993), o cercanos a 0,05 para obtener un buen ajuste según Byrne (2001). Respecto a la interpretación del cociente  $X^2$ , se considera que no debe ser significativa. Los índices de bondad de ajuste de cada modelo están referidos en el cuadro 2.



Cuadro 1. Cargas factoriales, comunalidades y varianza

N°	ÍTEM	SAT.	COMUN.
<i>Factor 1. Comprensión</i>			
23	Plantea preguntas, actividades, vínculos u otros medios diversos para establecer relaciones entre mis conocimientos.	0,720	0,756
33	Es breve y concreto ampliando y profundizando los contenidos en páginas complementarias	0,711	0,617
32	Cuenta con contenidos que aprendo durante el curso y que son tomados en cuenta como material de trabajo en las actividades.	0,693	0,826
35	Tiene información adecuada a mis conocimientos y mis necesidades de las tareas a realizar en cada actividad	0,689	0,538
12	Incluye recursos específicos para relacionar los nuevos contenidos de la materia con mis conocimientos iniciales.	0,674	0,707
10	Tiene en cuenta mis conocimientos iniciales a la hora de plantear y dinamizar las actividades para promover los aprendizajes	0,626	0,752
38	Tiene contenidos con conceptos, procedimientos y actitudes en correspondencia con los objetivos prioritarios del curso y con las demandas de las tareas a realizar.	0,611	0,653
% de varianza explicada 43,95			
<i>Factor 2. Participación Activa</i>			
41	Tiene actividades que promueven la intervención con mis compañeros en la selección de nuevos contenidos y/o actividades de acuerdo con mis intereses	0,793	0,832
46	Hay actividades que me permiten reflexionar sobre lo que he aprendido y ahora se.	0,694	0,754
51	Cuenta con actividades que me permiten desempeñar diversos roles activos dentro de una dinámica de grupo.	0,673	0,840
29	Introduce preguntas en este sentido: ¿Qué piensas sobre lo expresado? ¿Qué experiencias personales tienes al respecto?	0,671	0,712
13	Promueve la reflexión sobre mis experiencias personales anteriores al plantear una nueva experiencia.	0,653	0,750
% de varianza explicada 9,45			
<i>Factor 3. Funcionalidad y Relación con la Vida Real</i>			
48	Tiene actividades que me invitan a utilizar y contrastar fuentes de información, argumentos de fundamentación, entre otros.	0,799	0,739
49	Tiene actividades dirigidas a promover la elaboración de planes de actuación personal o colectiva y la toma de decisiones al respecto.	0,792	0,797
37	Promueve el contraste de informaciones procedentes de distintas fuentes de información, para poner a prueba su validez y relevancia.	0,700	0,798
% de varianza explicada 6,59			

Nota: Matriz de cargas factoriales, comunalidades y varianza explicada de cada uno de los factores.  
Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia el modelo mejor ajustado es tres (tres factores correlacionados con 10 ítems), aunque el GFI, no alcanza un valor mayor a 0,90 el resultado encontrado se ubica en estándares aceptables.

Cuadro 2. Índices de bondad de ajuste de cada uno de los modelos propuestos

MODELO FACTORIAL	X <sup>2</sup> Y P	CFI	GFI	RMR	RMSEA
Un factor	136,91 y 0,00	0,92	0,74	0,09	0,09
Tres factores independientes	302,17 y 0,00	0,64	0,63	0,69	0,20
Tres factores correlacionados 10 ítems	43,397 y 0,09	0,97	0,86	0,06	0,08

Fuente: Elaboración propia.

La confiabilidad del instrumento, medida por alfa de Cronbach, fue de  $\alpha = 0,871$  para el factor de Comprensión, de  $\alpha = 0,826$ , para el de Participación Activa y  $\alpha = 0,795$  para el factor Funcionalidad y Relación con la Vida Real y el total fue  $\alpha = 0,917$ . Con tales resultados se puede aseverar que la confiabilidad de la escala es aceptable.

En síntesis, los aspectos antes referidos indican que la E.P.A.S.B.L. mostró propiedades psicométricas adecuadas, siendo válida y confiable para ser empleada en la actual investigación.

### 3.1. Percepción del aprendizaje significativo de estudiantes en blended learning

En seguida se muestran los resultados obtenidos con la aplicación de la E.P.A.S.B.L. en estudiantes de la carrera de Abogado en una modalidad mixta. Los resultados presentados en el cuadro 3 indican que en general la percepción de aprendizaje significativo de los participantes puede interpretarse como moderado ( $\bar{x} = 3,68$ ), que no corresponde a baja ni alta percepción de aprendizaje significativo.

Cuadro 3. Percepción del aprendizaje significativo

NÚMERO DE PARTICIPANTES	PUNTUACIÓN MÍNIMA	PUNTUACIÓN MÁXIMA	$\bar{X}$	DE
110	1	5	3,68	0,854

Fuente: Elaboración propia.

En seguida para poder determinar el uso de pruebas paramétricas, se consideraron los criterios de normalidad y el de homocedasticidad. A través del estadístico de Kolmogorov se identificó la distribución normal de la variable percepción de aprendizaje significativo y por medio de Levene se identificó la homocedasticidad entre las varianzas de los distintos grupos a comparar.

Para detectar diferencias en la percepción de aprendizaje significativo conforme al género de los estudiantes, se aplicó la prueba estadística t de Student. Los resultados de  $t(107) = -1,878$  y  $p = 0,716$ , muestran que no existen diferencias entre lo que perciben los hombres y las mujeres.

Cuadro 4. Medias de la percepción de aprendizaje significativo de los estudiantes por género

GÉNERO	NO. ESTUDIANTES	$\bar{X}$	DE
Femenino	16	3,28	1,020
Masculino	61	3,75	0,847

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a las diferencias en la percepción de aprendizaje significativo por semestre de los estudiantes, con la ayuda de ANOVA se evidenció que estadísticamente tampoco es significativa la diferencia,  $F(3,106) = 0,515$  y  $p = 0,673$

Cuadro 5. Medias de la percepción de aprendizaje significativo por semestre

SEMESTRE	NO. ESTUDIANTES	$\bar{X}$	DE
2	19	3,84	0,895
4	19	3,49	0,832
6	41	3,66	0,782
8	31	3,71	1,012
Total	110	3,68	0,874

Fuente: Elaboración propia.

Por último, para identificar diferencias en la percepción de aprendizaje significativo por rangos de edad de los estudiantes, se utilizó nuevamente la t de Student. Mediante tal prueba de hipótesis se reconoció la existencia de diferencias significativas,  $t(107) = -2,151$  y  $p = 0,034$ .

Cuadro 6. Medias de la percepción de aprendizaje significativo por rangos de edad

RANGO DE EDAD*	NO. ESTUDIANTES	$\bar{X}$	DE
1 (18 a 25 años)	42	3,45	0,894
2 (25 a 60 años)	68	3,82	0,838

Nota: Los rangos de edad se definieron conforme las etapas evolutivas del desarrollo psicosocial de Erick Erikson (Bordignon, 2005), a saber, adultez temprana entre los 18 y 25 años y adultez media entre los 25 y 60.

Fuente: Elaboración propia.

#### 4. Discusión y conclusiones

En primer lugar, conviene destacar que la E.P.A.S.B.L. puede utilizarse con confianza, ya que de los factores encontrados representan los constructos que se pretenden medir y que su aplicación repetida en los mismos sujetos presenta resultados semejantes. Sin embargo, para que sus propiedades puedan generalizarse es preciso que se aplique en otras poblaciones y contextos.

Con relación a los hallazgos, se puede señalar que los resultados revelan que existe una percepción media de aprendizaje significativo en la población estudiada, lo que podría interpretarse como que los estudiantes no perciben grandes aprendizajes en dicha modalidad, pero tampoco sostienen la idea contraria. Tal vez ello podría explicarse por lo señalado por Díaz Barriga (2010) en el sentido de que todavía los profesores adolecen de competencias suficientes para generar oportunidades de aprendizaje que ayuden a los alumnos a cuestionarse respecto de los que ya conocen, buscar nueva información, y trabajar en colaboración con otros para resolver problemas y tomar decisiones.

Por otra parte, la condición de que no se advirtieran diferencias en la percepción de aprendizaje significativo entre los distintos semestres y por género, sugiere que tales condiciones no son variables que puedan explicar las diferencias en el aprendizaje, ya que este depende más de los aspectos que autores como Ausubel (2002) han sostenido, a saber, que el material empleado por los profesores sea potencialmente significativo (con estructura lógica que facilite la comprensión), que el estudiante tenga disposición para el aprendizaje (motivación) y que el conocimiento previo de cada estudiante posea pueda ser relacionado con el conocimiento nuevo. Este resultado, pues, corroboró que los medios, representados en este caso por las tecnologías digitales, por sí solos, no determinan los

logros en el aprendizaje tal como lo encontrado en las investigaciones realizadas por Francisco (2006) y Hernández, Pérez y García (2001).

Con lo anterior se muestra que la efectividad de las tecnologías depende de la pertinencia de las estrategias utilizadas con respecto al tipo de aprendizaje a desarrollar; es decir, la selección de estrategias mediadas con tecnología debe considerar de qué manera se quiere influir en el aprendizaje y a partir de ellas determinar qué recursos son los más adecuados para alcanzarlos. Es decir, el docente debe realizar una planeación didáctica que tenga impacto en el aprendizaje significativo, pues esto constituirá el patrón que permita enfrentar de forma ordenada y congruente las situaciones a las que el estudiante se enfrentará en su vida profesional o cotidiana y en el caso del profesor, a su práctica docente (Ascencio, 2016) De tal manera que tal como lo señalan Garrote Rojas, Garrote Rojas y Jiménez Fernández (2016) “Los docentes debemos transmitir a los estudiantes los contenidos de las diferentes asignaturas a través de una metodología que les resulte atractiva, así les facilitaremos la adquisición de los mismos” (p. 37).

Por otro lado y con relación a las diferencias encontradas en la percepción de aprendizaje significativo conforme a los distintos rangos de edad de los estudiantes, se puede inferir que tal condición probablemente ocurra en razón de que las personas mayores de 25 años frecuentemente cuentan ya con un empleo y otras responsabilidades personales, por lo que la decisión de estudiar una carrera profesional implica para ellos una mayor motivación personal, pero sobre todo, la búsqueda de la aplicabilidad y funcionalidad en sus trabajos de los conocimientos adquiridos. Además, debido a su mayor edad, es factible pensar que cuenten también con mayores conocimientos previos.

Por su parte y en materia de las limitaciones de la presente investigación, es importante destacar su naturaleza descriptiva y correlacional, no permite establecer inferencias causales sobre la percepción de aprendizaje significativo en la modalidad *blended learning*; además de que los resultados obtenidos emergen de auto-informes, de tal manera que se pueden presentar respuestas sesgadas ya que es el propio participante quien informa de sus conductas y actitudes. Por ello y para una mayor profundización, serán necesarias investigaciones de corte o alcance explicativo y/o de estudios con enfoque cualitativo o comprensivo. Asimismo, se requiere que en futuros trabajos se disponga de diferentes informantes que den cuenta del proceso de aprendizaje de los alumnos, como por ejemplo de profesores y tutores y que dicha información pueda ser contrastada con el presente estudio.

Ante estas condiciones se considera conveniente seguir indagando sobre el estado que guardan las modalidades educativas que son mediadas por las nuevas tecnologías, de manera particular sobre la relación que guardan las mismas con respecto al aprendizaje de los estudiantes, pues esto representan una de las prioridades y metas para el desarrollo de la educación vía las TIC, sin embargo, no existen suficientes investigaciones que corroboren estas acciones. De lo anterior también se desprende que existen retos significativos para la adopción de la tecnología ya que la mayoría de los académicos no están utilizando las TIC de manera significativa para el aprendizaje y la enseñanza, ni para organizar sus investigaciones. Es decir, los profesores no utilizan la tecnología con la visión de generar aprendizajes significativos en el estudiantado, situación que debe considerarse como un foco de atención para las instituciones educativas.

Finalmente, a manera de cierre, conviene expresar la importancia de ampliar las investigaciones en otros contextos; sería prudente realizar un mayor número de estudios

en torno a cómo las TIC han impactado verdaderamente en la calidad de los aprendizajes que se generan en las distintas modalidades educativas de nuestro medio y de otros contextos.

## Referencias

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Aguaded, I. y Cabero Almenara, J. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación didáctica con las tecnologías emergentes e interactivas. *EDUCAR*, 50, 67-83. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.691>
- Álvarez-Flores, E. y Núñez Gómez, P. (2014). Uso de las redes sociales como elemento de interacción y construcción de contenidos en el aula: Cultura participativa a través de facebook. *Historia y Comunicación Social*, 18, 53-62. [https://doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2013.v18.44225](https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44225)
- Ascencio, C. (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 109-130. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.006>
- Ball, C. T. y Pelco, L. E. (2006). Teaching research methods to undergraduate psychology students using an active cooperative learning approach. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 147-154.
- Bartolomé, A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.
- Begoña, M. (2009). Educación y nuevas tecnologías. Educación a distancia y educación virtual. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias*, 9, 209-222.
- Bos, M., Ganimian, A. y Vegas, E. (2015). *América Latina en Pisa 2012: ¿Cómo se relaciona el aprendizaje estudiantil con los recursos que se invierten en educación?* Recuperado de <https://publications.iadb.org/handle/11319/6440>
- Browne, M. W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. Bollen y J. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Coll, C. (2007). *El constructivismo en el aula*. Madrid: Graó.
- Coll, C. (2014). El sentido del aprendizaje hoy: Un reto para la innovación educativa. *Aula de Innovación Educativa*, 232, 12-17.
- Díaz Barriga, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*, 27(108), 9-30.
- Díaz Barriga, F. B. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Espinoza, J. (2017). Los recursos didácticos y el aprendizaje significativo. *Espirales. Revista Multidisciplinaria de Investigación*, 2, 33-38.
- Fainholc, B. (2004). La calidad en la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo. *Revista de Educación a Distancia*, 12, 1-7.

- Fainholc, B. (2010). La formación científico-tecnológica digital en educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 1-23.
- Fainholc, B., Zangara, A. y Grassis, C. (2013). *Modelo de enseñanza mediado para el desarrollo profesional docente de estudiantes en formación, con énfasis en el trabajo colaborativo virtual*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/26816>
- Francisco, J. (2006). Efectos de una estrategia instruccional mediada por tecnologías digitales sobre el desempeño estudiantil. *Compendiu*, 9(17), 5-19.
- García, E., Gallo, P. y Miranda, R. (1998) Bondad de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psicothema*, 10, 717-724.
- Garcés Suárez, E. y Alcívar, O. (2016). Las tecnologías de la información en el cambio de la educación superior en el siglo XXI: Reflexiones para la práctica. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 171-177.
- García-Valcárcel, A. y Tejedor Tejedor, F. J. (2017). Percepción de los estudiantes y el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el con el rendimiento. *Educación XXI*, 20(2), 137-159. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19035>
- Garrote Rojas, D., Garrote Rojas, C. y Jiménez Fernández, S. (2016). Factores influyentes en motivación y estrategias de aprendizaje en los alumnos de grado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 31-44. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.002>
- Garnham, C. y Kaleta, R. (2002). *Introduction to hybrid courses. Teaching with technology today*. Recuperado de <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/garnham.htm>
- González, M. (2011). *Aprendizaje interactivo en la enseñanza de estadística a través de sitios web con metodología B-learning. Un estudio empírico*. Alicante: Universidad de Alicante.
- González, K., Padilla, J. y Rincón, D. (2012). Formación del docente en contextos b-learning: Implicaciones tecnológicas, investigas y humanísticas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 36(1), 48-74.
- Guglietta, L. (2011). Instituto internacional para la educación superior de América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php>
- Hernández, M. Pérez, A. y García, B. (2001). Influencia de las estrategias instruccionales basadas en simulaciones sobre el nivel de aprendizaje. *Revista Científica Teorías, Enfoques y Aplicaciones en las Ciencias Sociales*, 3(6), 71-84.
- Hidalgo, N. y Murillo, F. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Islas-Torres, C. (2015). La práctica del estudiante en el B-learning: Una observación sistémica. *Revista Dínnovació i Recerca en Educació*, 38, 43-61.
- Laster, S. (2005). Redefining blended learning. En D. Laurillard (Ed.), *Rethinking university teaching* (pp. 134-156). Londres: Routledge.
- 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.
- Marín, E. (2015). Aprendizaje constructivista para el análisis de estructuras mediante el uso de un entorno virtual. *Revista Tecnocientífica URU*, 9, 41-49.
- Marzano, R., Pickering, J. y Debra, J. (2005). *Dimensiones del aprendizaje*. Tlaquepaque: ITESO.

- Monereo, C. (2013). Aprendizaje estratégico y tecnologías de la información y la comunicación: Una revisión crítica. *Teoría de la Educación*, 4(1) 15-41.
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- OEI. (2015). *Metas educativas 2021*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Osbaldo, T. (2010). Contexto y desarrollo de la modalidad educativa blenden learning en el sistema universitario iberoamericano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 345-370.
- Peña, J. A. (2010). Concepciones de enseñanza cara a cara, mixta y en línea de profesores universitarios. *Apertura*, 2(1), 36-47.
- Pérez Gómez, A. (2008). *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción*. Madrid: Morata.
- Pérez Sánchez, L. y Beltrán Llera, J. (2014). Estrategias de aprendizaje: Función y diagnóstico en el aprendizaje del adolescente. *Padres y Maestros*, 358, 34-38. <https://doi.org/10.14422/pym.v0i358.4086>
- Riveros, X. (2009). *Constructivismo: elementos conceptuales*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Suárez, C. (2011). *Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumentos de mediación*. Recuperado de [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_04/n4\\_art\\_suarez.htm](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_suarez.htm)
- Tejada, L. (2008). Aprendizaje significativo en el aula. *Papeles de Educación*, 44(1), 127-144.
- UNESCO. (2014). *Documento de posición sobre la educación después de 2015*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>
- Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zabala, A. (2005). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo, una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Madrid: Graó.
- Zarzar, C. (2000). *La didáctica grupal*. Ciudad de México: Progreso.

## Breve CV de los autores

### María del Rocío Carranza Alcántar

Profesora investigadora de la Universidad de Guadalajara, México, con Perfil Deseable por parte del Programa para el Desarrollo del Profesorado (PRODEP), Maestra en Enseñanza de las Ciencias y Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos; forma parte del grupo de investigación en consolidación “Educación y Sociedad”, actualmente cuenta con el reconocimiento como investigador Nivel 1 que otorga el Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. La principal línea de investigación que trabaja está relacionada con el uso de las tecnologías para la educación. ORCID ID: 0000-0003-1410-9130. Email: [mcarranza@cualtos.udg.mx](mailto:mcarranza@cualtos.udg.mx)

### Juan Francisco Caldera Montes

Profesor investigador de la Universidad de Guadalajara, México, con Perfil Deseable por parte del Programa para el Desarrollo del Profesorado (PRODEP), Doctor en Ciencias; forma parte del grupo de investigación en consolidación “Educación y Sociedad”, actualmente cuenta con el reconocimiento como investigador Nivel 1 que otorga el

*M. R. Carranza Alcántar y J. F. Caldera Montes*

Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. ORCID ID: 0000-0002-8999-3736.  
Email: [jfcaldera@cualtos.udg.mx](mailto:jfcaldera@cualtos.udg.mx)



## Aplicación del Sistema Internacional de Observación y Feedback Docente (ISTOF-II) en un Contexto Educativo No-Anglosajón

### Application of ISTOF-II System in No-Anglo-Saxon Educational Context

Begoña De la Iglesia Mayol \*  
María Rosa Rosselló Ramon

Universitat de les Illes Balears, España

El objetivo de este estudio es identificar qué escuelas y qué docentes podemos considerar que son eficaces, basándonos en un instrumento de observación que evalúa la eficacia escolar y del docente. Con este propósito, se administró por primera vez en un contexto educativo no-anglosajón el Sistema Internacional de Observación y Feedback Docente (ISTOF-II). Se combinaron el uso de técnicas de investigación de carácter cualitativo (entrevistas al profesorado y directores de los centros seleccionados) y cuantitativo (protocolo de observación). Se observó a 21 profesionales impartir lengua (castellana, catalana e inglesa) y matemáticas, en 15 centros de educación primaria. Los resultados muestran asociaciones negativas entre la edad y experiencia del profesorado y sus prácticas, y entre el porcentaje de estudiantes de bajo nivel socioeconómico y la calidad de enseñanza que reciben. A su vez, el estudio evidencia que el ISTOF-II, un sistema de observación válido internacionalmente, resulta útil para mejorar la calidad de la educación. La discusión versa sobre la importancia de la identificación y difusión de prácticas y centros eficaces a partir de instrumentos que se compartan a nivel internacional.

**Descriptores:** Eficacia del docente; Aula; Escuelas; Observación; Instrumento de medida.

The objective of this study is to identify which schools and which teachers can be considered effective, based on an observation tool that evaluates the effectiveness of the school and the teacher. The International System for Teacher Observation and Feedback (ISTOF-II) was used in a non-Anglo Saxon educational context for the first time. Research techniques were used that combine qualitative (interviews with teachers and head teachers in the selected schools) and quantitative (observation protocol) analysis. Twenty-one teachers were observed teaching languages (Spanish, Catalan and English) and mathematics in 15 primary schools. The results showed negative links between the age and experience of the teachers and their practices and between the percentage of students at a low socio-economic level and the quality of teaching they receive. The study proves that an internationally valid observation system, such as the ISTOF-II, is a useful tool in identifying effective practices and schools. Discussion concerns the importance of identifying and spreading effective centers and practices through international systems of assessment.

**Keywords:** Teacher effectiveness; Classrooms; Schools; Observation; Measuring instruments.

---

\*Contacto: [bego.delaiglesia@uib.es](mailto:bego.delaiglesia@uib.es)

## 1. Fundamentación teórica

¿Qué escuelas y qué docentes podemos considerar que son eficaces? El movimiento que intenta responder esta cuestión aglutina estudios cuyo objeto es la estimación de la magnitud de los efectos escolares y el análisis de sus propiedades científicas, y/o el estudio de los factores escolares, de aula y de contexto que caracterizan una escuela eficaz, sea cual sea el enfoque metodológico utilizado para conseguirlo (Murillo, 2005, p. 22).

El campo de la eficacia escolar ha progresado rápidamente en todo el mundo en los últimos veinte años, dando lugar a un cuerpo de conocimiento cada vez más reconocido sobre los resultados de las escuelas, los procesos en los colegios que son eficaces y que añaden valor a sus alumnos, y las formas en que los centros escolares se pueden mejorar (Teddlie y Reynolds, 2000).

Desde este enfoque se define una escuela eficaz como “aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento previo y el nivel social, económico y cultural de las familias” (Murillo, 2005, p. 30). Además, se afirma que para que una escuela sea eficaz, debe ser inclusiva, y para que sea inclusiva debe ser eficaz (Murillo y Duk, 2011). No se concibe, por tanto, el término eficaz desvinculado de la atención a la diversidad y mejora de la calidad de vida de todo el alumnado (Booth y Ainscow, 2002; Cobo y López, 2012; De la Iglesia Mayol et al., 2012; González, 2005; Sales-Ciges, Moliner-García y Moliner-Miravent, 2010).

Por otra parte, también se está avanzando en el campo de la eficacia docente, desde un comienzo lento en el Reino Unido, un crecimiento inicial más rápido en los Estados Unidos y, en la actualidad, una expansión sustancial en la calidad y cantidad de trabajo a nivel internacional (Chapman et al., 2015; Creemers y Kyriakides, 2007; Muijs y Reynolds, 2010).

A diferencia de hace unas décadas, en estos momentos las investigaciones que caracterizan a este enfoque entran en las aulas y se centran en aspectos metodológicos, de gestión del proceso, de la interacción que se da entre los sujetos, considerando al alumnado y profesorado como ejes centrales del sistema educativo (Kelly y Downey, 2011). Sin embargo, como afirman Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido (2014, p. 104) perviven aún ciertas reticencias hacia esta línea de investigación, algunas de ellas justificadas y bien fundamentadas, y otras cargadas de prejuicios y desconocimientos.

Precisamente, una de las limitaciones apunta a la inexistencia de un instrumento, válido internacionalmente, para medir la eficacia de los docentes y centros escolares. En esta dirección, el trabajo reciente realizado por la inspección educativa en la República Eslovaca, Flandes (Bélgica), Lower Saxony (Alemania) y Holanda, ha supuesto un claro avance para el desarrollo de un sistema cruzado de observación (Van de Grift, 2013). Esta investigación informó de que la calidad de la enseñanza, en los cuatro países, se puede comparar de forma fiable y válida en relación a los siguientes puntos: entorno seguro y estimulante, instrucción clara, adaptación de la enseñanza, estrategias de enseñanza-aprendizaje y gestión del aula. Desde otro contexto geográfico, Murillo y Román (2012), partiendo del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) que se desarrolló en América Latina y el Caribe, muestran la necesidad de analizar los datos de acuerdo a la realidad sociocultural y económica de cada país o región, ya que se detecta una relación significativa entre la disponibilidad de servicios básicos en la escuela (agua

potable, servicios sanitarios, electricidad, entre otros) y el logro académico de estudiantes. De forma similar concluye un estudio más reciente desarrollado por Suárez-Enciso, Elías y Zarza (2016) a partir del cual se detectan factores asociados al rendimiento escolar que responden a las características socio-culturales y económicas del Paraguay, país donde se desarrolla la investigación.

Con las evidencias que tenemos sobre "qué funciona en educación" el reto ahora es determinar el por qué lo hace (Martínez-Garrido y Murillo, 2011; Teodorovic, 2011). No obstante, en España existen pocos estudios centrados en la práctica docente y en las características de los centros escolares llevados a cabo con protocolos de observación que permitan evaluar su eficacia (Murillo, 2005; Murillo y Muñoz-Repiso, 2002).

Por este motivo, consideramos que la investigación desarrollada en este artículo puede resultar relevante. En la misma se asumen dos hipótesis iniciales:

- Que el ISTOF-II sirve en un contexto no-anglosajón para identificar prácticas docentes y centros escolares eficaces.
- Que el estudio de campo desarrollado en Mallorca contribuye a dar validez al sistema internacional de observación y *feedback* docente, debido a las semejanzas entre los estudios previos llevados a cabo en otros países y las características de los centros de nuestro contexto.

## 2. Método

El estudio parte de un doble objetivo: por una parte, utilizar el ISTOF-II para observar los procesos de enseñanza en las aulas y valorar hasta qué punto sirve en un contexto no anglosajón. Y, por otra parte, identificar qué prácticas docentes y centros escolares son más eficaces y favorecen el aprendizaje de todo el alumnado en nuestra comunidad autónoma.

Para alcanzar los objetivos planteados, optamos por una metodología mixta (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2010), en la que combina el uso de técnicas de investigación de carácter cualitativo (entrevistas a los/las docentes y directores de los centros seleccionados) y cuantitativo (protocolo de observación).

Muijs y Brookman (2016), a partir del análisis del desarrollo y uso de la metodología cuantitativa en la investigación centrada en la eficacia escolar, concluyen "que es necesario hablar del uso de diseños y métodos combinados ya que son los que verdaderamente permiten descubrir y analizar los datos no esperados y profundizar en los resultados obtenidos" (p. 200).

En nuestro estudio, primero se llevó a cabo la parte cuantitativa mediante la aplicación del ISTOF-II, previo entrenamiento de los observadores. Una vez realizada la observación, se procedió al desarrollo de la entrevista con el/la docente observado/a así como también al director/a del centro en cuestión.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas. Posteriormente, se realizó un análisis temático siguiendo los pasos metodológicos de ordenación, clasificación y análisis final de datos. Se buscó la saturación de la información, es decir, el momento de la investigación en el que las opiniones de los participantes se repiten, son redundantes y ya no aportan

contenido nuevo. De este modo, la información dada por los entrevistados permitió adaptar y enriquecer los datos obtenidos con el ISTOF-II.

El rigor en este estudio se consigue mediante varios procesos entre los que destaca la obtención de datos desde múltiples fuentes y métodos, lo cual facilita la triangulación.

### *Muestra*

La población objeto de estudio son todos los centros de educación primaria de Mallorca, ya que el instrumento ISTOF fue desarrollado, a nivel internacional, para ser utilizado en esta etapa. Se obtuvo una muestra de 15 escuelas a partir de un proceso de muestreo intencionado con tres estratos de desagregación: titularidad de los centros (pública/privada); ubicación geográfica (urbana/rural) y índice socioeconómico y cultural (bajo, medio y alto).

La muestra se fijó en nueve escuelas públicas y seis escuelas concertadas con valor añadido positivo, valor añadido negativo y valor añadido medio. Se consideró como valor añadido el “progreso neto de los estudiantes hacia objetivos de aprendizaje establecidos, una vez eliminada la influencia de otros factores ajenos a la escuela” (Martínez, Gaviria y Castro, 2009, p. 17).

Para saber cómo las variables socioeconómicas y culturales influyen en los resultados escolares de los alumnos, se calculó el índice socioeconómico y cultural (ISEC) a partir de distintos factores: el nivel de estudios de los padres y madres, sus profesiones, el número de libros que tienen en casa, las expectativas de estudio por parte de los padres y los recursos materiales disponibles para el estudio en casa. Después se relacionó el ISEC del alumno y el ISEC medio del centro con los resultados en cada una de las pruebas, mediante un análisis de regresión. De esta manera se obtuvieron las puntuaciones esperadas para cada alumno.

Con estos datos se calculó, para cada grupo del centro, para el centro y para el conjunto del nivel educativo evaluado, las medias de puntuaciones obtenidas y las medias de las esperadas, la diferencia de las que proporcionó una medida del "valor añadido" del centro. Así, todas las escuelas se distribuyen a lo largo de diferentes estratos socioeconómicos o SES y se seleccionaron 2 del grupo SES 1, 4 del grupo SES 2, 5 del grupo SES 3, 3 del grupo SES 4 y 1 del grupo SES 5.

Participaron ocho escuelas de la ciudad de Palma de Mallorca y siete del resto de la isla para garantizar una distribución geográfica equitativa. Posteriormente, se generaron tres grupos de escuelas tomando en consideración los resultados obtenidos en las pruebas de diagnóstico: cinco escuelas con un nivel alto, cinco con un nivel medio y cinco con un nivel bajo. La selección de las 15 escuelas fue realizada por el IAQSE-Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo de la Consejería de Educación, Cultura, y Universidades. Al negociar su participación en el proyecto, no hubo rechazo, aunque una de las quince escuelas que aceptaron, finalmente, no permitió las dos últimas visitas necesarias para recopilar todos los datos.

La muestra de directores/as se compone de 15 personas que estaban desempeñando el cargo en 2010. Y la muestra de profesores comprende todos aquellos que enseñaban en el cuarto curso de educación primaria, durante el año académico 2009-2010, en los 15 centros seleccionados. Hubo veintiún profesores en total que fueron entrevistados y observados, de los cuales 8 son mujeres y 7 son hombres, con una media de edad se sitúa en 48 años.

Los datos y resultados de los alumnos de cuarto curso de primaria, fueron facilitados también por el IAQSE a partir de los resultados obtenidos en las pruebas de diagnóstico de 2008, en las áreas de castellano (N = 9.074), catalán (N = 9.009), inglés (N = 9.072) y matemáticas (N = 9.097); estos datos sirvieron para el análisis posterior de los resultados obtenidos en las observaciones. A los resultados “en bruto” (resultados reales alcanzados por los alumnos) se calculó su “valor añadido” (teniendo en consideración diversos factores del entorno del alumnado que influyen en los resultados). Así, la participación del alumnado fue indirecta, ya que únicamente se recogió la información a través del IAQSE.

Con todo, el proceso de selección de la muestra no está exento de limitaciones ya que las observaciones de los 21 maestros están vinculadas con el funcionamiento de sus escuelas en su conjunto, no con el rendimiento de sus propios alumnos. Lo mismo sucede con los datos sobre las características de la escuela, donde las respuestas de todos los maestros de una escuela, dadas en la encuesta autonómica, se comparan con las puntuaciones de las observaciones sólo de los maestros seleccionados.

Lo ideal hubiese sido tener los resultados individuales de los maestros observados en comparación con los propios datos del rendimiento de sus alumnos, y los puntos de vista de los docentes seleccionados sobre su escuela en comparación con los mismos datos. No pudimos obtener dicha información, así que utilizamos como muestra a los veintinueve profesores del 4º curso de primaria en 2008/09 de cada escuela. A pesar de ello, se considera que la elección de los profesores de 4º curso que participaron en el estudio fue una elección al azar, con lo que no se vería afectado el nivel de la confianza de los resultados.

Los instrumentos de recogida de información utilizados se presentan a continuación:

*Sistema Internacional de Observación y Feedback Docente: ISTOF-II (versión 2006)*

El protocolo de observación ISTOF-II fue diseñado por un equipo internacional de expertos en el área para medir comportamientos observables de los docentes, coherentes con la enseñanza eficaz en el aula. Como señalan Teddlie, Reynolds y Stringfield (2002), no habría existido el ISTOF-II sin las experiencias previas con ISTOF-I e ISERP<sup>1</sup> (estudio longitudinal sobre la eficacia de maestros y escuelas). Para la creación del instrumento se utilizó la técnica Delphi iterativa, múltiple y on-line (Teddlie, Kyriakides y Fen, 2004). Las preguntas utilizadas en este proceso sirvieron de base para generar los componentes, indicadores e ítems para la eficacia docente, y que constituirían el sistema ISTOF<sup>2</sup>.

El objetivo principal de ISTOF-II es hacer estudios de campo en cada uno de los países participantes para generar índices psicométricos y poder desarrollar directrices por las cuales se pueda proporcionar un *feedback* significativo a los docentes, basado en datos generados por el protocolo.

Es importante remarcar que los componentes que recoge el ISTOF-II y que correlacionan con la efectividad del docente son:

---

<sup>1</sup> El equipo de investigación de ISERP utilizó el Inventario de Comportamiento del Profesor Virgilio (VTBI) y las Escalas de Valoración de Calidad, Adecuación, Incentivación y Tiempo (QAIT) para la observación de clases, pero los estudios publicados se centraron en los resultados de VTBI (Reynolds et al., 2002).

<sup>2</sup> Para saber más sobre el proceso de análisis y creación del instrumento consultar Teddlie y sus colaboradores (2006).

- Componente 1: Evaluación y valoración.
- Componente 2: Diferenciación e inclusión.
- Componente 3: Claridad de la instrucción.
- Componente 4: Habilidades de instrucción.
- Componente 5: Promover el aprendizaje activo y desarrollo de habilidades meta-cognitivas.
- Componente 6: Clima en el aula.
- Componente 7: Gestión de la clase.

Por otra parte, el protocolo requiere que cada observación se realice en una clase ordinaria y con una duración de una sesión (normalmente entre 40-50 minutos). El observador debe evaluar los diversos ítems de cada uno de los componentes anteriormente descritos de acuerdo con la siguiente escala: (5) Totalmente de acuerdo; (4) De acuerdo en algo; (3) Neutral; (2) En desacuerdo con algo; (1) Totalmente en desacuerdo; y (NA) No aplicable/no observable.

Para terminar con la descripción del instrumento, es importante remarcar que se apuesta por el trabajo de campo y el uso de entrevistas para evaluar los indicadores para la enseñanza eficaz, que no pueden ser observados directamente, tales como: la planificación y programación de las sesiones de clase, los conocimientos, la profesionalidad y la reflexión del profesorado.

#### *Entrevistas al director/a del centro y al profesorado observado*

Se llevó a cabo una entrevista estructurada con los directores de los 15 centros que componen la muestra. Dicha entrevista recabó información sobre los datos descriptivos del centro; la información general sobre la experiencia y las funciones que se ejercen como director/a; datos en relación a la tipología de alumnado y docentes, relación con las familias o ayudas institucionales; descripción de innovaciones metodológicas, formación de los docentes, programas actuales que se desarrollan en el centro o medidas de atención a la diversidad del alumnado.; información sobre el compromiso y la implicación del profesorado en el centro; información sobre debilidades, fortalezas y metas del centro. Se repitió la entrevista dos veces para profundizar en aspectos importantes obtenidos a partir del primer análisis de datos.

Por otra parte, después de cada sesión observada, se recopiló de los maestros diversos datos (años de experiencia profesional, estancia en el centro y descripción del alumnado su aula) y se le interrogó acerca de la dinámica de la clase, la metodología y los materiales que más frecuentemente utiliza, sus puntos fuertes, las necesidades y debilidades que detecta en su quehacer diario en la escuela y en su aula, funciones y responsabilidades pedagógicas que asume en el centro, así como también su nivel de satisfacción con el desarrollo de su práctica profesional.

Con la finalidad de establecer un contacto inicial y un proceso de negociación respetuoso con las peculiaridades de cada centro, se marcó el cronograma siguiente:

- Las 15 escuelas son visitadas por el equipo investigador, para explicar el proyecto, contactar con los docentes, entrevistar al/la directora/a de manera informal y realizar una visita general al centro. Se pidió el consentimiento

informado a los docentes que, voluntariamente, accedían a ser observados y entrevistados.

- Se llevó a cabo el entrenamiento de los observadores del aula. Los observadores fueron dos ex-alumnas de la Facultad de Educación de la Universidad de las Islas Baleares, junto con los miembros del equipo de investigación.
- A continuación, se iniciaron las observaciones y las entrevistas estructuradas. En total 21 observaciones y 21 entrevistas a docentes y 15 entrevistas a los directores.
- Por último, se llevó a cabo otra visita a los centros, por parte del investigador principal, para comprender los problemas relativos a la cultura escolar y para entrevistar por segunda vez a los directores.

Se procedió posteriormente al análisis de los resultados obtenidos; se elaboró y se presentó el primer informe a los participantes del estudio. Para finalizar este proceso, se celebró una conferencia para la difusión y discusión de los resultados a nivel de la isla de Mallorca bajo el título ISTOF: Buenas Prácticas en las Escuelas y Maestros de Educación Primaria de Mallorca. Al acto se convocó a todos los equipos directivos de los centros de Mallorca.

#### *Análisis estadístico*

El procedimiento de análisis de los datos se basa en un sistema de correlaciones simple entre los resultados obtenidos a partir del protocolo de observación, los registros post-observación y los siete componentes de medida de la eficacia que valora el ISTOF-II, con en el programa estadístico informático SPSS 17. Cabe decir que, como los 7 componentes del ISTOF-II contienen diferentes números de ítems (entre 4 y 10), se dividió la puntuación total de los componentes por su número de ítems para poder hacer una comparación entre ellos. Se siguieron los siguientes pasos para el análisis de los datos:

- Primero se calculó la fiabilidad del observador usando Kappa de Cohen. En la primera observación se obtuvo una puntuación intra-clase de 0,72 y en la segunda de 0,88, mostrando así una gran concordancia.
- En una segunda fase, se calcularon los estadísticos descriptivos de las observaciones en el aula. La media, mediana, desviación estándar y rango se calcularon para cada ítem del instrumento de observación ISTOF-II.
- En la tercera fase, se correlacionaron las puntuaciones de la observación de aula con las puntuaciones de valor añadido de centro en las áreas de castellano, catalán, matemáticas e inglés, así como también con las puntuaciones de logro a nivel escolar.
- En la siguiente fase, las puntuaciones ISTOF-II se correlacionaron con la media de centro respecto al alumnado hispanohablante, alumnado con bajo nivel socioeconómico, y alumnado con dificultades de aprendizaje, superdotación o con necesidades educativas especiales (NEE). Una vez más, la puntuación media de la escuela fue asignada a cada aula observada en el centro.
- En la cuarta fase, las puntuaciones ISTOF-II del aula se correlacionaron con las características de los maestros: años de experiencia en la escuela, años de experiencia en la enseñanza, la edad y el género. Estas variables se miden sólo nivel de aula.

- A continuación, se agruparon los componentes en las siete escalas ISTOF sumando la puntuación obtenida en cada escala. Entonces se analizaron las correlaciones entre cada puntuación de la escala y las variables mencionadas anteriormente.
- Por último, se calculó una puntuación global para el instrumento ISTOF-II para cada maestro observado (sumando todos los elementos en el instrumento ISTOF-II) y otra vez correlacionados con variables como en las fases 3-5.
- Debido a la gran cantidad de información recogida y analizada, los resultados han sido seleccionados para el presente artículo y se presentan en cuatro apartados: (1) Correlaciones entre los componentes de eficacia del ISTOF-II y los resultados y características del alumnado de la muestra, con y sin valor añadido. (2) Correlaciones entre los componentes ISTOF-II y las características de los/las docentes. (3) Correlaciones entre los componentes ISTOF-II y las características de los centros. y (4) Resultados del análisis de datos cualitativos.

### 3. Resultados

#### *3.1. Correlaciones entre los componentes de eficacia del ISTOF-II y los resultados y características del alumnado de la muestra, con y sin valor añadido*

En primer lugar, se presenta los resultados al analizar los siete componentes en general del instrumento de observación. En el cuadro 1 se observa que los componentes valoración y evaluación, clima dentro del aula y gestión dentro del aula fueron los mejor puntuados.

Cuadro 1. Descripción general de los componentes

COMPONENTES ISTOF-II	PROMEDIO	DT
Valoración y evaluación	4,22	0,80
Diferenciación e inclusión	3,25	0,99
Claridad de instrucción	3,96	0,73
Habilidades didácticas	3,75	1,03
Promoción activa del aprendizaje y desarrollo de habilidades meta cognitivas	3,56	1,02
Clima dentro del aula	4,10	0,82

Nota: N=21.

Fuente: Elaboración propia.

Estos componentes también tuvieron las menores desviaciones estándar. Por otra parte, los componentes con menor puntuación fueron: aprendizaje activo y habilidades meta cognitivas y diferenciación e inclusión. Estos componentes también mostraron la mayor desviación estándar.

A continuación, se muestran los coeficientes de correlación entre los componentes ISTOF-II y el valor añadido, es decir, una vez eliminada la influencia de otros factores ajenos a la escuela (cuadro 2). Las correlaciones son mayores con el valor añadido de las observaciones en las clases de inglés y catalán, más que en castellano y matemáticas. Las correlaciones más altas son para la gestión dentro del aula y la diferenciación e inclusión, mientras que para la valoración y evaluación son las más bajas.



Cuadro 2. Coeficientes de correlación de Pearson entre los componentes ISTOF-II y el valor añadido

	CASTELLANO		CATALÁN		INGLÉS		MATEMÁTICAS	
	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.
Valoración y Evaluación	0,11	0,63	0,20	0,38	0,20	0,38	-0,03	0,90
Diferenciación e inclusión	0,32	0,15	0,43	0,05	0,50	0,02	0,37	0,09
Claridad de instrucción	0,23	0,30	0,33	0,14	0,41	0,07	0,18	0,43
Habilidades didácticas	0,14	0,53	0,28	0,21	0,32	0,15	0,13	0,56
Aprendizaje activo y habilidades meta cognitivas	0,27	0,24	0,40	0,07	0,32	0,15	0,26	0,25
Clima dentro del aula	0,28	0,21	0,38	0,09	0,30	0,18	0,19	0,40
Gestión dentro del aula	0,34	0,13	0,48	0,03	0,44	0,05	0,25	0,28

Fuente: Elaboración propia.

Las correlaciones de los componentes con las calificaciones globales del alumnado aparecen en el cuadro 3. Al igual que con las escalas de valor añadido, los coeficientes de correlación son todos positivos entre los comportamientos de los docentes y las calificaciones de los estudiantes. Las relaciones son de nuevo más fuertes en inglés y catalán. La gestión dentro del aula y la diferenciación e inclusión están estrechamente relacionadas con las calificaciones, mientras que las relaciones entre la valoración y la evaluación fueron más débiles.

Cuadro 3. Correlaciones de Pearson entre los componentes ISTOF-II y las calificaciones no modificadas

	CASTELLANO		CATALÁN		INGLÉS		MATEMÁTICAS	
	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.
Valoración y Evaluación	0,15	0,51	0,21	0,35	0,22	0,34	0,01	0,95
Diferenciación e inclusión	0,42	0,06	0,50	0,02	0,56	0,00	0,44	0,05
Claridad de instrucción	0,29	0,19	0,36	0,11	0,43	0,05	0,22	0,34
Habilidades didácticas	0,25	0,28	0,36	0,11	0,39	0,08	0,22	0,33
Aprendizaje activo y habilidades meta cognitivas	0,35	0,11	0,45	0,04	0,39	0,08	0,32	0,15
Clima dentro del aula	0,36	0,11	0,42	0,06	0,36	0,11	0,26	0,26
Gestión dentro del aula	0,45	0,04	0,53	0,01	0,51	0,02	0,34	0,13

Fuente: Elaboración propia.

Por último, se muestran las correlaciones entre los componentes ISTOF-II y las características del alumnado (cuadro 4). Las correlaciones entre los componentes ISTOF-II y el origen de los alumnos son todas bajas menos una, que es significativa, y son más bajas que aquellas relacionadas con las calificaciones. Las relaciones más negativas se dan entre el porcentaje de estudiantes con bajos recursos socioeconómicos y la gestión dentro del aula. Se establece una correlación positiva entre el número de alumnos castellano-parlantes y la gestión dentro del aula.

Cuadro 4. Correlaciones entre los componentes ISTOF-II y las características de los alumnos

	NATIVOS DEL CASTELLANO		BAJOS RECURSOS SOCIO-ECO.		LENTO APRENDIZAJE		NEE		SUPER-DOTADOS	
	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.
Valoración y Evaluación	0,28	0,22	-0,21	0,36	0,36	0,11	-0,24	0,29	0,22	0,34
Diferenciación e inclusión	0,17	0,46	-0,35	0,12	0,06	0,79	-0,34	0,13	0,14	0,55
Claridad de Instrucción	0,25	0,27	-0,34	0,13	0,18	0,44	-0,34	0,13	0,01	0,97
Habilidades didácticas	0,21	0,36	-0,26	0,26	0,34	0,13	-0,26	0,25	0,18	0,43
Aprendizaje activo y habilidades cognitivas	0,37	0,09	-0,24	0,29	0,25	0,27	-0,33	0,14	0,27	0,23
Clima dentro aula	0,01	0,96	-0,38	0,09	0,14	0,54	-0,37	0,10	0,24	0,30
Gestión dentro del aula	0,47	0,03	-0,65	0,00	0,02	0,93	-0,37	0,10	0,04	0,85

Fuente: Elaboración propia.

En general, el porcentaje de alumnado de bajo nivel socioeconómico y el porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales se relacionan negativamente con comportamientos/estrategias de los maestros, mientras que el porcentaje de alumnos castellano-parlantes, alumnos con dificultades de aprendizaje y alumnos superdotados está positivamente relacionado con el comportamiento/estrategias de los maestros.

### **3.2. Correlaciones entre los componentes ISTOF-II y las características de los/las docentes**

En el cuadro 5 podemos ver que hay una relación negativa entre la edad, la experiencia y el comportamiento de los maestros. Esto es particularmente evidente respecto a la valoración y la evaluación, la claridad de la instrucción y las habilidades didácticas. Así, el total de puntuaciones de la escala ISTOF-II están negativamente relacionadas con la experiencia y la edad del docente.

### **3.3. Correlaciones entre los componentes ISTOF-II y las características de los centros**

El cuadro 6 muestra que la mayoría de las correlaciones fueron positivas, con la excepción de la frecuencia con la que se atienden incidentes en clase. Las correlaciones más fuertes aparecen con la estimación de la institución sobre la participación de los padres en la educación de sus hijos, la frecuencia con la que se atienden incidentes en clase (negativo) el clima dentro del aula, y el desempeño de la gestión. La relación más débil fue aquella que promueve una metodología pedagógica que fomenta la participación y las actividades prácticas.

Cuadro 5. Correlaciones entre los componentes ISTOF-II y las características de los maestros

	AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA ESCUELA		AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE		EDAD		GÉNERO	
	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.
Valoración y Evaluación	-0,28	0,22	-0,54	0,01	-0,55	0,01	-0,05	0,83
Diferenciación e inclusión	-0,26	0,26	-0,38	0,09	-0,42	0,06	-0,14	0,56
Claridad de la instrucción	-0,24	0,30	-0,48	0,03	-0,52	0,02	-0,04	0,87
Habilidades didácticas	-0,24	0,30	-0,42	0,06	-0,46	0,03	-0,19	0,41
Aprendizaje activo y habilidades meta cognitivas	-0,12	0,60	-0,43	0,05	-0,44	0,05	0,10	0,67
Clima dentro del aula	-0,32	0,16	-0,34	0,14	-0,36	0,11	-0,33	0,15
Gestión dentro del aula	-0,04	0,85	-0,31	0,17	-0,33	0,15	-0,23	0,31

Nota: N=21.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6. Correlaciones entre las puntuaciones totales de ISTOF-II y las variables del centro

	ISTOF-II	
	r	Sig.
Tamaño de la escuela	0,29	0,20
Experiencia de los profesores	-	0,22
Profesores con contrato permanente	0,32	0,16
Desempeño de la gestión	0,44	0,05
Frecuencia con la que los maestros se reúnen con sus colegas	0,22	0,33
Actitudes y compromiso de los docentes	0,39	0,08
Atención a la diversidad de los estudiantes y NEE	0,25	0,28
Satisfacción del alumnado con la institución	0,36	0,11
Satisfacción de las familias con la institución	0,34	0,13
Frecuencia de las reuniones con las familias	0,35	0,11
Metodología pedagógica que fomenta la participación y las actividades prácticas	0,02	0,92
Estrategia de monitoreo de los maestros	0,13	0,59
Frecuencia con la que se atienden incidentes en clase	-	0,00
Clima dentro del aula	0,44	0,05
Expectativas de los padres de que sus hijos cursen Educación Superior	0,25	0,27
Estimación de la institución sobre la participación de los padres en la educación de sus hijos	0,66	0,00
Frecuencia de las reuniones de dirección	0,24	0,30

Fuente: Elaboración propia.

### 3.4. Resultados del análisis de datos cualitativos

El análisis de los datos cualitativos obtenidos a partir de las entrevistas a docentes y directores, nos permite presentar algunos indicadores de eficacia escolar que coinciden con los obtenidos en la literatura internacional a partir del modelo de Edmonds (1979), que concretaba en cinco factores lo aprendido en los primeros años y que fueron ampliados

por estudios posteriores, aportando factores contextuales, desde el enfoque de la mejora escolar:

- El objetivo principal de la escuela es tener un fuerte sentido de logro académico.
- Un ambiente ordenado.
- Altas expectativas de lo que los alumnos pueden alcanzar.
- Marcadas rutinas escolares.
- Un/a director/a comprometido/a con la enseñanza, siendo esta el centro de las actividades escolares.
- Altos niveles de participación de los profesores en las clases.
- Altos niveles de participación de las familias en el centro.
- Sistemas fuertes de monitoreo por parte de los estudiantes.
- Alta participación de los profesores en la planificación curricular.
- Amplia disponibilidad de tiempo para el aprendizaje.

Estos indicadores aparecen de manera repetida y constante en cada una de las entrevistas realizadas a docentes y directores de los centros seleccionados. Los docentes participantes los valoran positivamente y remarcan el hecho de que correlacionan con mayor aprendizaje del alumnado. Aun así, consideran que hay que recordar continuamente la necesidad de tenerlos en cuenta en las decisiones que se toman, a nivel de programación de aula y de organización de centro, para poder facilitar y asegurar que perdurarán durante los próximos cursos.

De este modo, docentes y directores/as apuestan por la evaluación junto con formación en las escuelas, centrada en el trabajo y mejora de dichos factores, para diseñar situaciones de enseñanza y aprendizaje de alta calidad y que permitan avanzar hacia la creación de comunidades de aprendizaje. Cabe destacar que un deseo expresado a menudo por el profesorado participante en el estudio tiene que ver con un sistema de financiamiento y de reparto de recursos que ayude a las escuelas a reconocer la naturaleza tan diferente de sus poblaciones y que genere programas para ayudar a satisfacer sus necesidades. A pesar de que no se recogieron sistemáticamente datos sobre este punto, en las entrevistas se recoge la queja que los recursos no se incrementan en las escuelas que poseen los alumnos más desfavorecidos.

#### **4. Conclusiones y discusión**

Los datos obtenidos sobre el comportamiento de los profesores en el aula y las características de los centros muestran, en primer lugar, que prácticamente todas las escuelas estudiadas pueden ser catalogadas como escuelas eficaces, aplicando los mismos parámetros que los usados en los estudios internacionales (Chapman et al., 2015), ya que poseen numerosos ejemplos de buenas prácticas. Los puntos fuertes en los que destacan los docentes de la muestra son: las estrategias de evaluación, de gestión y la creación de un buen clima de aula. Dichos factores son considerados clave en el aumento de la eficacia en numerosos estudios a nivel internacional (Kelly y Downey, 2011; Martínez-Garrido y Murillo, 2016; Van de Grift, 2013) No ocurre lo mismo con los resultados obtenidos sobre el impacto de las características personales de los profesores, tales como su edad, en

relación a su efectividad en la enseñanza, un dato que sería inusual en los estudios internacionales citados anteriormente.

Entre los resultados, cabe destacar que los docentes de la muestra obtienen peores valoraciones en el desarrollo del aprendizaje activo, habilidades meta-cognitivas y en favorecer la diferenciación e inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. Dichas competencias corresponden a un nivel más complejo de desarrollo de la práctica docente y deben ser pilares en la formación inicial de los grados universitarios, tal y como lo son en los países con niveles de mayor calidad y equidad educativa (Echeita, 2008; Melgarejo, 2008).

Esta investigación también aporta resultados de correlación negativa entre la proporción de alumnos de bajos recursos y la calidad de la enseñanza, y se aconseja incrementar la investigación al respecto. Este último dato coincide con la información aportada por los directores y docentes entrevistados al afirmar que el incremento de los recursos en las escuelas que poseen los alumnos más desfavorecidos es muy bajo y queda muy lejos de lo que se daría a las escuelas en los Estados Unidos (el 150% del gasto "normal" per cápita, se da a un niño inmigrante), en los Países Bajos (el 125% del gasto "normal" per cápita se da a un niño en desventaja social, cultural, económica, u otras) (OCDE, 2005), o en Finlandia, donde los centros con población más necesitada son las escuelas que más recursos disponen (Melgarejo, 2008). Podemos volver a preguntarnos, como lo hacen Perry y McConney (2010) en su estudio, si realmente la administración educativa es sensible a las diferencias socioeconómicas y culturales de los centros en la toma de decisiones que afectan su distribución.

En este sentido, la investigación que presentamos vuelve a poner de manifiesto que el alumnado con necesidades educativas especiales recibe una enseñanza de peor calidad que el resto del alumnado, evidenciando que aún queda un largo recorrido por hacer en nuestro contexto respecto a la equidad e igualdad de oportunidades, tal como reclaman los recientes estudios sobre la Eficacia Escolar e Inclusión, citados en la introducción del artículo.

Con todo, el estudio no está exento de limitaciones, entre las cuales cabe citar la reducida muestra seleccionada y el hecho de observar únicamente las clases de idiomas y matemáticas, dejando el necesario análisis de las sesiones de Conocimiento del Medio Social y Natural, así como también las clases de Educación Artística y Musical, y de Educación Física, materias donde son más habituales unas dinámicas de enseñanza y aprendizaje más activas y participativas.

La imagen de escuela de eficaz en Mallorca es muy similar a las descritas en la literatura académica del resto del mundo (Teddlie y Reynolds, 2000) y sugiere que la investigación realizada puede contribuir a aumentar el conocimiento sobre eficacia escolar y del docente, desarrollado a nivel mundial con el protocolo de observación ISTOF-II, confirmándose así las hipótesis del estudio que presentamos.

Futuras líneas de investigación, inciden sobre la necesidad de continuar con la creación de contextos de máxima calidad para el aprendizaje de todo el alumnado (OCDE, 2009), y apuesta por ofrecer una perspectiva internacional comparada sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje y sobre algunos de los principales factores que permiten explicar las diferencias en los resultados educativos que PISA ha revelado.

En definitiva, partiendo de los resultados obtenidos en el estudio, pueden citarse como mecanismos para promover y aumentar la efectividad de la enseñanza: a) el uso del instrumento utilizado para promover la discusión acerca de los métodos más eficaces dentro de una apuesta clara por una escuela inclusiva y de calidad para todo el alumnado, y b) la utilización de los conocimientos de la investigación internacional sobre la eficacia de los maestros para reducir la variabilidad "intra" e "inter" nacional.

## Referencias

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P. y Teddlie, C. (2015). *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: Research, policy, and practice*. Nueva York, NY: Routledge.
- Cobo, I. L. y López, I. G. (2012). Generación de entornos inclusivos desde la mejora de la eficacia escolar. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 9-23.
- Creemers, B. P. y Kyriakides, L. (2007). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Londres: Routledge.
- De la Iglesia Mayol, B., Forteza, D., Roselló Ramon, M. R., Muntaner, J. J. y Verger, S. (2012). Evaluación de la calidad de vida del alumnado con discapacidad en la escuela. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(3), 33-51.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- González, P. M. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: Una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 97-110.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Kelly, A. y Downey, C. (2011). *Using effectiveness data for school improvement: Developing and utilizing metrics*. Nueva York, NY: Routledge.
- Martínez, R., Gaviria, J. L. y Castro, M. (2009). Concepto y evolución de los modelos de valor añadido en educación. *Revista de Educación*, 348, 15-45.
- Martínez-Garrido, C. y Murillo, F. J. (2011). Para saber más: Algunas lecturas sobre eficacia escolar y equidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 (3), 175-179.
- Martínez-Garrido, C. y Murillo, F. J. (2016). Investigación sobre enseñanza eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 471-499.
- Melgarejo, J. (2008). Las claves del éxito en Finlandia. *Cuadernos de Pedagogía*, 381, 30-33.
- Muijs, D. y Brookman, A. (2016). Quantitative methods. En C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, D., P. Sammons y C. Teddlie (Eds.), *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: Research, policy, and practice* (pp. 173-201). Nueva York, NY: Routledge.
- Muijs, D. y Reynolds, D. (2010). *Effective teaching: Research and practice*. Londres: Paul Chapman.

- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2011). ¿Escuelas eficaces versus escuelas inclusivas? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(1), 11-12.
- Murillo, F. J. y Muñoz-Repiso, M. (2002). *La mejora de la escuela: Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2012). School infrastructure and resources do matter: Analysis of the incidence of school resources on the performance of Latina American students. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 29-50. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.543538>
- OCDE. (2005). *School factors related to quality and equity: Results from PISA 2000*. París: OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264008199-en>
- OCDE. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. París: OCDE.
- Perry, L. y McConney, A. (2010). School socio-economic composition and student outcomes in Australia: Implications for educational policy. *Australian Journal of Education*, 54(1), art. 5. <https://doi.org/10.1177/000494411005400106>
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C. y Schaeffer, E. (2002) *Worldclass schools: International perspectives on school effectiveness*. Londres: Routledge.
- Sales-Ciges, A., Moliner-García, O. y Moliner-Miravent, L. (2010). Estudio de la eficacia académica de las medidas específicas de atención a la diversidad desde la percepción de los implicados. *Estudios sobre Educación*, 19, 119-137.
- Suárez Enciso, S., Elías, R. y Zarza, D. (2016). Factores asociados al rendimiento académico de estudiantes de Paraguay: Un análisis de los resultados del TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 113-133. <https://dpi.org/10.15366/reice2016.14.4.006>
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (2000). School effectiveness research and the social and behavioral sciences. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 301-321). Londres: Falmer.
- Teddlie, C., Kyriakides, L. y Fen, Y. (agosto, 2004). A proposal to develop an internationally valid teacher observation system: The international system for teacher observation and feedback (ISTOF). Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Erasmus University Rotterdam.
- Teddlie, C., Reynolds, D. y Stringfield, S. (2002). The methodological strategy of ISERP. En D. Reynolds, B. P. Creemers, S. Stringfield, C. Teddlie y E. Schaffer (Eds.), *Worldclass schools: International perspectives on school effectiveness* (pp.15-32). Londres: Routledge.
- Teddlie, C., Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., Muijs, D. y Fen, Y. (2006). The international system for teacher observation and feedback: Evolution of an international study of teacher effectiveness constructs. *Educational Research and Evaluation*, 12(6), 561-582. <https://doi.org/10.1080/13803610600874067>
- Teodorovic, J. (2011). Classroom and school factors related to student achievement: What works for students? *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 215-236. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.575650>
- Van de Grift, W. J. (2013). Measuring teaching quality in several European countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 295-311. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.794845>

## Breve CV de las autoras

### **Begoña De la Iglesia Mayol**

Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Islas Baleares. Actualmente, es profesora contratada doctora del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación (UIB). Forma parte del Grupo de Investigación de Educación Inclusiva y Diversidad (GREID) con el que participa en distintos proyectos I+D sobre calidad de vida de la persona con discapacidad y con enfermedad crónica. Su docencia e investigación se centra en la Educación Inclusiva, especialmente en relación al proceso educativo y formativo del alumnado con dificultades de aprendizaje, enfermedad crónica y discapacidad, en los grados de Magisterio de Educación Primaria y de Pedagogía; Máster de Educación Inclusiva y Máster de Formación del Profesorado (UIB). ORCID ID: 0000-0001-5065-9071. Email: [bego.delaiglesia@uib.es](mailto:bego.delaiglesia@uib.es)

### **María Rosa Rosselló**

Profesora, doctora, licenciada en Pedagogía del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación en el área de Didáctica y Organización Escolar. Imparte materias como Didáctica general, Diseño curricular, Bases didácticas y diseño curricular, entre otra. Forma parte del Grupo de Investigación de Educación Inclusiva y Diversidad (GREID) con el que participa en distintos proyectos I+D sobre calidad de vida de la persona con discapacidad y con enfermedad crónica. Ha escrito diversos artículos y libros sobre: los procesos de adaptación curricular, la innovación educativa, las competencias básicas, el uso del portafolio, la *webquest* y el blog en la educación superior y, finalmente, la inclusión escolar. ORCID ID: 0000-0002-3597-3094. Email: [mrosa.rossello@uib.es](mailto:mrosa.rossello@uib.es)



## Bienestar Subjetivo y Satisfacción Vital del Profesorado

### Teachers' Subjective Well-being and Satisfaction with Life

Eva M<sup>a</sup> Muñoz Campos \*  
Antonio Fernández González  
Liliana Jacott

Universidad Autónoma de Madrid, España

El bienestar subjetivo como aspecto indispensable de la calidad de vida, ha sido objeto de estudio durante las últimas décadas. Dentro del contexto escolar esta inquietud se ha extendido a la necesidad de investigar estos aspectos en dicho ámbito, específicamente en la población docente. El objetivo de esta investigación es analizar el bienestar subjetivo y el grado de Satisfacción Vital de los profesionales que se dedican a la docencia y la influencia que tienen sobre estos factores distintas variables asociadas a elementos sociodemográficos y aspectos relacionados con el desempeño de la labor docente. Estas medidas de bienestar se han recogido de un total de 180 docentes de la Comunidad de Madrid que desempeñan su labor profesional en centros de titularidad pública, privada y concertada en distintas etapas educativas. Para la consecución del objetivo de la investigación se aplicaron dos escalas, la Escala de Bienestar Psicológico para Adultos (Casullo y Brenlla, 2002) y la Escala de Satisfacción con la Vida (Diener et al., 1985) y un cuestionario de recogida de datos sociodemográficos. Los resultados muestran que existen correlaciones significativas con respecto a la satisfacción vital y el bienestar subjetivo en las variables de género, edad, titularidad del centro, etapa educativa y años de experiencia docente, resaltando la importancia de aumentar en número la muestra en futuras investigaciones para profundizar en el estudio del Bienestar subjetivo y la Satisfacción Vital del profesorado.

**Descriptor:** Calidad de vida laboral; Enseñanza; Satisfacción en el trabajo; Docente; Escuela.

Subjective wellbeing as an indispensable aspect of the quality of life, has been the object of study during the last decades. Within the school context this concern has been extended to the need to investigate these aspects in the school environment, specifically in the teaching population. The objective of this research is to analyze the subjective wellbeing and the Satisfaction with life of the professionals who dedicate themselves to teaching and the influence that these variables have on different aspects associated with sociodemographic elements and related to the teaching profession. These welfare measures have been collected from a total of 180 teachers of the Community of Madrid who perform their professional work in community and private centers in different educational stages. To achieve the objective of the research, two scales of measurement were applied, the Psychological Wellness Scale for Adults (Casullo y Brenlla, 2002) and the Satisfaction with Life Scale (Diener et al., 1985) and a questionnaire of sociodemographic data. The results show that there are significant correlations between the Satisfaction with life and Subjective Wellbeing in the variables of gender, age, ownership of the center, educational stage and years of teaching experience, highlighting the importance of increasing the number of the sample in future research for deepen in the study of subjective well-being and satisfaction with life of the teaching staff.

**Keywords:** Quality of working life; Teaching; Job satisfaction; Teachers; Schools.

---

\*Contacto: [eva.munnoz@uam.es](mailto:eva.munnoz@uam.es)

## **1. Revisión de la literatura**

La felicidad, la satisfacción y el bienestar generan un interés creciente en los últimos años en diversos ámbitos: económico, social y científico. Esta inquietud se extiende hacia la necesidad de investigar estos aspectos en el ámbito escolar incorporando los hallazgos de la Psicología Positiva y asumiendo un enfoque positivo del desarrollo de la personalidad y del funcionamiento humano óptimo.

Los conceptos de bienestar, calidad de vida y satisfacción han sido objeto de múltiples investigaciones (Diener y Seligman, 2004; Extremera, Salguero y Fernández-Berrocal, 2011; Keyes, Shmotkin y Ryff, 2002). Si bien inicialmente la psicología puso el énfasis en el estudio de la patología, contribuyendo con aportes muy valiosos en el campo científico, no obstante, puede decirse que estos resultaban incompletos si tenemos en cuenta una concepción más holística e integradora del ser humano. En esa circunstancia aparece la Psicología Positiva (Csikszentmihalyi y Seligman, 2000) conceptualizada como ciencia aplicada al conocimiento y desarrollo de las fortalezas y virtudes humanas, promoviendo la felicidad para la construcción y el enriquecimiento integral de individuos y comunidades. Una de sus premisas principales consiste en abordar la enfermedad de manera compensatoria entendiendo que muchos de los aspectos que influyen en la adquisición de un comportamiento resiliente pueden ser aprendidos.

Aunque son varias y muy diversas las definiciones de bienestar y satisfacción, estas poseen elementos comunes entre los que podríamos destacar los siguientes: estado de satisfacción personal, de comodidad y de confort, considerando como positivos aspectos tales como la salud, el éxito social, económico y profesional y la armonía consigo mismo y con el entorno. En base a ello podemos concluir que, cuando la persona experimenta satisfacción con su vida, si frecuentemente su estado anímico es bueno y sólo ocasionalmente experimenta emociones poco placenteras como tristeza o rabia, experimenta bienestar (Andrews y Withey, 1976; Campbell, Converse y Rodgers, 1976; Veenhoven, 1991).

En lo que se refiere al contexto escolar, tal como algunos autores señalan, el bienestar docente constituye una corriente de investigación alternativa que surge en contraposición a los estudios previos que estaban más centrados en analizar el malestar de los docentes, teniendo como foco sus experiencias negativas (De Pablos, Bravo y González, 2011). Resulta interesante destacar cómo si bien inicialmente las líneas de investigación en este ámbito se abordaron fundamentalmente desde una perspectiva más psicológica y no tanto educativa, no obstante, en las últimas décadas distintos autores ponen de manifiesto su interés por abordar el bienestar emocional del profesorado (Verhoeven et al., 2003).

La satisfacción con la vida se entiende como la evaluación global que las personas realizan sobre su calidad de vida bien ante circunstancias concretas o bien ante ámbitos concretos como la familia, los amigos, entre otros (Seligson, Huebner y Valois, 2003). El componente cognitivo de la satisfacción hace referencia al bienestar subjetivo (Andrews y Withey, 1976; Diener et al., 1985) entendiendo éste como el grado en que una persona evalúa la calidad global de su vida en conjunto de forma positiva (Veenhoven, 1991). El estudio de la satisfacción con la vida adquiere especial relevancia puesto que los datos obtenidos con estas investigaciones nos permitirán prevenir, detectar e intervenir en poblaciones de riesgo social (Seligson, Huebner y Valois, 2003).

El concepto de bienestar psicológico ha generado controversias dentro del campo de la psicología por diversas razones entre las que cabe destacar el uso generalizado del término

bienestar como sinónimo de calidad de vida, felicidad, funcionamiento positivo, resiliencia y motivación cuando distan de tener el mismo significado (Ballesteros, Medina y Caycedo, 2006). Por una parte, tal como señalan Casas, Roscih y Alsinet (2000), los trabajos pioneros de Bradburn y su equipo que desarrollaron la Escala ABS o Escala de Balance Afectivo (*Affect Balance Scale*), demostraron que la felicidad humana era una cuestión que podía ser abordada desde una perspectiva científica. Al mismo tiempo que aportaron evidencia suficiente para apoyar un hecho que entonces resultaba sorprendente referido a que los afectos positivos no correlacionan siempre con los afectos negativos, aspecto que ha pasado a formar parte de todos los modelos de estudio de la calidad de vida. Y paralelamente, los trabajos de Cantril con la Escala SASS (*Self-Anchoring Striving Scale*), demostraron que era posible estudiar rigurosamente la satisfacción con nuestras vidas, bien globalmente, o en ámbitos concretos de las mismas. Estas dos visiones han dado lugar a lo que en el ámbito científico se ha denominado la aproximación felicidad versus la aproximación satisfacción.

El bienestar subjetivo ha sido investigado desde tres modelos teóricos (Eid y Larsen, 2008): el modelo ambientalista, el modelo psicológico y por último el modelo interaccionista. El primer modelo defiende que el bienestar subjetivo depende de las vinculaciones externas y las características del entorno, en términos de bienestar docente éste estaría condicionado por el contexto educativo y variables socioculturales, oponiéndose a esta teoría, el modelo psicológico propone que el bienestar depende de las características personales del sujeto, siendo muchos y variados los estudios que han tratado de identificar las variables de personalidad que correlacionan de manera positiva con el bienestar subjetivo (Harris y Lightsey, 2005). Finalmente, el modelo interaccionista propone que el bienestar es el fruto de la interacción de los factores mencionados en las dos teorías anteriores.

El bienestar psicológico subjetivo (BPS) es concebido como resultado de la integración de dos tradiciones conceptuales: una tradición de tendencia hedónica referida al bienestar subjetivo y otra de tendencia eudamónica referida al bienestar psicológico ligada al desarrollo del potencial humano (Díaz et al., 2006). El bienestar subjetivo, está centrado en los aspectos afectivos-emocionales, haciendo referencia a los estados de ánimo del sujeto y a cómo y porqué las personas experimentan su vida de forma positiva (Cornejo y Quiñónez, 2007). Y el bienestar psicológico, centrado en los aspectos cognitivos del bienestar, haciendo referencia a la evaluación de la satisfacción que hacen los sujetos de su propia vida incluyendo aquellos elementos relativos al desarrollo personal, estilo y manera de afrontar los retos y persistencia en la consecución de metas personales (Vázquez et al., 2009).

En la actualidad se reconoce que ambas perspectivas son distintas (Diener y Ryan, 2009) pero complementarias (Ryan y Deci, 2001) y estas conclusiones han dado lugar a nuevas líneas de investigación entre las que destaca la de Seligman (2011) que propuso un abordaje integrado del bienestar psicológico en su primera teoría que denominó Felicidad auténtica (*Authentic Happiness Theory*) y que recientemente ha reformulado convirtiéndola en la Teoría del bienestar bajo el acrónimo PERMA (*positive emotions, engagement, relationships and meaning*).

Los estudios sobre bienestar docente aumentaron considerablemente en número debido principalmente a los notables cambios que en las últimas décadas ha experimentado este sector (p.ej., precariedad laboral, masificación en las aulas, continuo cambio en las políticas

educativas, etc.). Y junto a ello, cabe señalar también el significativo aumento de estudios e investigaciones con respecto al malestar entre los docentes (Chávez, 2009). En esta línea de investigación se han desarrollado varios modelos, como el modelo trifactorial de Maslach (2003) en el que se analiza el síndrome *burnout* del profesorado agrupando la sintomatología de este síndrome psicológico en tres bloques: sensación de bajo logro, despersonalización y agotamiento emocional. Otro de los modelos es el denominado modelo de demanda-control-apoyo social o modelo de Karasek, siendo éste el más utilizado en el estudio de los factores psicosociales que influyen en el desempeño. El planteamiento es que a mayor nivel de demanda laboral y menor grado de control sobre el trabajo, los niveles de malestar aumentan y los niveles de satisfacción laboral disminuyen (Karasek y Theorell, 1990).

Por el contrario, si nos centramos en el bienestar docente (Carrasco y Bernal, 2008; Marchesi, 2007), las observaciones realizadas en las últimas investigaciones nos indican que el ejercicio de la actividad docente puede llegar a desencadenar, o bien sensación de abatimiento y desánimo o bien lo contrario, motivación e ilusión. Según las investigaciones de Hulin y Judge (2003) los aspectos vinculados a la satisfacción laboral tienen tres componentes diferenciados: un componente cognitivo (evaluativo), otro afectivo (emocional) y otro conductual (comportamental). Siguiendo esta línea de investigación y teniendo en cuenta la dimensión afectiva y emocional de la satisfacción y el bienestar en el ámbito laboral, en este estudio hemos decidido llevar a cabo una medición del bienestar psicológico del profesorado y su satisfacción vital.

En el presente estudio se analiza el grado de satisfacción vital y el bienestar subjetivo de los profesionales que se dedican a la docencia y se establece cuál es la relación de ambos constructos con las variables de género, edad, etapa educativa en la que realizan su desempeño profesional y años de experiencia docente, teniendo en cuenta que existe numerosa evidencia que apoya la existencia de una relación entre condiciones de trabajo y salud laboral, productividad y permanencia en el empleo.

Nuestra hipótesis de trabajo parte de que las variables demográficas de edad, años de experiencia docente, titularidad del centro y etapa educativa en la que desempeñan su tarea como docentes influyen en el bienestar subjetivo y la satisfacción vital del profesorado.

## 2. Método

### *Participantes*

Los participantes son docentes de la Comunidad de Madrid (180); 125 mujeres (69,4%), edad media de 40,6 años y 55 hombres (30,6%), edad media de 40,8. Dichas edades estaban comprendidas entre los 22 y los 68 años: 25 participantes con edades entre los 20 y 30; 63 entre los 31 y 40; 62 entre los 41 y 50; 26 entre los 51 y los 60, y 4 mayores de 61 años. Respecto a las etapas educativas, 9 son profesores de Universidad; 28 de Bachillerato; 50 de Educación Secundaria Obligatoria; 19 de Formación Profesional; 53 de Educación Infantil y Primaria y 20 de Educación Especial. La experiencia docente media son 13,2 años (84, el 46,7%, hasta 10 años; 63, el 35%, entre 10 y 20 años y 33, el 18,3%, más de 20 años). Finalmente, el 67% de los docentes prestan sus servicios en centros de titularidad pública, el 29% en privados-concertados y el 4% en privados.

### *Instrumentos*

Para la realización del estudio se utilizaron dos instrumentos y un cuestionario que se describen a continuación:

The Satisfaction with Life Scale-SWLS (Diener et al., 1985). Es una escala multi-ítem que evalúa la satisfacción con la vida como un proceso de juicio cognitivo. Se utilizó la adaptación española (Atienza et al., 2000) en su versión reducida con ítems como: “Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes”, etc. Las opciones de respuesta se presentan en una escala tipo Likert de 5 puntos, oscilando entre Muy en desacuerdo (respuesta a la que se le asigna 1 punto) y Muy de acuerdo (respuesta a la que se le asignan 5 puntos) señalando así baja y alta satisfacción. La puntuación máxima es de 25 puntos y la mínima de 5. Pavot y Diener (1993) propusieron una serie de criterios para clasificar a las personas con respecto a una serie de puntos de corte que permite la interpretación de los resultados obtenidos de la siguiente manera: 25-21 muy satisfecho, 20-16 satisfecho, 15 neutro, 14-11 insatisfecho y de 10-5 muy insatisfecho. Muestra una alta consistencia interna con valores de  $\alpha$  que oscilan entre 0,79 y 0,89 garantizando su fiabilidad. La escala ofrece la posibilidad de establecer cuáles son las distintas vías que nos permiten acceder al bienestar.

Escala de Bienestar Psicológico para Adultos-BIEPS-A (Casullo y Brenlla, 2002). Evalúa el bienestar psicológico (Ryff, 1989; Ryff y Singer, 1996). La escala está compuesta por 13 ítems, los cuales pueden aplicarse en forma individual o grupal, de forma auto-administrada. Los sujetos deben leer cada ítem y responder sobre lo que sintieron y pensaron durante el último mes. Las alternativas de respuesta son: de acuerdo (3 puntos), ni de acuerdo ni en desacuerdo (2 puntos), y en desacuerdo (1 punto).

- Control de situaciones. Las puntuaciones altas indican que la persona tiene sensación de control y auto-competencia, puede crear o manipular contextos para adecuarlos a sus propias necesidades e intereses. En cambio, aquellos que presentan una baja sensación de control tienen dificultades para manejar los asuntos de la vida diaria, no se dan cuenta de las oportunidades y creen que son incapaces de modificar el ambiente.
- Aceptación de sí mismo. Puede aceptar los múltiples aspectos de sí mismo, incluyendo los buenos y los malos. Se siente bien acerca del pasado. Si el sujeto obtiene un bajo puntaje, indica que está desilusionado respecto de su vida pasada, le gustaría ser diferente de cómo es y se siente insatisfecho consigo mismo.
- Vínculos psicosociales. Si posee una puntuación alta, el sujeto es cálido, confía en los demás, puede establecer buenos vínculos, tiene capacidad de empatía y es afectivo. En caso contrario, tiene pocas relaciones con los demás, es aislado, se siente frustrado en los vínculos que establece y no puede mantener compromisos con los demás.
- Autonomía. Cuando puntúa alto, el sujeto puede tomar decisiones de modo independiente, es asertivo y confía en su propio juicio. Las puntuaciones bajas indican que el individuo es emocionalmente inestable, depende de los demás para tomar decisiones y le preocupa lo que piensan los otros.
- Proyectos. Indica que tiene metas y proyectos en la vida, considera que la vida tiene significado y posee valores que hacen que su vida tenga sentido. Las puntuaciones bajas indican que la vida carece de sentido y de significado, el sujeto tiene pocas metas y proyectos y no puede establecer propósitos.

- Interpretación de la escala. En puntuaciones inferiores al percentil 25 se considera que la persona posee un bajo nivel de bienestar psicológico en varias de sus áreas vitales. Un nivel de bienestar psicológico promedio se observa en puntuaciones mayores al percentil 50, indicando que el sujeto se siente satisfecho con distintos aspectos de su vida.

Los ítems de la escala están redactados en formato directo, obteniéndose la puntuación total de la suma de las puntuaciones asignadas a cada ítem. La escala no admite respuestas en blanco. La puntuación global directa posteriormente se transforma a percentiles. Las puntuaciones correspondientes al percentil 95 indican un alto nivel de bienestar, señalando que el sujeto se siente muy satisfecho con su vida en general. La validez y fiabilidad de la escala ha quedado probada en distintos estudios (Casullo y Solano, 2000; Domínguez, 2014).

Cuestionario de variables sociodemográficas: El cuestionario recogió información de variables sociodemográficas como la edad, el género, los años de experiencia docente, la etapa educativa en la que imparten docencia y titularidad del centro en el que desempeñan su actividad profesional.

#### *Procedimiento*

El diseño es el propio de una investigación cuantitativa y una metodología ex post facto. Dada la naturaleza de la investigación y su realización en el ámbito educativo, la muestra se compone exclusivamente de docentes seleccionados a través de un muestreo probabilístico estratificado simple. Se pidió la participación a docentes de diversas etapas educativas de la Comunidad de Madrid que aceptaron formar parte de la investigación voluntariamente. Participar en la investigación no proporcionó ningún tipo de gratificación en horario lectivo a los docentes y se garantizó la confidencialidad de los datos recogidos. Se aplicó en primer lugar el cuestionario sociodemográfico, en segundo lugar, la escala BIEPS-A y por último la escala SWLS. La aplicación de los tres instrumentos de recogida de datos se llevó a cabo en una única sesión. Para analizar los datos se utilizó el programa SPSS versión 22 para Windows 2013.

### **3. Resultados**

Los resultados que se exponen a continuación nos ofrecen el impacto que tienen las distintas variables estudiadas en el cuestionario demográfico con respecto a la satisfacción vital y el bienestar subjetivo de los profesionales que se dedican a la docencia.

En el cuadro 1 se muestran los resultados de índices por variables, en la que podemos observar que con respecto a la edad la franja que muestra más satisfacción vital y bienestar es en aquellos sujetos de 61 años o más. Con respecto al género las mujeres revelan mayor satisfacción mientras que los resultados recogen mayor bienestar en los hombres. Si tenemos en cuenta los años de experiencia docente el mayor índice de bienestar aparece en aquellos profesionales que cuentan entre 11 y 21 años de experiencia docente, encontrando los mismos resultados con respecto al índice de bienestar. La etapa educativa en la que los participantes mostraron una mayor satisfacción y bienestar fue la universitaria y con respecto a la titularidad del centro en el que imparten docencia, los participantes que mostraron un mayor índice de bienestar y satisfacción fueron aquellos

que trabajan en centros de titularidad pública y los que menos en centros de titularidad privada.

Cuadro 1. Resultado de índices por variables

		ÍNDICE SATISFACCIÓN*	ÍNDICE BIENESTAR*
Edad	De 20 a 30 años	3,60	2,55
	De 31 a 40 años	3,80	2,48
	De 41 a 50 años	3,93	2,62
	De 51 a 60 años	3,72	2,55
	De 61 o más años	4,65	2,64
Género	Hombre	3,80	2,58
	Mujer	3,84	2,54
Años de experiencia docente	De 1 a 10 años	3,77	2,51
	De 11 a 20 años	3,92	2,62
	21 o más años	3,79	2,54
Etapas en la que impartes docencia	Bachillerato	3,96	2,55
	Colegio de Educación Especial	3,81	2,56
	E.S.O.	3,66	2,52
	Educación Infantil y Primaria	3,79	2,54
	F.P.	3,99	2,56
	Universidad	4,07	2,69
Titularidad del Colegio/IES	Privada	3,20	2,41
	Privada/Concertada	3,81	2,57
	Pública	3,87	2,56

Nota: \* Valor de la Media.

Fuente: Elaboración propia.

Para analizar los datos referentes a la Satisfacción vital se procedió a realizar un análisis descriptivo de cada uno de los ítems que conforman la Escala SWLS. En función de los resultados obtenidos, el 34% de los participantes se encuentran muy satisfechos con su vida, el 51% satisfechos, el 5% encuentran su grado de satisfacción vital de manera neutra, el 8% se encuentran insatisfechos y un 2% muy insatisfechos. Como se puede apreciar en el cuadro 2 el aspecto que demuestra mayor satisfacción es el recogido por el ítem “Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes” y el aspecto en el que los participantes puntuaron más bajo con respecto a su satisfacción vital fue “Si pudiera vivir mi vida otra vez no cambiaría casi nada”.

Con respecto a los resultados obtenidos de la escala de Bienestar, se realizó un estudio de la media y la desviación típica para cada uno de los ítems que conforman la escala BIEPS-A cuyos resultados quedan reflejados en el cuadro 3. De la descripción de los datos obtenidos podemos destacar que los aspectos que reflejan mayor bienestar para los participantes del estudio fueron: “Creo que en general me llevo bien con la gente” y “Cuento con personas que me ayudan si lo necesito”, mientras que el aspecto menos elegido fue “Puedo tomar decisiones sin dudar mucho” y “En general hago lo que quiero, soy poco influenciado”.

Cuadro 2. Estadísticos descriptivos escala SWLS

	M	DT
En la mayoría de los aspectos mi vida es como yo quiero que sea.	3,76	0,802
Las circunstancias de mi vida son muy buenas.	3,81	0,806
Estoy satisfecho con mi vida.	3,93	0,800
Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes.	4,08	0,836
Si pudiera vivir mi vida otra vez no cambiaría casi nada.	3,56	1,074

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Estadísticos descriptivos escala BIEPS-A

	M	DT
Creo que sé lo que quiero hacer con mi vida.	2,67	0,527
Si algo me sale mal puedo aceptarlo o admitirlo.	2,63	0,529
Me importa pensar que haré en el futuro.	2,57	0,589
Puedo decir lo que pienso sin mayores problemas.	2,26	0,620
Generalmente caigo bien a la gente.	2,49	0,554
Siento que puedo lograr las metas que proponga.	2,44	0,581
Cuento con personas que me ayudan si lo necesito.	2,77	0,459
Creo que en general me llevo bien con la gente.	2,82	0,398
Estoy bastante conforme con mi forma de ser.	2,51	0,534
En general hago lo que quiero, soy poco influenciado.	2,32	0,554
Soy capaz de pensar en un proyecto para mi vida.	2,72	0,476
Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar.	2,73	0,491
Puedo tomar decisiones sin dudar mucho.	2,17	0,675
Encaro sin mayores problemas mis obligaciones diarias.	2,63	0,558

Fuente: Elaboración propia.

### 3.1. Relaciones entre bienestar subjetivo y satisfacción vital

Los resultados obtenidos muestran una correlación significativa entre bienestar subjetivo y satisfacción vital (0,547), asimismo en el cuadro 4 se muestran las correlaciones significativas entre los distintos ítems de la Escala de Satisfacción Vital y la puntuación total obtenida en la Escala de Bienestar Subjetivo. Según los resultados obtenidos los aspectos de la satisfacción vital que influyen más a la hora de determinar el grado de bienestar subjetivo son: “Estoy satisfecho con mi vida” y “Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes”.

Con respecto a las correlaciones entre las variables de la Escala BIEPS-A y la puntuación total obtenida en la escala SWLS y a la vista del patrón correlacional, observamos que los ítems que muestran una correlación significativa a un nivel de 0,01 son: “Generalmente caigo bien a la gente”, “Cuento con personas que me ayudan si lo necesito”, “Creo que en general me llevo bien con la gente”, “Soy capaz de pensar en un proyecto para mi vida”, “Puedo tomar decisiones sin dudar mucho” y “Encaro sin mayores problemas mis obligaciones diarias”.

En el cuadro 5 quedan reflejadas las correlaciones entre las dimensiones de la escala de bienestar y las distintas variables del cuestionario demográfico. Según los datos obtenidos, existe correlación significativa entre las distintas dimensiones de la escala de Bienestar y todas las variables estudiadas excepto el género.



Cuadro 4. Correlaciones entre las variables de la SWLS y el bienestar

	1	2	3	4	5
1. En la mayoría de los aspectos mi vida es como yo quiero que sea					
2. Las circunstancias de mi vida son muy buenas	0,643**				
3. Estoy satisfecho con mi vida	0,742**	0,675**			
4. Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes	0,611**	0,543**	0,676**		
5. Si pudiera vivir mi vida otra vez no cambiaría casi nada	0,601**	0,456**	0,545**	0,554**	
Total Bienestar	0,445**	0,379**	0,512**	0,469**	0,390**

Nota: \*\*La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). \*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de datos reveló que las variables demográficas de edad y años de experiencia docente correlacionan de manera positiva con las dimensiones de aceptación y autonomía de la escala BIEPS-A, lo que nos indica que los participantes que puntuaron alto en estas dimensiones son capaces de tomar decisiones de manera independiente y asertiva y se sienten bien acerca de su pasado.

Cuadro 5. Correlación entre las dimensiones de la escala BIEPS-A y las variables sociodemográficas

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Edad			0,731**		0,237**	0,147*		
2. Titularidad						0,190*		
3. Experiencia	0,731**				0,162*			
4. Etapa						0,157*		
5. Aceptación	0,237**		0,162*			0,550**	0,311**	0,546**
6. Autonomía	0,147*	0,190*		0,157*	0,550**		0,454**	0,432**
7. Vínculos					0,311**	0,454**		0,256**
8. Proyectos					0,546**	0,432**	0,256**	

Nota: Sólo se muestran las correlaciones significativas. \*\*La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). \*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

## 4. Discusión y conclusiones

El objetivo de esta investigación era explorar la influencia que determinadas variables relacionadas con el ámbito laboral del docente tienen sobre el bienestar psicológico y el grado de satisfacción de los profesionales que ejercen esta profesión. Como se comentó en el marco teórico, esta hipótesis surge del modelo interaccionista que considera que el bienestar subjetivo depende de las características del entorno y de las características personales del sujeto. Los datos empíricos sugieren que bienestar subjetivo y satisfacción vital correlacionan positivamente, lo que nos lleva a decir que aquellos docentes que se sientan satisfechos con su vida también experimentarán alto grado de bienestar subjetivo. Asimismo los resultados obtenidos en esta investigación demuestran que el bienestar psicológico de los participantes se asocia a factores como tener buenas relaciones con las personas de su entorno, contar con ayuda en caso de necesitarla, tener un proyecto vital, realizar un proceso de toma de decisiones efectivo y encarar los problemas de la vida diaria

de manera resolutiva y que los aspectos que reflejan una mayor satisfacción vital están relacionados con la consecución de objetivos vitales y la posibilidad de cambiar algunos aspectos de su vida.

Respecto a la hipótesis de trabajo acerca de la influencia de determinadas variables demográficas en el bienestar subjetivo y la satisfacción vital del profesorado podemos concluir que la satisfacción vital correlaciona de manera significativa con la edad, la experiencia docente y la titularidad del centro, no así con el género y la etapa en la que se imparte docencia. En relación al bienestar subjetivo podemos señalar que existen correlaciones significativas con respecto al género, la edad, la titularidad del centro y los años de experiencia docente, no encontrando estas correlaciones en la etapa en la que se imparte docencia. Atendiendo a diversas investigaciones que concluyen que el género condicionaría distintas perspectivas para valorar la satisfacción y el malestar docente, sugiriendo que las mujeres presentarían una mayor tendencia hacia el agotamiento emocional a diferencia de los hombres, cuya tendencia sería hacia la despersonalización (Lau, Yuen y Chan, 2005), los resultados obtenidos en esta investigación indican que este grado de satisfacción vital y bienestar también está influido por otras variables como la edad y los años de experiencia docente.

Por otro lado, y teniendo en consideración el tamaño de la muestra, resultaría interesante ampliar el número de participantes en posteriores investigaciones a otras Comunidades Autónomas incluso a otros países, para poder establecer si existen diferencias significativas con respecto a la influencia de las variables demográficas analizadas en esta investigación.

Sigue siendo objeto de interés para futuras investigaciones estudiar la causalidad asociada a porqué determinados docentes desempeñan su labor profesional desde la motivación y el interés y otros lo hacen desde el desánimo y el agotamiento (Carrasco y Bernal, 2008; Marchesi, 2007) y cómo influyen estas actitudes en la práctica pedagógica, ya que numerosas investigaciones han concluido que los comportamientos y las actitudes del docente condicionan los resultados obtenidos por los estudiantes (Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla, 2011). Por otra parte, y basándonos en las últimas líneas de investigación relacionadas con bienestar docente, deberíamos incluir como aspecto a investigar la influencia de la inteligencia emocional en el desempeño de la labor docente y cómo la implantación de programas de educación social y emocional pueden llegar a favorecer el bienestar, resultando claves para mejorar el ejercicio de la práctica docente. Asimismo, tras la revisión de la literatura en este campo queda patente la necesidad de llevar a cabo un mayor número de investigaciones acerca del bienestar docente (De Pablos, Bravo y González, 2011; Hué, 2012), que permitan desarrollar herramientas e instrumentos innovadores y eficaces para medirlo desde una perspectiva holística y multidimensional del docente en su ámbito personal y profesional.

## Referencias

- Andrews, F. M. y Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being: Americans' perception of quality of life*. Nueva York, NY: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2253-5>
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 1-19.

- Ballesteros, B. P., Medina, A. y Caycedo, C. (2006). El bienestar psicológico definido por asistentes a un servicio de consulta psicológica en Bogotá, Colombia. *Universitas Psychologica*, 5(2), 239-258.
- Campbell, A., Converse, P. y Rodgers, W. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations and satisfactions*. Nueva York, NY: Russell Sage Foundation.
- Carrasco, J. G. y Bernal, A. (2008). Institución y decepción. La salubridad institucional y la práctica docente. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 405-423.
- Casas, F., Rosich, M. y Alsinet, C. (2000). El bienestar psicológico de los preadolescentes. *Anuario de Psicología*, 31(2), 73-86.
- Casullo, M. M. y Brenlla, M. E. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires: Paidós.
- Casullo, M. M. y Solano, A. C. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología*, 18(1), 35-68.
- Chávez, R. C. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409-426. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200006>
- Cornejo, R. y Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(2), 75-80.
- Csikszentmihalyi, M. y Seligman, M. E. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- De Pablos, J. M., Bravo, P. S. C. y González, M. T. (2011). Bienestar docente e innovación con tecnologías de la información y la comunicación. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 59-81.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Diener, E. y Seligman, M. E. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1-31. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x>
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Diener, E. y Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406. <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
- Domínguez, S. A. (2014). Análisis psicométrico de la escala de bienestar psicológico para adultos en estudiantes universitarios de Lima: Un enfoque de ecuaciones estructurales. *Psicología: Avances de la Disciplina*, 8(1), 23-31. <https://doi.org/10.21500/19002386.1211>
- Eid, M. y Larsen, R. J. (2008). *The science of subjective well-being*. Londres: Guilford Press.
- Extremera, N., Salguero, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2011). Trait meta-mood and subjective happiness: A 7-week prospective study. *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 509-517. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9233-7>

- Harris, P. R. y Lightsey, O. R. (2005). Constructive thinking as a mediator of the relationship between extraversion, neuroticism, and subjective well-being. *European Journal of Personality*, 19(5), 409-426. <https://doi.org/10.1002/per.544>
- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68.
- Hulin, C. L. y Judge, T. A. (2003). Job attitudes. En I. Weiner, *Handbook of psychology* (pp. 234-254). Nueva York, NY: Wiley. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei1211>
- Karasek, R. A. y Theorell, T. (1990). *Health work*. Nueva York, NY: Basic Book.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D. y Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Lau, P. S., Yuen, M. T. y Chan, R. M. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? En D. Shek, Y. Chan y P. Lee (Eds.), *Quality-of-life research in chinese, western and global contexts* (pp. 491-516). Ámsterdam: Springer. [https://doi.org/10.1007/1-4020-3602-7\\_17](https://doi.org/10.1007/1-4020-3602-7_17)
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza Editorial.
- Maslach, C. (2003). Job burnout new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01258>
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- Pavot, W. y Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-167. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.5.2.164>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1084. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D. y Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65(1), 14-23. <https://doi.org/10.1159/000289026>
- Seligman, M. E. (2011). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Nueva York, NY: Vintage.
- Seligson, J. L., Huebner, E. S. y Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the brief multidimensional students' life satisfaction scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61(2), 121-145. <https://doi.org/10.1023/A:1021326822957>
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J. y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28.
- Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative? *Social Indicators Research*, 24(1), 1-34. <https://doi.org/10.1007/BF00292648>
- Verhoeven, R., Kraaij, V., Joekes, K. y Maes, S. (2003). Job conditions and wellness/health outcomes in Dutch secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 473-487. <https://doi.org/10.1080/0887044031000147201>

## **Breve CV de los autores**

### **Eva María Muñoz Campos**

Licenciada en Psicología Clínica y del Trabajo por la Universidad Complutense de Madrid. Doctoranda en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, en el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Profesora asociada en el Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Desde 2008 desarrolla su labor profesional como docente de C.F.G.S. en la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad y en EOEPS de la Comunidad de Madrid. Forma parte del grupo de investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social” (GICE) de la UAM desde el año 2017. ORCID ID: 0000-0001-6146-1036. Email: [eva.munnoz@uam.es](mailto:eva.munnoz@uam.es)

### **Antonio Fernández González**

Doctor por la Universidad Autónoma de Madrid, Diplomado en Magisterio por la Universidad de Santiago de Compostela, Licenciado en Pedagogía y Psicopedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor asociado en la Universidad Autónoma de Madrid y en la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Miembro del grupo de investigación GICE y del consejo de redacción de RIEJS “Revista Internacional de Educación para la Justicia Social”. Es coautor del test TESIS (Test de Sensibilidad a las Interacciones Sociales) publicado en Albor-Cohs. ORCID ID: 0000-0001-8603-7979. Email: [toni.fernandez@uam.es](mailto:toni.fernandez@uam.es)

### **Liliana Jacott**

Mi experiencia investigadora se centra, principalmente, en el ámbito de la Psicología del Desarrollo y más específicamente en el ámbito de la Ciudadanía, el Desarrollo Humano y la Justicia Social. Actualmente soy la coordinadora IP de la línea de investigación sobre Desarrollo Humano y Educación, dentro del Grupo de investigación GICE (Cambio educativo para la Justicia Social) de la UAM. He participado en distintos proyectos de investigación competitivos a nivel nacional e internacional. El resultado de estas investigaciones aparece recogido en diferentes artículos de investigación publicados tanto en prestigiosas revistas internacionales tales como: *Citizenship Teaching and Learning*, *Human Rights Review*, *European Journal of Educational Research* y *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, así como en capítulos de libros internacionales publicados por prestigiosas editoriales tales como en CiCe, London Metropolitan University y presentaciones en Congresos nacionales e internacionales. He sido miembro de la Red Europea Jean Monnet CiCe “Children’s Identity and Citizenship European Association” (desde 2009), participando como experta internacional en el Comité Internacional de la Summer Doctoral Research Student Conference desde 2015. ORCID ID: 0000-0002-5826-3693. Email: [liliana.jacott@uam.es](mailto:liliana.jacott@uam.es)



## Los Estudios Universitarios y el Mindfulness. Una Revisión Sistemática

### The University Studies and the Mindfulness. A Systematic Review

Virginia Viciana <sup>1\*</sup>  
Andrés B. Fernández Revelles <sup>1</sup>  
Marta Linares <sup>1</sup>  
Tamara Espejo <sup>2</sup>  
Pilar Puertas <sup>1</sup>  
Ramón Chacón <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Granada, España

<sup>2</sup> Universidad de Cádiz, España

<sup>3</sup> Universidad de Huelva, España

El proceso de formación del estudiante universitario está compuesto por la transmisión de contenidos académicos utilizando para ello estrategias metodológicas de diferente índole. Para que se desarrolle se deberán plantear el desarrollo de competencias emocionales, ayudándole a reconocer tanto sus emociones y motivaciones como las de los demás, facilitando la capacidad de comunicar y escuchar, adaptándose al medio para reaccionar de forma adecuada ante las diversas situaciones. Los programas de *mindfulness* pretenden reducir el cansancio emocional, fomentar el aprendizaje de técnicas efectivas del manejo del estrés y habilidades de regulación emocional, que ayudan a que se produzca un correcto proceso de enseñanza y aprendizaje. El presente trabajo analiza la evolución de la producción científica que hay en la *Web of Science* durante los últimos diez años, clasificando éstos según el objetivo de mejora buscado, el número de trabajos según el país de procedencia y los instrumentos de media utilizados, que abordan el *mindfulness* como un factor influyente en el desarrollo del estudiante universitario, constatando la necesidad de aumentar las investigaciones en este emergente cuerpo de estudio.

**Descriptores:** Estudiante; Universidad; Desarrollo de la carrera; Rendimiento escolar; Escuela.

The process of training the university student is composed of the transmission of academic content using methodological strategies of different kinds. To get it, it must raise the development of emotional skills, helping them to recognize both their emotions and motivations as those of others, facilitating the ability to communicate and listen, adapting to the environment in order to react appropriately to different situations. Mindfulness programs aim to reduce emotional fatigue, promoting the learning of effective techniques of stress management and emotional regulation skills, factors necessary for a proper teaching and learning process to occur. Our research analyzes the evolution of scientific production in the Web of Science during the last ten years, classifying them according to the objective of improvement sought, the number of works according to the country of origin and the media instruments used, which address mindfulness as an influential factor in the development of the university student, confirming the need to increase research in this emerging body of study.

**Keywords:** Students; University; Career development; Academic achievement; Schools.

---

\*Contacto: [vviciana@ugr.es](mailto:vviciana@ugr.es)

## 1. Revisión de la literatura

La educación universitaria tiene como principal objetivo reforzar las habilidades intelectuales de los estudiantes, así como prepararlos para una etapa como adultos productiva y exitosa. Sin embargo, la realidad del estudiante universitario está cargada de altas tasas de preocupaciones, problemas de sueño, dificultades relacionadas con el estrés y altos niveles de angustia psicológica entre otros (González, 2008; Lindsay et al., 2015), afectando al éxito académico de los estudiantes. Garcés de los Fayos (1995) afirma que la sobrecarga laboral es equiparable a la sobrecarga académica, ya que los estresores del mundo laboral también están presentes en el contexto académico. La investigación ha constatado la presencia del síndrome de burnout en estudiantes universitarios (Caballero, Abello y Palacio, 2007). En los universitarios el burnout se manifiesta a través del cansancio emocional, influyendo de manera significativa en las expectativas de los alumnos para finalizar sus estudios de forma satisfactoria (Martínez et al., 2002). Este síndrome se caracteriza como una respuesta de evitación ante los sentimientos, pensamientos y emociones que producen malestar y sufrimiento. A este aspecto se le une la presencia de hábitos y estilos de vida insalubres en la mayoría de las poblaciones estudiantiles universitarias, provocando problemas de salud mental (Moses, Bradley y O'Callaghan, 2016). El actual panorama educativo requiere que la implicación de los diferentes agentes educativos vaya más allá de la mera transmisión de contenidos académicos (Pegalajar y López Hernández, 2015).

Estudios recientes (Dvorakova et al., 2017; Sheikhzadeh y Khatami, 2017a) han identificado varios factores que pueden influir en el nivel de angustia psicológica de los estudiantes, como son las dificultades para hacer frente a la carga académica, el deseo de tener éxito académico, así como la obtención de un bajo rendimiento académico (Stallman, 2008). Entre los principales estresores contextuales que los estudiantes universitarios identifican relacionados con el mundo académico según González y Landero (2007) se encuentran la preocupación por el rendimiento académico, la adaptación al ambiente y a las exigencias del mundo universitario, y las preocupaciones en torno a su futuro.

El bienestar psicológico del alumno universitario es motivo de investigaciones actuales. Ryan y Deci (2001) sostienen que hay pocas investigaciones sobre el bienestar psicológico y argumentan que el bienestar psicológico es más que la ausencia de angustia psicológica. Este aspecto confirma la necesidad de investigar también aspectos del funcionamiento positivo con el fin de obtener una mejor comprensión de la experiencia de los universitarios. Por tanto, hay una necesidad de intervenciones que promuevan mejorar las habilidades de afrontamiento en los estudiantes para prevenir la angustia y el burnout futuro (De Vibe et al., 2013). En este sentido, Paredes y Sanabria-Ferrand (2008) defienden que son las variables de tipo motivacional y personal, como las habilidades o estrategias de afrontamiento y las variables emocionales, las que influyen de una manera más significativa sobre el síndrome de burnout.

### 1.1. Concepto de *mindfulness*

Para atender a los problemas actuales del alumno universitario, es necesario que el sistema educativo universitario fomente el desarrollo de herramientas que incluyan competencias socioemocionales además del desarrollo de habilidades académicas. Desde el ámbito de la investigación educativa, se ha propuesto el estilo de acción-emoción,



como una variable motivacional y afectiva de logro, moduladora del rendimiento académico. Existe por tanto un interés creciente en el uso de prácticas de atención plena para promover el crecimiento personal y aumentar el bienestar de los estudiantes universitarios cultivando la conciencia y la comprensión (Dvorakova et al., 2017).

La práctica de la atención plena puede definirse como el estado de estar atento y aceptar lo que está ocurriendo en el presente (Brown y Ryan, 2003). Generalmente al término de atención plena se le conoce como *mindfulness*. Bishop y colaboradores (2004) consideran que la psicología actual ha adoptado al *mindfulness* como una técnica para incrementar la consciencia.

La atención plena o *mindfulness* puede conceptualizarse como la práctica de aceptar y no criticar la actitud ante los pensamientos y sentimientos del momento presente. Al cultivar la atención plena, los estudiantes pueden aprender técnicas efectivas del manejo del estrés y habilidades de regulación emocional, estando mejor formados para tomar decisiones más saludables (Dvorakova et al., 2017).

Según Kabat-Zinn (2003), *mindfulness* es la conciencia que surge a través de prestar atención deliberadamente a presentar experiencias sin juicio o preferencia. Es una orientación a la experiencia en la que uno se compromete con una actitud de amabilidad y curiosidad (Nixon et al., 2016). La atención plena, la habilidad de aprender a prestar atención sin juicio, a la experiencia del momento presente, ofrece una manera de mejorar el bienestar en diversas poblaciones. La atención plena según Roberts y Danoff-Burg (2011) es una forma de prestar atención, una conciencia de momento a momento, sin juicio, que implica centrarse deliberadamente en las experiencias del momento presente. Según Kabat-Zinn, en los Estados Unidos, la reducción del estrés basada en la atención plena (MSBR) y las variantes de MBSR son los métodos más utilizados para enseñar meditación de atención plena a los adultos (Greeson et al., 2014). La tradición espiritual oriental sugiere que la atención plena puede ser cultivada a través de la práctica regular de la meditación.

La atención plena o *mindfulness* comprende dos componentes: la conciencia y la aceptación (Cardaciotto et al., 2008). La conciencia implica una atención a lo que está sucediendo en el momento presente, mientras que la aceptación indica una actitud abierta y sin prejuicios a las experiencias y estímulos actuales. Descubrieron que la aceptación consciente se asociaba negativamente con el estrés percibido, puesto que si hay aceptación es más probable que se dé el bienestar. En la misma línea, Moses y colaboradores (2016) demostraron que la aceptación consciente era la práctica más estrechamente vinculada con el bienestar del estudiante universitario.

### **1.2. Influencia del *mindfulness* en estudiantes universitarios**

Las intervenciones basadas en la atención plena están floreciendo dentro del campo de la salud mental (Baer, 2006; Singh, 2010) encontrándose dos enfoques para ello, la reducción del estrés basada en la atención plena (MBSR) (Kabat-Zinn, 2003) y la terapia cognitiva basada en la atención plena (MBA). Por tanto, los beneficios tanto psicológicos como físicos que propician la atención plena han sido investigados en diferentes estudios.

Kuyken y otros (2013) evaluaron la aceptabilidad y eficacia de un programa de *mindfulness* para mejorar la salud mental y los factores de bienestar tales como el afrontar tareas sin miedo y con disfrute, la autoestima y la empatía. En la misma línea Franco, De la fuente y Salvador (2011) afirman que el *mindfulness* es válido para

promover el crecimiento y auto-realización personal de quienes lo realizan. Así como Nelis y colaboradores (2009) encontraron que los adultos jóvenes que participaron en un curso intensivo de formación emocional mejoraron sus niveles de inteligencia emocional.

Recientemente, se está discutiendo cada vez más sobre la utilidad del *mindfulness* en la educación, pero pocas investigaciones han explorado si la atención plena puede influir en las percepciones del entorno educativo. En los últimos tiempos, los enfoques basados en la atención plena también se han aplicado a otros contextos no médicos, como la educación (Hyland, 2009). En esta área se ha explorado la capacidad de observar la experiencia sin juzgar como medio para no sólo mejorar el bienestar y la comunicación, sino también el rendimiento. De la misma manera la atención plena mejora la retención de conocimientos de los estudiantes (Ramsburg y Youmans, 2014), mejora las calificaciones de los estudiantes en Lectura y Ciencias, así como su desempeño en exámenes de alto riesgo (Bakosh et al., 2016).

Investigaciones recientes como la de Dvorakova y colaboradores (2017) demuestran la efectividad de un programa de *mindfulness* para promover la salud y el bienestar en estudiantes universitarios, aumentando la satisfacción de la vida del estudiante y disminuyendo de manera significativa la depresión y la ansiedad. Forquer y colaboradores (2008) informaron que más de un tercio de los estudiantes necesita más de 30 minutos para dormirse, se despiertan más de una vez por la noche y está cansado durante todo el día. Investigaciones han demostrado que la atención plena puede reducir los trastornos de sueño o el tabaquismo que están relacionados con el estrés (Carlson y Garland, 2005; Davis et al., 2007).

En conjunto, estos estudios de atención plena sugieren que la adquisición y el desarrollo de la práctica de la atención plena se asocia con disminuciones en la angustia emocional, y aumentos de estados más positivos. Actualmente hay programas universitarios en el Reino Unido donde se ofrece formación en *mindfulness* dentro del currículum educativo (Nixon et al., 2016), como en universidades de Australia (Lindsay et al., 2015), implementando y evaluando estrategias para apoyar el bienestar de los estudiantes.

Ante esta situación, se ve la importancia que cobra el desarrollo de programas afectivo-motivacionales para mejorar la auto-aceptación y realización personal en universitarios. Salami (2010) señala la importancia de diseñar estrategias de promoción y bienestar psicológico en el alumnado como medio, a su vez, de mejorar la calidad de enseñanza. Los resultados prometedores que se alcanzan con la práctica del *mindfulness* sugieren a las instituciones educativas que lo integren para conseguir resultados beneficiosos en el bienestar emocional, la capacidad y potencial de aprendizaje y en la salud física y mental de quienes lo practican.

La calidad de vida y la salud mental de los estudiantes universitarios es un tema emergente a tener en cuenta cada vez más en un contexto internacional ya que influye directamente en la calidad del proceso de formación de los futuros profesionales y ciudadanos. De igual manera un creciente cuerpo de estudios sobre los beneficios del *mindfulness* ha comenzado a mostrar su potencial como estrategia de intervención para mejorar la salud mental y el rendimiento en general. Por tanto, contar con resultados de una revisión sistemática sobre la relación específica entre *mindfulness*, salud y bienestar psicológico del alumno universitario, así como su rendimiento académico, creemos puede ser el comienzo de un cuerpo de estudio interesante como punto de partida de futuras investigaciones.

Debido a la importancia que está alcanzando el *mindfulness* en las Ciencias Sociales, la finalidad de este trabajo es llevar a cabo una revisión sistemática de los estudios encontrados en la *Web of Science* durante los últimos diez años que relaciona el *mindfulness* con la población universitaria, con el objetivo de constatar el número de investigaciones existentes según el país de procedencia y el año de publicación, extrayendo las características principales de cada uno de los trabajos como son la universidad de procedencia, la muestra seleccionada, el tipo de investigación y los instrumentos de recogida de datos; para finalmente agruparlas en base a los aspectos de mejora del estudiante universitario.

## 2. Método

La revisión bibliográfica de los artículos ha sido llevada a cabo durante los primeros cinco meses de 2017, incluyéndose los trabajos publicados hasta mayo de 2017 prestando mayor atención a aquellos que relacionan el *mindfulness* con la educación universitaria durante la última década, 2007-2017, con la intención de cuantificar las investigaciones que se han realizado en los últimos años, clasificando éstas según el objetivo de mejora buscado, constatando la necesidad de aumentar las investigaciones en este emergente cuerpo de estudio.

Para la realización de este trabajo, se han tenido en cuenta los artículos publicados en cualquier lengua. Como principal motor de búsqueda se ha empleado la *Web of Science* (WOS), obteniendo un total de 652 relacionados con la temática de estudio. Se usaron los términos *mindfulness*, *school* y *education* como palabras clave, y como operadores booleanos *and* y *or*.

Se refinó la búsqueda considerando solamente los artículos publicados en los dominios de investigación *Social Science* al ser el área de conocimiento de los investigadores implicados en el trabajo, dentro del campo de la educación y se tuvo como prioridad las áreas de investigación *Education Educational Research* y *Social Science* refinándose a un total de 96 artículos. Para seleccionar la muestra de estudio se establecieron los siguientes criterios:

- Artículos científicos que relacionen el *mindfulness* con estudiantes universitarios;
- Estudios que consideren el *mindfulness* como herramienta significativa en la mejora de las capacidades del estudiante universitario.

La aplicación de estos criterios de inclusión se realizó mediante una primera lectura del título y resumen de los 96 trabajos para cumplir el primer criterio. Posteriormente se realizó una lectura pormenorizada del texto completo de los trabajos seleccionados para aplicar el resto de criterios. De tal manera que, al aplicar los criterios conceptuales y metodológicos, se eliminaron 73 artículos.

A partir de lo expuesto en el apartado de procedimiento, se analizaron 96 artículos científicos encontrados en la base de datos WOS. Tras considerar y aplicar los criterios de inclusión, la muestra de esta revisión sistemática se corresponde a 23 artículos científicos.

### 3. Resultados

A continuación, presentamos los resultados encontrados en nuestra revisión sistemática, se analiza la evolución de la producción científica y las principales características de los estudios analizados.

#### 3.1. Evolución de la producción científica

Durante el periodo 2007-2017 se han publicado un total de 96 artículos relacionados con el *mindfulness* y la educación, incluidos en las categorías de *Education Educational* y *Social Science* en WOS. Sin embargo, los estudios que vinculan el *mindfulness* con el estudiante universitario descienden a un total de 23 artículos correspondiéndose con el 23,9% de la totalidad de artículos producidos sobre esa temática. En la figura 1 se compara la producción total de estudios por año de WOS, con aquellos que forman el cuerpo base de la investigación. La producción de estudios que versan sobre la relación existente entre el *mindfulness* y los estudiantes universitarios es creciente sobre todo a partir del 2014, aunque a su vez hemos de destacar un leve declive en la producción desde el 2016 tal y como podemos observar en la figura 1.

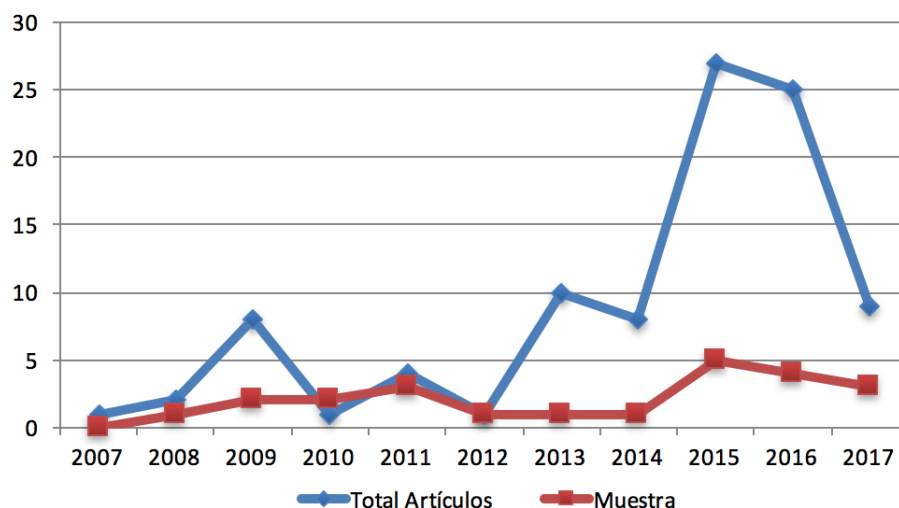


Figura 1. Comparación de la producción de artículos científicos

Fuente: Elaboración propia.

La producción de artículos que abordan el *mindfulness* como un factor influyente en el desarrollo del estudiante universitario en la última década es ascendente, como se puede apreciar en la figura 1, siendo este incremento más notable en el año 2015 (N=5). Sin embargo, son muchos menos los trabajos dedicados al estudiante universitario que, al resto de las etapas educativas, lo que se vincula con el objetivo de nuestra investigación.

#### 3.2. Características comunes de los estudios sobre *mindfulness* y estudiantes universitarios

Como ya hemos indicado, la muestra de esta revisión sistemática se compone de 23 artículos en los que han participado un total de 3.835 alumnos universitarios, tal y como se puede observar en el cuadro 1.

Cuadro 1. Síntesis de estudios que constituyen el cuerpo base de la revisión sistemática

AUTOR/ES	PAÍS	N	TIPO DE INVESTIGACIÓN	INSTRUMENTOS
1 Dvorakova, Kishida, Li, Elavsky, Broderick, Agrusti, y Greenberg (2017)	Estados Unidos	109	Transversal	“PHQ” “GAD” “SWL” “MAAS” “SCS” “SCCR” “CS” “PSPI” “YAAPST”
2 Sheikhzadeh y Khatami (2017a)	Irán	220	Transversal	“CCTT” “MAAS” “TOEFL TEST”
3 Sheikhzadeh y Khatami (2017b)	Irán	220	Transversal	“OPT” “MAAS” “TOEFL TEST”
4 Bore, Pittolo, Kirby, Dluzewska y Marlin (2016)	Australia	150	Longitudinal	“K10” “GHQ-12” “BSI” “GSI” “WEMWBS” “BRS”
5 Moses, Bradley, y O’Callaghan (2016)	Australia	203	Transversal	“Escala de mindfulness Philadelphia”
6 Nixon, McMurtry, Craig, Nevejan y Regan-Addis (2016)	Escocia	63	Longitudinal	“ED505 mindfulness)
7 Xu, Wu, Zhao, Chen, Xia, Li, y Zhong (2016)	China	431/231	Longitudinal	“DREEM-C” “KIMS-C”
8 Gulgez y Gunduz (2015)	Turquía	18	Transversal	“DERS”
9 Lindsay, Kirby, Dluzewska, y Campbell (2015)	Australia	75	Transversal	“MSLQ”
10 Pegalajar y López Hernández (2015)	España	183	Transversal	“AURE”
11 Slonim, Kienhuis Di Benedetto y Reece (2015)	Australia	207	Transversal	“HPLPII” “FFMQ” “DASS”
12 Van Dijk, Lucassen y Speckens (2015)	Holanda	95/167	Longitudinal	“BSI” “NEO-FFI” “FFMQ” “IBI”
13 Greeson, Juberg, Maytan, James, y Rogers (2014)	Estados Unidos	90	Transversal	“PSS” “MOS SLPQ” “CAMS-R” “SCS” “GQ-6”
14 De Vibe, Solhaug, Tyssen, Friborg, Rosenvinge, Sorlie y Bjorndal (2013)	Noruega	288	Transversal	“GHQ12” “MBI” “PMSS” “SWB” “FFMQ”
15 Akin (2012)	Turquía	299	Transversal	Escala de autocompasión “ATQ”
16 Grinnell, Greene, Melanson, Blissmer, y Lofgren (2011)	Estados Unidos	75	Transversal	“MAAS” “WRBQ” “FV” “IPAQ-S”
17 Hewett, Ransdell, Gao, Petlichkoff, y Lucas (2011)	Estados Unidos	51	Transversal	“PAR-Q” “FFMQ” “PSS”
18 Roberts y Danoff-Burg (2011)	Estados Unidos	553	Transversal	“FFMQ” “PSQI” “WLI” “BES”

Cuadro 1bis. Síntesis de estudios que constituyen el cuerpo base de la revisión sistemática (Continuación)

AUTOR/ES	PAÍS	N	TIPO DE INVESTIGACIÓN	INSTRUMENTOS
19 Akin (2010)	Turquía	338	Transversal	Escala de autocompasión, Escala de distorsiones cognitivas interpersonales
20 Arias, Justo y Manas (2010)	España	38	Transversal	“ECE” “MBI-GS”
21 Akin (2009)	Turquía	755	Transversal	Escala de autocompasión “SAS”
22 Hased, De Lisle, Sullivan y Pier (2009)	Australia	148	Transversal	“SCL-90R” “DEP” “ANX” “HOS” “WHOQOL BREF2”
23 Akin (2008)	Turquía	646	Transversal	“AGOS” Escala de autocompasión

Fuente: Elaboración propia.

Para extraer los datos, se han tenido en cuenta el siguiente proceso de codificación: (1) autor/res; (2) año de publicación; (3) Lugar de procedencia de la universidad; (4) muestra; (5) tipo de investigación y (6) instrumentos de recogida de la información.

Tras la revisión podemos constatar cómo las investigaciones realizadas sobre el beneficio del *mindfulness* en estudiantes universitarios son estudios de corte transversal y longitudinal que utilizan diversos instrumentos de recogida de datos según el tipo de investigación. Los artículos que constituyen el cuerpo base de nuestro trabajo, han desarrollado estudios que relacionan el *mindfulness* con la etapa universitaria. Por ello, el cuadro 2 muestra aquellos países donde se han realizado las investigaciones. Entre nueve países se encuentran las 23 investigaciones que conforman la muestra de este estudio de revisión sistemática. Los países donde mayor es el número de estudios que relacionan *mindfulness* y universidad es en Estados Unidos (N=5), Australia (N=5) y Turquía (N=5), a los cuales se les asocia el 21,7% de estudios albergados. También en países como Escocia, España, China, Holanda y Noruega se ha desarrollado al menos una investigación sobre *mindfulness* y universidad.

Cuadro 2. Países donde se desarrolla las investigaciones del cuerpo base de investigación

PAÍS	Nº DE ESTUDIOS	PORCENTAJE
Estados Unidos	5	21,7%
Irán	2	8,6%
Australia	5	21,7%
Escocia	1	4,3%
China	1	4,3%
Turquía	5	21,7%
España	2	8,6%
Holanda	1	4,3%
Noruega	1	4,3%
<i>Total</i>	23	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Resulta pertinente dividir los estudios seleccionados considerando el objeto de estudio hacia el que van dirigidos, tal y como se muestran en el cuadro 3. Una mayoría de los estudios se han centrado en relacionar el *mindfulness* con la mejora de la salud y el bienestar psicológico del estudiante universitario encontrándose un total de 18 investigaciones. Seguidamente nos encontramos un total de 4 estudios que se centran en relacionar el *mindfulness* con la mejora del rendimiento y los resultados académicos. Por último, hay dos investigaciones donde proponen la inclusión del *mindfulness* dentro del currículum universitario.

Cabe destacar que es en el primer grupo, las investigaciones que relacionan el *mindfulness* con la mejora de la salud y el bienestar psicológico donde se encuentran los artículos más citados dentro de la WOS, con un total de 183 citas.

Cuadro 3. Hacia qué aspectos de mejora van dirigidos los estudios del cuerpo base de investigación

MEJORA	Nº	PAÍS	AÑO	Nº CITAS EN WOS	
Mejora de la salud y el bienestar psicológico del estudiante universitario	1	Estados Unidos	2017	0	
	4	Australia	2016	0	
	5	Australia	2016	0	
	8	Turquía	2015	0	
	10	España	2015	0	
	11	Australia	2015	5	
	12	Holanda	2015	5	
	13	Estados Unidos	2014	12	
	14	Noruega	2013	32	
	15	Turquía	2012	10	
	16	Estados Unidos	2012	2	
	17	Estados Unidos	2011	7	
	18	Estados Unidos	2011	12	
	19	Turquía	2010	10	
	20	España	2010	1	
	21	Turquía	2009	12	
	22	Australia	2009	67	
	23	Turquía	2008	13	
	Mejora en el rendimiento académico y en los resultados académicos	2	Irán	2017	0
		3	Irán	2017	0
		7	China	2016	1
		20	España	2010	1
	Propuesta de inclusión del <i>mindfulness</i> en los currículums universitarios	6	Escocia	2016	0
9		Australia	2015	0	

Fuente: Elaboración propia.

#### 4. Discusión

La revisión sistemática que se ha desarrollado pone de manifiesto que el número de artículos que estudia el tratamiento de la atención plena o *mindfulness* como factor esencial para un desarrollo integral del alumnado universitario, es cada vez mayor. Se han registrado un total de 23 investigaciones mostrando cómo van en aumento en la actualidad, siendo países de habla inglesa principalmente (Estados Unidos y Australia),

los responsables del mayor número de estudios junto con Turquía, donde el principal aspecto de mejora está enfocado a la salud y el bienestar psicológico del estudiante.

En cuanto a los estudios clasificados en base a los aspectos de mejora a los que van dirigidos, creemos conveniente discutir los resultados según las tres categorías encontradas.

#### *Mejora de la salud y el bienestar psicológico del estudiante universitario*

Nos encontramos que el grueso de las investigaciones, están enfocadas en esta categoría, con un total de 18 artículos, siendo países de habla inglesa principalmente los responsables de la mayoría de las investigaciones realizadas. En estos trabajos se prioriza el bienestar psicológico y la salud mental del estudiante, frente al rendimiento académico.

En la investigación realizada por Dvorakova y colaboradores (2017), en 109 estudiantes universitarios de primer año se evaluó la efectividad de un programa de *mindfulness* para promover la salud y el bienestar de los alumnos. Los resultados obtenidos muestran un aumento significativo en la satisfacción de la vida de los estudiantes y una disminución en la depresión y ansiedad. Encontramos datos similares en otros estudios como el de Bore y colaboradores (2016), donde se reafirma una mejora en el malestar psicológico y aumento del bienestar del estudiante universitario. Además, el estudio de Moses, Bradley y O'Callaghan (2016), en una muestra de 206 universitarios los hallazgos sugieren que la práctica de la atención plena, del *mindfulness* puede tener beneficios de salud mental con mayor significatividad que los beneficios obtenidos a través de actividades más tradicionales como la dieta y el ejercicio físico. Así como la investigación de Guldez y Gunduz (2015) que confirman la efectividad de un programa de atención plena para reducir las dificultades de los estudiantes universitarios en la regulación emocional. Respecto al tipo de estudios universitarios, Pegalajar y López Hernández (2015) se centraron en 183 estudiantes del grado de educación infantil donde se aplica un programa de *mindfulness*, muestran unos niveles muy favorables de autorrealización y desarrollo personal. De igual manera, Slonim y colaboradores (2015) realizaron similares investigaciones centradas en 207 estudiantes de medicina en Australia, señalando el potencial del autocuidado y la atención plena para disminuir la aflicción y la angustia psicológica, de la misma manera que la investigación realizada por Van Dijk, Lucassen y Speckens (2015) en estudiantes de medicina holandeses.

Las investigaciones de Greeson y otros (2014) demuestran que un programa de atención mental en 90 alumnos universitarios es eficaz para reducir los síntomas de estrés, mejorar el bienestar psicológico y promover el sueño. De la misma manera los estudios de De Vibe y colaboradores (2013) sobre una muestra de 288 alumnos universitarios constatan que un programa de entrenamiento de atención plena redujo la angustia mental y mejoró el bienestar de los estudiantes de medicina y psicología de dos universidades noruegas.

En los estudios de Grinnell y otros (2011), se observaron correlaciones entre la atención plena y los comportamientos relacionados con el peso, comprobándose que la atención plena puede afectar el estado de salud de los estudiantes universitarios de primer año, particularmente respecto a las medidas de comportamiento que afectan el estado del peso.



En la misma línea los resultados de la investigación realizada por Hewett y colaboradores (2011) demuestran que un programa de yoga Bikram afectó positivamente la salud psicológica y física en 51 estudiantes universitarios de Estados Unidos. De igual manera Roberts y Danoff-Gurg (2011) en su estudio con 553 estudiantes universitarios demostraron un vínculo entre la atención y las percepciones y comportamientos de salud en una población universitaria. Los resultados sugieren que la atención plena o *mindfulness* está relacionada con la disminución del estrés, contribuyendo a aumentar las percepciones positivas de salud y comportamientos de salud.

Investigaciones similares como la de Arias, Justo y Mañas (2010), confirman que un programa de intervención de *mindfulness* produjo mejoras significativas en el cansancio y agotamiento emocional en alumnos universitarios de Psicología. Hased y otros (2009) en sus investigaciones con 148 estudiantes universitarios de medicina constataron la influencia positiva de un programa de atención plena sobre el bienestar de dichos estudiantes.

El número de investigaciones que relaciona el *mindfulness* con la salud mental y el bienestar psicológico va en aumento como se desprende de los resultados anteriores. Los estudios en lengua inglesa son muy abundantes en relación al resto de las lenguas.

#### *Mejora en el rendimiento y en los resultados académicos*

En cuanto a los efectos del *mindfulness* o atención plena sobre el rendimiento académico, encontramos cuatro estudios realizados en Irán, China y España en los últimos cinco años, donde se constata la influencia positiva del *mindfulness* sobre los resultados académicos. Así, resalta la investigación de Sheikhzadeh y Khatami (2017a, 2017b) en estudiantes universitarios iraníes donde se demostró la correlación positiva entre la atención plena y la comprensión lectora y rendimiento académico. La investigación de Xu y colaboradores (2016) relacionan la atención plena con una mayor satisfacción en la percepción del entorno educativo, del ambiente de aprendizaje en estudiantes de medicina en China, mejorando el clima escolar y, por tanto, influyendo positivamente en los resultados académicos. En la misma línea los estudios de Arias, Justo y Mañas (2010), corroboran que un programa de *mindfulness* produce cambios en el cansancio emocional y por tanto influye positivamente en la capacidad de concentración del estudiante en su actividad académica.

Cabe destacar el número tan reducido de investigaciones encontradas durante la última década dedicadas a la mejora del rendimiento académico a través de la aplicación del *mindfulness*, frente a aquellas dedicadas a la mejora de la salud mental.

#### *Propuesta de inclusión del mindfulness en el currículum universitario*

A tenor de la importancia del *mindfulness* como estrategia para la regulación emocional de los estudiantes universitarios, así como para la mejora del rendimiento académico, encontramos investigaciones como la de Nixon y otros (2016), que proponen la inclusión del *mindfulness* en el currículum universitario. Así, en diversos programas de postgrado del Reino Unido, se ofrece formación en *mindfulness* desde una perspectiva de ciencia social en lugar de la perspectiva clínica. Actualmente hay estudios de grado con una duración de cuatro años. En esta línea Moses, Bradley y O'Callaghan (2016) proponen que se le ofrezcan al estudiante universitario cursos académicos que integren el entrenamiento de la atención plena en el currículum principal. Lindsay y otros (2015) tras los resultados en sus estudios, proponen actualizar en la facultad de derecho de Australia

los estudios para incluir un currículo de autogestión. Greeson y colaboradores (2014) apoyan esta idea al considerar la atención plena una intervención viable para los centros de consejería estudiantil que busquen proporcionar intervenciones rentables para los estudiantes que sufren de niveles inmanejables de estrés. A este respecto, sólo dos investigaciones cuyo objetivo es la inclusión del *mindfulness* en el currículum universitario fueron publicadas en el año 2015 y 2016.

## 5. Conclusiones

Por consiguiente, sin atender a la fundamentación teórica revisada y a las conclusiones arrojadas por las investigaciones recogidas que componen el cuerpo base de este trabajo, podemos decir que la mayoría de investigaciones de la última década utilizan el *mindfulness* como herramienta fundamental para la mejora del estado de bienestar y salud mental indispensable en el estudiante universitario, quedando en un segundo plano por el bajo número de investigaciones, aquellos trabajos donde el *mindfulness* mejora el rendimiento académico y se incluye dentro del currículum universitario.

En relación a los estudios que se han llevado en diferentes países, encontramos un total de 9, destacando la labor de Turquía, Australia y Estados Unidos con un total de 5 investigaciones en cada caso. El resto de los países tienen un promedio de 1-2 estudios. En este sentido, sería interesante diseñar más intervenciones que estudien la influencia del *mindfulness* en el ámbito universitario.

A partir de los resultados obtenidos, se propone llevar a cabo programas de atención plena o *mindfulness* dentro del contexto universitario para la mejora del bienestar psicológico y del rendimiento académico como estrategia de intervención a nivel institucional, mejorando y ampliando los recursos de ayuda y orientación al estudiante, en el ámbito de la mejora de las competencias de regulación personal. El actual panorama universitario requiere que la implicación de los diferentes agentes educativos vaya más allá de la mera transmisión de contenidos académicos y aborde nuevos enfoques para la mejora y el bienestar integral de los universitarios.

Una de las limitaciones de este estudio ha sido el periodo de tiempo seleccionado, ya que se podría abarcar una década más para poder conocer su evolución con mayor profundidad. Aun así, el proceso de revisión exhaustivo al que han sido sometidos los artículos seleccionados garantiza la calidad de los estudios seleccionados.

Son necesarias futuras investigaciones donde se centren en la aplicación del *mindfulness* para conocer las variables que son susceptibles de mejora y cambio y cuáles no, para comparar diferentes programas de *mindfulness* entre sí sobre diferentes variables. Se hace evidente la necesidad de utilizar este tipo de programas con diferentes perfiles universitarios y comprobar el logro académico obtenido.

## Referencias

- Akin, A. (2008). Self-compassion and achievement goals: A structural equation modeling approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 8(31), 1-15.
- Akin, A. (2009). Self-compassion and submissive behavior. *Education and Science*, 34(152), 138-147.

- Akin, A. (2010). Self-compassion and interpersonal cognitive distortions. *Hacettepe University Journal of Education*, 39, 1-9.
- Akin, A. (2012). Self-compassion and automatic thoughts. *Hacettepe University Journal of Education*, 42, 1-10.
- Arias, J. D., Justo, C. F. y Mañas, I. M. (2010). Results of a program on mindfulness on the emotional situation of university students. *Estudios Sobre Educacion*, 19, 31-52.
- Bakosh, L. S., Snow, R. M., Tobias, J. M., Houlihan, J. L. y Barbosa-Leiker, C. (2016). Maximizing mindful learning: Mindful awareness intervention improves elementary school students' quarterly grades. *Mindfulness*, 7, 59-67. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0387-6>
- Baer, R. (Ed.). (2006). *Mindfulness based treatment approaches: Clinician's guide to evidence based and applications*. Londres: Elsevier.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. y Cardomy, J. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Bore, M., Pittolo, C., Kirby, D., Dluzewska, T. y Marlin, S. (2016). Predictors of psychological distress and well-being in a sample of Australian undergraduate students. *Higher Education Research & Development*, 35(5), 869-880. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1138452>
- Brown, K. W. y Ryan, R. M. (2003). The benefit being present: Mindfulness an its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Cardaciotto, L., Herbert, J. D., Forman, E. M., Moitra, E. y Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia mindfulness scale. *Assessment*, 15(2), 204-223. <https://doi.org/10.1177/1073191107311467>
- Carlson, L. E. y Garland, S. N. (2005). Impact of mindfulness based stress reduction (MBSR) on sleep, mood, stress, and fatigue symptoms in cancer outpatients. *International Journal of Behavioral Medicine*, 12, 278-285. [https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm1204\\_9](https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm1204_9)
- Davis, J. M., Fleming, M. F., Bonus, K. A. y Baker, T. B. (2007) A pilot study on mindfulness based stress reduction for smokers. *BMC Complementary and Alternative Medicine*, 7, 1-7. <https://doi.org/10.1186/1472-6882-7-2>
- De Vibe, M., Solhaug, I., Tyssen, R., Friborg, O., Rosenvinge, J. H. y Sorlie, T. (2013). Mindfulness training for stress management: a randomised controlled study of medical and psychology students. *BMC Medical Education*, 13, 1-14. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-107>
- Dlaska, A. (2013). The role of foreign language programmes in internationalising learning and teaching in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 260-271. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.696538>
- Dvorakova, K., Kishida, M., Li, J., Elavsky, S., Broderick, P. C., Agrusti, M. R. y Greenberg, M. T. (2017). Promoting healthy transition to college through mindfulness training with first-year college students: Pilot randomized controlled trial. *Journal of American College Health*, 65(4), 259-267. <https://doi.org/10.1080/07448481.2017.1278605>

- Forquer, L. M., Camden, A., Gabriau, K. y Johnson, C. (2008). Sleep patterns of college students at a public university. *Journal of American College Health*, 56, 563-565. <https://doi.org/10.3200/JACH.56.5.563-565>
- Franco, C., De la Fuente, M. y Salvador, M. (2011). Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en las medidas del crecimiento y la autorealización personal. *Psicothema*, 23(1), 58-65.
- Garcés de los Fayos, E. J. (1995). Burnout en niños y adolescentes: Un nuevo síndrome en psicopatología infantil. *Psicothema*, 7(1), 33-40.
- González, N. (2008). Prevalencia del estrés en la satisfacción laboral de los docentes universitarios. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 3(4), 68-89.
- González, M. T. y Landero, R. (2007). Escala de cansancio emocional (ECE) para estudiantes universitarios. Propiedades psicométricas en una muestra de México. *Anales de Psicología*, 23(2), 253-257.
- Greeson, J. M., Juberg, M. K., Maytan, M., James, K. y Rogers, H. (2014). A randomized controlled trial of Koru: A mindfulness program for college students and other emerging adults. *Journal of American College Health*, 62(4), 222-233. <https://doi.org/10.1080/07448481.2014.887571>
- Grinnell, S., Greene, G., Melanson, K., Blissmer, B. y Lofgren, I. E. (2011). Anthropometric and behavioral measures related to mindfulness in college students. *Journal of American College Health*, 59(6), 539-545. <https://doi.org/10.1080/07448481.2011.555932>
- Gulgez, O. y Gunduz, B. (2015). The effect of dialectical behavior therapy based emotion regulation program on decreasing the emotion regulation difficulties of university students. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 44(2), 191-208.
- Hassed, C., de Lisle, S., Sullivan, G. y Pier, C. (2009). Enhancing the health of medical students: Outcomes of an integrated mindfulness and lifestyle program. *Advances in Health Sciences Education*, 14(3), 387-398. <https://doi.org/10.1007/s10459-008-9125-3>
- Hewett, Z. L., Ransdell, L. B., Gao, Y., Petlichkoff, L. M. y Lucas, S. (2011). An examination of the effectiveness of an 8-week bikram yoga program on mindfulness, perceived stress, and physical fitness. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 9(2), 87-92. [https://doi.org/10.1016/S1728-869X\(12\)60003-3](https://doi.org/10.1016/S1728-869X(12)60003-3)
- Hyland, T. (2009). Mindfulness and the therapeutic function of education. *Journal of Philosophy of Education*, 43, 119-131. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00668.x>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Lewis, R., Motton, N., Burnett, R., Cullen, C., Hennelly, S. y Huppert, F. (2013). Effectiveness of the mindfulness in schools programme: Non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 2, 1-6.
- Lindsay, K., Kirby, D., Dluzewska, T. y Campbell, S. (2015). Oh, the places you'll go! Newcastle law school's partnership interventions for well-being in first year law. *Journal of Learning Design*, 8(2), 11-21. <https://doi.org/10.5204/jld.v8i2.239>
- Martínez, I. M., Márqués, A., Salanova, M. y Lópes da Silva, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. Un estudio transversal. *Ansiedad y Estrés*, 8(1), 13-23.

- Moses, J., Bradley, G. L. y O'Callaghan, F. V. (2016). When college students look after themselves: Self-care practices and well-being. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 53(3), 346-359. <https://doi.org/10.1080/19496591.2016.1157488>
- Nelis, N., Quoidbach, J., Mikolajczak, M. y Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: How it is possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.046>
- Nixon, G., McMurtry, D., Craig, L., Nevejan, A. y Regan-Addis, H. (2016). Studies in mindfulness: Widening the field for all involved in pastoral care. *Pastoral Care in Education*, 34(3), 167-183. <https://doi.org/10.1080/02643944.2015.1127990>
- Paredes, O. L. y Sanabria-Ferrand, P. A. (2008). Prevalencia del síndrome de burnout en residentes de especialidades médico-quirúrgicas, su relación con el bienestar psicológico y con variables sociodemográficas y laborales. *Revista de la Facultad de Medicina*, 16(1), 25-32.
- Pegalajar, M. C. y López Hernáez, L. (2015). Emotional competences in the childhood education teacher training. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educacion*, 13(3), 95-106.
- Ramsburg, J. T. y Youmans, R. J. (2014). Meditation in the higher-education classroom: Meditation training improves student knowledge retention during lectures. *Mindfulness*, 5, 14-31. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0199-5>
- Ryan, R. y Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and edaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Roberts, K. C. y Danoff-Burg, S. (2011). Mindfulness and health behaviors: Is paying attention good for you? *Journal of American College Health*, 59(3), 165-173. <https://doi.org/10.1080/07448481.2010.484452>
- Salami, S. O. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and student's attitudes: Implications for quality implications. *European Journal of Educational Studies*, 2(3), 247-257.
- Sheikhzadeh, E. y Khatami, M. (2017a). Critical thinking, mindfulness and academic achievement among Iranian EFL learners. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(3), 281-294.
- Sheikhzadeh, E. y Khatami, M. (2017b). The possible relationship between mindfulness and academic achievement among Iranian EFL learners. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(2), 43-48.
- Singh, N. N. (2010). Mindfulness: A finger pointing to the moon. *Mindfulness*, 1(1), 1-3. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0009-2>
- Slonim, J., Kienhuis, M., Di Benedetto, M. y Reece, J. (2015). The relationships among self-care, dispositional mindfulness, and psychological distress in medical students. *Medical Education Online*, 20, 27-42. <https://doi.org/10.3402/meo.v20.27924>
- Stallman, H. (2008). Prevalence of psychological distress in university student. *Australian Family Physician*, 37(8), 673-677.
- Van Dijk, I., Lucassen, P. y Speckens, A. (2015). Mindfulness training for medical students in their clinical clerkships: Two cross-sectional studies exploring interest and participation. *BMC Medical Education*, 15, 31-56. <https://doi.org/10.1186/s12909-015-0302-9>
- Xu, X., Wu, D. X., Zhao, X. H., Chen, J. X., Xia, J. y Li, M. L. (2016). Relation of perceptions of educational environment with mindfulness among Chinese medical students: a

## Breve CV de los autores

### Virginia Viciano

Profesora Titular en el Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal de la Facultad de Educación de la Universidad de Granada. Doctora en Educación Física. Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Investigadora del grupo de investigación HUM-238 a través del cual se han desarrollado múltiples tareas de investigación, innovación y transferencia. Autora de ocho libros de reconocido prestigio dentro del campo de la educación física publicados en el grupo editorial “Inde”, así como de un total de 21 artículos en revistas científicas, algunos de ellos indexados en la *Web of Science* y *Scopus*. Ha participado en más de una treintena de eventos de divulgación científica, como congresos internacionales y jornadas de investigación, mediante ponencias y comunicaciones. ORCID ID: 0000-0003-2711-5572. Email: [vviciano@ugr.es](mailto:vviciano@ugr.es)

### Andrés B. Fernández Revelles

Profesor Contratado Doctor impartiendo docencia en la Universidad de Granada en las titulaciones de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, y en el Máster Universitario en Investigación en Actividad Física y Deporte con mención de calidad por la ANECA. Tópico de investigación: Juegos motores / *Motor games and active games*. Entre sus publicaciones más relevantes se encuentran: “Universidad o mercado laboral: preferencias de los jóvenes a su futuro al terminar los estudios de bachillerato y formación profesional”, “Correlación en triatlón masculino entre fases y resultado final en los JJOO de Sídney 2000”, “Cultural background shapes spatial reference frame proclivity” y “ABFR-Index: Correlation between Soccer scientific production and ranking”. ORCID ID: 0000-0002-8089-650X. Email: [abfr@ugr.es](mailto:abfr@ugr.es)

### Marta Linares

Profesora del Departamento de Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de Melilla. Universidad de Granada. Vicedecana de Investigación, Innovación y Posgrado. Máster en Antropología Física y Forense y en Cuidados en Dependencia y Procesos de Fin de Vida. Doctora con mención internacional en Salud. Tutora de un programa de posgrado en Latinoamérica. Las principales investigaciones guardan relación con la línea de investigación: calidad de vida y factores psicosociales, y educación física y salud. ORCID ID: 0000-0003-2332-5601. Email: [mlinares@ugr.es](mailto:mlinares@ugr.es)

### Tamara Espejo

Máster Universitario en Investigación e Innovación en Currículum y Formación de la Universidad de Granada. Grado en Maestro de Educación Primaria en la Universidad de Granada. Ha colaborado en el proyecto “Programa de intervención educativa utilizando videojuegos activos y juegos motores para el apoyo a la docencia en materias de educación física y salud nutricional en los grados de primaria e infantil” (Referencia PID 14-81 de la Universidad de Granada). Ha disfrutado de una beca de colaboración en el departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la

Universidad de Granada. Ministerio de Educación y Ciencia. Investigadora en el grupo de investigación HUM-653 de la Universidad de Jaén. ORCID ID: 0000-0003-0363-7464. Email: tamarag@ugr.es

### **Pilar Puertas**

Máster en Estudios Superiores de Lengua Española, actualmente me encuentro realizando la tesis doctoral en el departamento de expresión musical, plástica y corporal y formo parte del grupo de investigación HUM-238. Graduada en Educación Primaria con mención en Educación Física. He asistido y participado en el I y II Congreso Internacional de Investigación y Didáctica de la Educación Física (Granada), en el I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar (Zaragoza) y XXIV Congreso Internacional INFAD y en el I Congreso de Salud y Ciclo Vital (Almería). Participación como comité organizador y científico en el I y II Congreso Internacional de Investigación y Didáctica de la Educación Física, así como la publicación de artículos científico mayoritariamente relacionados con factores psicosociales dentro del ámbito de la educación y la actividad física y el deporte. ORCID ID: 0000-0001-8878-7677. Email: pilarpuertas@correo.ugr.es

### **Ramón Chacón**

Máster Universitario en Investigación e Innovación en Currículum y Formación de la Universidad de Granada. Graduado en Educación Primaria con Mención en Educación Física. Desempeña su labor docente como Profesor Sustituto Interino en el departamento de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Huelva. Pertenece al grupo de investigación "PROMECO" (Hum-238) desde diciembre de 2014, a través del cual ha desarrollado múltiples tareas de investigación, innovación y transferencia. Posee sesenta y dos publicaciones en revistas científicas, muchas de ellas indexadas en *Web of Science* y *Scopus*, dentro de las cuales es primer autor en más de veinte artículos. Del mismo modo, posee más de una veintena de capítulos de libro. Ha participado en más de una veintena de eventos de divulgación científica, considerando congresos internacionales y jornadas de investigación, mediante comunicaciones, ponencias y simposios. ORCID ID: 0000-0003-0937-1089. Email: rchacon@ugr.es