



# REICE

RINACE

Revista Iberoamericana sobre  
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

ISSN: 1696-4713 | Julio 2021 – Volumen 19, Número 3

<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3>



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

**UAM**

Universidad Autónoma  
de Madrid



Red Iberoamericana  
de Investigación  
sobre Cambio  
y Eficacia Escolar

## CONSEJO EDITORIAL

### DIRECTOR

F. Javier Murillo

### EDITORA

Cynthia Martínez-Garrido

### 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, Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador  
 Margarita Zorrilla, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 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, CINVESTAV-IPV, México  
 Tabaré Fernández, Universidad de la República, Uruguay  
 Cecilia Fierro, Universidad Iberoamericana, México  
 Pablo Gentili, LPP-UERJ, Brasil  
 José F. Lukas, Universidad del País Vasco, España  
 Elena Martín, Universidad Autónoma de Madrid, España  
 Sergio Martinic, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile  
 Nacarid Rodríguez, Universidad Central de Venezuela, Venezuela  
 Guadalupe Ruiz, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México  
 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

Responder Sin Exclusiones a las Necesidades Educativas de las Altas Capacidades <i>Elena Hernández de la Torre y M<sup>a</sup> José Navarro Montaña</i> . . . . .	5
Visiones Docentes sobre la Participación de Familias Migrantes en la Escuela Chilena <i>María Loreto Mora-Olate</i> . . . . .	19
Evaluación de la Inclusión en Educación Superior Mediante Indicadores <i>Carmen Márquez, Marta Sandoval, Sergio Sánchez, Cecilia Simón, Anabel Moriña, Beatriz Morgado, Irene Moreno-Medina, José Antonio García, Vicente Díaz-Gandasegui y Begoña Elizalde San Miguel</i> . . . . .	33
Práticas Criativas em Sala de Aula e a Criatividade dos Docentes: Estudo Exploratório no Ensino Básico <i>Maria de Fátima Morais y Lúcia C. Miranda</i> . . . . .	53
La Rúbrica como Instrumento para la Evaluación de Trabajos Fin de Grado <i>M<sup>a</sup> del Carmen Pegalajar</i> . . . . .	67
Prosocialidad en Preescolares: Estudio de Teorías Subjetivas de Profesoras de Educación Inicial <i>Ginella Cicardini, Macarena Martínez, Karen Ramírez, David Cuadra-Martínez, Pablo J. Castro-Carrasco y Nidia Slomp</i> . . . . .	83
Estudios Perdidos, Aprendizajes Encontrados. Análisis de Aprendizajes desde el Abandono Educativo Temprano <i>Javier Morentin-Encina</i> . . . . .	103



## Responder Sin Exclusiones a las Necesidades Educativas de las Altas Capacidades

### Answer Without Exclusion to the Educational Needs of Gifted Students

Elena Hernández de la Torre \*, M<sup>a</sup> José Navarro Montaña

Universidad de Sevilla, España

#### DESCRIPTORES:

Educación en derechos humanos  
Capacidad intelectual  
Educación para todos  
Estrategias de enseñanza  
Práctica de enseñanza  
Rendimiento académico

#### RESUMEN:

El objetivo de este estudio es indagar en las respuestas educativas ofrecidas por el profesorado y los propios centros a los requerimientos escolares de este alumnado con altas capacidades. En esta investigación han participado los propios protagonistas, profesorado y alumnado, ya que su opinión se considera imprescindible para conocer la atención que actualmente se les ofrece y si responde a las necesidades que se presentan cotidianamente en los centros educativos respecto a este alumnado. Hemos utilizado una metodología enfoque cualitativo con entrevistas de opinión a docentes de centros de prácticas Educación Primaria y Secundaria, así como a estudiantes de Secundaria y Bachillerato con AACC que han aceptado participar. Los resultados destacan la necesidad de trabajar los aspectos emocionales y habilidades sociales con este alumnado para su inclusión educativa y evitar la segregación, el diseño de respuestas inclusivas, no separadas y ajustadas a sus exigencias a través de Programas de Enriquecimiento y/o flexibilidad del currículum de forma abierta y flexible, la necesidad asimismo de coordinación entre profesionales para trabajar y diseñar respuestas innovadoras, nuevas estrategias de enseñanza en el aula y recursos educativos para trabajar mejor, formación específica para el profesorado en esta atención educativa y atención al contexto familiar.

#### KEYWORDS:

Intellectual capacity  
Education for all  
Teaching strategies  
Teaching practice  
Student performance

#### ABSTRACT:

The objective of this study is to investigate the educational responses offered by teachers and the schools themselves to the school requirements of this student with high capacities. In this research the protagonists themselves, teachers and students have participated, since their opinion is considered essential to know the attention that is currently offered to them and if it responds to the needs that are presented daily in the educational centers regarding this student body. We have used a qualitative approach methodology with opinion interviews with teachers of Primary and Secondary Education practice centers as well as Secondary and Baccalaureate students with AACC who have agreed to participate. The results highlight the need to work on emotional aspects and social skills with this student for their educational inclusion and avoid segregation, the design of an inclusive and non-segregating responses tailored to their requirements through enrichment programs and / or flexibility of the curriculum in an open and flexible way, the need for coordination among professionals to work better and design innovative responses, new teaching strategies in the classroom and educational resources to work better, specific training for teachers in this educational care and attention to context family.

#### CÓMO CITAR:

Hernández de la Torre, E. y Navarro Montaña, M. J. (2021). Responder sin exclusiones a las necesidades educativas de las altas capacidades. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 5-18.  
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.001>

## 1. Introducción

Este artículo tiene como objetivo indagar en las respuestas de docentes y alumnado de Altas Capacidades (en adelante AACC) respecto a la atención educativa ofrecida en los centros educativos, siendo un tema de preocupación en la comunidad educativa. Las AACC se atienden actualmente según propuestas particulares de profesorado y centros debido a la carencia de actuaciones satisfactorias por razones relacionadas con la formación del profesorado, recursos personales, materiales y estructurales, insuficiente tiempo dedicado a este alumnado, estrategias de abordaje y un sistema educativo que es excesivamente lineal, poco flexible y demasiado estricto.

El hecho de que “no exista una teoría determinante que permita catalogar de forma inequívoca a individuos con AACC, superdotados y talentosos, ni tampoco un sistema de medida que otorgue índices de inteligencia plenamente fiables” (García-Guardia et al., 2019, p. 20) se presenta como uno de los retos a considerar. Como afirman García-Perales y Almeida (2019, p. 39), “este alumnado no es debidamente identificado, entonces también se anticipa la falta de respuestas educativas específicas para estos escolares con altas capacidades”. Como consecuencia de estos motivos, profesorado y alumnado podrían encontrarse desmotivados, necesitando respuestas para mejorar esta atención educativa.

## 2. Revisión de literatura

En la actualidad la atención a este alumnado se basa en su incorporación a las aulas ordinarias para su aprendizaje y participación, aunque sin un Plan de Atención eficaz, una organización adecuada y diagnósticos concretos. Atender al alumnado con AACC supone un reto para los centros, siendo las respuestas adecuadas a sus necesidades las que se realizan mediante actividades extraescolares fuera del centro y no como actividades curriculares planificadas en el aula. Como señalan García-Guardia y otros (2019, p. 19), “durante las últimas décadas las altas capacidades (AACC) se han desvelado como un determinante curricular que evidencia la necesidad de adaptar los contenidos a las características de los alumnos definidos por las mismas”, afirmando García-Perales y Almeida (2019, p. 41) que “existe una carencia en la fundamentación de las prácticas educativas actuales con estos escolares, consideradas más un «extra» pero no una «extensión», por lo que es fundamental complementar y compactar los planes de estudio”. En definitiva, “el imperativo de que la escuela debe mejorar la calidad de su propuesta no es una novedad”, tal como señalan Murillo y Krichesky (2014, p. 69).

En la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa se especifica que las administraciones educativas deben adoptar medidas necesarias para identificar a este alumnado y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, deben adoptar Planes de Actuación como Programas de Enriquecimiento Curricular para que el alumnado pueda desarrollar al máximo sus capacidades. Las Instrucciones de la Dirección General de Participación y Equidad (2014) que regulan el Protocolo para la Detección y Evaluación del Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar AACC ofrecen información a la comunidad educativa sobre actuaciones, haciendo hincapié en las familias y debiendo cumplimentar un cuestionario para iniciar el proceso de detección.

El debate en torno a las AACC actualmente se centra en dos retos principales, la valoración del alumnado y la implementación de unos procesos de enseñanza-aprendizaje de carácter innovador. En cuanto a la valoración, Agudo (2017, p. 270) establece que “cuando un alumno/a presenta necesidades educativas asociadas a altas capacidades, lo primero es detectarlo”; se trata de pruebas que el orientador y/o psicólogo aplica directamente al niño para corroborar que el alumnado con AACC muestra un buen rendimiento cognitivo y escolar. En cuanto a los procesos de aprendizaje destaca el enriquecimiento instrumental y curricular (Higueras-Rodríguez, 2017; Torrego, 2011) por un lado y por otro ofrecer un enfoque inclusivo no segregador como respuesta a través del aprendizaje cooperativo (Torrego, Monge, Pedrajas y Martínez, 2015). El problema del desconocimiento de estos retos está generando abandono y desidia escolar basada en el estereotipo y la idea de que el alumnado con AACC dispone de habilidades cognitivas suficientes para aprender, aunque la realidad es que, en ocasiones, dejan sus estudios en ocasiones por falta de apoyo a sus necesidades.

La respuesta centrada en el enriquecimiento curricular se concibe como “una intervención educativa que ofrece alternativas para ofrecer aprendizajes más ricos y variados a través de la modificación en la profundidad del contenido y de la metodología empleada” (Seijo, López, Pedrajas y Martínez, 2015, p. 27). Se trata de un enriquecimiento desarrollado en el contexto escolar basado en la estrategia de aprendizaje cooperativo, por lo que Fernández, De Sande y Martín (2006, p. 46) lo definen como “una amplia gama de actividades que se pueden realizar en el aula y en la organización ordinaria del centro educativo”. Esta medida educativa se ubica en el aula, con diferentes metodologías y recurriendo a actividades dirigidas a todo el alumnado, a grupos reducidos o programas individuales. Además, mediante estas actividades de enriquecimiento trabajan las habilidades cognitivas y afectivas.

El enriquecimiento del programa curricular propone un “aprendizaje innovador, flexible y creativo” (Ramírez y Soto, 2012), pudiendo estar vinculado al Programa Educativo del alumno, centrarse en una o varias asignaturas y elaborando ajustes en profundidad y extensión de contenidos dentro del aula. Estos Programas de enriquecimiento “deben incluir una intervención psicológica en las áreas del desarrollo social, afectivo y emocional” (Vallejo y Morata, 2015, p. 70). En esta estrategia se encuentra el enriquecimiento extracurricular que Fernández, De Sande y Martín (2006, p. 45) definen como “programas destinados básicamente a anticipar las preguntas y los problemas de aquellos alumnos superdotados que en el contexto del aula superan el ritmo, proporcionándoles ocupaciones extra”. Este enriquecimiento no responde a un enfoque inclusivo, ya que se desarrolla en contextos y horarios ajenos al ordinario (clases y/o programas específicos). Otro tipo de enriquecimiento es el enriquecimiento aleatorio, combinando contenidos curriculares y extracurriculares que tienen cierta vinculación. Martínez (2014, p. 25) establece que “es el propio alumno el que escoge los temas en función de sus intereses y motivaciones, los trabaja de forma paralela a las clases normales”.

Respecto al aprendizaje cooperativo, es necesario abordarlo desde una perspectiva “normalizada e inclusiva” (Torrego et al., 2015), así “la respuesta educativa conviene realizarla en el entorno natural del alumno/a, respetando sus distintos tipos de aprendizaje y la propia realidad escolar, basada en las altas expectativas” (Palomares y García, 2016, p. 92). La atención en el aula adaptada a las necesidades y características del alumnado es fundamental para el desarrollo educativo del alumnado con AACC. No debemos olvidar que este colectivo necesita alto nivel de estimulación para desarrollar sus potencialidades eficazmente ya que “su aprendizaje puede inhibirse si no se les da la atención adecuada” (Cañete, 2010, p. 9). Delgado y Solano (2009) proponen técnicas para atender a todo el alumnado basadas en tres estrategias metodológicas: métodos de enseñanza basados en exposiciones magistrales, métodos orientados a la discusión o trabajo en equipo, juegos cooperativos, grupos interactivos, trabajos en equipo, etc. y métodos basados en aprendizaje individual.

Estas tres propuestas implican formación del profesorado para mejorar la calidad de la educación, promover el aprendizaje colaborativo y atender a la diversidad del alumnado. Su finalidad es el “desarrollo del pensamiento crítico y el debate ya que es necesario atraer al estudiante a este entorno, darle las herramientas y guías necesarias para que desarrolle las actividades y alcance exitosamente las metas propuestas” (Delgado y Solano, 2009, p.18). El análisis de estos retos se considera crucial por lo que nuestro objetivo principal en este estudio se centra en conocer las respuestas a las altas capacidades del alumnado por parte del profesorado y del alumnado para facilitar el trabajo de los profesionales.

### 3. Método

El objetivo de este estudio es indagar en las respuestas educativas del profesorado hacia el alumnado con AACC en los centros educativos. Para ello hemos utilizado una metodología cualitativa a partir de entrevistas de opinión como estrategia para responder al objetivo planteado y examinar “la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 358). Pretendemos obtener de este modo opiniones de este colectivo para “comprender a las personas ya que todas las perspectivas y todos los escenarios son valiosos” (Campoy, 2016, p. 233).

El muestreo de profesorado y alumnado ha sido no probabilístico de tipo casual; la muestra se define por disponibilidad, a propósito, y/o por conveniencia debido a que es accesible y no por criterio estadístico. Se han utilizado dos grupos de informantes: el primero se compone de 15 docentes de centros de prácticas de distintos lugares de la provincia de Sevilla de primaria y secundaria; 10 de estos centros son concertados y 5 públicos, de los cuales 12 son centros de primaria y secundaria y 3 centros de infantil y primaria. Entre el profesorado consultado 4 son profesores/as de apoyo, 2 orientadores/as y 9 profesores de primaria y secundaria.

El segundo grupo se compone de 5 estudiantes de Secundaria y Bachillerato que se ofrecen al estudio, al azar y utilizando la técnica de la bola de nieve, participando con autorización familiar y perfil homogéneo en cuanto a la edad, entre 14 y 17 años. Dos de los entrevistados cursan Educación Secundaria en centros públicos, dos Bachillerato (centro concertado/centro privado) y uno grado universitario. Las entrevistas han sido realizadas por los investigadores y han tenido una duración de 45 minutos para profesorado y para alumnado (ver Cuadro 1 del profesorado y Cuadro 2 del alumnado). Las preguntas de la entrevista al profesorado se han organizado y formulado en torno a cuatro códigos, en base a las fuentes teóricas consultadas, y que presentamos a continuación (Cuadro 1).

Para elaborar las preguntas de la entrevista del alumnado hemos utilizado las indicaciones de Guzmán y Saucedo (2015) en cuanto a los perfiles del alumnado para orientar preguntas tipo como experiencias, perfil de alumno, familia, atención escolar, profesorado y relaciones con iguales. La entrevista se ha centrado en el estudiante con AACC como sujeto de estudio teniendo en cuenta los significados como alumnado con AACC, trayectorias escolares, atención escolar recibida, identidad como estudiante, relación entre compañeros, familia, etc., siendo temáticas ampliamente estudiadas en diversas investigaciones de corte cualitativo (Guzmán y Saucedo, 2015, p.1021).

### **Cuadro 1** **Preguntas entrevista profesorado**

<p><i>Atención educativa/respuesta necesidades</i> (Agudo, 2017; Fernández, De Sande, Martín, 2006; García-Guardia et al., 2019; Higuera-Rodríguez, 2017)</p> <p>¿Considera que los estudiantes con AACC son atendidos adecuadamente en las aulas ordinarias? ¿Necesitarían atención más especializada?</p> <p>¿El profesorado de aulas ordinarias planifica acciones educativas para estos estudiantes?</p> <p>¿Cuáles son las características de estos estudiantes en su aprendizaje?</p> <p>¿En qué situación terminan la Educación Primaria?</p>
<p><i>Formación profesorado sobre AACC</i> (García-Barrera y De la Flor, 2016; Seijo et al., 2015; Torrego et al., 2015).</p> <p>¿Considera que el profesorado de Educación Primaria ha recibido formación adecuada para responder a sus necesidades educativas?</p> <p>¿En qué aspectos concretos cree que debería recibir formación el profesorado de Educación Primaria para responder a las necesidades de estos estudiantes?</p>
<p><i>Apoyo entre compañeros</i> (Martínez, 2014; Palomares y García, 2016; Torrego, 2011).</p> <p>¿Estos estudiantes podrían apoyar el aprendizaje de otros compañeros/as en clase?</p> <p>¿Cómo son considerados por sus compañeros?</p> <p>¿Comparten actividades de grupo en clase con los demás compañeros?</p>
<p><i>Relaciones familia-escuela</i> (Castellanos et al., 2015; Higuera-Rodríguez y Fernández, 2017).</p> <p>¿Conoce el profesorado el contexto familiar de estos estudiantes fuera del centro?</p> <p>¿Cómo son las relaciones familia-escuela de este alumnado?</p> <p>Realice propuestas para mejorar la situación educativa de estos estudiantes</p>

Nota. Elaboración propia.



## Cuadro 2

### *Preguntas entrevista alumnado*

---

¿Cómo ha sido tu experiencia durante tu vida escolar en los diferentes centros en los que has estado?  
 ¿Cómo supiste y supieron tus padres que tenías AACC?  
 ¿Cómo te sentiste?  
 ¿Cómo reaccionó tu familia?  
 ¿Se produjo algún cambio en tu vida?  
 ¿Qué atención has recibido en el colegio y en el Instituto?  
 ¿Ha trabajado contigo algún profesor en particular u orientador/a?  
 ¿Te hubiera gustado trabajar en los diferentes centros de alguna otra forma?, ¿cuál?  
 ¿Cómo han sido tus relaciones con tus compañeros de clase y fuera del centro? ¿y con los profesores?  
 ¿Algún consejo para algún compañero a quien se detectaran AACC?

---

*Nota.* Elaboración propia.

La recogida de datos se ha realizado en distintas fases para sistematizar el trabajo a realizar en este estudio (Cuadro 3).

El análisis de los datos se ha realizado a partir de la reducción de textos en códigos basándonos en la Teoría Fundamentada, efectuando el análisis de contenido clásico y de inducción analítica y buscando una explicación más amplia a partir de las preguntas realizadas. Este análisis ha sido sistemático, a partir de una secuencia lógica y dentro de un orden (Álvarez-Gayou, 2005).

## Cuadro 3

### *Fases de la recogida de datos*

---

1ª FASE: entrevistas, transcripción y elaboración de códigos y sub-códigos a partir de la información recabada (Cuadro 4/Cuadro 5). Total de entrevistas: 14 profesorado y 5 alumnado

2ª FASE: categorización de información de profesorado en 4 códigos/dimensiones de análisis (Cuadro 4) y 15 códigos para alumnado (Cuadro 5) para asignar párrafos y frases o unidades de análisis (verbatim)

3ª FASE: análisis de datos, resultados y conclusiones referidas a la atención escolar a las AACC en educación

---

*Nota.* Elaboración propia.

Los pasos que hemos seguido han sido los siguientes:

- Obtención de información: entrevistas e identificación de unidades básicas de análisis (temas)
- Transcripción y ordenamiento de la información: grabación en formato digital y papel
- Agrupación de la información en categorías/códigos para obtener ideas y opiniones con significado en párrafos organizados respecto a la temática que nos ocupa
- Composición de la información en un texto para llegar a conclusiones y elaboración de una explicación de las opiniones expresadas

Para ordenar y extraer la información se ha utilizado el Programa MXQDA 12.0 de análisis de datos cualitativos a partir de los códigos utilizados. Los códigos, así como los sub-códigos, se describen en el Cuadro 4 y Cuadro 5 referidas a las entrevistas de profesorado y alumnado.

**Cuadro 4**  
**Códigos y Subcódigos de profesorado**

Códigos	Sub-códigos
1-Atención educativa/respuesta necesidades (ATE/RES)	1.1. Atención aula ordinaria (AUL/ORD) 1.2. Atención específica (ATE/ESP) 1.3. Planificación educativa específica (PLA/ESP) 1.4. Estudiante ante el aprendizaje (EST/APRE) 1.5. Finalización de la EP (FIN/PRI)
2-Formación del profesorado sobre AACC (FORM)	2.1. Formación específica (FOR/ESP) 2.2. Formación profesorado (FOR/PROF)
3-Red natural de apoyo en el aula (RED)	3.1. Ayuda entre iguales (AYU/IGU) 3.2. Inclusión en el aula (INC/AU) 3.3. Trabajo colaborativo (TRA(COL)) 3.4. Apoyo entre compañeros/as (APY/IGU)
4-Relaciones familia-escuela (FAM/ESC)	4.1. Contexto familiar (CON/FAM) 4.2. Relaciones familia-escuela (RELFE)

*Nota.* Elaboración propia.

**Cuadro 5**  
**Códigos del análisis de entrevistas al alumnado**

EXE	Experiencias del alumnado en su vida académica
EXD	Experiencia con docentes de diferentes centros educativos
DIAG	Procesos y pruebas de diagnóstico utilizadas
COM	Comunicación de diagnóstico a familias y al propio alumnado
FAM	Reacciones de familia ante el diagnóstico y propuestas de atención
SENT	Impresiones ante el diagnóstico
CAM	Cambios en la vida académica y social
MAT	Medidas de atención educativas en los centros educativos
FLEX	Medidas de flexibilización y respuesta ante esta medida
MOT	Motivación del alumnado en su vida escolar
EST	Estimulación externa recibida en actividades extraescolares/familia
PAT	Profesorado que ha atendido al alumnado de AACC de forma específica
REL	Relaciones con sus iguales, dentro y fuera del centro
OAT	Opiniones sobre la atención recibida en su vida académica
CONS	Consejos hacia otro alumnado con AACC

*Nota.* Elaboración propia.

## 4. Resultados

A continuación, presentamos los resultados del análisis de entrevistas a profesorado y alumnado organizados en torno a categorías y sub-categorías.

### 4.1. Análisis de las entrevistas al profesorado

#### 4.1.1. Atención educativa/respuesta necesidades (ATE/RES)

Atención aula ordinaria (AU/OR): unos aluden a que “la atención depende más de la actitud del profesorado puesto que hay maestros que no congenian ni empatizan con este colectivo” (PROF5); otros a la figura del tutor como “clave” en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PROF9). La mayoría considera que “no están todo lo bien atendidos que deberían de estar” (PROF7), y que la atención en el aula debería mejorar (PROF11, PROF12) con la intervención de profesorado especializado (PROF13). Sin embargo, otros creen que la atención que reciben en el aula es adecuada ya que “cuentan con programas de enriquecimiento curricular” (PROF10). Otra opinión es que la respuesta educativa depende de las capacidades del alumnado, la metodología de aula (PROF14) y la utilización de recursos específicos: “trabajar por proyectos es más fácil para atenderlos” (PCA14).

Atención específica (ATE/ES): se necesitan medios personales, capacitación adecuada (PROF1) y acciones concretas: “se les aplica la flexibilización, se han adelantado un curso, pero siempre agotando otras medidas que tuviesen en cuenta los aspectos sociales y madurativos” (PROF2). Algunos centros tienen medidas específicas para mejorar esta atención en el aula, “en Primaria hay un alumno con la anticipación de un curso con buen rendimiento y realizando actividades de profundización” (PROF6). La Administración Educativa ha sido decisiva “desde que la Junta de Andalucía sacó los cuestionarios para detectarlos en 1º de Primaria y en 1º de Secundaria, cada vez se detectan antes” (PROF3).

Planificación educativa específica (PLA/ESP): subrayan la necesidad de ser exigentes, unificar criterios y seguir indicaciones del Dpto. de Orientación (PROF2). Algunos centros realizan adaptaciones curriculares/Programas de Enriquecimiento (PROF3) aunque no es una actuación generalizada; otros sí tienen contenidos de profundización y ampliación. En ocasiones señalan tener en cuenta la importancia de los intereses de este alumnado en la planificación educativa, “tienen fichas de ampliación/ cuadernillos específicos, dependiendo de los intereses o lo que necesiten reforzar” (PROF13), también se elaboran orientaciones recogidas en su informe psicopedagógico (PCA12), aunque “desgraciadamente son los alumnos invisibles del sistema educativo” (PROF8)

Aprendizaje del estudiante (EST/APRE): estos estudiantes no son un colectivo homogéneo, sino diverso; son estudiantes que “siempre quieren ahondar más en cada temario” (PROF1), aunque “a veces no terminan el trabajo a tiempo, se aburren y sus habilidades sociales no son del todo adecuadas, les cuesta relacionarse con sus iguales” (PROF3); a veces “no se esfuerzan en su trabajo y aprendizaje, confían demasiado en sus capacidades por lo que son considerados unos vagos por el resto de la clase” (PROF5). Sin embargo, en ocasiones se caracterizan por:

*Tener vocabulario amplio, lo utilizan con exactitud, tienen mejores relaciones sociales con gente adulta, aunque les cuesta interpretar, entender y expresar sus propios sentimientos.* (PROF5)

*Son bastante creativos, con intereses diferentes y concretos del resto de compañeros.* (PROF7)

*Son muy inquietos, muy curiosos, cuando les interesa un tema se convierten en grandes expertos de ese tema, aunque tienen poca constancia.* (PROF8)

*Aprenden más rápido, con más facilidad y de forma diferente a sus compañeros.* (PROF9)

*Poseen un alto nivel de energía, capacidad de concentración y persistencia, pueden ocuparse de varios temas a la vez y pueden enfocar un problema desde ópticas diferentes.* (PROF9)

*Razonan mejor y aprenden muy rápido, buena capacidad verbal, alto grado de dedicación a las tareas y perseverancia, realizan aprendizajes tempranos con poca ayuda.* (PROF12)

*Son muy diferentes, terminan su trabajo muy rápido y bien realizado, son utilizados de compañero tutor, aunque otros son más rápidos y lo hacen mal, otros como no están dentro de sus intereses no trabajan o realizan mal la tarea mostrando dificultades.* (PROF14)

En cuanto al género, “el perfil de las niñas es distinto al de los niños, son más calladas, destacan menos, son más cumplidoras... un niño con altas capacidades inadecuadamente atendido se puede convertir en un alumno disruptivo y con fracaso escolar” (PROF8).

La finalización de la EP (FIN/PRI): en Educación Primaria podrían mejorar, ya que la respuesta escolar no siempre responde a su realidad (PROF1), los resultados no se corresponden con su alto rendimiento (PROF3) aunque suelen terminar académicamente sin dificultad (PROF10) si tienen un alto nivel de motivación como consecuencia de sus buenas calificaciones (PROF9, PROF12, PROF13, PROF14). El profesorado vincula el “éxito académico con la respuesta educativa que han recibido” (PROF12). Respecto al rendimiento “es curioso porque para ser muy buenos muchos niños no destacan, se detectan en sexto de Primaria o incluso en Secundaria y eso es muy tardío” (PROF8). Las calificaciones suelen ser buenas en su mayoría, aunque el profesorado alude al fracaso escolar: “a veces puede existir fracaso escolar por la desmotivación, se aburren al escuchar cosas que ya saben o que captan a la primera y que hay que repetir para el resto de compañeros” (PROF11).

#### **4.1.2. Formación del profesorado (FORM)**

Formación específica (FORM/ESP): el profesorado afirma que “tenemos nociones generales para su atención, pero nos falta formación” (PROF2, PROF3). En algunos centros el profesorado recibe formación específica y asesoramiento del Departamento de Orientación (PROF6); otros entienden que esta formación debería relacionarse con la metodología (PROF7). En ocasiones necesitan ayuda específica muy concreta “algunos de estos niños sufren acoso, o no se relacionan con los demás” (PROF7), “llegan a ser alumnos con una gran personalidad” (PROF7).

En algunos centros la formación específica se lleva a cabo en Primaria “llevamos 6 años formándonos con el Centro Andaluz de Diferenciación e Intervención en Superdotados” (PROF9); otros a través de iniciativas propias del profesorado (PROF10); otros afirman que “no han recibido formación ni hay gran oferta en el mercado” (PROF8). Se ha avanzado en detección temprana con protocolos al final de la Etapa de Infantil/Primaria y de Primaria/Secundaria, aunque el profesorado necesita formación en habilidades sociales (PROF14) para orientar la intervención educativa. La formación del profesorado (FOR/PROF): debería estar basada en los siguientes elementos teóricos (Cuadro 6).

#### **Cuadro 6**

##### ***Análisis de entrevistas alumnado: Dimensiones y sub-dimensiones***

---

Metodologías activas y participativas: diseño de respuestas creativas, “no simplemente ampliar fichas y trabajos” (PROF2), y diseño de actividades (PROF 6)

Metodologías innovadoras y motivadoras: “conocer las características de este colectivo, en recursos tecnológicos (apps, robótica, arquitectura...) que a los niños pudieran motivarles” (PROF8)

Planificación de aula: “planificando en función de sus necesidades y de sus capacidades” (PROF3), “formación relacionada con metodología, materiales y evaluación” (PROF12)

Conexión teoría y práctica: el profesorado conoce la teoría “pero al llegar a las clases y al momento de atender a estos alumnos, se sienten totalmente perdidos” (PROF3).

Actitudes ante la enseñanza: para trabajar se deberían contemplar “aspectos actitudinales, saber ponerse en la piel de los alumnos, interesarse realmente por cada uno, adoptando una actitud de preocupación por el otro” (PROF5)

Diseño del currículum abierto, flexible y participativo: “ampliarles los contenidos, adaptar el currículum del alumnado” (PCA10), se trata de “cómo compaginar la tarea con el resto del grupo-clase para que sea efectivo para todos” (PROF11)

Desarrollo de habilidades sociales y aspectos emocionales: conocer las características personales de este alumnado (PROF2) y desarrollar habilidades sociales y afectivas (PROF13)

---

*Nota.* Elaboración propia.

### 4.1.3. Red natural de apoyo en el aula (RED)

Ayuda entre iguales (AYU/IGU): es importante establecer una red natural de apoyo entre compañeros en condiciones adecuadas (PROF1): “son buenos candidatos para llevar a cabo la tutoría entre iguales con alumnos que presentan N.E.A.E” (PROF2). Para algunos centros es una medida de atención a la diversidad la figura del alumno-tutor (PROF3, PROF4) en clase ya que pudiese ser “más significativo y cercano para ellos y considerado por sus compañeros” (PROF5), beneficiando al alumnado-tutor y ayudando a sentirse útiles con otros compañeros (PROF11). Es una estrategia muy positiva (PROF12), que utiliza “un lenguaje de niños, ya que entre ellos se entienden mucho mejor” (PROF14) en el aula ordinaria aumentando el “sentido de pertenencia”.

Inclusión en el aula (INC/AU): la inclusión es adecuada, los compañeros/as les tienen mucho respeto y les consideran casi líderes (PROF1): “pueden liderar grupos debido a su capacidad de convicción y persuasión” (PROF12); “están incluidos sin presentar dificultades, integrados totalmente” (PROF3); “son un valor educativo que enriquece a la clase, entendiendo que hay compañeros con capacidades más altas” (PROF7, PROF9, PROF10). En ocasiones son considerados “raritos”, “empollones” y “cerebritos” de la clase (PROF4, PROF11), un poco aislados por su manera de ser o relacionarse (PROF5) o conflictivos “por su falta de habilidades sociales y emocionales estando inmersos en numerosos conflictos entre compañeros” (PROF14).

Trabajo colaborativo (TRA/COL): son bien aceptados, aunque hay que trabajar aspectos sociales (PROF2). El profesorado considera que “tienen que estar completamente integrados con sus compañeros y tienen que hacer actividades con ellos” (PROF7) así, el trabajo colaborativo es una ayuda y se apoya tanto a alumnos que les cuesta como alumnos con AACC (PROF10). En los grupos cooperativos (PROF9) comparten actividades y realizan trabajos (PROF14). Algunos centros desarrollan Proyectos para mejorar su atención educativa y ofrecerles una respuesta adecuada, aunque si tienen que salir del aula no estaríamos incluyendo, “este año hemos cambiado la metodología intentando llevar metodologías innovadoras a clase con diferentes niveles de profundización” (PROF8).

Apoyo entre compañeros/as (APY/IGU): con la tutoría entre iguales se pretende motivación y ayuda a sus compañeros (PROF1), pudiendo ser bidireccional y beneficiándose tanto el estudiante tutor/a como el tutorado (PROF10) siendo un instrumento válido para enriquecerse entre ellos (PROF7).

### 4.1.4. Relaciones familia-escuela (FAM/ESC)

Contexto familiar (CON/FAM): el contexto familiar del alumnado se conoce “a través del Informe de Tránsito, información muy básica” (PROF1). Su objetivo es conocer el contexto de cada uno, situación familiar (PROF3) y acercar a la familia en las tutorías (PROF6) para llevar un seguimiento (PROF10), aunque las relaciones familia-escuela pueden estar condicionadas por el tamaño del centro, como ejemplo en centros pequeños existe proximidad al contexto familiar (PROF7). El profesorado lamenta la falta de tiempo para ello ya que “no se dedica todo el tiempo que se debiera a conocer el contexto familiar” (PROF8) entrando en conflicto en ocasiones las relaciones familia-escuela: “las familias ven la escuela como el enemigo que quiere cortarle las alas a su hijo” (PROF5).

Relaciones familia-escuela (RELFE): suelen ser buenas (PROF1), existiendo un protocolo de atención a familias (PCA3, PROF10). En algunos centros la relación familia-escuela es positiva, promueve encuentros e informa (PROF9); las familias muestran interés y preocupación por sus hijos a “nivel emocional y social, que es donde estos alumnos suelen tener dificultades” (PROF11). En ocasiones existen relaciones disruptivas entre centro-familias: “piensan que el colegio debería estar más formado y darles a sus hijos lo que verdaderamente necesitan, los profesores y colegios en general se encogen de hombros diciendo que ellos no pueden hacer nada más” (PROF8) por lo que las relaciones familia-escuela entran en desacuerdo con la atención educativa, “los profesores tienen una gran variedad de alumnos y tienen que atender a todos, el de altas capacidades es listo y puede tirar para adelante, pero el profesor se tiene que dedicar a los que más le necesitan” (PROF8). Las familias discrepan respecto a la intervención educativa, realzan la capacidad de aprendizaje de sus hijos/as y piden atención diferenciada del resto de compañeros, otros no quieren que sus hijos tengan etiquetas para evitar diferencias con los demás (PROF14).

## 4.2. Análisis de las entrevistas al alumnado

El código referido a la experiencia del alumnado con AACC en su vida académica (EXE), indica que las experiencias han sido positivas, están integrados y valorados: “ha sido una experiencia buena, me he sentido feliz y

cómodo en todos los centros en los que he estado” (ALUM1). En ocasiones indican problemas durante la ESO propios de la adolescencia y no originados por AACC. El segundo código hace referencia a la experiencia del alumnado de AACC con docentes (EXD), asegurando no haber tenido ningún problema. Un estudiante afirma que en su caso los docentes se han mostrado reacios, dudaban de los resultados del diagnóstico pensando que sus AACC eran por estimulación de la familia, “a muchos maestros les chocaba, llegaban a preguntarle a mi madre si ella me incitaba y me explicaba cosas y me motivaba para que yo aprendiera más” (ALUM2).

Respecto a las pruebas de diagnóstico utilizadas (DIAG), todos han pasado pruebas de diagnóstico con diversos profesionales, psicólogos y miembros del Equipo de Orientación Educativa tras las evidencias observadas y, aunque los docentes las han detectado, las familias han sido importantes: “Mi profesora habló con mis padres que sería conveniente que me llevaran al psicólogo y me hicieran las pruebas y estuve un tiempo haciéndome pruebas y me subieron de curso” (ALUM5). Respecto a la comunicación del diagnóstico a las familias y alumnado (COM) para realizar las pruebas de diagnóstico, han contado con su acuerdo: “Mi madre fue al colegio y entonces mi profesora le comentó que no tenía ya más actividades que ponerme porque yo las entendía rápido, las hacía bien” (ALUM3).

Respecto a las reacciones de las familias ante el diagnóstico y primeras propuestas (FAM) afirman que las reacciones son muy diversas, las familias que tenían sospechas decidieron aceptar el diagnóstico y le dieron normalidad, “la actitud fue normal, como si fuera un niño normal, no le dieron gran importancia ni nada” (ALUM3) y familias que insistieron en tomar medidas como flexibilización para evitar fracasos escolares, “regular porque no sabían si me iba a adaptar al cambio” (ALUM4). Dos familias vivieron el proceso con miedo y buscando el bienestar emocional para sus hijos, aspecto que vieron peligrar con la flexibilización. En el código referido a los sentimientos tras conocer el diagnóstico (SENT), estos sentimientos fueron de impacto, alegría y orgullo unido al desconocimiento de lo que significaba tener AACC, optando por darles normalidad.

El código referido a los cambios en la vida académica y social de este alumnado (CAM), aquellos que han vivido más cambios son los que han realizado flexibilización referidos a las amistades; el resto asegura que no tuvieron cambios porque no comentaron su diagnóstico al resto. En el código que analiza las medidas de atención educativa que han recibido (MAT) afirman que el alumnado que ha flexibilizado no ha recibido medidas de atención diferente; los que no han flexibilizado han recibido enriquecimiento curricular fuera del aula ordinaria, en pequeños grupos o individualmente. Todos han aceptado bien los cambios: “Los amigos de la clase de antes a la clase nueva, ya con un año más porque actualmente mis amigos son todos con un año más que yo” (ALUM4).

Respecto a las medidas de flexibilización y respuestas a este alumnado (FLEX), los que aceptaron flexibilización afirman que fue un proceso viviéndolo como algo positivo, los que declinaron la propuesta prefirieron continuar con su ritmo movidos por cuestiones sociales y amistades. En un caso se afirma que hay que “tener cuidado” para implantar esta medida. En la motivación del alumnado en su vida académica (MOT), la mayoría ha experimentado aburrimiento, necesitando un ritmo diferente, “Yo empecé porque volví a casa diciéndole a mi madre que me aburría en clase” (ALUM3). Uno de ellos ha cursado estudios en un centro privado y afirma que es otra historia.

En lo que se refiere a la estimulación recibida (EST), las experiencias son diversas. Algunos no han recibido estimulación externa, han trabajado actividades extraescolares promovidas por sus padres con centros de interés en actividades artísticas, tecnológicas, lingüísticas... “Yo desde que era pequeña siempre he ido al teatro, a conciertos, luego tenía el conservatorio de danza...” (ALUM5). Respecto a si este alumnado ha sido atendido específicamente por profesorado de forma específica (PAT), algunos han contado con atención específica en Educación Primaria; otros afirman que docentes y tutores han ofrecido tareas de ampliación, aunque no trabajando con ningún docente o profesional en particular, “bueno sí, mi tutora dirigía la clase y a mi venía una profesora de apoyo con hueco y la tutora le explicaba lo que tenía que hacer conmigo” (ALUM3).

Respecto al análisis de las relaciones del alumnado de AACC con sus iguales (REL), han sido positivas en general, no han tenido problemas de discriminación en el centro o fuera de él. Algunos se encuentran en un curso superior a su edad y les costó la adaptación, pero se han sentido como “uno más” dentro y fuera del aula y del centro, “han sido totalmente positivas porque los considero mis compañeros y amigos y no he tenido ningún cambio” (ALUM3). En un caso hasta que no accedió a Bachillerato sentía incompreensión, su grupo de iguales no compartía sus intereses, aspecto que cambió cuando accedió al nuevo centro. En cuanto a las opiniones de este alumnado sobre la atención recibida en su vida académica (OAT), estas opiniones son diversas. Algunos afirman que han recibido atención adecuada y no necesitan más, otros les hubiera gustado trabajar mejor. El

sistema educativo debería mejorar la atención a la diversidad con Proyectos y actividades focalizadas en centros de interés dentro del aula.

Por último, respecto a los consejos que este alumnado proporciona a otros alumnos y al sistema educativo en general (CONS), la mayoría aconseja evitar presumir o alardear de AACC intelectuales y normalizar la situación: “Que no se sienta grande porque al fin y al cabo la grandeza no hace nada” (ALUM3). Los que han flexibilizado aconsejan “arriesgarse” porque contribuye positivamente en su desarrollo y no temer a las nuevas relaciones porque al final te adaptas. Uno de ellos aconseja informar y formar más a las familias ya que el desconocimiento provoca inseguridad para decidir qué medida es positiva para sus hijos.

## 5. Discusión y conclusiones

A continuación, presentamos la discusión y conclusiones de las aportaciones de profesorado y alumnado contrastadas con investigaciones relevantes. La discusión se organiza en torno a una serie de necesidades destacadas por profesorado y estudiantes:

### *La necesidad de conocer los aspectos emocionales y habilidades sociales del alumnado con AACC*

Los estudios en general afirman que este alumnado podría tener dificultades emocionales, como comprobamos en el trabajo de Kroesbergen y otros (2016), donde se demuestra que el alumnado con AACC dispone de una autoestima y aceptación social algo inferior a la de alumnado con capacidades creativas habituales. Sin embargo, en este estudio los resultados discrepan de esta hipótesis de partida, ya que los propios informantes afirman que el alumnado con resultados académicos excepcionales muestra bienestar psicológico superior, encontrándose incluidos y valorados en el aula ordinaria y en el centro, con experiencias sociales positivas desmitificando el tópico que afirma que son estudiantes aislados, solitarios y rechazados por el grupo de iguales. El alumnado entrevistado indica que existe falta de conocimiento en profundidad de estos estudiantes.

### *La necesidad de una atención educativa adecuada y específica a través de Programas de enriquecimiento y flexibilización*

Una atención adecuada es prioritaria para este alumnado, “en la educación hace falta atención a la diversidad tanto por abajo como por arriba” (ALUM5). Kim (2016) ha analizado 26 estudios sobre Programas de Enriquecimiento para estudiantes con AACC demostrando el impacto positivo en sus logros académicos y socioemocionales. De la misma forma Gronostaj y otros (2016) también analizan estos resultados cuando adelantan al alumnado un curso académico. Ningún alumno/a ha experimentado fracaso escolar cuando las medidas de centro, la estimulación externa y atención individualizada fomentan el éxito escolar a través de estas estrategias.

McClarty (2015) demuestra asimismo que este alumnado rinde más cuando se utiliza la aceleración como oportunidades adicionales de estudio avanzado. Las medidas de carácter extraordinario deberían utilizarse cuando no han funcionado las medidas ordinarias (enriquecimiento curricular y/o la flexibilidad horaria). La flexibilización promueve respuestas diversas realizadas de forma procesual, aunque consideran que cambia el ritmo evolutivo del alumnado; otros aseguran que es una medida positiva siempre que se realice de manera escalonada, evitando distorsiones en la vida del alumnado en el ámbito social.

### *La necesidad de ayudas/apoyos al profesorado en el aula ordinaria*

Se trata de ayudas para responder a estas necesidades dentro del aula ordinaria evitando “trato diferenciado” y propiciando la pertenencia al aula dentro de un marco normalizado e inclusivo de trabajo. Dotar de mayor número de profesores al aula optimizaría la situación de cualquier estudiante que necesite apoyo, “la atención mejoraría si se contara con la presencia de un profesor dentro del aula de forma permanente” (PROF5). Luque-Parra, Hernández-Díaz y Luque-Rojas (2016) han estudiado los aspectos psicoeducativos de la evaluación de este alumnado y concluyen que esta intervención debe estar orientada a describir, explicar y aportar recursos al aprendizaje y el logro de objetivos a través de Programas de Enriquecimiento con la ayuda de un mayor número de profesores en el aula.

### ***La necesidad de coordinación entre profesorado para unificar criterios de respuesta***

Los estudiantes entrevistados demandan respuestas educativas adecuadas a sus necesidades, lo que exige coordinación entre profesionales para elaborar Planes de Atención a la Diversidad. Es necesario crear grupos de trabajo entre profesores especializados en AACC cuyo objetivo sea ofrecer una respuesta que se ajuste a estas necesidades de forma consensuada. La cultura de la coordinación debe estar integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la planificación del profesorado, no como actuaciones aisladas sino formando parte del trabajo diario. Una de las estrategias de trabajo se basa en crear Redes Educativas entre escuelas para el trabajo en colaboración.

### ***La necesidad de flexibilizar el currículum con estrategias de enseñanza y recursos educativos innovadores y motivadores en el aula***

Es importante el diseño de actividades “amplias, de libre elección, individuales, de adaptación de materiales y recursos a las necesidades del alumnado” (PROF12). Esta flexibilidad se refiere a la organización del espacio y tiempo, adaptación de metodologías activas y participativas, pero no como un programa individual educativo diferente, si no integradas en el trabajo de aula. El uso de estrategias y recursos específicos se considera imprescindible para afrontar este proceso. El profesorado necesita utilizar “recursos y propuestas creativas desde cada una de las materias para dar respuesta a estas necesidades formativas” (PROF2). Un ejemplo de estrategia innovadora para Fernández del Río y Barreira (2017) son los cortometrajes como herramienta para trabajar en Educación Primaria.

### ***La necesidad de formación del profesorado en AACC***

Esta formación no está regulada en nuestro sistema educativo, se reduce a Programas Formativos puntuales no incluidos en los Planes de Formación previa. Esta demanda de formación especializada debe incluir en los planes formativos a las familias. García-Barrera y de la Flor (2016) han recogido las percepciones del profesorado en relación con la demanda respecto a la atención al alumnado con AACC.

### ***La necesidad de atención a los contextos familiares***

Existen diferencias significativas entre familias en relación con la intervención educativa y sus expectativas. Algunas familias consideran que lo más eficaz es la anticipación de un curso, aunque “hay familias que prefieren que sus hijos queden vinculados a su grupo de iguales” (PROF6). Es necesario destacar que para que la relación familia-escuela sea eficaz es necesario promover el contacto con la familia, pero “siempre y cuando el docente esté preparado” (PROF1). Higuera-Rodríguez y Fernández (2017) reclaman que las familias sean informadas y formadas durante el proceso. La mayoría de familias están satisfechas con las medidas adoptadas, aunque en ocasiones no son informadas adecuadamente y muestran reticencias ante algunas medidas adoptadas.

Entre las conclusiones importantes destacamos que el profesorado es clave para la atención al alumnado con AACC y por ello se necesitan medios personales y formación adecuada para esta atención en los siguientes temas: metodologías activas y participativas, innovadoras y motivadoras, planificación de aula, conexión teoría y práctica, aspectos actitudinales, diseño del currículum abierto, flexible y participativo y habilidades sociales y aspectos emocionales. Se trataría de un Programa de Formación en la atención al alumnado con AACC. Otra cuestión importante es el trabajo colaborativo entre compañeros en clase para propiciar el intercambio entre compañeros, tanto con altas capacidades como alumnado con NEAE. La relación contexto familiar/centro escolar se revela fundamental para el bienestar del alumnado con AACC en los centros escolares.

Este estudio nos revela asimismo que el alumnado con altas capacidades no muestra demasiado descontento en cuanto a la atención recibida en los centros escolares. El alumnado está de acuerdo tanto con las medidas de flexibilización como con los Programas de Enriquecimiento que se han implementado con ellos para la adaptación a sus necesidades. Una de las quejas es quizás la “falta de visibilidad” a la que están sometidos por parte de los centros en la mayoría de las ocasiones y la tardanza en su diagnóstico por parte de la Administración.

En cuanto a las limitaciones de este estudio encontramos la necesidad de ampliar la muestra a las familias para recabar información acerca de esta relación familia/escuela, no obstante, este estudio no pretende extender los resultados y conclusiones a otros contextos. Asimismo, deberíamos ampliar la muestra del alumnado y las preguntas en futuros estudios incluyendo temas de interés como son las estrategias didácticas y los recursos educativos utilizados con este alumnado en su aprendizaje.



## Referencias

- Agudo, N. (2017). Un estudiante con altas capacidades en mi aula, ¿Ahora qué? *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 265-277.
- Alvarez-Gayou, J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Cañete-Pulido, M. (2010). La educación en niños y niñas superdotados. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 30, 1-10.
- Castellanos, D., Bazán, A., Ferrari, A. M. y Hernández, C. A. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos educativos. *Revista de Psicología*, 33(2), 299-332.
- Delgado, M. y Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21.
- Fernández del Río, A. B. y Barreira, A. (2017). El cortometraje como herramienta innovadora para el alumnado con altas capacidades en Educación Primaria. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 3(1), 28-36. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2017,v3i1.1962>
- Fernández, M. C, De Sande, M. J, Martín, A. I. (2006). Medidas de atención a la diversidad para alumnado de altas capacidades. *Revista de Educación CEP de Toledo*, 1(8), 44-61.
- García-Barrera, A. y De la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios pedagógicos*, 62(2), 129-149.
- García-Guardia, M. L., Ayestarán-Crespo, R., López-Gómez, J. y Tovar-Vicente, M. (2019). Educar y formar al alumno talentoso: El afán de logro como competencia curricular. *Comunicar*, 60(2), 19-28. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-02>
- García-Perales, R. y Almeida, L. (2019). Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum. *Comunicar*, 60(2), 39-48. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-02>
- Gronostaj, A., Werner, E., Bochow, E. y Vock, M. (2016). How to learn things at school you don't already know: Experiences of gifted grade-skippers in Germany. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 31-46.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Higueras-Rodríguez, L. (2017). Intervención educativa en el alumnado con altas capacidades. *Ensayos Pedagógicos*, 12(1), 69-81. <https://doi.org/10.15359/rep.12-14>
- Higueras-Rodríguez, L. y Fernández, J. D. (2017). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 7, 149-163.
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116.
- Kroesbergen, E., Van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman, M. y Reijnders, J. (2016). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16-30. <https://doi.org/10.1177/0016986215609113>
- Luque-Parra, D. J., Hernández-Díaz, R. y Luque-Rojas, M. J. (2016). Aspectos psicoeducativos en la evaluación del alumnado con altas capacidades intelectuales: Análisis de un caso. *Summa Psicológica*, 13(1), 77-88. <https://doi.org/10.18774/summa-vol13,num1-263>
- Martínez, S. (2014). *La atención educativa a los alumnos de altas capacidades en la etapa de educación primaria desde el marco de la inclusión* (Trabajo Fin de Grado). Universidad Internacional de la Rioja, Barcelona.
- McClarty, K. (2015). Life in the fast lane: Effects of early grade acceleration on high school and college outcomes. *Gifted Child Quarterly*, 59(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/0016986214559595>
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. (2014). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Palomares, A. y García, R. (2016). Innovación y creatividad para favorecer la intervención educativa del alumnado con altas capacidades. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1), 90-100.

- Ramírez, F. Z. y Soto, B. (2012). Evaluación de la eficacia de tres programas de enriquecimiento de la creatividad. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 2(2), 35-40.
- Seijo, J. C. T., López, C. M., Pedrajas, M. L. y Martínez, C. (2015). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: Un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 91-110.
- Tojo, C., Santos, G., Nores, A. I., Cao, L. R. y Quintela, L. R. (2017). Los programas de enriquecimiento: Desarrollo integral de las altas capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 27-32.  
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.714>
- Torrego, J. (2011). *Alumnado con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. Fundación SM.
- Torrego, J. C., Monge, C., Pedrajas, M. y Martínez, C. (2015). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: Un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 91-110.
- Vallejo, P. y Morata, M. (2015). Intervención psicoeducativa en un caso de altas capacidades. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(1), 69-74.

## Breve CV de las autoras

### Elena Hernández de la Torre

Profesora Titular de la Universidad de Sevilla (España), Facultad de Ciencias de la Educación. Profesora del Máster Universitario en Psicopedagogía, miembro del Programa de Doctorado en Educación y miembro del Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa. Líneas de investigación: atención a la diversidad, Proyectos de Mejora Educativa en centros escolares, dificultades en el aprendizaje escolar e intervención pedagógica y formación del profesorado. Miembro del Grupo de Investigación, Desarrollo, Evaluación y Asesoramiento IDEA (HUM-423). Email: [eht@us.es](mailto:eht@us.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6390-1955>

### M<sup>a</sup> José Navarro Montañó

Profesora Titular de Universidad, profesora del Máster Universitario en Necesidades Educativas Especiales y Atención a la Diversidad en la Escuela y miembro del Programa de Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Sevilla (España). Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: Educación inclusiva, Atención a la diversidad y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Miembro del Grupo de Investigación Didáctica: Análisis tecnológico y cualitativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje (HUM-390). Las investigaciones recientes se enmarcan en Proyectos sobre Redes Educativas de Centros Escolares y Altas Capacidades Intelectuales. Email: [maripe@us.es](mailto:maripe@us.es)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2462-8348>

## Visiones Docentes sobre la Participación de Familias Migrantes en la Escuela Chilena

### Teachers' Visions on the Participation of Migrant Families in the Chilean School

María Loreto Mora-Olate \*

Universidad Autónoma de Chile, Chile

#### DESCRIPTORES:

Docente  
 Familia  
 Migración  
 Escuela  
 Chile

#### RESUMEN:

El estudio tiene como objetivo describir las visiones de los docentes sobre la participación de las familias migrantes en la escuela, en términos de cómo esta establece mecanismos de vinculación con los padres y cómo ellos participan en el proceso escolar de sus hijos/as. Complementariamente, se indaga en las capacitaciones para docentes en Educación Intercultural. Esta investigación de tipo cualitativa configura un estudio de caso con nueve docentes pertenecientes al liceo municipal de enseñanza secundaria con mayor concentración de matrícula de alumnado hijo/a de personas migrantes en Chillán, capital regional de Ñuble (Chile); territorio que presenta un creciente aumento de su población extranjera. Los resultados indican que los docentes manifiestan visiones contrapuestas sobre la participación de las familias migrantes. La visión positiva, constata dicha participación que responde a la normativa del liceo, valorando en los apoderados extranjeros su actitud más bien sumisa a las normas del establecimiento. Emerge también una visión negativa, que apunte a la ausencia de participación de los padres inmigrantes, quienes, a juicio de los docentes, se ven constreñidos por sus compromisos laborales. Ambas visiones derivan de una relación escuelocéntrica entre docentes y familias, donde la escuela establece mecanismos de inducción estandarizada de las familias inmigradas, resultando estas invisibilizadas. A su vez, los discursos docentes revelan una ausencia formativa en Educación Intercultural en contextos de migración.

#### KEYWORDS:

Teacher  
 Family  
 Migration  
 School  
 Chile

#### ABSTRACT:

The study aims to describe the teachers' views on the participation of migrant families in the school, in terms of how it establishes linkage mechanisms with parents and how they participate in the school process of their children. In addition, it investigates the training for teachers in Intercultural Education. This qualitative research configures a case study with nine teachers from the municipal secondary school with the highest concentration of student enrollment of migrant children in Chillán, regional capital of Ñuble (Chile); territory that presents a growing increase in its foreign population. The results indicate that teachers express conflicting views on the participation of migrant families. The positive vision confirms said participation that responds to the regulations of the high school, valuing in foreign proxies their attitude rather submissive to the rules of the establishment. A negative vision also emerges, pointing to the lack of participation of immigrant parents, who, in the teachers' opinion, are constrained by their work commitments. Both visions derive from a school-centered relationship between teachers and families, where the school establishes standardized induction mechanisms for immigrant families, making them invisible. In turn, teaching discourses reveal a lack of training in Intercultural Education in migration contexts.

#### CÓMO CITAR:

Mora-Olate, M. L. (2021). Visiones docentes sobre la participación de familias migrantes en la escuela chilena. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 19-31.  
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.002>

## 1. Introducción

Desde que Chile recuperó su democracia en la década los noventa, se ha ido transformando en un país receptor de personas extranjeras, que han arribado al territorio en busca de mejores condiciones de vida. Según los resultados del Censo 2017, entre 1990 y 1999 la cantidad de inmigrantes internacionales sumaban 59.949; en el periodo comprendido entre el 2000 y 2009, la cifra aumentó a 129.024 extranjeros y entre 2010 y 2017, su número alcanzó a 471.285 personas extranjeras que representan el 4,35% de la población total de Chile; en cambio, en el Censo del año 2002, el 1,27% de la población era inmigrante (INE, 2018, p. 9). El informe censal también destaca que el 66,7% de los inmigrantes que actualmente residen en el país, arribaron en el periodo 2010-2017, concentrándose el 61% de los casos entre 2015 y 2017 (hasta la fecha del censo, 19 de abril). Según el país de nacimiento, la gran parte provienen de Perú, Colombia y Venezuela (INE, 2018, p. 10). Las regiones que concentran los mayores porcentajes de la población total extranjera son la región Metropolitana (65,2%) y las ubicadas en el norte de Chile, Antofagasta (8,4%) y Tarapacá (5,9%). No obstante, la migración internacional está marcando presencia en todas las regiones del país y es así como, en la naciente región de Ñuble, residen 3.736 extranjeros, que equivalen al 0,8 % de la población total (INE, 2018, p. 11).

La inmigración predominantemente latinoamericana que experimenta Chile tiene su correlato en el sistema escolar, particularmente en establecimientos municipalizados, donde arriban mayoritariamente las familias migrantes, como es el contexto del caso de estudio que se desarrolla en esta comunicación. Es así como la matrícula de estudiantes extranjeros a nivel nacional ha experimentado un aumento considerable: en 2014 se encontraban matriculados 22.425 estudiantes extranjeros; en 2015, un total de 30.625, duplicándose la cifra en 2016 con 61.086 y en 2017 la matrícula llegó a 77.608 (Mineduc, 2018a). Este aumento de la matrícula se observa especialmente en el sector municipalizado, donde el 57% de los estudiantes extranjeros están matriculados, aumentando su tasa de 1,5% el año 2015 al 3,5% el 2017, lo cual ha contribuido a la estabilización de la matrícula, municipal, pero a su vez ha levantado la necesidad de observar y analizar con mayor profundidad el nuevo contexto de estas comunidades educativas (Mineduc, 2018a).

La elocuencia de la realidad sistematizada en cifras nos revela la creciente llegada de familias extranjeras a Chile especialmente durante la última década marcando su presencia no solo en la región Metropolitana o en las regiones fronterizas del norte de Chile, sino también en todas las regiones del país (INE, 2018). A nivel de las regiones, en cada una de ellas la matrícula de estudiantes extranjeros como porcentaje de la matrícula total ha experimentado un aumento entre 2015 y 2017 (Mineduc, 2018a). Si bien, debido a la mayor concentración de población inmigrante en las regiones ya mencionadas, se entiende que la distribución de la matrícula escolar también radique en ellas. Sin embargo, hacia “el sur del país la cantidad de estudiantes extranjeros disminuye, las ciudades como Chillán y Concepción constituyen casos excepcionales, ya que concentrarían una cantidad total relativamente alta de extranjeros por ser ciudades grandes” (Mineduc, 2018a, p. 25).

En el caso de Chillán, capital de la recientemente creada Región de Ñuble, si bien la cantidad de estudiantes extranjeros no presenta cifras altas, sí se observa un crecimiento constante de la matrícula en establecimientos municipalizados: en el año 2015 con 7 estudiantes, aumentando a 21 en 2016 y en el año 2017 la matrícula llegó a 65 estudiantes extranjeros. En 2018, la matrícula alcanza 173 y hasta abril del año 2019, 270 estudiantes provenientes en su mayoría de Venezuela, Perú y Colombia (DAEM, 2019).

El ingreso al sistema escolar de hijos de personas que migran constituye un hito relevante para las familias, porque la escuela connota una puerta de inclusión en la sociedad de acogida (García-Yepes, 2017). A su vez, la relación entre la escuela y las familias es considerada como un aspecto fundamental en el proceso formativo de los niños/as y jóvenes (Gubbins, 2016; Nakamura, 2011; Viveros y Cárcamo, 2019).

Teniendo en cuenta los antecedentes planteados, interesa plantear una indagación más intensiva que extensiva, que permita describir las visiones de los docentes sobre la participación de las familias migrantes en la escuela, considerando un territorio como la ciudad de Chillán (Chile), donde la inmigración aún es emergente, pero que ha ido experimentado un aumento en los últimos cinco años, hecho que tiene un correlato en el sistema escolar.

## 2. Revisión de la literatura

### 2.1. Política educativa y migración

Chile se rige por una Ley de Extranjería que data del año 1975 y que el gobierno actual tiene el desafío de actualizar la respectiva legislación. En el ámbito educativo, el Estado de Chile en su Constitución Política decreta el derecho a la educación escolar para todos los niños/as y jóvenes extranjeros, independiente de la situación migratoria de sus padres. Al no contar con una política educativa que orientara el trabajo en aula con estudiantes migrantes, desde el Ministerio de Educación esta temática comenzó a ser vinculada al ámbito de la inclusión educativa, a propósito de la Ley de Inclusión (Mineduc, 2016). No obstante, la evidencia investigativa en Chile, como concluyen Joiko y Vásquez (2016), defiende que “existen más acciones de integración que de inclusión, dadas las lógicas asimilacionistas propias de la cultura escolar, con un fuerte énfasis, por ejemplo, en un currículo nacionalista y monocultural, con menos espacios para el diálogo del otro diferente, tanto cultural como socialmente” (p. 139). Es decir, el Estado de Chile ha permanecido silente en materia educativa frente a la llegada de hijos/as de personas migrantes al país (Mora-Olate, 2018).

La nueva administración de gobierno ha presentado el documento “Política Nacional de estudiantes extranjeros” (Mineduc, 2018b), el cual declara que “consolida el camino recorrido por el Ministerio de Educación para la construcción” (p. 3) de esta Política. Busca entregar un marco referencial, que a juicio de dicha política “favorece el acceso, la permanencia y las trayectorias educativas de este grupo de especial protección dentro del sistema educacional chileno, generando dispositivos que den respuesta a necesidades particulares de las distintas comunidades educativas que lo integran, mediante la propia reflexión y análisis” (Mineduc, 2018b, p. 3).

Esta Política ha resultado discutible en cuanto a su aporte en la práctica pedagógica del día a día en las escuelas (Beniscelli, Riedemann y Stang, 2019), emergiendo sugerencias de ser revisada desde un enfoque de derechos y de educación intercultural (Cisternas, Jara y Vuollo, 2019). Otras voces la han considerado solo como una especie de recopilación histórica de aspectos como: el panorama estadístico de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo, las normativas nacionales y referentes internacionales que darían sustento al trabajo con esta población, además de solamente enunciar las definiciones metodológicas para la gestión de la Política en cuestión y los desafíos que ello involucra (Mora-Olate, 2020).

Sin embargo, entre los diagnósticos que dieron insumos para dicha Política, provenientes de la evidencia investigativa, es posible rescatar aquellos que apuntan a la importancia del trabajo con las familias migrantes, porque “si bien los profesores son fundamentales en el éxito de los estudiantes en las escuelas, también lo son los padres y madres. Los estudiantes logran mejores resultados cuando éstos entienden la importancia de la escolaridad, cómo funciona el sistema escolar y cómo apoyar mejor el progreso de sus hijos en la escuela” (Mineduc, 2018b, p. 15).

En coherencia con dicho aspecto, dentro de las definiciones metodológicas para la gestión de la “Política Nacional de Estudiantes Extranjeros”, se establece como una de las áreas de gestión en el sistema escolar, el Fortalecimiento de la Gestión Educativa, consignándose como primer objetivo “promover una convivencia escolar que valore la diversidad e integre colaborativamente a estudiantes extranjeros y sus familias” (Mineduc, 2018 b), p. 27). A su vez, entre los desafíos se indican demandas al área de gestión educativa, entre ellas, “emitir orientaciones para la elaboración de protocolos de acogida transversales e independientes de las voluntades políticas de los establecimientos educativos” (Mineduc, 2018 b), p. 30), o del arbitrio o ideología de los docentes, como lo constata la evidencia empírica (Beech y Princz, 2012).

### 2.2. Participación de las familias en la escuela

A pesar de la definición de escuela como un espacio central para la integración social (Stefoni et al., 2010), históricamente la relación escuela y familia ha estado caracterizada por la asimetría, ellas han marcado su distancia a pesar de que se necesitan (Garreta, 2017). Giró y Andrés (2017) afirman que dicha asimetría obedece a que en la comunicación (y relación) entre el profesorado y las familias, estas se perciben en un plano inferior y la cultura escolar, se halla desprovista de un cuerpo teórico-práctico

sobre la participación y sus formas, resultado la formación de los docentes y de las familias un punto débil: “los profesores se involucran en función de su filosofía o sus motivaciones y, en consecuencia, es una cuestión de personalidad, porque no hay formación específica para la participación de familias y docentes” (Giró y Andrés, 2017, p. 131). Por lo tanto, precisan Giró y Andrés (2017), la relación entre los docentes y las familias se fundamenta más bien en el sentido común y en las experiencias pasadas.

La participación de las familias también se viene valorando como un factor indicador vinculado a la calidad de la educación (Colás y Contreras, 2013), en un sentido más amplio, y no meramente restringido al rendimiento académico (Gubbins, 2016). La evidencia investigativa viene indicando con fuerza que la participación de este grupo debe ser considerado, pero es necesario que la investigación “deba definir con precisión los términos, especificando qué actividades se incluyen bajo el rubro participación de las familias y de los padres, madres y apoderados en particular. Igualmente, que ella debiera especificar los resultados y metas que se persiguen con su participación (Gubbins, 2016, p. 47).

Siguiendo a Gubbins (2016), la noción de participación tiende a aludir a los vínculos que se van construyendo entre las personas motivadas por la consecución de una meta común, estableciéndose relaciones recíprocas. Dicha reciprocidad, entonces resulta ser “una responsabilidad compartida entre escuela y familia en la educación, desde la acción que ejercen las familias y desde la acción que ejercen las escuelas” (Vigo, Dieste y Julve, 2017, p. 150).

El profesorado no ha incorporado el discurso de la participación de las familias en su práctica cotidiana, a juicio de Giró y Andrés (2017), por el peso de la formación inicial que no aborda dicha temática “o se hacía parcialmente, o quizá por las actitudes de resistencia hacia la implicación/participación de las familias en las tareas de gestión de los centros escolares” (p. 129). No obstante, los docentes juegan un rol preponderante para el fomento de la participación de las familias en la escuela. Del profesorado se espera una actitud receptiva “para reconocer los valores y potencialidades de las familias que contribuye a que los padres estén implicados y que no queden excluidos” (Vigo, Dieste y Julve, 2017, p. 155); aspecto que resulta de mayor interés para el caso de las familias migrantes, donde “el reconocimiento y el respeto de las culturas migrantes en los centros contribuye a la participación de las familias y los logros de los alumnos” (p. 155).

Como condición de lo anterior, la comunicación entre los agentes educativos escolares y familiares resulta gravitante en el proceso educativo del alumnado. Siguiendo a Garreta y Maciá (2017) se identifican dos tipos de actividades o interacciones comunicativas: transmisión de información entre un emisor y un receptor (comunicación unidireccional) y, la repetición de ese esquema por parte del receptor (comunicación bidireccional).

Aunque en el contacto con las familias inmigrantes se suelen constatar las barreras lingüísticas de la comunicación, el análisis de los resultados evidencia la necesidad de ofrecer espacio de interacción con esas familias con el objetivo de compartir valores y expectativas educativas, puesto que el contacto con una nueva cultura educativa puede generar malentendidos. La evidencia investigativa demuestra la necesidad de velar por la comunicación afectiva con las familias si se pretende conseguir su implicación y colaboración con el sistema autóctono” (Vingut y Bertran, 2015, p. 48).

Garreta (2009) subraya que, en el caso de familias de origen migrado, en el aspecto comunicativo, resulta clave

*la comprensión del proyecto (migratorio y de vida) y, por tanto, de las expectativas educativas, actitudes (proyecto escolar para los hijos/as y capacidad de las familias para dirigirlo) así como la experiencia actual y previa con la escuela y sus profesionale. (p. 16)*

La generación de confianza entre familias y docentes depende de que exista buena voluntad, actitud y sentido de *feedback* en las relaciones de comunicación, que se pueden llevar por causas formales, pero también por causas informales, específicamente en las relaciones no institucionales (Andrés y Giró, 2016). Por lo tanto, la cercanía de los docentes con las familias es clave: “cultivarla es cultivar la participación, y generar climas de confianza, pero no existe mucha formación para ello y queda del lado de las habilidades personales y del grado de motivación de los docentes” (Andrés y Giró, 2016, p. 67).

### 1.3. Escuela y familias migrantes

En el caso de las familias migrantes, el ingreso de los hijos al sistema escolar se convierte en un hito, porque ella cumple un rol en los procesos de integración social, al convertirse en un espacio de socialización y donde pueden construir relaciones y armar redes de apoyo (García-Yepes, 2017).

La evidencia investigativa indica, por un lado, que “los establecimientos sensibilizados con la temática migratoria se encuentran en un estado de integración más que de inclusión” (Joiko y Vásquez, 2016, p. 167); y por otro, que, como condición para avanzar en un sistema inclusivo e intercultural, potenciar la relación entre la escuela y la familia inmigrada pareciera ser un eje fundamental. El estudio de Joiko y Vásquez (2016), concluye que las instancias de encuentro entre ambas habitualmente:

*se dan espacios poco participativos y se traducen principalmente en reuniones de apoderados, dejar y/o buscar a los hijos y actos de fin de año. Se sugiere, por ejemplo, una primera instancia de bienvenida para introducir a los padres en el sistema educativo, la cual a su vez podría incluir a toda la comunidad de padres, independiente de la nacionalidad. De esta manera, explicar el sistema de notas y evaluaciones, subvención escolar, entre otros temas relevantes para los padres. Aun cuando se reconoce que los establecimientos cuentan con manuales que explican esto, es importante también contar con espacios de participación que permitan a los padres poder preguntar y recibir respuestas a sus dudas. (p. 166)*

En la línea de lo anterior, a pesar de que la estructura organizativa en los establecimientos educacionales públicos brinda espacios de participación como los Consejos Escolares, los estudiantes y familias migrantes lo hacen restringidamente (Cerón, Alvarado y Poblete, 2017). Entonces, resulta necesario potenciar el rol que tienen los establecimientos educacionales como,

*puentes entre las familias migrantes y su comunidad, ampliando el espacio de desarrollo de los estudiantes migrantes, evitando la conformación de trincheras familiares que conllevan a una doble marginación: externa, o nacida de las condiciones sociales, e interna, nacida de las propias familias migrantes que buscan protegerse mediante el aislamiento. (Bustos y Gairín, 2017, p. 215-216)*

La marcada relación asimétrica entre escuela y familias nacionales, se replica también con las familias extranjeras, donde los docentes como agentes de la escuela, en su concepción de reproductora de un conocimiento monocultural, y por prejuicios culturales, desconoce que ellas también poseen “fondos de conocimientos” (Barquín, 2015), recursos educativos, que aportan a la formación y al éxito escolar de sus hijo/as. En esta línea, se destaca que el cuerpo docente valore dichos fondos de conocimiento que portan las familias minoritarias, “aquellos conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y las destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” (Barquín, 2015, p. 452).

La importancia de la relación escuela y familias migrantes radica en que ella favorece el proceso de inclusión educativa de los niños/as y jóvenes, mediado por “la efectividad de la relación de la familia con la vida del centro educativo y su participación en ella” (Colás, 2013, p. 208). Entonces, teniendo en cuenta estas consideraciones, emerge como objetivo principal del presente estudio, describir las visiones de los docentes sobre la participación de las familias migrantes en la escuela, en términos de cómo esta establece mecanismos de vinculación con los padres y cómo ellos participan en el proceso escolar de sus hijos/as. Como un objetivo complementario, también se realiza un acercamiento indagativo al consultar por las capacitaciones en educación de estudiantes migrantes o en educación intercultural que pudieron acceder los docentes que conforman el caso de estudio.

## 3. Metodología

El enfoque metodológico obedece al interés de esta investigación que responde a profundizar en las interpretaciones que los/as actores sociales manifiestan frente a un fenómeno, por lo tanto, se ha optado por una metodología cualitativa donde el/la investigador/a “privilegia lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la captación del significado y del sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas”

(Vasilachis, 2006, p. 49). Para arribar a este propósito, la metodología cualitativa contempla el uso de “una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales– que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos (Vasilachis, 2006, pp. 24-25).

En la presente investigación, se propone desarrollar un diseño investigativo de estudio de caso (Stake, 1998), método que resulta pertinente y natural para las investigaciones desde una perspectiva cualitativa (Sandín, 2003), la cual no requiere de un número excesivo de participantes, porque la metodología cualitativa no busca la cuantificación ni la generalización de los resultados, sino más bien, persigue estudiar de manera intensiva y profunda de un fenómeno (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), a través del análisis de “casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales (Flick, 2012, p. 27).

El contexto del estudio fue un liceo público, Bicentenario<sup>1</sup>, mixto y actualmente es el establecimiento educacional que presenta mayor concentración de alumnado migrante en la región de Ñuble (DAEM, 2019). Desde el año 2015 su matrícula revela un crecimiento de la presencia de alumnos extranjeros, a saber, 3 el año 2015; 6 en 2016; 4 en 2017, 24 en 2018 y en 2019 registra 40 alumnos/as extranjeros matriculados, en su mayoría provenientes de países latinoamericanos, correspondiendo al 4,5 % del universo de 897 estudiantes adscritos al liceo.

Mediante un muestro no probabilístico de tipo intencional, basado en la “selección de sujetos particulares de la población que son representativos o informativos” (Cardona, 2002, p. 129), fue posible determinar como participantes del caso en estudio nueve docentes de enseñanza media, cuatro de la especialidad de Lenguaje y Comunicación y cinco, de Historia Geografía y Ciencias Sociales, resultando equitativa representación por género ( 4 mujeres y 5 varones), con un promedio de 20 años de experiencia docente. Los criterios de inclusión obedecen a que se desempeñen en uno de los establecimientos con mayor concentración de alumnado migrante de la comuna de Chillán (Ñuble, Chile), cuenten con un mínimo tres años de experiencia docente con alumnado extranjero y accedan a participar en la investigación, expresando su voluntariedad mediante la firma de un consentimiento informado.

El acceso a los discursos de los participantes del estudio se realizó mediante la técnica de entrevista semiestructurada, que consideró las siguientes dimensiones: Participación de las familias migrantes en la escuela, Mecanismos de vinculación con los padres y Formación docente en Educación Intercultural. Ellas fueron abordadas a través de una entrevista que incluyó tres preguntas, a saber: a) ¿Cómo observa la participación de las familias migrantes en la escuela, en el proceso educativo de sus hijos?; b) ¿La escuela tiene algún tipo de protocolo de acogida, de inducción para las familias extranjeras? y c) ¿Usted como docente ha recibido alguna capacitación relacionada con educación de niños migrantes o educación intercultural?

Como técnica de análisis de los discursos declarados por los/as docentes se empleó el análisis cualitativo de contenido (Bardín, 1996 ), lo cual permitió el levantamiento de categorías de análisis, siguiendo un proceso inductivo, que Cáceres (2003) operacionaliza de la siguiente manera: Selección de un objeto de análisis; preanálisis, que incluye la recolección del corpus, formulación de guías e indicadores de temas; definición de las unidades de análisis, fragmentos seleccionados de acuerdo a criterios de inclusión/exclusión y que son codificados y posteriormente, categorizados; establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación; desarrollo de categorías según criterios y por último, integración final de los hallazgos.

## 4. Resultados

Producto del análisis inductivo de los discursos de los/as docentes participantes en el caso de estudio, es posible levantar para cada dimensión, las siguientes categorías emergentes:

---

<sup>1</sup> Los Liceos Bicentenario “son un grupo de establecimientos que comparten tres principios de excelencia para entregar una educación de calidad: altas expectativas, foco en los aprendizajes y en la sala de clases” (<https://liceosbicentenario.mineduc.cl/que-es-un-liceo-bicentenario/>)



**Cuadro 1**  
*Categorías emergentes según dimensiones*

Dimensiones	Categorías emergentes
1.Participación de las familias migrantes en el liceo	1.1 Participación ajustada a la normativa del liceo 1.2 Participación condicionada por el trabajo.
2.Mecanismos de vinculación con los padres migrantes	2.1 Inducción estandarizada de las familias migrantes
3.Formación docente en Educación Intercultural	3.1 Ausencia de formación en Educación Intercultural

Nota. Elaboración propia.

La dimensión Participación de las familias migrantes en la escuela, en primer lugar, revela que ella estaría ajustada a una Participación ajustada a la normativa del liceo.

Es así como, en los discursos docentes estaría predominando, en primer lugar, una visión positiva respecto de la participación de los padres, porque ella se presentaría alineada a lo normativo, donde los docentes valoran en los apoderados extranjeros su actitud de acatamiento de las normas del liceo:

*Ellos justifican las faltas a evaluaciones, que es una exigencia que se tiene aquí. Ellos vienen, no cuestionan. Esa es una cosa que yo he notado, ellos no dicen “¿pero por qué? ¿Y cómo? No. Le dices “usted tiene que venir cuando el alumno falte con justificado médico para que de la prueba para que tenga derecho a la nota real. Es lo que está en nuestro reglamento” y ellos dicen “perfecto, no hay problema”. (Docente 3, Lenguaje)*

En esta primera visión docente sobre la participación de las familias migrantes en la escuela chilena, el movimiento de la comunicación unidireccional (Escuela-familias) se interrumpe a partir de hechos conflictivos, casos donde son los padres migrantes quienes acuden al liceo. De acuerdo con las respuestas entregadas por los docentes, emergen como aspectos problemáticos dos situaciones, que son aludidas por varios profesores: una de tipo histórico y otra de tipo cultural. La situación conflictiva de tipo histórica refiere al conflicto marítimo entre Chile y Bolivia y la situación de tipo cultural, a la tradición de llevar el pelo largo por parte de un alumno perteneciente a una tribu de Ecuador. En el primer caso, los padres de una alumna boliviana reclamaron en el liceo por una broma referida al conflicto marítimo entre Chile y Bolivia, la cual fue espetada por un docente. Esta situación a juicio de una profesora hacía que los padres fuesen

*muy sobreprotectores. Ellos tenían mucho terror y miedo a la temática del mar aquí en Chile, venían muy seguido al liceo y no dejaban a la niña desenvolverse tranquila en la escuela. Ellos venían arrancando del país debido al hostigamiento, etc. y habían tenido una mala experiencia en el norte. (Docente 1, Lenguaje)*

En el segundo caso, los padres provenientes de Ecuador tomaron la iniciativa y se dirigieron al establecimiento, al parecer para prevenir un conflicto y así no contravenir el Reglamento de Convivencia del liceo, lo cual refuerza la idea de *Participación ajustada a la normativa del liceo* el cual no permite el pelo largo en los varones y el uso de vestimenta que no sea el uniforme del colegio. El alumno del Ecuador, explican dos docentes:

*viste a la usanza de pueblos ecuatorianos. Vestuario que es propio de su pueblo, se identifica con él, entonces los papás pidieron que no influyera el reglamento de convivencia, lo que son los reglamentos que hablan de vestuario y presentación personal porque ese vestuario le daba identidad al chico entonces no lo sacaban de sus raíces. Entonces el liceo ha acatado esa situación. (Docente 8, Historia)*

En segundo lugar, la primera dimensión de análisis es explicada desde la categoría emergente Participación condicionada por el trabajo, donde desde las visiones de los docentes adquieren una connotación negativa, ya que observan que no existiría una participación de las familias migrantes en la escuela. Coinciden en explicar esta situación atribuyendo a razones laborales de los padres, como lo señalan estas dos profesoras:

*No, no creo que haya una cosa, una participación, una presencia permanente de ellos, no. Porque ellos generalmente están trabajando. Entonces esa es su preocupación, ellos no tienen el tiempo o la disponibilidad para venir a preocupar tanto de lo que es el colegio del alumno. Ellos están preocupados de trabajar, de forjarse un porvenir y los niños vienen a clases, estudian, vienen a las reuniones cuando tienen que venir. Pero, así como que, no sé, apoyen demasiado, no, no creo. (Docente 7. Historia)*

Al consultar, ¿las familias vienen al establecimiento cuando las llaman o de mutuo propio?, el factor trabajo de los padres, vuelve a emerger como una barrera que se enfrenta a la organización rígida del liceo:

*En general no [no vienen] porque están trabajando, a las reuniones, tarde mal y nunca. Porque el horario de reuniones es 17:30 hrs. no es un horario tan flexible, y yo tengo horario de atención. Yo me comunico a través de ella (estudiante) “oye dile a tu madre...” (...) En realidad, no es que no pueda es que no puede, el horario de trabajo de ese tipo de trabajo no es muy grato y mi horario de atención no le acomoda, es imposible, si yo tengo horario de atención a las 10 de la mañana ¿Qué trabajador tiene posibilidad de salir a esa hora? Y si está recién llegado menos, imposible. (Docente 4, Lenguaje)*

Se desprende además de estas respuestas, que a pesar que el profesorado declara conocimiento de la situación que viven dichos apoderados debido a su condición de trabajadores migrantes, aquello no permea las formas de gestionar el vínculo con los padres, resultando entonces incompatibles las formas escolares con la realidad que experimentan estas familias que emigraron en busca de mejores expectativas laborales.

*Entonces ¿Cuándo van los padres a la escuela? o ¿Cómo se vinculan los padres migrantes con la escuela? Lo estarían haciendo conminados por el reglamento y de manera reactiva por algún problema que vivan sus hijos/as en el liceo; estableciéndose una relación escuelocéntrica, que ejerce un accionar homogeneizador frente a las familias migrantes, acudiendo estas al liceo “cuando las llaman” (Docente 9, Historia).*

En cuanto a la segunda dimensión referida a Mecanismos de vinculación con los padres migrantes es posible explicarla a través de la categoría emergente Inducción estandarizada de las familias migrantes, donde las respuestas de los docentes en su totalidad revelan que el liceo no cuenta con protocolos de acogida para las familias de estudiantes migrantes, pero que el establecimiento realiza acciones de inducción a los apoderados que ingresan cada año al liceo, indistintamente sea su nacionalidad. Es decir, los apoderados extranjeros resultan invisibilizados, son considerados en la categoría de “apoderados nuevos” al igual que sus pares nacionales:

*No, lo que se hace acá en el liceo es una inducción para todos. Siempre a principio de año se hace, bueno el primer día hay una bienvenida y obviamente los apoderados que son nuevos llegan con sus hijos. Los vienen a dejar, se le hace un saludo a la bandera (...). Por lo general se hace el día de reunión de apoderado, se invita primero al salón y luego cada uno va a su sala. (Docente 3, Lenguaje)*

Esta docente, también destaca el momento cuando los padres matriculan a su hijo/a en el liceo, como parte de la inducción, porque allí se le entrega documentación:

*Y además cuando se viene a matricular a los alumnos se les entrega todo el material sobre todo lo que deben saber de la reglamentación interna del establecimiento. Se les entrega copia del PEI, del reglamento de evaluación y el reglamento de convivencia. (Docente 3, Lenguaje)*

A su vez, la invisibilización que desemboca en el trato homogéneo que la escuela da a los padres se extiende a sus hijos/as, porque el profesorado no recibe información desde los directivos de la llegada de un estudiante extranjero:

*Pero más allá de que nosotros se nos presente a la alumna como por UTP una reunión específica, nada. Uno tiene que adivinar poco menos cuando llega a la clase y encuentra un acento extraño ahí conversa con el alumno para saber qué pasa. (Docente 1, Lenguaje).*

A lo anterior se suma el desconocimiento por parte de los docentes de la existencia o no de un protocolo de acogida para el estudiante de extranjero y su familia “No, esa parte no sé. Pero a los alumnos si los integran rapidito” (Docente 5, Historia); integración que deviene más bien en asimilación,

*tal vez no se hace una inducción individualizada para la gente de afuera, se toma a todo el grupo general y se les da a todos el mismo contenido.* (Docente 9, Historia).

Esta invisibilización-homogenización de las familias y alumnado migrante, cuya presencia no es informada desde los directivos del establecimiento al profesorado, podría ser un factor que coayuda a los escasos espacios de relación entre los actores y que profundizaría la distancia entre ellos, emergiendo así mecanismos suplentes a quienes se responsabilizaría de labor de integración, como los equipos multidisciplinares del establecimiento. “Ellos hacen ese trabajo”, declara el Docente 2, Lenguaje, evidenciando un ejercicio de desresponsabilización por parte del docente en cuanto a su rol coayudante en la integración de las familias de estudiantes migrantes en la escuela.

Y, por último, la dimensión Formación docente en Educación Intercultural, resulta explicada mediante la categoría emergente Ausencia de formación en Educación Intercultural, la cual revela que los docentes de este caso de estudio, en su totalidad declara no haber recibido ningún tipo de formación en dichas materias, tanto en su etapa de estudiante de pedagogía como en el ejercicio profesional, a pesar que hubo una intención en alianza con una universidad local: “Este año quedaron de darnos la capacitación pero no pasa nada” (Docente 5, Historia), Algunas voces del profesorado explican este hecho argumentando que la llegada de estudiantes extranjeros es reciente (Docente 3, Lenguaje) y a la ausencia de barreras idiomáticas, pero

*cuando llegue un extranjero con que nadie sepa comunicarse con él, probablemente lo vean como una necesidad. Yo creo que aún no lo han hecho porque recién se está viendo, así como el duro de la inmigración.* (Docente 3, Lenguaje)

Es decir, los vacíos formativos frente a esta realidad nueva en la escuela se suplen de manera reactiva a través de dos mecanismos, el primero de ellos la improvisación

*Bueno, toda la vida ha existido migrantes, pero el boom de chiquillos tan chicos migrantes, no. Entonces no hay una experiencia, no hay un protocolo a seguir, introducir, inducir, explicarles. Se ha ido como arreglando en el camino no más, de hecho, en el camino se arregló que las chiquillas tenían que bajar de curso. Las chiquillas que estaban en Cuarto, las mellizas que estaban en cuarto se bajaron a segundo.* (Docente 4, Lenguaje)

Y el segundo mecanismo, referido a la intuición, como lo declara la siguiente voz docente:

*Hemos conversado sí en consejo. Pero capacitación de alguien, sociólogo, psicólogo, al menos yo no me consta. Así que todo se hace aquí por intuición y cuando se presenta alguna situación especial se conversa en consejo.* (Docente 8, Historia)

En resumen, a partir del estudio desarrollado emergieron visiones docentes contrapuestas sobre la participación de las familias migrantes en la escuela chilena. Por una parte, una visión positiva que estima que sí existe participación, la cual responde a las normas del colegio donde los docentes valoran en los apoderados extranjeros su actitud más bien de sumisión a las normas del establecimiento; y por otra parte, emerge una visión negativa, que aludiría a la ausencia de participación de los padres extranjeros, quienes, a juicios de los docentes, se ven coartados por sus compromisos laborales a tener una mayor participación en el proceso escolar de sus hijos/as.

## 5. Discusión y conclusiones

De acuerdo al objetivo principal del estudio, describir las visiones de los docentes sobre la participación de las familias migrantes en la escuela, en términos de cómo esta establece mecanismos de vinculación con los padres y cómo ellos participan en el proceso escolar de sus hijos/as, se puede concluir que las visiones docentes contrapuestas acerca de la participación de las familias migrantes en la escuela, dan cuenta de un concepto de participación ajustado a la norma escolar, derivado del establecimiento de una relación escolocéntrica.

Desde la visión positiva, el profesorado de este caso de estudio valora la presencia de este grupo familiar, porque ellos al acatar la normativa del establecimiento resultarían ser una especie de “apoderado ideal”, en contraste con los apoderados nacionales. No obstante, en dicho concepto de participación de las familias migrantes, subyace un modelo tradicional en la visión de los docentes, donde el rol de los padres aparece subyugado a las directrices de la escuela, y donde también los canales de comunicación son unidireccionales; es decir, impuestos por el establecimiento y los usuales, siendo la reunión de padres y la entrevista casi los únicos mecanismos de vinculación. Además, el análisis de los discursos del profesorado en estudio pone en evidencia la ausencia de protocolos de acogida específicos para este grupo de familias.

A su vez, y desde la visión negativa que manifiestan los docentes en este estudio, los argumentos que entregan los docentes para explicar la no participación de los padres migrantes, responde a un “querer-no poder”, parafraseando las categorizaciones de juicios del profesorado sobre las familias que se alejan de la norma escolar planteadas por Río (2010). Uno de los rasgos destacados en las familias inmigradas es la valoración que realizan de la educación como vía de acceso a una mejor condición de vida; no obstante, su participación en la escuela se limita por las condicionantes laborales, generalmente precarias que les aquejan en el país de acogida.

Entonces, la escuela subraya su rigidez y falta de empatía frente a las condiciones laborales y económicas que enfrentan las familias migradas, siendo esta una de las vulnerabilidades de los estudiantes migrantes en el sistema escolar en Chile, asociadas a factores estructurales (Stefoni et al., 2010). Resulta ser una vulnerabilidad, porque “las condiciones laborales inciden negativamente en la forma y posibilidades que tienen los padres de los niños/as migrantes de atender y acompañar el proceso de inserción en sus escuelas” (p. 64).

Este ajuste a la norma escolar podría estar siendo interpretado por los docentes como un indicador de integración de las familias migradas al sistema escolar nacional, quedando así en un segundo plano la cuestión de fondo: el descarte de los saberes culturales que portan las familias migrantes, no observándose en los discursos de los docentes un interés por ello ni por ahondar en sus experiencias en su rol de apoderados en sus países de origen. No se evidencia en este estudio de caso, alusiones a repensar la actividad escolar ni la relación Escuela-familias, en torno a las culturas familiares, en el sentido de generar mecanismos de participación en la vida del liceo, ya sea en colaboración dentro del aula o siendo partícipe en actividades del establecimiento (Barquín, 2015).

En cuanto a la elección de establecimiento educacional por parte de las familias migrantes, no existe aún suficiente evidencia investigativa “a pesar de ser un proceso más complejo, ya que tienen que tomar una decisión sobre la base de sus expectativas y percepciones, en un escenario que muchas veces no pueden comprender a cabalidad” (Joiko y Vásquez, 2016, p. 142). En el caso de las familias migrantes de sectores bajos y medio-bajos se constatan “mayores restricciones para elegir un colegio. En la medida de lo posible se buscan colegios con un buen desempeño académico y que proteja a los menores de la discriminación.” (Stefoni et al., 2010, p. 71).

En relación al objetivo complementario de esta investigación, en vista de la ausencia de formación en educación de estudiantes migrantes o en Educación intercultural, los resultados del estudio corroboran lo planteado por Beech y Princz (2012), que la educación del alumnado migrante queda al arbitrio y la ideología de los docentes, y no responde a una organización ni política educativa determinada. No obstante, al parecer existiría conciencia por parte del profesorado chileno de esta debilidad en su formación, según reporta la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje TALIS 2013, desarrollada por la OECD y aplicada a los profesores y directores de escuela. Los resultados consignan que unas de las áreas con mayor necesidad de desarrollo profesional para el profesorado chileno son “enseñanza a estudiantes con necesidades especiales” y “enseñanza en entornos multiculturales o multilingües”, ambas muy por encima del promedio TALIS (25,8% y 24,4% v/s 22,3% y 12,7% respectivamente” (Mineduc, 2014).

Por su parte, la necesidad de formación de profesorado en educación multicultural y educación antirracista forma parte de las conclusiones a las cuales arriban investigaciones desarrolladas tanto en el contexto educacional chileno como extranjero (Aranda, 2017; Jiménez, 2014; Jiménez y Montecinos, 2018; Jiménez, Lalueza y Fardella, 2017; Riedemann y Stefoni, 2015; Sánchez, Navas y Holgado, 2013; Sanhueza, Friz y Quintriqueo, 2014).

Indagar en las visiones de los docentes resulta de relevancia para conocer sus opiniones y reporta información ya sea para poner en tensión la Formación Inicial Docente o para el diseño de programas de formación continua que aborden tanto la temática de la relación escuela y familias en general, como la relación escuela y familias migrantes, en particular. Lo anterior en vista de cómo las comunidades educativas podrían mejorar esa relación con el propósito de entregar una educación de calidad integral, tarea que el sistema educacional chileno debe asumir con urgencia de cara a los nuevos desafíos que imponen las aulas culturalmente diversas.

Frente a la rigidez de la escuela frente a la situación de las familias migrantes, la respuesta estaría en el fomento de una educación flexible, capaz de “dar respuesta, a través de distintos métodos, a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. En otras palabras, la recomendación sería transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social” (Gubbins, 2016. p. 32).

Como limitaciones del estudio es posible destacar que no se consideraron como participantes de la investigación a los padres y madres de los estudiantes migrantes matriculados en el establecimiento escolar al cual están adscritos los docentes que conformaron el caso estudiado. Esto, sin duda, abre una línea de investigación necesaria de abordar a mediano plano, lo cual permitiría obtener una mirada integral del fenómeno, así como también emerge como un futuro estudio la indagación de buenas prácticas de participación de familias migrantes en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as.

## Agradecimientos

Este trabajo fue posible gracias a la Beca CONICYT PFCHA/DOCTORADO NACIONAL/2017 (folio 21170381) y desarrollado mientras cursaba el programa de Doctorado en Educación en Consorcio. Universidad del Bío-Bío, Chile.

## Referencias

- Andrés, S. y Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71.
- Aranda, V. (2017). Educación intercultural para la formación inicial docente: Una investigación acción con estudiantes de pedagogía. En F. Lillo (Ed.), *Migración y educación: interpelación a las sociedades plurales* (pp. 97-123). Ediciones Universidad Católica del Maule.
- Bardín, L. (1996). *El análisis de contenido*. Akal.
- Barquín, A. (2015). ¿Qué debe hacer la escuela con las culturas familiares del alumnado inmigrante? *Educación*, 51(2), 443-464. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.671>
- Beech, J. y Princz, P. (2012). Migraciones y educación en la ciudad de Buenos Aires: Tensiones políticas, pedagógicas y étnicas. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 6(1), 53-71.
- Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, F. (2019). Multicultural, y sin embargo asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Revista Calidad en la Educación*, 50, 393-423. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.522>.
- Bustos, R y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contextos de frontera. *Revista Calidad en la Educación*, 46, 193-220. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100193>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82.
- Cardona, M. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. EOS.

- Cerón, L., Pérez, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes entorno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Cisternas, N., Jara, L. y Vuollo, E. (2019). Luces y sombras de la inclusión de estudiantes migrantes en Chile. En N. Rojas y J. Vicuña (Eds.), *Migración en Chile. Evidencia y mitos de una nueva realidad* (pp. 73-106). LOM.
- Colás, P. y Contreras, J. (2013). La participación de las familias en los centros de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>
- DAEM. (2019). *Matrícula de alumnos/as migrantes por establecimiento en los últimos cinco años*. Chillán.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- García-Yepes, K. (2017). (2017). Procesos de integración social de inmigrantes en escuelas de Huelva, España. *Alteridad*, 12(2), 188-200. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.05>
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 1-18.
- Garreta, J. y Maciá, M. (2017). La comunicación familia-escuela. En J. Garreta (Coord.), *Familias y escuelas. Discurso y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp. 71-98). Ediciones Pirámide.
- Giró, J. y Andrés, S. (2017). La participación del profesorado en la escuela. En J. Garreta (Coord.), *Familias y escuelas. Discurso y prácticas sobre la participación en la escuela*. (pp. 125-147). Ediciones Pirámide.
- Gubbins, V. (2016). *Relación familias y escuelas: ¿por qué y para qué?* En V. Gubbins (Ed.), *Educación de calidad: El desafío de la comunidad escolar* (pp. 19-50). Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- INE. (2018). Síntesis de resultados *Censo 2017*. Instituto Nacional de Estadísticas Chile.
- Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 409-426. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300024>
- Jiménez, F. y Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: Desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-21. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230005>
- Jiménez, F., Lalueza, J. L. y Fardella, K. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 10-23. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>
- Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación*, 45, 132-173. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Layton, K. (2013). *Más allá de las fronteras: pasos hacia la educación intercultural basados en la experiencia con alumnos migrantes en 6 escuelas primarias en Buenos Aires, Argentina y Santiago, Chile*. Independent Study Project (ISP) Collection.
- Mineduc. (2014). *Encuesta internacional de enseñanza y aprendizaje*. Mineduc.
- Mineduc. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Mineduc.
- Mineduc. (2018a). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Mineduc.
- Mineduc. (2018b). *Política nacional de estudiantes extranjeros. 2018-2022*. Mineduc.
- Mora-Olate, M. L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: Un silencio elocuente. *Polis, Revista Latinoamericana*, 49, 231-257. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- Mora-Olate, M. L. (2020). *Currículo y diversidad cultural: Un estudio desde disciplinas escolares y discursos docentes en establecimientos educacionales con alumnado de origen migrante* (Tesis doctoral). Universidad del Bío-Bío, Chile.

- Nakamura, P. (2011). La inclusión de las familias inmigrantes en la escuela: El caso de una comunidad peruana en Japón. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 159-173.
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(42), 191-216. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Río, M. (2010). No quieren, no saben, no pueden: Categorizaciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar. *Revista Española de Sociología*, 14, 85-105.
- Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2012). Métodos de investigación cualitativa. En A. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). La Muralla.
- Sánchez, A., Navas, L. y Holgado, P. (2013). Inmigración y educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 239-251. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100014>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill.
- Sanhueza, S., Friz, M. y Quintriqueo, S. (2014). Estudio exploratorio sobre las actitudes y comportamiento del profesorado de Chile en contextos de escolarización de alumnado inmigrante. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 148-162.
- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M. y Casas-Cordero, F. (2010). *El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile*. Universidad de Deusto.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vigo, B., Dieste, B. y Julve, C. (2017). Discursos sobre participación de las familias en la escuela y éxito escolar. En J. Garreta (Coord.), *Familias y escuelas. Discurso y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp. 149-162). Biblioteca Universitaria.
- Vingut, M. y Bertran, M. (2015). Educación infantil y familias inmigrantes: Posibilidades y limitaciones comunicativas. *Revista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 33-51.
- Viveros, L. y Cárcamo, H. (2019). Etnografiando la relación familia-escuela. El caso de una escuela municipal de la ciudad de Chillán, Chile. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(1), 57-82.

## Breve CV de la autora

### María Loreto Mora-Olate

Doctora en Educación, Magíster en Educación y Profesora de Castellano y Comunicación Social (Universidad del Bío-Bío, Chile). Máster en Educación, Asesoramiento Educativo Familiar (Centro Universitario Villanueva, Universidad Complutense de Madrid, España - Santiago de Chile). Becaria CONICYT (2017-2020). Investigadora del Grupo de investigación "Literatura y Escuela" (LyE) en la Universidad Autónoma de Chile (Chile), Grupo de Investigación "Familia, Escuela y Sociedad" (FESOC) en la Universidad del Bío-Bío y Grupo de Investigación en "Migración e Interculturalidad" (GRIMI) en la Universidad Católica del Maule (Chile). Es autora de varios artículos sobre migración en contexto escolar. Email: [maria.mora@uautonoma.cl](mailto:maria.mora@uautonoma.cl)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7631-9179>





# Evaluación de la Inclusión en Educación Superior Mediante Indicadores

## Evaluation of Inclusion in Higher Education Through Indicators

Carmen Márquez <sup>1\*</sup>, Marta Sandoval <sup>1</sup>, Sergio Sánchez <sup>1</sup>, Cecilia Simón <sup>1</sup>, Anabel Moriña <sup>2</sup>, Beatriz Morgado <sup>2</sup>, Irene Moreno-Medina <sup>1</sup>, José Antonio García <sup>3</sup>, Vicente Díaz-Gandasegui <sup>4</sup>, Begoña Elizalde San Miguel <sup>4</sup>

<sup>1</sup> Universidad Autónoma Madrid, España

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

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

<sup>4</sup> Universidad Carlos III de Madrid, España

### DESCRIPTORES:

Educación superior  
Educación inclusiva  
Indicadore  
Diversidad  
Evaluación

### RESUMEN:

Las universidades son espacios a los que determinados estudiantes no acceden o en los que encuentran destacados obstáculos para permanecer. Avanzar hacia la construcción de universidades donde todos puedan aprender y participar es una tarea inaplazable que muchas instituciones desconocen cómo enfrentar. Este trabajo tiene como objetivo diseñar un sistema de indicadores que facilite a las instituciones universitarias la autoevaluación de las condiciones que ofrecen a sus estudiantes con respecto a la inclusión. Con una metodología basada en la revisión bibliográfica y la validación de indicadores por 18 expertos/as mediante el método Delphi, se presentan un total de 30 indicadores agrupados en seis dimensiones claves. Estas dimensiones hacen referencia a la cultura institucional, acceso equitativo, aprendizaje centrado en el alumnado, bienestar y participación, movilidad y empleabilidad y logro académico. Para facilitar el uso del instrumento, se acompaña cada indicador de una breve descripción, una medida o escala de evaluación, la periodicidad con la que conviene ser medido y el posible nivel de desagregación. Como conclusión, se reconoce la adecuación del método Delphi para la validación de indicadores y se destaca la contribución de los instrumentos de evaluación como herramientas que permiten evidenciar las situaciones de desigualdad universitaria. Se subraya la urgencia de revertir el modelo universitario hacia un modelo enfocado en el diseño de estrategias que permitan avanzar hacia la verdadera inclusión.

### KEYWORDS:

Higher education  
Inclusive education  
Indicators; Diversity  
Evaluation

### ABSTRACT:

Universities are spaces that certain students struggle to access or where they find outstanding obstacles to remain. Moving towards the construction of universities where all can learn and participate in equal opportunities is an unplayable task that many institutions do not know how to face. This work aims to design a system of indicators that facilitates universities to self-assessing the conditions they offer their students with respect to inclusion. With a methodology based on the literature review and validation of indicators by 18 experts using the Delphi method, a total of 30 indicators are presented grouped into six key dimensions. These dimensions refer to institutional culture, equitable access, student-centered learning, well-being and participation, mobility and employability and achievement. To facilitate the use of this instrument, each indicator is accompanied by a brief description, a measure and scale of evaluation, the periodicity with which it should be measured and the possible level of disaggregation. In conclusion, the adequacy of the Delphi method for the validation of indicators is recognized and the contribution of evaluation instruments is highlighted as tools that allow to demonstrate situations of university inequality. It is considered relevant the urgency of reversing the university model towards a model focused on the design of strategies that allow progress towards true inclusion.

### CÓMO CITAR:

Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V. y Elizalde San Miguel, B. (2021). Evaluación de la inclusión en educación superior mediante indicadores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 33-51. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>

\*Contacto: [carmen.marquez@uam.es](mailto:carmen.marquez@uam.es)

ISSN: 1696-4713

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

Recibido: 15 de enero 2020

1ª Evaluación: 15 de abril 2020

2ª Evaluación: 14 de julio 2020

Aceptado: 30 de septiembre 2020

## 1. Introducción

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (UNESCO, 2015) ha marcado un nuevo horizonte para las instituciones universitarias que las compromete a ofrecer una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Cumplir con este requerimiento exige la reconfiguración de las culturas, políticas y prácticas universitarias en base a la equidad, la justicia social y la inclusión (Gibson, 2015; Shah, Bennett y Southgate, 2016). La educación inclusiva es un objetivo ansiado por la educación obligatoria, pero excepcionalmente abordado por las universidades que se muestran más centradas en perseguir la excelencia de espaldas a la inclusión. Como reconocen De la Herrán, Paredes y Monsalves (2017), en los entornos universitarios no se aprecia un movimiento específico de educación inclusiva, solo iniciativas individuales que tratan de generar conciencia de que la educación o es inclusiva o no es educación. No obstante, debe reconocerse que cuando una institución universitaria muestra voluntad o compromiso por progresar en este sentido, se enfrenta a dos interrogantes abiertas ¿cómo avanzar hacia el acceso, aprendizaje, participación y logro de todos? ¿cómo medir este avance?

En el intento de apoyar a las universidades comprometidas con ofrecer una educación de calidad a la diversidad de sus estudiantes, este trabajo tiene como objetivo diseñar un sistema de indicadores que permita a las instituciones universitarias autoevaluar su situación de partida con respecto a la inclusión y monitorear posibles avances en el tiempo. Este instrumento permitirá que las universidades sean autónomas en la identificación de barreras a la inclusión y en la recogida de datos que facilite un análisis longitudinal o un marco comparativo entre instituciones.

## 2. Barreras a la inclusión universitaria

La inclusión ha sido definida como la búsqueda interminable de respuestas efectivas a la diversidad estudiantil basada en la eliminación de barreras a la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes (Booth y Ainscow, 2015; UNESCO, 2016). La presencia se asocia con la posibilidad del alumnado de acceder y compartir espacios y enseñanzas comunes. La participación con la calidad de sus experiencias y su implicación en las estructuras educativas. Y el logro con sus resultados de aprendizaje. Estas dimensiones han servido de base para realizar una breve aproximación al contexto universitario español en materia de inclusión.

### 2.1. Acceso a la educación superior

La ampliación del acceso es elemento distintivo de la democratización universitaria y una condición inapelable en la construcción de universidades más inclusivas. En España, la ampliación de la participación universitaria es un hecho innegable, pero como en Portugal, se ha requerido analizar en qué medida el incremento de la matriculación universitaria se corresponde con una mayor equidad y participación real de los grupos socialmente desfavorecidos (Dias, 2015; Sandoval, Simón y Márquez, 2019). Como en EEUU, el modelo español de financiación universitaria está transitando hacia un modelo combinado donde se percibe un incremento de la contribución privada (tasas de matriculación) y una reducción de la inversión pública (Díaz y Pittz, 2019). En este sentido, la aprobación del Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril otorgó libertad a las universidades para establecer sus tasas sin considerar la renta familiar (Lázaro, 2019) y esto generando un sistema mejor financiado, pero más inaccesible para el alumnado con medios financieros limitados y sin un sistema sólido de apoyo económico (Salas, 2019).

Igualmente, pese al innegable avance propiciado por la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, las actitudes sexistas visibles y ocultas continúan presentes en nuestras universidades y dificultan la consecución efectiva de un acceso igualitario entre hombres y mujeres (León y Aizpurúa, 2020). Muestra de ello es la baja participación femenina en las áreas de conocimiento STEM (del inglés, *Science, Technology, Engineering and Mathematics*) donde la presencia de mujeres se reduce al 12% del alumnado (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2019). Las barreras de acceso también afectan al alumnado de origen extranjero, el 5,4% del total, y al alumnado con discapacidad que supone el 1,5% del alumnado universitario (MCIU, 2019; Fundación Universia, 2018).

Estos datos, además de constatar las desigualdades de acceso a la educación superior, ponen de manifiesto el incumplimiento del compromiso adquirido por el sistema universitario español con la dimensión social del Proceso Bolonia, donde se reconoció que las universidades debían reflejar la diversidad social de sus entornos (Conferencia de Bergen, 2005). Desde entonces, las instituciones europeas no han cesado de apelar a la necesidad de establecer las políticas y prácticas que faciliten el acceso universitario de los grupos infrarrepresentados y poco se ha avanzado (Eurydice, 2014). En el caso de España, las concepciones demasiado clásicas que las instituciones universitarias poseen sobre su misión y funciones básicas (Arias, Simón y Gonzalo, 2018) están influyendo en que el nivel socioeconómico, la procedencia étnica, la edad o la discapacidad del alumnado sean obstáculos para acceder a la educación superior (Ariño, 2014; Egido, Fernández y Galán, 2014).

## **2.2. Permanencia y éxito universitario**

Hablar de inclusión exige hablar de acceso equitativo, pero el acceso sin probabilidad de éxito es una frase vacía (International Association of Universities, 2008). En España, el número de estudiantes que acceden al sistema universitario es superior a la media de la Unión Europea, pero la tasa de abandono universitario también dobla la media de la UE (European Comisión, 2018; INEE, 2017). Según el MCIU (2019), el 21,5% del alumnado universitario abandonó sus estudios durante el primer año y el 34,4% los concluyó más tarde de lo programado. Estos datos deben motivar una reflexión sobre las condiciones en que se desarrollan las trayectorias universitarias de todos los estudiantes. Tradicionalmente, gran parte de los trabajos que han tratado de explicar la permanencia y/o abandono universitario lo han hecho desde un modelo meritocrático, donde la motivación, el esfuerzo y la resiliencia del estudiante explicaban sus posibilidades de éxito (Ayala y Manzano, 2018; Esteban, Bernardo y Rodríguez, 2016; Tuero et al., 2018). Posteriormente, desde un enfoque más estructural, se destacó la relevancia de factores que, alejados del control del alumnado, se relacionan con la capacidad institucional de ofrecer respuestas eficaces a sus necesidades (Tinto, 2012). Lejos de esta perspectiva, en España ha descendido la inversión pública en becas y ayudas al estudio, propiciando que muchos estudiantes se vean obligados a trabajar para poder financiar su educación universitaria (Sánchez-Gelabert, Figueroa y Elías, 2017). Este doble rol de “estudiante/trabajador” acota el tiempo que el alumnado pueden dedicar al estudio, reduce sus relaciones de apoyo universitario e incrementa sus niveles de estrés (Ariño, Llopis y Soler, 2014; Daza y Elías, 2016; Sánchez-Gelabert y Elías, 2017). Igualmente, la práctica inexistencia de planes de conciliación deja desprotegidos a estudiantes con cargas familiares que se ven obligados a abandonar la universidad, aun cuando su rendimiento académico es bueno (Gilardi y Guglielmetti, 2011). También se visualizan persistentes barreras físicas y/o arquitectónicas que, unidas a la excesiva ratio de las aulas, limitan las posibilidades de aprendizaje de todo el alumnado y coloca en una situación de especial desventaja al alumnado con discapacidad (Sandoval, Simón y Márquez, 2019). Y se comprueba como la deficiente formación del profesorado en pedagogías inclusivas y diseño universal limita las posibilidades de crear entornos de aprendizaje donde todos puedan participar, sin adaptaciones individualizadas (Figuera et al., 2015; López y Moriña, 2015).

## **2.3. Participación**

La inclusión, como proceso sistemático, otorga a la participación del alumnado un rol central que va más allá de estar “presente” (Booth y Ainscow, 2015). Según Andrés y otros (2020), en su extremo más positivo, la participación es un concepto multidimensional compuesto por tres subdimensiones interdependientes. En primer lugar, hace alusión a sentirse parte o a la percepción de bienestar emocional resultado de una autoestima social y académica asentada. También simboliza formar parte de un grupo de iguales, donde el alumnado es valorado y reconocido y donde, como subraya Echeita (2017), se construyen identidades en positivo y no deficitarias o de menor valor sobre ningún estudiante. Y, por último, supone tomar parte en los órganos y estructuras formales e informales de participación educativa. Este último aspecto ha sido reconocido como un complemento de primer orden en la formación y profesionalización del alumnado universitario (Soler, et al., 2012). Y al que, en muchas ocasiones, el alumnado no accede debido a los deficitarios canales de información universitaria y a la desconfianza percibida por los propios estudiantes sobre sus posibilidades reales de participación en la vida universitaria (García y Moreno-Medina, 2019).

### 3. Evaluación de los contextos universitarios a través de indicadores

Propiciar el cambio cultural y la implementación de políticas y prácticas universitarias más inclusivas requiere, entre otras actuaciones, de la disponibilidad de herramientas de evaluación que permitan a las instituciones universitarias conocer sus condiciones con respecto a la inclusión. A nivel internacional, se viene observando la proliferación de herramientas de evaluación basadas en indicadores como instrumentos útiles para la planificación de políticas educativas (Azorín, Arnaiz y Maquilón, 2017) o la rendición de cuentas (European Commission, 2016). Se han presentado sistemas de indicadores capaces de medir la internacionalización de las universidades (Gao, 2018), de evaluar la sostenibilidad de los campus universitarios (CheWang, Wang y Shend, 2018) y el rendimiento del alumnado (Gnaldi y Ranalli, 2015). En España, también se ha observado un creciente interés por la evaluación a través de indicadores y se han diseñado diferentes propuestas dirigidas a evaluar el desempeño universitario (García-Aracil y Palomares-Montero, 2012) y la responsabilidad social universitaria (Guijarro, Gomera y Antúnez, 2016). En cuanto a la medición de la inclusión universitaria, Lombardi y otros (2018) afirman que la evaluación de la inclusión en esta etapa es aún muy incipiente y se carece de instrumentos capaces de medir su alcance global. Aun así, en nuestro contexto se destaca el trabajo de Ferreira, Viera y Vidal (2014) que presentó un sistema de indicadores para evaluar del apoyo universitario al alumnado con discapacidad. Y el cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (De la Herrán, Paredes y Monsalves, 2017) que, aunque no presenta indicadores, pretende recoger la opinión la comunidad universitaria sobre la educación inclusiva. Finalmente, la opinión del alumnado sobre los servicios universitarios suele ser recogida en encuestas de satisfacción (Martínez-Molina, Garrido y Shih (2018). La propuesta que se presenta en este trabajo supone un avance en este sentido, al facilitar la evaluación del acceso, aprendizaje, participación y logro del alumnado en igualdad de condiciones o, en otras palabras, el avance de inclusión en la educación superior.

### 4. Método

En el desarrollo de este trabajo han participado dos grupos diferenciados. Inicialmente, la propuesta inicial del sistema de indicadores fue construida por el equipo de investigación. Este equipo estuvo formado por diez investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Carlos III de Madrid, Universidad de Sevilla y Universidad de Murcia. Con un 70% de miembros de género femenino y 30% masculino, la media de experiencia profesional fue de 16 años. El 20% de participantes pertenecían a las áreas de Ciencias Sociales, el 60% Educación, el 10% Psicología y el 10% Ciencias. Posteriormente, la validación de la propuesta final se llevó a cabo por un panel de expertos mediante el método Delphi que permite la identificación de tendencias a partir del consenso de expertos (Renguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016). Para establecer el panel de expertos se contactó con 26 participantes con perfiles profesionales ajustados a los criterios de: experiencia docente universitaria superior a diez años o experiencia en la gestión universitaria superior a cinco años, alto nivel de motivación por participar en la investigación y posibilidad de comunicación efectiva (Cabero, 2014). El 88,5% (n = 23) aceptó la invitación y para cada uno de ellos se calculó el Coeficiente de competencia, adaptando el procedimiento e instrumento propuesto por Cabero y Barroso (2013). En nuestro caso, este parámetro fue calculado en base al grado de conocimiento sobre la educación superior, educación inclusiva y sistemas de evaluación, además de las fuentes sobre las que se argumentaron estos conocimientos. Realizados los cálculos fueron descartados los participantes con valores inferiores a 0,8. Como resultado, el panel de expertos quedó constituido por 18 participantes. El 77% femenino y el 23% masculino. El 44% tenía entre 40-50 años, el 38% entre 50-60 años y el 18% restante, más de 60 años. Todos los participantes acumulaban una experiencia profesional superior a 15 años. El 88% desempeñaba su labor profesional en universidades públicas españolas y el 12% en empresas colaboradoras de instituciones universitarias. Entre los empleados públicos, el 56% desarrollaba docencia en las áreas de Educación, Pedagogía o Psicología y el 44% restante desempeñaban tareas de gestión universitaria (dirección departamental, vicedecanato o coordinación de máster). En cuanto a su grado de formación, el 83% poseía un Doctorado en Educación, Psicología y/o Ciencias Sociales y el 17% un Máster en Ciencias Económicas o Derecho. Los participantes recibieron información sobre el objetivo de la investigación y dieron su consentimiento para la utilización de sus datos durante y

mantener contactos mediante correos electrónicos para el desarrollo de cada una de las rondas. Para garantizar la confidencialidad y el anonimato de las respuestas se asignó a cada participante un código anonimizado.

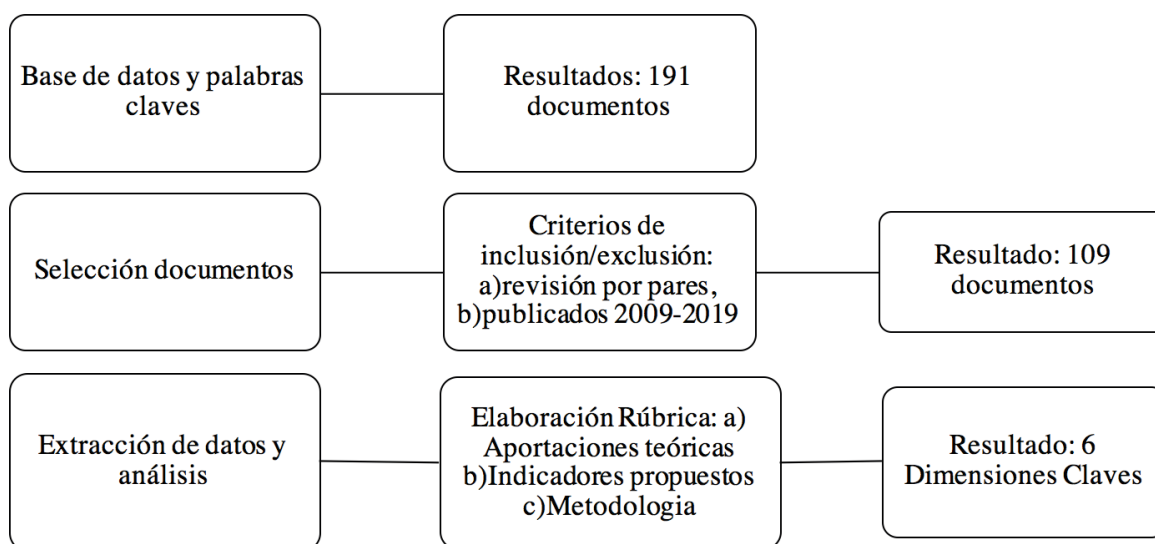
### Procedimiento

El diseño y validación del sistema de indicadores propuesto siguió el procedimiento desarrollado por Gao (2018) para la construcción de indicadores.

1º Establecimiento del propósito. El objetivo de esta investigación ha sido diseñar un sistema de indicadores que permita a las universidades autoevaluar las condiciones que ofrecen a su alumnado en relación con la inclusión y monitorear sus avances. Una vez elaborado el instrumento, el grupo investigador observó la utilidad complementaria de este instrumento como marco comparativo de resultados entre universidades.

2º Definición del marco conceptual. El grupo investigador realizó una exhaustiva revisión de la literatura científica y de la normativa nacional e internacional para una comprensión más amplia de la inclusión universitaria y sus dimensiones. Esta tarea se desarrolló adaptando la propuesta Bennett y otros (2005) que se detalla a continuación (Figura 1). Como bases de datos fueron utilizadas ERIC, PsycInfo, SCOPUS y Web of Science. Los idiomas de búsqueda fueron castellano e inglés y como palabras claves “educación superior”; “inclusión”; “evaluación”; “indicadores”; “diversidad”; “higher education”; “inclusion”, “assessment”; “indicators”; “diversity”. De los 191 trabajos hallados, se analizaron 109 que habían sido revisados por pares y publicados en la última década. Para facilitar el análisis de datos se elaboró una rúbrica en la que se recogían las principales aportaciones teóricas de cada trabajo, las dimensiones identificadas y posibles indicadores propuestos en aquellos trabajos que contenían algunos. El análisis bibliográfico posibilitó la identificación de los aspectos centrales que los expertos habían identificados para la inclusión (cultura, acceso, aprendizaje, participación, resultados y empleo) y que sirvieron de base para establecer las dimensiones claves. Estas dimensiones fueron: a) Cultura Institucional; b) Acceso Equitativo; c) Aprendizaje centrado en el alumnado; d) Participación y Bienestar; e) Movilidad y Empleabilidad; f) Logro.

**Figura 1**  
*Proceso de establecimiento dimensiones*



*Nota.* Elaboración propia.

3º Identificación de indicadores preliminares. Sobre la base de las dimensiones claves, el equipo investigador trabajó en el diseño de una propuesta inicial que contenía 66 indicadores preliminares. Algunos de estos ítems fueron identificados en los trabajos revisados y otros diseñados por el pro-

pio equipo. En todos los casos, se consideró un indicador como “un valor cuantitativo que permite a una institución evaluar su desempeño, establecer metas futuras y comparar su posición en áreas estratégicas con sus pares” (Taylor, Meyerson y Massy, 1993, p.10). Posteriormente, esta propuesta preliminar fue incluida en un cuestionario ad hoc para ser sometida al proceso de validación por expertos mediante el método Delphi. En el primer apartado, se incluyeron cuestiones sobre el perfil sociodemográfico y profesional de los expertos/as. En el segundo apartado, se presentaba la batería de indicadores preliminares con una Escala Likert de 5 opciones de respuestas (de 1 = Muy en desacuerdo a 5 = Muy de acuerdo) para su valoración. Y en el tercer apartado, una pregunta abierta que invitaba a los expertos a realizar observaciones y/o incluir nuevos indicadores.

4º Selección de los indicadores. En primera ronda, se invitó al panel de expertos a valorar los indicadores propuestos en base a su: a) relevancia o medición de un aspecto central, b) fiabilidad para comparar momentos y contextos; c) coste de cálculo (Corral, 2017). Se dejaba abierta la posibilidad de incluir nuevos indicadores no contemplados o proponer la modificación parcial de los recogidos. Las respuestas obtenidas fueron analizadas calculando para cada indicador la media, mediana y desviación típica. Fueron validados los ítems con una media igual o superior a 3, desviación típica inferior a 1 y puntuación entre 3 y 4 puntos en el 80% de las valoraciones. En segunda ronda, se proporcionó al panel de expertos una segunda versión del cuestionario. Esta versión incluía la batería de indicadores validados en primera ronda y aquellos que habían sido propuestos por el panel de expertos y su correspondiente escala Likert. Los criterios de valoración y validación en esta segunda ronda fueron los mismos que en primera ronda y sus resultados se presentan a continuación.

## 5. Resultados

En primera ronda, de la batería preliminar de indicadores propuestos por el grupo investigador, el panel de expertos descartó 28 indicadores y validó 38 indicadores. Los análisis de concordancia mostraron que los criterios de relevancia y fiabilidad se cumplieron en el 72,7% respectivamente y el de coste en el 71,2% de los indicadores (Cuadro 1).

**Cuadro 1**  
**Resultados validación de 1ª y 2ª ronda Delphi**

	1ª Ronda					2ª Ronda				
	Me	M	DT	% Válidos	% No válidos	Me	M	DT	% Válidos	% No válidos
Relevancia	4,5	4,1	0,7	72,7	27,3	4,4	4,2	0,6	80	20
Fiabilidad	4,5	4,2	0,7	72,7	27,3	4,6	4,2	0,6	80	20
Coste	4,3	4,1	0,7	71,2	28,8	4,4	4,2	0,6	73,4	26,6

*Nota.* Elaboración propia.

A los indicadores validados se sumaron 7 propuestos por el panel de expertos en segunda ronda, evaluándose un total de 45 indicadores. Fueron validados 30 y descartados 15 indicadores. Los análisis de concordancia revelaron que se cumplía el criterio de relevancia en el 90%, el de fiabilidad en el 97,5% y el de coste en el 87,5% de los indicadores (Cuadro 1). En ambas rondas el criterio por el que los expertos descartaron un mayor número de indicadores fue la viabilidad de los costes.

## Cuadro 2

### Dimensión 1: Cultura institucional

<i>Marco Normativo Inclusivo (CO1)</i>	
Descripción	Este indicador informa sobre en qué medida los estatutos, reglamentos y planes de acción universitarios son coherentes con los principios de equidad e inclusión y posibilitan un marco legal de igualdad de oportunidades
Medida	Porcentaje de normas, reglamentos y planes coherentes con los principios de equidad e inclusión
Escala	Bajo (hasta 10%) / Medio (hasta 40%) / Alto (hasta 70%) / Muy alto (hasta 100%)
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Título
<i>Formación en equidad e inclusión (CO2)</i>	
Descripción	Este indicador informa sobre la formación en igualdad de oportunidades, accesibilidad universal y diseño universal que se ofrece al alumnado, Profesor Docente Investigador (PDI) y Personal de Administración y Servicio (PAS)
Medida	Porcentaje de planes de estudio y actividades de formación que incluyen contenidos sobre igualdad de oportunidades, accesibilidad o diseño universal
Escala	Bajo (hasta 10%) / Medio (hasta 40%) / Alto (hasta 70%) / Muy alto (hasta 100%)
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación
<i>Servicios de apoyo a la inclusión (CO3)</i>	
Descripción	Este indicador permite conocer la calidad de la atención que recibe el alumnado, PDI o PAS por parte de los servicios específicos de apoyo a la inclusión
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho a 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro

*Nota.* Periodicidad: Curso académico. Elaboración propia.

Como resultado del proceso de validación se obtuvo un conjunto final de 30 indicadores agrupados en las seis dimensiones propuestas: Cultura Institucional (3); Acceso Equitativo (9); Aprendizaje centrado en el alumnado (7); Bienestar y Participación (6); Movilidad y Empleabilidad (3); Logro Académico (2). Para facilitar el uso del instrumento, el grupo investigador completó cada indicador con una breve descripción y una posible propuesta de medición, periodicidad de la evaluación y nivel de desagregación recomendable.

### Cuadro 3

#### Dimensión 2: Acceso equitativo

<i>Tasa matriculación segregada (A01)</i>	
Descripción	Este indicador ofrece información sobre la representación de los diferentes perfiles sociales entre el alumnado que accede a la universidad
Medida	Porcentaje de alumnado por género, por tramos de edad, etnia, nivel socioeconómico y discapacidad del total de alumnado de nuevo ingreso
Escala	Bajo (hasta 10%) / Medio (hasta 40%) / Alto (hasta 70%) / Muy alto (hasta 100%)
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación
<i>Pruebas de acceso adaptadas (A02)</i>	
Descripción	Este indicador informa sobre el ajuste de las adaptaciones de las pruebas de acceso universitario a las necesidades del alumnado
Medida	Porcentaje de éxito en las pruebas de acceso adaptadas
Escala	Bajo (hasta 10%) / Medio (hasta 40%) / Alto (hasta 70%) / Muy alto (hasta 100%)
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación
<i>Información accesible (A03)</i>	
Descripción	Este indicador permite conocer si la información que ofrece las universidades sobre su organización, servicios o planes de estudios es comprendida por todos
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho a 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación
<i>Espacios accesibles (A04)</i>	
Descripción	Este indicador permite conocer el grado de cumplimiento de la normativa sobre accesibilidad en las zonas de acceso, tránsito e instalaciones universitarias
Medida	Porcentaje de instalaciones que cumplen la normativa de acceso y utilización de espacios públicos
Escala	Bajo (hasta 10%) / Medio (hasta 40%) / Alto (hasta 70%) / Muy alto (hasta 100%)
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro
<i>Entornos virtuales accesibles (A05)</i>	
Descripción	Este indicador permite conocer el grado de cumplimiento de las pautas Web Accessibility Initiative (WAI) por las plataformas y entornos de aprendizaje virtuales
Medida	Porcentaje de plataformas virtuales que cumplen las pautas WAI
Escala	Bajo (hasta 10%) / Medio (hasta 40%) / Alto (hasta 70%) / Muy alto (hasta 100%)
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación
<i>Programa de mentoría entre iguales (A06)</i>	
Descripción	Este indicador permite conocer el apoyo entre iguales que se ofrece al alumnado de nuevo ingreso
Medida	Porcentaje de alumnado de nuevo ingreso que participa en programas de mentoría
Escala	Bajo (hasta 10%) / Medio (hasta 40%) / Alto (hasta 70%) / Muy alto (hasta 100%)
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación



---

*Formación propedéutica (A07)*

Descripción	Este indicador informa sobre la formación preparatoria que recibe el alumnado de nuevo ingreso
Medida	Porcentaje de alumnado de nuevo ingreso que participa en la formación propedéutica
Escala	Bajo (hasta 10%) / Medio (hasta 40%) / Alto (hasta 70%) / Muy alto (hasta 100%)
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación

---

*Detección temprana de apoyo (A08)*

Descripción	Este indicador aporta información sobre la adecuación de los protocolos de identificación de las necesidades de apoyo del alumnado de nuevo ingreso
Medida	Porcentaje del alumnado con necesidades de apoyo identificado en la fase de matriculación con respecto al total de alumnado con necesidades de apoyo
Escala	Bajo (hasta 10%) / Medio (hasta 40%) / Alto (hasta 70%) / Muy alto (hasta 100%)
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación

---

*Apoyo a la conciliación (A09)*

Descripción	Este indicador ofrece información sobre las posibilidades del alumnado de conciliar la vida académica con otras actividades
Medida	Porcentaje solicitudes de cambio de turno resueltas favorablemente sobre el total solicitadas
Escala	Bajo (hasta 10%) / Medio (hasta 40%) / Alto (hasta 70%) / Muy alto (hasta 100%)
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación

---

*Nota.* Periodicidad: Curso académico. Elaboración propia.

#### **Cuadro 4**

##### ***Dimensión 3: Aprendizaje centrado en el alumnado***

<i>Materiales didácticos inclusivos (M01)</i>	
Descripción	Este indicador permite conocer en qué medida los materiales didácticos responden a las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho a 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Centro, Titulación
<i>Metodologías inclusivas (M02)</i>	
Descripción	Este indicador permite conocer el grado en que las metodologías usadas facilitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado
Medida	Porcentaje de guías didácticas que incorporan metodologías inclusivas del total por titulación
Escala	Poco desarrollado (hasta 10%) / Algo desarrollado (hasta 40%) / Bastante desarrollado (hasta 70%) / Muy desarrollado (hasta 90%)
Nivel agregación/ desagregación	Centro, Titulación
<i>Evaluación flexible (M03)</i>	
Descripción	Este indicador informa sobre las posibilidades que tiene el alumnado de mostrar el aprendizaje adquirido mediante diferentes métodos
Medida	Porcentaje de guías docentes que ofrecen más de una modalidad de evaluación por titulación
Escala	Bajo (hasta 10%) / Medio (hasta 40%) / Alto (hasta 70%) / Muy alto (hasta 100%)
Nivel agregación/ desagregación	Centro, Titulación
<i>Ratio profesorado/alumnado (M04)</i>	
Descripción	Este indicador informa sobre las posibilidades que tiene el alumnado de recibir una atención más individualizada por parte del profesorado
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho a 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Centro, Titulación
<i>Sistema de tutorías adaptado (M05)</i>	
Descripción	Este indicador permite conocer en qué medida el profesorado facilita la participación de todo el alumnado en tutoría
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho a 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Centro, Titulación

---

*Disponibilidad apoyo técnico (M06)*

Descripción	Este indicador informa sobre la disponibilidad y adecuación de los apoyos técnicos que aseguren la plena participación del alumnado con necesidades de apoyo
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho a 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Centro, Titulación

---

*Prácticas externas equitativas (M07)*

Descripción	Este indicador informa sobre si la asignación de centros de prácticas externas se ajusta a las necesidades del alumnado
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Centro, Titulación

---

*Nota.* Periodicidad: Curso académico. Elaboración propia.

**Cuadro 5**  
**Dimensión 4: Bienestar y participación**

<i>Representación equitativa (B01)</i>	
Descripción	Este indicador permite conocer si el alumnado se siente representado en los órganos formales de participación
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho a 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Centro, Titulación
<i>Asociacionismo universitario (B02)</i>	
Descripción	Este indicador permite conocer si el alumnado se siente representado en los órganos formales de participación
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho a 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Centro, Titulación
<i>Participación actividades físicas o/o deportivas (B03)</i>	
Descripción	Este indicador permite sondear el grado de adecuación de las actividades físicas y deportivas a las necesidades de todo el alumnado
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho a 10=Muy satisfecho
Periodicidad	Curso académico
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación
<i>Espacios de participación religiosos (B04)</i>	
Descripción	Este indicador permite conocer la adecuación de los espacios religiosos al perfil del alumnado universitario
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho a 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación
<i>Convivencia universitaria (B05)</i>	
Descripción	Este indicador informa sobre la calidad de la convivencia y clima universitario percibido por el alumnado
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho a 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación
<i>Recursos de apoyo no académicos (B06)</i>	
Descripción	Este indicador informa sobre las posibilidades de acceso y atención recibida por el alumnado por parte de los servicios de atención psicológica
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho a 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación

Nota. Periodicidad: Curso académico. Elaboración propia.

### **Cuadro 6** **Dimensión 5: Empleabilidad y movilidad**

<b>Programas de movilidad (E01)</b>	
Descripción	El indicador informa sobre si las condiciones que se ofrecen en los programas de movilidad se ajustan a las necesidades de todo el alumnado.
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Centro, título, curso académico
<b>Orientación al empleo (E02)</b>	
Descripción	Este indicador informa sobre la adecuación de la formación para el empleo y emprendimiento a las necesidades de todo el alumnado
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación
<b>Intermediación laboral (E03)</b>	
Descripción	Este indicador permite conocer si las practicas en empresas que se ofrece al alumnado se ajustan a sus características y expectativas
Medida	Puntuación media encuesta de satisfacción para este ítem (Escala 0 a 10)
Escala	0= Muy insatisfecho 10=Muy satisfecho
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación

*Nota.* Periodicidad: Curso académico. Elaboración propia.

### **Cuadro 7** **Dimensión 6: Logro**

<b>Tasa de graduación (R01)</b>	
Descripción	Este indicador permite conocer el porcentaje de alumnado matriculado que concluye sus estudios universitarios en el tiempo establecido
Medida	Porcentaje de estudiantes que finalizan la titulación en el tiempo previsto o en un año académico más en relación con su cohorte de entrada
Escala	Bajo (hasta 10%) / Medio (hasta 40%) / Alto (hasta 70%) / Muy alto (hasta 100%)
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación
<b>Tasa de abandono (R02)</b>	
Descripción	Este indicador informa sobre la proporción de estudiantes que abandonan una titulación sin finalizarla
Medida	Porcentaje de estudiantes de una cohorte de ingreso que debieron obtener el título el año académico anterior y que no se han matriculado ni en ese año académico ni en el anterior
Escala	Bajo (hasta 10%) / Medio (hasta 40%) / Alto (hasta 70%) / Muy alto (hasta 100%)
Nivel agregación/ desagregación	Universidad, Centro, Titulación

*Nota.* Periodicidad: Curso académico. Elaboración propia.

## 6. Conclusiones

En este trabajo, la inclusión es considerada como un principio general que debe guiar todas las políticas y prácticas educativas. Por tanto, desde un enfoque proactivo, se ha buscado apoyar a las instituciones universitarias en el avance hacia la identificación de barreras al acceso, participación y logro (UNESCO, 2016). Los resultados obtenidos suponen un avance en dos sentidos. Por una parte, coincidiendo con García-Aracil y Palomares-Montero (2012), ponen de manifiesto la idoneidad del Método Delphi para la construcción y validación de indicadores educativos. Y, en segundo lugar, ofrecen como una herramienta de autoevaluación que permite a las universidades identificar sus puntos de partida con respeto a la inclusión, monitorear su evolución y establecer marcos comparativos con otras instituciones (Baltaru, 2018). Se ha subrayado la debilidad del sistema universitario español a la hora de atender, de manera eficaz, a la diversidad de su alumnado y se concluye que, de continuar así, el sistema universitario estaría más próximo a ofrecer una educación exclusiva que inclusiva (OECD, 2017). Revertir este proceso no es una tarea fácil, pero sin lugar a dudas es una responsabilidad que las instituciones universitarias no pueden obviar por más tiempo. Los resultados hallados en este trabajo han identificado seis dimensiones desde la que cualquier institución puede comenzar a avanzar hacia la inclusión. Estas dimensiones forman parte de un todo, pero las instituciones pueden elegir avanzar en algunas más que en otras o elegir con cuál de ellas consideran más oportuno comenzar.

El aspecto central que opera en todos los indicadores propuestos es la evaluación de la equidad e inclusión como base de las diferentes políticas y prácticas universitarias. De acuerdo con Shyman (2015), si la equidad y la inclusión se convierten en los valores que inspiran estas actuaciones podrá avanzarse hacia un sistema flexible y capaz de responder a la diversidad. En nuestro trabajo, los resultados muestran que esta base ideológica debe extenderse mediante la sensibilización y formación en equidad e inclusión de toda la comunidad universitaria. Esto agregará un valor añadido a la vida de los estudiantes y los profesionales (Díaz y Pittz, 2019) y las regulaciones normativas sobre igualdad de oportunidades no serán letras muertas (López y Moraña, 2015). En segundo lugar, como señalara Dias (2015), son necesarios cambios estructurales y funcionales en la organización universitaria que apoyen el desarrollo de una educación inclusiva y de calidad. En este sentido, los resultados enfatizan la importancia de evaluar las condiciones en que se posibilita la igualdad en el acceso a las instituciones universitarias, a sus procesos y a sus espacios. Resulta fundamental evaluar en qué medida las universidades están facilitando la representación equitativa de todos los grupos sociales o si continuamos hallándonos ante una democratización relativa (Conferencia de Bergen, 2005). Para ello, se proponen indicadores centrados en identificar las barreras que afectan, sobre todo, al alumnado más vulnerables en la realización de las pruebas de acceso y el acceso a la información y/o espacios universitarios. Coincidiendo con Ariño (2014) este análisis permitiría a las instituciones conocer si están avanzando hacia la eliminación de barreras de acceso o están reforzando las desigualdades.

Uno de los principales desafíos del sistema universitario español es la reducción del abandono escolar y el bajo rendimiento académico de sus estudiantes (Salas, 2019). De acuerdo con Sánchez-Gelabert, Figueroa y Elías, (2017), nuestros hallazgos apuntan que para alcanzar estos objetivos las instituciones universitarias deben adaptarse a las características y realidades de su alumnado. Un primer paso en este sentido, hace referencia a la evaluación de las condiciones en las que se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje universitario. Para ello, se propone la evaluación de la adecuación de materiales, metodológicas, acción tutorial y prácticas curriculares desde una visión amplia y sistémica de la diversidad. Es decir, desde un enfoque que sobrepase la identificación de condicionantes personales y fomente la inclusión a través de prácticas curriculares que aprovechan la diversidad que ofrecen los entornos de aprendizaje heterogéneos (Tienda, 2013). Esta aproximación ha sido ya reclamada por otros trabajos realizados en España, Irlanda y Australia (Collins, Azmat y Rentschler, 2019; López y González, 2018; Redpath et al., 2013; Sandoval Simón y Márquez, 2019). No obstante, considerando que el sistema universitario español se encuentra todavía demasiado lejos de esta meta, se ha considerado oportuna la evaluación de los apoyos de los que puede disponer el alumnado para no verse obligado a la deserción académica (Tuero et al., 2018).

Los resultados de este trabajo también confieren un valor especial en el avance hacia la inclusión a la participación del alumnado a todos los niveles. Como indicaran Ayala y Manzano (2018) la participación en la vida académica produce una sensación de bienestar psicológico que aumenta el compromiso del alumnado con los estudios y lo prepara para asumir sus responsabilidades futuras en los ámbitos polí-

tico, social y laboral (Soler et al., 2012). Por estas razones, nuestros hallazgos invitan a las instituciones a evaluar si sus estudiantes cuentan con las condiciones adecuadas para participar en las estructuras organizativas formales, en el movimiento asociativo y en todas las actividades extracurriculares. Los programas de movilidad y empleo también ocupan un lugar destacado entre los indicadores propuestos. En este sentido nuestros resultados se alinean con el trabajo de Collins, Azmat y Rentschler (2019) donde se propone que las universidades extiendan su acción hasta los mercados de trabajo y refuercen las posibilidades de todo el alumnado de integrarse en los contextos laborales a través de la movilidad, orientación e intermediación laboral. Estas acciones deben ser monitoreadas mediante el nivel de satisfacción del alumnado que ofrece información sobre la adaptación de tales actuaciones y advierte de posibles sesgos de clases y estatus (Ariño, Llopis y Soler, 2014). Por último, se concluye que es imprescindible incluir entre los indicadores de logro, la tasa de graduación y la tasa de abono universitario. Como reconocen Ayala y Manzano (2018) el rendimiento académico puede considerarse como un indicador de la eficacia y la calidad educativa y los malos resultados pueden mostrar que el gasto público en educación no está produciendo los resultados esperados.

Aunque se sostiene que este trabajo puede suponer un avance para la inclusión universitaria, también se reconocen limitaciones que merecen la pena señalar. Se entiende que capturar el avance de la inclusión mediante un solo instrumento es una tarea complicada y por ello, se espera que en futuros trabajos pueda progresarse en la combinación de otros procedimientos e instrumentos. También se tiene constancia de que un enfoque amplio de la inclusión, como el que se ha querido adoptar en este trabajo, debe considerar no solo al alumnado sino a toda la comunidad universitaria. En este sentido, futuras herramientas deberían incluir la voz a los gestores universitarios, profesorado, profesionales de las oficinas de estudiantes con discapacidad y servicios de igualdad y al resto del personal de servicio. En definitiva, se reconoce que la medición o evaluación de la inclusión universitaria es aún un terreno por sondear, pero en el que merece la pena invertir si queremos construir sociedades más justas, equitativas y cohesionadas.

## Agradecimientos

Este trabajo está vinculado al Proyecto de Investigación “Sistema de evaluación indicadores de atención a la diversidad en el ámbito universitario”. I Convocatoria de Proyectos de Cooperación Interuniversitaria UAM-Banco Santander con Europa (Red Yerun) 2017-2018.

## Referencias

- Andrés, S., Barrios, A., Cañadas, M., De Dios, M. J., Echeíta, G., Gutiérrez, H., ... y Simón, C. (9 de abril de 2020). Repensando la participación educativa en el contexto de una pandemia sanitaria. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/04/09/repensando-la-participacion-educativa-en-el-contexto-de-una-pandemia-sanitaria/>
- Arias-Coello, A., Simon-Martín, J. y Gonzalo, J. L. (2018). Mission statements in Spanish universities. *Studies in Higher Education*, 45(2). <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1512569>
- Ariño, A. (2014). La dimensión social de la educación superior. *Revista Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1), 17-41.
- Ariño, A., Llopis, R. y Soler, I. (2014). *Desigualdades y universidad. La encuesta de condiciones de vida y participación de los estudiantes universitarios en España*. EcoVIPEU.
- Ayala, J. C. y Manzano, G. (2018) Academic performance of first-year university students: The influence of resilience and engagement. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1321-1335. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1502258>
- Azorín, C., Arnaiz, P. y Maquilón, J. (2017). Desigualdades y universidad. La encuesta de condiciones de vida para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045.
- Baltaru, R. (2018). Universities' pursuit of inclusion and its effects on professional staff: The case of the United Kingdom. *Higher Education*, 77(4), 641-656. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0293-7>

- Bennett, J., Lubben, F., Hogarth, S. y Campbell, B. (2005). Systematic reviews of research in science education: Rigour or rigidity? *International Journal of Science Education*, 27(4), 387-406. <https://doi.org/10.1080/0950069042000323719>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM.
- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17(1), 111-132. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10707>
- Cabero, J y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: El coeficiente de competencia experta. *Bordón*, 65(2), 25-32. <https://doi.org/10.13042/brp.2013.65202>
- Collins, A., Azmat, F. y Rentschler, R. (2019). Bringing everyone on the same journey': Revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475-1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- Corral, R. (2017). *KPIs útiles*. LeexOnline.
- Daza, L. y Elías, M. (2016). *Los estudiantes de la universidad actual. Quiénes son, cómo son y qué estudian*. Octaedro.
- De la Herrán, A., Paredes, J. y Monsalve, D. (2017). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU). *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 913-928. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n3.50947](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.50947)
- Dias, D. (2015). Has massification of higher education led to more equity? Clues to a reflection on Portuguese education arena. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 103-120. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.788221>
- Díaz, D. y Pittz, T. (2019). Educating beyond the classroom: Alumni giving and the value of campus culture. *Studies in Higher Education*, 44(12), 2208-2222. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1482269>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rife.46.2.2017.17-24>
- Egido, I., Fernández, M. J. y Galán, A. (2014). La dimensión social del proceso de Bolonia: Apoyos y servicios para grupos de estudiantes poco representados en las universidades españolas. *Educación XXI*, 17(2), 57-81. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11479>
- Esteban, M., Bernardo, A. y Rodríguez, L. J. (2016). Permanencia en la universidad: La importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001>
- European Commission. (2016). *Structural indicators on higher education in Europe-2016*. Publications Office of the European Union.
- Eurydice. (2014). *Modernización de la educación superior en Europa: Acceso, permanencia y empleabilidad 2014*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Ferreira, C., Vieira, M. J. y Vidal, J. (2014). Sistema de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 363, 412-444.
- Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I. y Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: Implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 107-123. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.220101>
- Fundación Universia. (2018). *IV estudio universidad y discapacidad*. Fundación Universia.
- Gao, Y. (2018). A set of indicators for measuring and comparing university internationalisation performance across national boundaries. *Higher Education*, 76(2), 317-336. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0210-5>
- García, J. A. y Moreno-Medina, I. (2019). La importancia de la participación del alumnado para una universidad inclusiva. En C. Márquez (Ed.), *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos* (pp. 161-180). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr7f5rq.12>
- García-Aracil, A. y Palomares-Montero, D. (2012). Indicadores para la evaluación de las instituciones universitarias: Validación a través del método Delphi. *Revista Española de Documentación Científica*, 35(1), 119-144. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.1.863>



- Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875-886. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>
- Gilardi, S. y Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: engagement styles and impact on attrition. *Journal of Higher Education*, 82(1), 33-53. <https://doi.org/10.1353/jhe.2011.0005>
- Gnaldi, M. y Ranalli, M. (2016). Measuring university performance by means of composite indicators: A robustness analysis of the composite measure used for the benchmark of Italian universities. *Social Indicators Research*, 129(2), 659-675. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1116-1>
- Guijarro, C., Gomera, A. y Antúnez, M. (2016). Propuesta de indicadores de la responsabilidad social universitaria conforme a la guía G4 del GRI: El caso de la Universidad de Córdoba. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 87, 103-137.
- International Association of Universities. (2008). *Equitable access, success and quality in higher education*. IAU.
- INEE. (2017). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2017. Informe español*. INEE.
- Martínez-Molina, A., Garrido, L. E. y Shih, P. C. (2018). *Evaluación de la calidad percibida, la satisfacción y la lealtad con los servicios de biblioteca en la Universidad Autónoma de Madrid para el período 2017-2018: Informe técnico*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Lázaro, L. (2019). El incremento de las tasas académicas universitarias españolas como mecanismo de nueva gestión pública. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 87-106. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.005>
- León, C. M. y Aizpurúa, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios? Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XXI*, 23(1), 275-296. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23629>
- Lombardi, A., Gelbar, N., Dukes, L., Kowitt, J., Wei, Y., Madaus, J., Lalor, A. R. y Faggella-Luby, M. (2018). Higher education and disability: A systematic review of assessment instruments designed for students, faculty, and staff. *Journal of Diversity in Higher Education*, 11(1), 34-50. <https://doi.org/10.1037/dhe0000027>
- López, I. y González, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 381-399. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.291161>
- López, I. y Moriña, A. (2015). Hidden voices in higher education: Inclusive policies and practices in social science and law classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 365-378. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.935812>
- OECD. (2017). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. OECD. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Redpath, J., Kearney, P., Nicholl, M., Mulvenna, J., Wallace, S. y Martin, N. (2013). A qualitative study of the lived experiences of disabled post-transition students in higher education institutions in Northern Ireland. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1334-1350. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.622746>
- Salas, M. (2019). Can educational laws improve efficiency in education production? Assessing students' academic performance at Spanish public universities, 2008-2014. *Higher Education*, 77(6), 1103-1123. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0322-6>
- Sánchez-Gelabert, A. y Elías, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 32, 27-48. <https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>
- Sánchez-Gelabert, A., Figueroa, M. y Elías, M. (2017). Working whilst studying in higher education: The impact of the economic crisis on academic and labor market success. *European Journal Education*, 52, 232-245. <https://doi.org/10.1111/ejed.12212>
- Sandoval, M., Simón, C. y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes? Barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. <https://doi.org/10.5209/RCED.57266>
- Shah, M., Bennett, A. y Southgate, E. (2016). *Widening higher education participation. A global perspective*. Elsevier.

- Shyman, E. (2015). Toward a globally sensitive definition of inclusive education based in social justice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 351-362. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1025715>
- Soler, P., Pallisera, M., Planas, A., Fullana, J. y Vilà, M. (2012). La participación de los estudiantes en la universidad: Dificultades percibidas y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 358, 542-562.
- Taylor, B., Meyerson, J. y Massy, W. (1993). *Strategic indicators for higher education: Improving performance*. Peterson's.
- Tienda, M. (2013). Diversity and inclusion: Promoting integration in higher education. *Educational Researcher*, 42(9), 467-475. <https://doi.org/10.3102/0013189X13516164>
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226804545.001.0001>
- Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M. y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? ¿Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono? *Educación XXI*, 21(2), 131-154. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20066>
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción*. UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Training tools for curriculum development. reaching out to all learners: A resource pack supporting inclusive education*. UNESCO.

## Breve CV de los/as autores/as

### Carmen Márquez

Profesora Ayudante Doctora del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid. Doctora en Ciencias Sociales Aplicada, Miembro de la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la UAM, sus líneas de investigación se centran en el análisis de los procesos de desigualdad educativa e inclusión en Educación Secundaria y Educación Superior. Email: [carmen.marquez@uam.es](mailto:carmen.marquez@uam.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0708-6698>

### Marta Sandoval

Profesora contratada doctora de la Universidad Autónoma en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Formación del profesorado de Madrid. Miembro de la Catedra UNESCO en Educación para la Justicia social. Sus líneas de investigación se vinculan a la formación del profesorado en educación inclusiva y a la investigación con estudiantes como medio para comprender los procesos de exclusión y desarrollar prácticas inclusivas en las escuelas. Email: [marta.sandoval@uam.es](mailto:marta.sandoval@uam.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1931-1872>

### Sergio Sánchez

Es Doctor en Educación por la Universidad de Salamanca. Es profesor contratado doctor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Trabaja en proyectos nacionales, europeos e internacionales sobre el análisis de la situación de las personas con discapacidad en la educación, con especial hincapié en el análisis del paradigma del diseño universal de aprendizaje. Email: [sergio.sanchezfuentes@uam.es](mailto:sergio.sanchezfuentes@uam.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8783-9911>

### Cecilia Simón

Profesora Titular del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Es miembro del grupo de investigación "Equidad, diversi-

dad y educación inclusiva”. Sus líneas de investigación se relacionan con educación inclusiva (culturas, políticas y prácticas) en diferentes etapas educativas y relación escuela-familia y comunidad. Email: [cecilia.simon@uam.es](mailto:cecilia.simon@uam.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1795-9109>

### **Anabel Moraña**

Doctora en Pedagogía. Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla. Es investigadora del Grupo Consolidado de Investigación I.D.E.A. Coordinadora del Máster Universitario en Necesidades Educativas Especiales y Atención a la Diversidad en la Escuela de la Universidad de Sevilla. Sus líneas de investigación son educación inclusiva, formación del profesorado, discapacidad y enseñanza superior. Email: [anabelm@us.es](mailto:anabelm@us.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0852-7523>

### **Beatriz Morgado**

Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla. Tiene una trayectoria de investigación centrada en el estudio de la atención a la diversidad. En concreto, su actividad investigadora se ha centrado en el estudio de la diversidad familiar y el ajuste psicológico infantil y la educación inclusiva en el contexto de la educación superior. Email: [bmorgado@us.es](mailto:bmorgado@us.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3549-9476>

### **Irene Moreno-Medina**

Doctoranda en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Educación Social (ambas por la Universidad de Málaga). Miembro de Grupo de Investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social” (GICE) de la Universidad Autónoma de Madrid y de la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social Universidad Autónoma de Madrid. Investigando sobre la cultura de los centros en contextos desafiantes. Email: [irene.morenom@uam.es](mailto:irene.morenom@uam.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3745-7253>

### **José Antonio García**

Doctor en Física por la Universidad de Murcia. Profesor de Física en Bachillerato, y profesor asociado en el área de Radiología y Medicina Física, impartiendo clase en los grados de Medicina y Fisioterapia principalmente, además de direcciones de TFG. A lo largo de su trayectoria investigadora ha trabajado en la línea de caracterización de membranas y sus aplicaciones. Es autor de varios artículos publicados en revistas científicas indexadas en bases de datos relevantes, libros y capítulos de libro, además de numerosas aportaciones a congresos internacionales. Es miembro de la Real Sociedad Española de Física, dentro del grupo especializado de enseñanza y divulgación de la física. Email: [gamuz@um.es](mailto:gamuz@um.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3327-0301>

### **Vicente Díaz-Gandasegui**

Licenciado en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Posteriormente se doctoró en la Universidad de Glamorgan (Reino Unido). En el año 2010 se incorporó a la Universidad Carlos III de Madrid para realizar una estancia postdoctoral. Actualmente es profesor visitante en el departamento de Análisis Social de la Universidad Carlos III de Madrid. En los últimos años ha investigado y publicado artículos y libros sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad, el cambio social producido por el desarrollo tecnológico, la conciliación familiar y la recuperación de la memoria histórica. Email: [vdgandas@polsoc.uc3m.es](mailto:vdgandas@polsoc.uc3m.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4163-8401>

**Begoña Elizalde-San Miguel**

Doctora en Sociología y profesora del departamento de Análisis Social de la Universidad Carlos III de Madrid. Está especializada en el estudio de la transformación familiar desde una perspectiva de género, abordando principalmente las políticas públicas dirigidas a la conciliación de la vida laboral y familiar, el envejecimiento poblacional y la discapacidad. Email: [begona.elizalde@unavarra.es](mailto:begona.elizalde@unavarra.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9324-1481>

## Práticas Criativas em Sala de Aula e a Criatividade dos Docentes: Estudo Exploratório no Ensino Básico

### Creative Practices in the Classroom and the Creativity of Teachers: An Exploratory Study in Elementary Schools

Maria de Fátima Morais<sup>1\*</sup>, Lúcia C. Miranda<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade do Minho, Portugal

<sup>2</sup>Universidade da Madeira, Portugal

#### DESCRIPTORES:

Criatividade  
Práticas em sala de aula  
Avaliação de professores  
Personalidade

#### RESUMEN:

Criatividade tem sido requerida para as práticas dos professores em sala de aula, mas esta associação necessita de maior avaliação. Também os conceitos de pessoa e de docente criativos são distintos, mas tal distinção é mais explorada teórica do que empiricamente. Este estudo, ainda exploratório, analisa a relação entre autoavaliação de criatividade feita por docentes e práticas criativas em sala de aula por eles percebidas. Para avaliar as práticas, usou-se o Inventário de Práticas Docentes para a Criatividade em Educação Superior (Morais et al., 2014). Para avaliar a criatividade dos docentes usou-se a Escala de Personalidade Criativa (Garcês et al., 2015). Participaram 111 docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico de Portugal. Maioritariamente eram mulheres, tinham entre 31 e 61 anos e com experiência docente entre 4 e 37 anos. Os resultados mostraram correlações estatisticamente significativas entre dimensões do Inventário de Práticas Docentes Criativas e a Escala unifatorial da Personalidade Criativa. Uma análise da variância multivariada demonstrou diferenças estatisticamente significativas nas práticas docentes em função da criatividade dos docentes, havendo oscilações nestas práticas em grupos discrepantes (docentes mais e menos criativos). Os dados poderão ser úteis para a investigação e formação de professores, nomeadamente para reflexões e práticas.

#### KEYWORDS:

Creativity  
Teacher evaluation  
Classroom practices  
Personality

#### ABSTRACT:

Creativity has been required for teacher practices in the classroom, but this association needs further evaluation. Also, the concepts of creative person and creative teacher are distinguished, but this distinction is more explored theoretical than empirically. This exploratory study analyzes the relationship between self-assessment of creativity made by teachers and creative practices in the classroom perceived by them. To evaluate the practices, the Inventory of Teaching Practices for Creativity in Higher Education (Morais et al., 2014) was used. To assess teachers' creativity, the instrument was Creative Personality Scale (Garcês et al., 2015). The sample was 111 teachers from the 2nd and 3rd cycles of Basic Education in Portugal. Mostly they were women, with ages between 31 and 61 years old and exercised the teaching function between 4 and 37 years. The results showed statistically significant correlations between dimensions of the Inventory of Creative Teaching Practices and the unifactorial Creative Personality Scale. The multivariate analysis of variance showed statistically significant differences in teaching practices due to the creativity of teachers, with fluctuations in creative practices in different groups (more and less creative teachers). The data may be useful for the investigation and the training of teachers, namely for reflections and practices.

#### CÓMO CITAR:

Morais, M. F. y Miranda, L. C. (2021). Práticas criativas em sala de aula e a criatividade dos docentes: Estudo exploratório no ensino básico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 53-66. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.004>

## 1. Revisão da Literatura

Entende-se criatividade como a conjugação da raridade e da eficácia, quer seja na resolução de um problema ou na expressão de uma mensagem num dado momento sociocultural (Kaufman, 2016; Runco e Jager, 2012). Em qualquer contexto profissional ou pessoal é estudada e afirmada a relevância das competências criativas (Ahmadi e Besançon, 2017; Williams, Runco e Berlow, 2016), sendo mesmo consideradas um requisito da inovação (Lubart e Zesnani, 2010). Ora, atualmente não há progresso sem inovação (Lambert, 2017).

O contexto educativo, especificamente o escolar, surge então como fundamental para a preocupação com o desenvolvimento de competências criativas nos alunos (Alencar, 2015; Soulé e Warrick, 2015), considerando-se a criatividade um potencial disponível em todos os indivíduos (Runco, 2014) e estando em causa, neste caso, a criatividade média (*middle-C*) a partir do modelo de Kaufman e Beghetto (2008). A promoção da criatividade na Educação, paralelamente ou de forma infundida face ao currículo, deve ser uma premissa atual, considerando todos os níveis de aprendizagem no percurso escolar (Craft e Jeffrey, 2010; Cropley, 2015). Esta premissa deve ainda ser transversal aos vários domínios do conhecimento, estando a emergir pesquisas e intervenções em áreas como a Tecnologia, as Artes, a Educação, a Filosofia, as Letras ou a Matemática (Baer, 2017; Cropley e Cropley, 2009; Higuchi et al., 2016; Seckel et al., 2019). O trabalho de pesquisa, no campo da criatividade na escola, tem contemplado o estudo de perceções quer de docentes quer de alunos (Morais e Almeida, 2019; Raso e Arando, 2019; Seckel et al., 2019), tal como o estímulo ao desempenho criativo, mais uma vez tomando diferentes faixas etárias (Azevedo, Morais e Martins, 2017; Catarino et al., 2019; Monteiro, 2020). A escola e os docentes têm de estar preparados para os desafios que os alunos encontram e encontrarão no séc. XXI (European Commission, 2015; Ministério da Educação, 2017; Patston et al., 2017). Neste contexto, o professor surge compreensivelmente com um papel essencial enquanto modelo de atitudes e de comportamentos, nomeadamente a nível criativo (Cremin, 2009; Glaveanu, 2018; Miranda e Morais, 2019; Omdal e Graefe, 2017).

Parece, então, pertinente refletir sobre dois conceitos que, distintos, partilharão fronteiras importantes: professor com características pessoais criativas e professor que intencionalmente promove nos seus alunos a criatividade. Este último foi distinguido como sendo o professor criativo por Craft (Craft, 2005; Craft e Jeffrey, 2008) e aquele que deve ser alvo de atenção para a escola se tornar num espaço promotor de criatividade (Cropley, 2015). Quando se aborda este conceito, parecem emergir duas perspetivas, uma que aponta as práticas (as tarefas, a gestão dos conteúdos, as dinâmicas relacionais) indicadoras de um clima criativo, ou seja, facilitador de criatividade (Cremin, 2009; Miller e Dumford, 2016) que, neste caso, o docente deve gerir intencionalmente em sala de aula. A outra perspetiva refere características que o docente deve possuir pessoalmente para que a gestão anterior seja possível ou facilitada e que correspondem a características de uma personalidade criativa (Chávez-Eakle, Eakle e Cruz-Fontes, 2012; Feist, 2017; Miranda e Morais, 2019; Morais, 2013). Cada uma destas perspetivas irá ser brevemente analisada, já que o que interessa para este trabalho é a relação entre ambas.

O que é um clima criativo em sala de aula? Que práticas devem os docentes tomar em consideração para que o processo de ensino-aprendizagem e o espaço de sala de aula sejam fomentadores de competências criativas nos alunos? A diversidade de abordagens, a gestão dos conteúdos e das tarefas tendo em conta os interesses e vivências dos alunos, o entusiasmo pela docência, a competência científica demonstrada pelo docente, a sua disponibilidade interpessoal face aos alunos na sala de aula e mesmo fora dela, são exemplos de características que devem operacionalizar um ensino que tem a criatividade dos alunos como objetivo intencional e paralelo ao de conteúdos escolares (Ahmadi e Besançon, 2017; Beghetto e Kaufman, 2014; Cropley, 2015; Starko, 2014).

Também a estimulação da curiosidade, da autonomia, da autoconfiança do aluno, por parte do docente, assim como valorizar e incentivar a expressão de ideias, a divergência, as flexibilidades em pontos de vista corporizam esse clima propiciador de criatividade. As atitudes e realizações criativas devem ainda ser valorizadas explicitamente (Alencar e Sobrinho, 2015; Fleith e Morais, 2017).

Como condições facilitadoras de um clima criativo pode-se ainda referir a segurança psicológica criada em sala de aula, por sua vez permissora de riscos e de erros. E tal perceção de segurança ajuda ainda à autonomia, à crítica e à participação em geral. Os conteúdos abordados, assim como as tarefas e estratégias do trabalho em sala de aula devem evitar a rotina, reforçando-se a diversidade e a articulação com

interesses dos alunos em causa. Estas condições criadas no quotidiano escolar suscitarão então o compromisso, a liberdade de criar e a motivação dos seus participantes (Cropley, 2015; Kamylyis e Berki, 2014; Sierra et al., 2015).

Por seu lado, quem cria, gere e avalia o clima criado em sala de aula é o docente. Logo, as características pessoais deste docente estarão em causa para tais condições facilitadoras de criatividade serem por ele operacionalizáveis na prática pedagógica, embora de forma independente das suas próprias realizações criativas (Fryer, 2005; Miranda e Morais, 2019). Como é que as características pessoais do docente, incluindo nelas uma personalidade mais ou menos criativa, se projetam nas práticas docentes mais e menos criativas que ele pode desenvolver com os seus alunos? Como é que um docente que estimula a autonomia ou o risco nos alunos, cria alternativas em sala de aula, mantém um clima de compromisso e de prazer, poderia não ter ele próprio, por exemplo, autoconfiança, tolerância à ambiguidade ou uma elevada motivação no que faz?

Desde a década de 60 foram identificadas características de uma personalidade típica das pessoas criativas (Barron, 1969; MacKinnon, 1978). Ter uma personalidade criativa obviamente não é garantia de ser criativo, mas o contrário afirmou-se verdadeiro nestes estudos empíricos. Ser criativo implica, assim, ter características como, por exemplo, autonomia, autoconfiança, abertura à experiência, tolerância à ambiguidade, facilidade em arriscar, paixão pelo que se faz ou persistência (Barbot, Besançon e Lubart, 2015; Costa et al., 2015). Estas características não são independentes. Por exemplo, a autonomia é facilitadora de elevada energia e motivação intrínseca (Grohman e Snyder, 2017), enquanto a paixão pelo que se faz se associa à persistência, ao compromisso em profundidade e em tempo nas tarefas (Miranda e Morais, 2019; Moeller, Keiner e Grassinger, 2015). Ryan e Deci (2017) aliam, por exemplo ainda, a autonomia à motivação intrínseca, já que quanto maior controlo se sente sobre uma tarefa, maior prazer se coloca na sua realização.

Foca-se agora um pouco mais algumas destas características criativas, tal como foram exemplificadas anteriormente práticas criativas necessárias em sala de aula. Growham e Snyder (2017), indo ao encontro dos trabalhos clássicos de Amabile (1983, 1996), afirmam que é uma elevada motivação, a paixão pela tarefa a realizar, que distingue o que se pode fazer e o que se faz de facto numa tarefa criativa. São então características pertencentes a uma personalidade criativa (Andreas et al., 2016; Csíkszentmihályi, 2014; Kaufman e Gregoire, 2015).

Enquadram-se aqui os estudos, clássicos e recentes, que afirmam uma motivação intrínseca como facilitadora da criatividade (Amabile, 1983, 1996; Ceci e Kumar, 2016; Miranda e Morais, 2019; Muñoz-Pascual e Galende, 2017), apesar de este tema não ser ainda pacífico por haver também contribuições possíveis de motivação extrínseca. Por outro lado, a abertura à experiência continua a ser uma das características de personalidade mais associadas à criatividade, permitindo a novidade, a mudança e a diversidade, pois possibilita a experimentação, o relacionamento de mais ideias e de ideias remotas, assim como a flexibilidade de não resistir em ponderar perspetivas diferentes e mesmo contraditórias (Batey e Hughes, 2017). Também não há criatividade sem autonomia ou autoconfiança, pois estas permitem a ousadia para ser original, assim como resiliência face a incompreensões de outrem perante o que se cria e é inovador (Cropley, 2015). Por sua vez, a tolerância à ambiguidade permite resistir à pressão para fechar problemas precocemente ou aparentemente sem solução; pode-se manter tais problemas em aberto mais tempo, podendo assim as soluções serem potencialmente mais criativas (Robinson, Workman e Freeburg, 2018). A persistência, associada à tolerância à ambiguidade, surge ainda como essencial na resolução de problemas criativos, mantendo o processo, mesmo que este seja complicado ou prolongado (Starko, 2014). No caso do docente, tais características, apesar de não definirem um professor criativo (Craft, 2005), são compreensivelmente necessárias para a garantia do clima criativo num processo de ensino-aprendizagem.

Tem havido alguns estudos de instrumentos de avaliação de práticas criativas em sala de aula por parte de diferentes países (Davidovitch e Milgram, 2006; Fleith e Alencar, 2005; Sadeghi e Ofoghi, 2011) e o uso de Escalas para avaliar a personalidade criativa tem sido assumido até à atualidade como uma medida de criatividade (Gough, 1979; Jauk et al., 2019). Porém, a investigação sobre as práticas criativas em sala de aula sobre características de personalidade criativa necessita ainda de maior investimento, sobretudo empírico (Morais et al., 2019; Slate et al., 2011; Susanto et al., 2018), nomeadamente sobre a sua relação com os contornos de uma personalidade criativa dos docentes. É essa a preocupação a analisar neste

artigo, ou seja, se existe uma associação entre características criativas de professores e as suas práticas docentes criativas, e se tais práticas variam em função da existência de maior ou menor autopercepção de características criativas por parte desses professores.

## 2. Método

A metodologia utilizada apresenta características de um estudo descritivo e exploratório e considera um paradigma quantitativo. Pretende-se explorar, descrever, analisar e compreender as associações entre características criativas de professores e as suas práticas docentes criativas, e se tais práticas variam em função da existência de maior ou menor autopercepção de características criativas por parte desses professores, conforme referido. Trata-se, pois, de um estudo de grupo ou caso único (Almeida e Freire, 2017).

### *Participantes*

A amostra foi de conveniência, tendo participado no estudo 111 professores de duas escolas públicas do Norte de Portugal. Foram escolhidos estes docentes porque participavam numa investigação-ação que decorria nestas duas escolas. Todos os professores lecionavam no 3º ciclo do Ensino Básico e ou no Ensino Secundário e maioritariamente eram professoras (94,2%). Na sua maioria (79%) apresentava idades compreendidas entre os 31 e os 61 anos. O tempo de serviço como docentes variou entre 4 (1 professor) e 37 anos (1 professor), com média de 20 anos e desvio padrão de 8,1 (36% apresentou tempo de serviço entre 4 e 15 anos; 42,3% entre 16 e 26 anos e 21,6% entre 27 e 37 anos de serviço).

### *Instrumentos*

As práticas docentes foram avaliadas pelo Inventário de Práticas Docentes para a Criatividade em Educação Superior (Morais et al., 2014), após uma revisão independente dos itens por dois professores do 2º e 3º ciclos de escolaridade no sentido da adequação a esse contexto de escolaridade. Todos os itens foram achados pertinentes e claros, havendo poucas alterações efetuadas nos mesmos face à versão inicial. Estas alterações pontualmente disseram respeito a retirar a palavra “ampla” no item “Proporciona ampla bibliografia sobre os conteúdos abordados” e retirar a expressão “dentro e fora da sala de aula” no item “Tem disponibilidade para tirar dúvidas com os alunos dentro e fora da sala de aula”, achando assim os avaliadores ficarem itens mais adequados à população discente não universitária. O Inventário foi originalmente construído no Brasil por Alencar e Fleith (2010) e avalia a percepção que os docentes têm das suas práticas no sentido da promoção da criatividade nos alunos. É constituído por 22 itens que se organizam em quatro fatores. O fator Incentivo a Novas Ideias (alpha de Cronbach de 0,93) integra 8 itens como, por exemplo, “Desperta nos alunos o gosto pela descoberta e pela procura de novos conhecimentos”, “Estimula a iniciativa dos alunos” ou “Faz perguntas desafiadoras que motivam os alunos a pensar”. O fator Clima para a Expressão de Novas Ideias (alpha de Cronbach de 0,76) apresenta 5 itens como, por exemplo, “Valoriza as ideias originais dos alunos”, “Cria ambiente de respeito e de aceitação pelas ideias dos alunos” ou “Escuta com atenção as intervenções dos alunos”. O fator Interesse pela Aprendizagem do Aluno, (alpha de Cronbach de 0,75), tem 5 itens como, por exemplo, “Utiliza exemplos para ilustrar o que ensina na aula”, “Tem disponibilidade para tirar dúvidas dos alunos” ou “Está atento aos interesses do aluno”. Por fim, o fator Avaliação e Metodologias de Ensino (alpha de Cronbach de 0,53) reúne apenas 4 itens como, por exemplo “Preocupa-se apenas como conteúdo informativo”, “Na avaliação exige apenas a reprodução do conteúdo da aula ou do material de apoio” ou “Utiliza a mesma metodologia de ensino”. As respostas estão organizadas numa escala de Likert com cinco opções (entre 1: “discordo totalmente”, a 5: “concordo totalmente”). Exceto no fator Avaliação e Metodologia de Ensino (de cotação invertida), quanto mais próximo de cinco é o valor obtido, melhor é a percepção que o docente tem das suas práticas favorecedoras de criatividade no contexto escolar.

As características criativas foram avaliadas pela Escala de Personalidade Criativa-EPC (Garcês et al., 2015), a qual é constituída por 30 itens, avaliados numa escala de Likert de 5 pontos (entre 1: “discordo totalmente”, a 5: “concordo totalmente”). Trata-se de uma escala unidimensional com um alpha de Cronbach de 0,92. Quanto mais próximo de 150 é o valor obtido na Escala, maior é a partilha de características de uma personalidade criativa que o respondente avalia ter. Como exemplos de itens, pode-se mencionar



“sou uma pessoa curiosa”, “encontro motivação em tudo o que faço” ou “sou uma pessoa aberta a novas ideias”.

### *Procedimentos na recolha e no tratamento dos dados*

Previamente ao preenchimento dos questionários todos os docentes foram informados acerca dos objetivos da investigação-ação. Foram garantidos também o anonimato e o voluntariado neste estudo. O preenchimento das Escalas foi individual. As análises estatísticas foram realizadas com recurso ao programa IBM SPSS (versão 26.0 para Windows). Antes da realização das análises, os itens relativos à sub-escala Avaliação e Metodologias de Ensino foram recodificados, uma vez que se apresentavam na sua forma negativa.

## 3. Resultados

O primeiro objetivo do estudo é verificar se existe uma associação entre a personalidade criativa e as práticas criativas dos docentes. Na Quadro 1, são apresentados os resultados das análises estatísticas descritivas, mais concretamente a média e o desvio-padrão das variáveis em análise. São também integrados neste quadro os valores das correlações (produto x momento de Pearson) entre as práticas criativas e a personalidade criativa dos professores.

A partir dos resultados do Quadro 1, é possível referir que os docentes obtêm valores médios superiores nas dimensões relacionadas com o Incentivo a Novas Ideias e com o Clima para a Expressão de Ideias. Pode-se exemplificar com as médias mais elevadas obtidas nalguns itens pertencentes a cada uma das dimensões da Escala de Práticas Criativas (Morais et al., 2014): na dimensão Incentivo a Novas Ideias, no item nº 4 “Estimula a Iniciativa dos Alunos” - obteve-se a média de 4,75 e desvio padrão = 0,46, no item nº 8 “Leva o aluno a perceber e a conhecer diferentes opiniões sobre o problema ou o tema em estudo” a média foi de 4,6 e o desvio padrão de 0, 0,55. Relativamente à dimensão Clima para a Expressão de Ideias, no item nº 1 “Escuta com atenção as intervenções dos alunos” obteve-se a média de 4,8 e o desvio padrão de 0,40 e no item nº 11 “Cria um ambiente de respeito e de aceitação pelas ideias dos alunos” a média foi de 4,7 e o desvio padrão de 0,48.

### **Quadro 1**

#### *Resultados descritivos e correlacionais entre as dimensões da personalidade criativa e das práticas criativas*

	Média	Desvio Padrão	Correlação de Pearson
Personalidade criativa	125,1	11,82	—
Clima Expressão Ideias	23,0	1,85	0,43**
Interesse Aprendizagem	18,4	2,27	0,32**
Incentivo Novas Ideias	31,6	2,91	0,49**
Avaliação e Metodologias de Ensino	9,9	3,63	-0,13

Nota. \*\*p<0,05; \*p<0,01. Elaborado pelos autores.

Relativamente aos valores das correlações entre a personalidade criativa e as diferentes dimensões das práticas criativas, pode-se referir que as correlações assumem significado estatístico e são moderadas, com exceção da correlação entre a personalidade criativa e a dimensão Avaliação e Metodologias de Ensino da Escala de Práticas Criativas, a qual é negativa e não assume significado estatístico ( $r = -0,13$ ).

Com o objetivo de investigar se as práticas criativas dos docentes variavam em função das suas características mais e menos criativas procedeu-se, previamente, à divisão dos docentes em 4 grupos (Percentis 25, 50, 75 e 90), tomando a variável personalidade criativa. No Quadro 2, apresentam-se os resultados descritivos (média e desvio padrão) das dimensões da Escala de Práticas Criativas, considerando a divisão dos docentes pelos respetivos percentis

**Quadro 2****Resultados descritivos das práticas criativas de acordo com o quartil a que pertencem os docentes (personalidade criativa)**

		Clima Expressão Ideias	Interesse Aprend.	Incentivo Novas Ideias	Avaliação e Met. de Ensino
Percentil 25 (N=22)	M (DP)	21,8 (2,30)	17,5 (2,72)	29,7 (2,87)	11,5 (3,57)
Percentil 50 (N=30)	M (DP)	22,7 (1,66)	17,9 (1,86)	30,9 (3,04)	9,0 (3,01)
Percentil 75 (N=30)	M (DP)	23,1 (1,61)	18,7 (2,25)	31,7 (2,66)	9,6 (3,29)
Percentil 90 (N=29)	M (DP)	24,2 (1,14)	19,3 (2,03)	33,7 (1,57)	9,7 (4,33)

Nota. Elaborado pelos autores.

Como se pode observar (cf. quadro 2), tendencialmente, a perceção das práticas criativas aumenta à medida que aumenta a perceção de características criativas. A única exceção verifica-se na dimensão Avaliação e Metodologias de Ensino, na qual os professores mais criativos (percentil 90) apresentam valores médios inferiores aos dos seus colegas menos criativos, do percentil 25, mas superiores aos restantes percentis (percentis 50 e 75). Importa referir ainda que são os docentes do percentil 50 os que apresentam médias mais baixas nesta dimensão. Também é nesta dimensão que os desvios padrão são mais elevados.

**Quadro 3****Resultados da análise da variância F- Manova-one way**

	Teste F	Significância Estatística	Tamanho do efeito $\eta^2$	Teste Post-hoc
Clima Exp.Ideias	8,615	0,000*	0,195	$P_{90} > P_{25}$ , $p = 0,000$ $P_{90} > P_{50}$ , $p = 0,007$
Interesse Aprend,	3,526	0,017**	0,090	$P_{90} > P_{50}$ , $p = 0,021$
Incentivo Novas Ideias	10,653	0,000*	0,230	$P_{90} > P_{25}$ , $p = 0,000$ $P_{90} > P_{50}$ , $p = 0,001$ $P_{90} > P_{75}$ , $p = 0,026$ $P_{75} > P_{25}$ , $p = 0,033$
Avaliação e Met. de Ensino	2,222	0,090	0,059	

Nota. \*\* $p < 0,05$ ; \* $p < 0,01$ . Elaborado pelos autores.

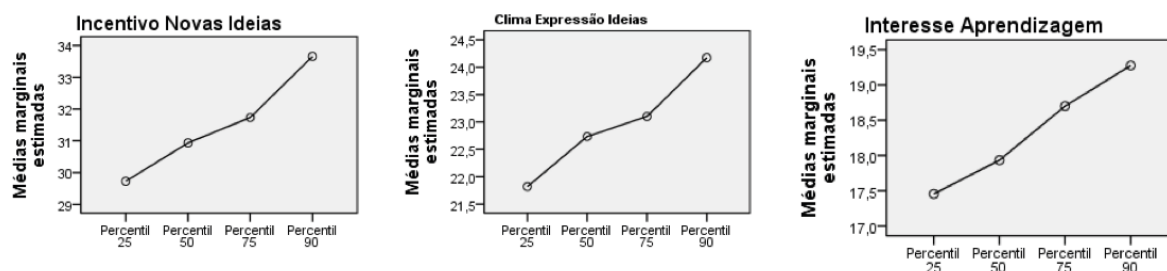
A partir destas variações nas médias (cf. Quadro 2), apresentam-se os resultados da análise de variância multivariada (*F-Manova-one way*). Assim, a partir dos dados presentes no Quadro 3, pode-se verificar que os resultados apontam para diferenças estatisticamente significativas em todas as variáveis, exceto na dimensão das práticas criativas Avaliação e Metodologias de Ensino ( $F = 2,222$ ;  $p = 0,090$ ,  $\eta^2 = 0,059$ ). É de referir ainda que a variação da variável dependente Incentivo a Novas Ideias pode ser explicada em 23% pela variação do percentil (pessoa mais ou menos criativa), assim como 19,5% da variação da variável dependente Clima para a Expressão de Ideias. Importa referir também que parte do tamanho do efeito (de ser mais e menos criativo) nas variáveis dependentes práticas criativas (Incentivo a Novas Ideias, Clima para a Expressão de Ideias ou Interesse pela Aprendizagem do Aluno), pode ser atribuída a algumas especificidades desta amostra, nomeadamente ao facto de ser uma amostra de conveniência e ao seu tamanho reduzido.

Para analisar os contrastes múltiplos, optou-se pelo teste de Tukey (1949). Relacionando os resultados da Quadro 3 com a representação gráfica (Figura 1), pode-se dizer que relativamente à variável Incentivo

a Novas Ideias, os docentes que se situaram percentil 90 contrastam com os docentes que se situam no percentil 25, com os do percentil 50 e com os do percentil 75 ( $\text{Percentil}_{90} > \text{Percentil}_{25}$ ,  $\text{Percentil}_{50}$ ,  $\text{Percentil}_{75}$ ), bem como os docentes que se situaram no percentil 75 contrastam face aos do percentil 25 ( $\text{Percentil}_{75} > \text{Percentil}_{25}$ ). Relativamente à variável Clima de Expressão de Ideias, estes contrastes são verificados entre os docentes do percentil 90 face aos do 25 e do percentil 50 ( $\text{Percentil}_{90} > \text{Percentil}_{25}$ ,  $\text{Percentil}_{50}$ ). Por último, na variável Interesse pela Aprendizagem do Aluno, o contraste acontece apenas entre os docentes do percentil 90 e os que se situam no percentil 50 ( $\text{Percentil}_{90} > \text{Percentil}_{50}$ ).

**Figura 1**

*Representação gráfica dos contrastes de acordo com o quartil a que pertence o docente (personalidade criativa)*



Nota. Elaborado pelos autores.

## 4. Discussão e conclusões

Em todos os indivíduos estão disponíveis competências criativas em potencial, podendo estas serem intencionalmente desenvolvidas, nomeadamente no contexto educativo (Alencar, 2015; Ahmadi e Besançon, 2017; Cremin, 2009; Runco 2014). Nesta preocupação com o desenvolvimento criativo dos alunos, o professor surge como essencial enquanto modelo de atitudes e de comportamentos (European Commission, 2015; Glaveanu, 2018). Com base nestes pressupostos, há que refletir quer as práticas que os docentes fomentam na sala de aula em prole da criatividade (Cropley, 2015), quer características pessoais dos mesmos que tornem tais práticas possíveis (Grohaman e Snyder, 2017).

A partir daqui, podem emergir algumas interrogações, nomeadamente sobre a condução de práticas criativas dos docentes no contexto escolar quando se avaliam como mais e menos criativos. Particularmente, neste estudo exploratório interessou analisar se (i) existe uma associação entre as características criativas e práticas criativas docentes e (ii) se tais práticas dos docentes variavam em função das suas características mais e menos criativas.

Relativamente ao primeiro objetivo foi possível verificar uma resposta maioritariamente afirmativa: as práticas que os professores exercem em sala de aula, exceto nos aspetos da Avaliação e Metodologias de Ensino, parecem não ser alheias às características de personalidade associadas à criatividade nos docentes. Comentar-se-á a esta associação, e a exceção, quando discutidos os resultados sobre os grupos contrastantes de docentes nas características criativas pessoais, ou seja, tomando também o segundo objetivo que explora e especifica o primeiro.

Quando se toma os vários percentis em personalidade criativa, ainda olhando apenas as médias, observa-se que quanto mais pontuam como criativos, também mais pontuam nas suas práticas criativas no que respeita ao Incentivo a Novas Ideias, ao Clima de Expressão de Ideias e ao Interesse pela Aprendizagem do Alunos. Quando se toma os grupos contrastantes, mantêm-se estas três dimensões das práticas criativas como as que significativamente emergem como distintas entre os docentes mais criativos (percentil 90) e os colegas menos criativos, particularmente no caso do Incentivo a Novas Ideias” (face a todos os restantes percentis) e menos no Interesse pela Aprendizagem do Aluno (apenas face a um dos percentis).

Se há ainda lacunas na investigação empírica sobre práticas criativas em sala de aula e sobre personalidade criativa (Slate et al., 2011; Susanto et al., 2018), torna-se difícil ou mesmo impossível discutir com

fundamentação em literatura porque características de personalidade específicas são relevantes para práticas criativas também elas específicas, como no caso de cada uma das três dimensões do Inventário usado no estudo. Os resultados obtidos vêm, sim, reforçar a relação global e positiva entre personalidade criativa do docente e como ele exerce criativamente no ensino aprendizagem, havendo influência da primeira variável na segunda. Esta perspectiva parece encontrar eco em autores como Piirto (2011), Gladilina (2016) ou Jauk e colegas (Jauk, 2019, Jauk, Benedek e Neubauer, 2014). Aliás, esta ideia de que um indivíduo criativo é fator chave para aumentar ou obstrui possibilidades de um clima que, por sua vez, desenvolve ou não a expressão da criatividade, era já afirmada por MacKinnon (1978). Alguém criativo ou, neste caso, um docente criativo no sentido que Craft (2005) afirmava, não se esgota certamente na personalidade criativa que possui e necessita rentabilizar recursos externos para promover criatividade dos seus alunos. Porém, um conjunto de características como motivação intrínseca, abertura à experiência, autonomia, persistência ou tolerância à ambiguidade parecem ter impacto na qualidade de um ensino que o docente operacionaliza no seu quotidiano profissional de forma a promover competências criativas nos seus alunos.

Reportando às dimensões de práticas criativas avaliadas neste estudo, para incentivar os alunos a ter novas ideias e para criar um clima que o leve a expressá-las, será necessárias características como autoconfiança, elevada motivação, apetência pelo risco ou abertura à experiência. Por exemplo, esta última característica tem sido considerada como uma das mais distintivas numa personalidade criativa para fomentar um clima criativo (Jauk et al., 2014). Já para ter e demonstrar interesse pela aprendizagem dos alunos, não será tão óbvio o requisito de tal característica, mas certamente são importantes outras de uma personalidade criativa como a motivação intrínseca, a persistência ou a atração por desafios (Morais e Fleith, 2017). Como referem Navickiene e colegas (2019), ser um professor criativo será relevante para aspetos como o domínio e o entusiasmo face ao que leciona, a qualidade de interação com os seus alunos, a abordagem do que é criatividade, a condução de tarefas que tenham a ver com os interesses do aluno, ou seja, características subjacentes às três dimensões aqui analisadas.

Pode-se ainda olhar as dimensões que neste estudo emergiram como extremas, ou seja, o Incentivo a Novas Ideias como a que parece requerer mais a criatividade no docente e a Avaliação e Metodologias de Ensino que surge como alheia a essa variável. No primeiro caso, não parece surpreendente que professores mais criativos tentem desenvolver em sala de aula aspetos dos mais associados a criatividade: a novidade e a divergência de ideias. O próprio conceito de criatividade exige a aliança da eficácia das soluções/ideias à originalidade (Runco, 2014) e a divergência foi sempre inerente à conceção de processo criativo (Guilford, 1987; Isaksen, Dorval e Treffinger, 2011). No outro caso, apesar de se saber a relevância do desenvolvimento da criatividade no contexto escolar, ainda é frequente a reclamação de que este contexto continua a obstruí-la com metodologias e tarefas que pautam pela repetição, standardização ou memorização, muitas vezes aliadas a aspetos organizacionais e mais dificilmente ultrapassáveis pelos docentes (Cropley, 2015; Fleith e Morais, 2017; MacLaren, 2012) pode ser este o caso específico da avaliação e das metodologias de ensino. Resta a curiosidade, apesar de esta não se apoiar em dados estatisticamente significativos (valores das médias), de porque os docentes menos criativos (percentil 25) avaliam mais positivamente as suas práticas em Avaliação e metodologias de Ensino face aos colegas, nomeadamente face aos mais criativos (percentil 90). Estes últimos docentes serão mais exigentes na avaliação de criatividade que fazem das suas práticas mais institucionais? Os menos criativos entenderão esta dimensão como a mais fácil de contornar desde que haja a tentativa da não repetição de rotinas institucionais e nada mais? Seguramente, são especulações que podem e devem estimular mais investigação.

Este estudo teve um carácter ainda exploratório e podem ser referidas algumas limitações. Em primeiro lugar, foi trabalhada uma amostra não probabilística a partir de um grupo de trabalho de docentes que já integrava uma investigação-ação e houve grande disparidade entre o número de homens e mulheres. É de recordar ainda que esta pesquisa recorreu à avaliação de ambas as variáveis em causa a partir de autorrelatos/autoavaliações dos professores, com a subjetividade e o que tal tipo de medidas implica (McGrath et al., 2010; Tracey, 2016). Relativamente aos instrumentos de recolha de informação, pode-se referir que não se conhecem estudos de validação específica com docentes tomando a Escala de Personalidade Criativa e que não há estudos comparativos entre a aplicação do Inventário de Práticas para Criatividade entre docentes universitários (versão original) e do Ensinos Básico. Por outro lado, o tipo de pesquisa é desafiado por questões metodológicas associadas aos desenhos transversais e à variância do método comum. Em pesquisas futuras, haverá então a necessidade de aumentar o tamanho da amostra, a tipologia

probabilística, assim como considerar, além das percepções, a realização criativa do docente a avaliar e as suas práticas no contexto educativo, nomeadamente pela observação destas últimas. Os resultados não podem, conseqüentemente, ser já generalizáveis.

Este estudo de cariz exploratório sugere, porém, uma perspetiva a ser explorada: docentes que se consideram pouco e muito criativos surgem avaliando-se diferentemente nas práticas que favorecem a criatividade dos seus alunos e, tendencialmente, os mais criativos parecem mais inovadores em algumas dimensões destas práticas. Assim, se nem todas as facetas das práticas pedagógicas para a criatividade parecem condicionáveis pela personalidade criativa do docente (numa interação entre o docente e características mais estáticas, organizacionais, por exemplo, como a avaliação ou a estrutura e exigências de leção), a personalidade criativa aparece como um recurso para o exercício de outras práticas com esse objetivo de fomentar a criatividade. Estas reflexões deverão ser mais estudadas em futuras pesquisas e serem consideradas nos espaços de formação de professores, grupo este privilegiado para a concretização do desenvolvimento de cidadãos futuros mais criativos e inovadores (Ahmadi e Besançon, 2017; European Commission, 2015).

## Referências

- Ahmadi, N. e Besançon, M. (2017). Creativity as a stepping stone towards developing other competencies in classrooms. *Education Research International*, 34, 56-77. <https://doi.org/10.1155/2017/1357456>
- Alencar, E. M. (2015). Promoção da criatividade em distintos contextos: Entraves e desafios. En M. F. Morais, L. C. Miranda e S. M. Wechsler (Orgs.), *Criatividade: Aplicações práticas em contextos internacionais* (pp. 59-136). Vektor.
- Alencar, E. M. L. S. e Fleith, D. S. (2010). Inventário de práticas docentes para a criatividade na educação superior. En E. M. L. S. Alencar, M. F. Bruno-Faria e D. S. Fleith (Orgs.), *Medidas de criatividade. Teoria e prática* (pp. 71-89). ARTMED.
- Alencar, E. M. L. S. e Sobrinho, A. B. F. (2017). *A gestão da criatividade*. PRISMAS.
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Prentice-Hall. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-5533-8>
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update the social psychology of creativity*. Westview Press.
- Almeida, L. S. e Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em psicologia da educação*. Psiquílbrios.
- Andreas, S. F. K., Zech, S., Coyle, T. R. e Rindermann, H. (2016). Unconventionality and originality: Does self-assessed unconventionality increase original achievement? *Creativity Research Journal*, 28(2), 198-206. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1162556>
- Azevedo, I., Morais, M. F. e Martins, F. (2017). Educação para a criatividade em adolescentes: Uma experiência com o future problem solving program internacional. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educacion* 15(2), 75-87. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.004>
- Baer, J. (2017). Content matters: Why nurturing creativity is so different in different domains. En R. A. Beghetto e B. Sriraman (Eds.), *Creative contradictions in education: Cross disciplinary paradoxes and perspectives* (pp. 129-140). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-21924-0\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-21924-0_8)
- Barbot, B., Besançon, M. e Lubart, T. (2015). Creative potential in educational settings: Its nature, measure, and nurture. *International Journal of Primary and Early Years* 43(4), 371-381. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1020643>
- Barron, F. (1969). *Creative person and the creative process*. Holt, Rinehart & Winston.
- Batey, M. e Hughes, D. J. (2017). Individual difference correlates of self-perceptions of creativity. En M. Karwowski e J. Kaufman (Eds.), *The creative self* (pp. 184-217). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809790-8.00011-X>
- Beghetto, R. A. e Kaufman, J. C. (2014). Classrooms contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>

- Catarino, P., Vasco, P., Lopes, J., Silva, H. e Morais, E. (2019). Cooperative learning on promoting creative thinking and mathematical creativity in higher education. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 5-22. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.001>
- Ceci, M. W. e Kumar, V. K. (2016). A correlational study of creativity, happiness, motivation, and stress from creative pursuits. *Journal of Happiness Studies*, 15(6) 609-626. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9615-y>
- Chávez-Eakle, R. A., Eakle, A. J. e Cruz-Fuentes, C. (2012). The multiple relations between creativity and personality. *Creativity Research Journal*, 24(1), 76-82. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.649233>
- Costa, S., Páez, D., Sánchez, F., Garaigordobil, M. e Gondim, S. (2015). Personal factors of creativity: A second order meta-analysis. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31(3), 165-173. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.06.002>
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203357965>
- Craft, A. e Jeffrey, B. (2010). Creativity and performativity in teaching and learning. *British Educational Research Journal*, 34(5), 577-584. <https://doi.org/10.1080/01411920802223842>
- Cremin, T. (2009). Creative teachers and creative teaching. En A. Wilson (Ed.), *Creativity in primary education* (pp. 36-46). Learning Matters.
- Cropley, A. (2015). *Creativity in education and learning. A guide for teachers and educators*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203826270>
- Cropley, A. e Cropley, D. (2009). *Fostering creativity: A diagnostic approach for higher education and organizations*. Hampton Press.
- Csikszentmihályi, M. (2014). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Perennial.
- Davidovitch, N. e Milgram, R. M. (2006). Creative thinking as a predictor of teacher effectiveness in higher education. *Creativity Research Journal*, 18(3) 385-390. [https://doi.org/10.1207/s15326934crj1803\\_12](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1803_12)
- European Commission. (2015). *Unleashing young people's creativity and innovation. European good practice projects*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/8245>
- Feist, G. J. (2017). The creative personality. Current understandings and debates. En J. A. Plucker (Ed.), *Creativity and innovation: Theory, research and practice* (pp.181-199). Prufrock Press. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6616-1\\_185-2](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6616-1_185-2)
- Fleith, D. S. e Alencar, E. M. (2005). Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 513-521. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000300007>
- Fleith, D. S. e Morais, M. F. (2017). Desenvolvimento e promoção da criatividade. En L. S. Almeida (Ed.), *Criatividade e pensamento crítico: Conceito, avaliação e desenvolvimento* (pp. 45-73). CERPSI.
- Garcês, S., Pocinho, M., Jesus, S., Viseu, J., Imaginário, S. e Wechsler, S. M. (2015). Estudo de validação da escala de personalidade criativa. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Evaluación*, 40(2), 17-24.
- Gladilina, I. P. (2016). Creativity in the structure of professionalism of a higher school teacher. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(8), 1691-1699.
- Glaveanu, V. P. (2018). Educating which creativity? *Thinking Skills and Creativity*, 27(1), 25-32. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.006>
- Gough, H. G. (1979). A creative personality scale for the adjective check list. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(8), 1398-1405. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.8.1398>
- Grohman, M. G. e Snyder, H. T. (2017). Why do we create? The roles of motivation, mindset, and passion in human creativity. En J. A. Plucker (Ed.), *Creativity and innovation: Theory, research, and practice* (pp. 165-180). Prufrock Press.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. MacGraw-Hill.
- Higuchi, T., Yuizono, T., Miyata, K., Sakurai, K. e Kawaji, T. (2016). Creativity effects of idea-marathon system: Torrance tests of creative thinking. En A. M. J. Skulimowski e J. Kacprzyk (Eds.), *Knowledge, information and creati-*

- vity support systems: *Recent trends, advances and solutions* (pp. 185-200). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-19090-7\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-319-19090-7_15)
- Isaksen, S., Dorval, K. e Treffinger, D. (2011). *Creative approaches to problem solving: A framework for change*. Kendall Hunt.
- Kampylis, P. e Berki, E. (2014). *Nurturing creative thinking*. UNESCO.
- Kaufman, J. C. (2016). *Creativity 101*. Singer Publishing Company. <https://doi.org/10.1891/9780826129536>
- Kaufman, J. e Beghetto, R. (2008). Exploring mini c: Creativity across cultures. En R. DeHaan, K. M. Narayan (Ed.), *Education for innovation in India, China and America* (pp. 165-180). Brill Sense.  
[https://doi.org/10.1163/9789087902858\\_009](https://doi.org/10.1163/9789087902858_009)
- Kaufman, B. e Gregoire, C. (2015). *Wired to create: Unraveling the mysteries of the creative mind*. Perigee.
- Lambert, P. A. (2017). Understanding creativity. En J. B. Cummings e M. L. Blatherwick (Eds.), *Creative dimensions in teaching and learning in the 21st century. Advances in creativity and Giftedness* (pp.1-21). Sense Publishers.  
[https://doi.org/10.1007/978-94-6351-047-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-6351-047-9_1)
- Lubart, T. e Zenasni, F. (2010). A new look at creative giftedness. *Gifted and Talented International*, 25, 53-57.  
<https://doi.org/10.1080/15332276.2010.11673549>
- Jauk, E., Benedek, M. e Neubauer, A. C. (2014). The road to creative achievement: A latent variable model of ability and personality predictors. *European Journal of Personality*, 28(1), 95-105.  
<https://doi.org/10.1002/per.1941>
- Jauk, E., Eberhardt, L., Koschmieder, C. Diedrich, J., Pretsch, J., Benedek, M. e Neubauer, A. C. (2019). A new measure for the assessment of appreciation for creative personality. *Creativity Research Journal*, 31(2), 149-163.  
<https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1606622>
- MacKinnon, D. W. (1978). *In search of human effectiveness: Identifying and developing creativity*. Creative Education Association.
- MacLaren, I. (2012). The contradictions of policy and practice: Creativity in higher education. *London Review of Education*, 10 (2), 159-172. <https://doi.org/10.1080/14748460.2012.691281>
- McGrath, R. E., Mitchell, M., Kim, B. H. e Hough, L. (2010). Evidence for response bias as a source of error variance in applied assessment. *Psychological Bulletin*, 136(3), 450-70. <https://doi.org/10.1037/a0019216>
- Miller, A. L. e Dumford, A. D. (2016). Creative cognitive processes in higher education. *The Journal of Creative Behaviour*, 50(4) 282-293. <https://doi.org/10.1002/jocb.77>
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Miranda, L. e Morais, M. F. (2019). Criatividade e motivação: Um estudo exploratório em docentes. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 6(2), 114-125. <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.2.5277>
- Moeller, J., Keiner, M. e Grassinger, R. (2015). Two side of the same coin: Do the dual types of passion describe districts' subgroups of individuals? *Journal for Person-Oriented Research*, 1(3), 131-150.  
<https://doi.org/10.17505/jjpor.2015.15>
- Monteiro, I., Morais, M. F. e Martins, F. (2020). Desenvolvimento de competências criativas: Um estudo com alunos angolanos do ensino primário. *Revista EDUCamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente*, 25(2), 250-275.
- Morais, M. F. (2013). Creativity: Challenges to a key-concept for the twenty-first century. En A. Antonietti, B. Colombo e D. Memmert (Eds.), *Psychology of creativity: Advances in theory, research and application* (pp. 3-19). NOVA Publisher.
- Morais, M. F. e Almeida, L. (2019). I would be more creative if...: Are there perceived barriers to college students' creative expression according to gender? *Estudos de Psicologia*, 36, 11-23.  
<https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e180011>
- Morais, M. F. e Fleith, D. (2017). Conceito e avaliação de criatividade. En L. Almeida (Coord.), *Criatividade e pensamento crítico: Conceito, avaliação e desenvolvimento* (pp.19-44). CERPSI.

- Morais, M. F., Almeida, L. S., Azevedo, I., Alencar, E. S. e Fleith, D. S. (2014). Validação portuguesa do inventário de práticas docentes para criatividade na educação superior. *Avaliação Psicológica*, 13(2), 167-175.
- Morais, M. F., Viana, F. L., Fleith, D. e Dias, C. (2019) Portuguese adaptation of the classroom climate for creativity scale. *Temas em Psicologia/Trends in Psychology*, 27(4), 837-849. <https://doi.org/10.9788/tp2019.4-02>
- Muñoz-Pascual, L. e Galende, J. (2017). The impact of knowledge and motivation management on creativity: Employees of innovative Spanish companies. *Employee Relations*, 39(5), 732-752. <https://doi.org/10.1108/ER-05-2016-0096>
- Navickiene, V., Sedereviciute-Paciauskiene, Z., Valantinaite, I. e Zilinskaite-Vitiene, V. (2019). The relationship between communication and education through the creative personality of the teacher. *Creativity Studies*, 12(1), 49-60. <https://doi.org/10.3846/cs.2019.6472>
- Omdal, S. e Graefe, A. K. (2017). Investing in creativity in students: The long and short (term) of it. En J. A. Plucker (Ed.), *Creativity and innovation. Theory, research, and practice* (pp. 205-221). Prufrock Press.
- Patston, T. J., Crompton, D., Marrone, R. L. e Kaufman, J. C. (2017). Teacher self-concepts of creativity: Meeting the challenges of the 21st century classroom. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, 27(2), 23-34.
- Piirto, J. (2011) *Creativity for 21st century-how embed creativity into the curriculum*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-463-8>
- Raso, F. e Arando, D. S. (2019). Percepciones del futuro pedagogo sobre la metodología de enseñanza de la creatividad REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(1), 73-89. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.1.005>
- Robinson, J. C., Workman, J. e Freeburg, B. W. (2018). Creativity and tolerance of ambiguity in fashion design students. *International Journal of Fashion Design Technology and Education*, 12(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/17543266.2018.1516807>
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes*. Academic Press.
- Runco, M. e Jager, G. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Ryan, R. M. e Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publishing. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Sierra, M. D., Escobedo, P. S., Cuervo, A. A. V. e Rosal, A. B. (2015). Estratégias e programas para o desenvolvimento da criatividade nas escolas do México. En M. F. Morais, L. C. Miranda e S. M. Wechsler (Eds.), *Criatividade. Aplicações práticas em contextos internacionais*, (pp. 257-268). Vetor.
- Sadeghi, A. e Ofoghi, N. (2011). The psychological factors affecting student's creativity inside the class. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 15, 263-270. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.084>
- Seckel, M. J., Breda, A., Sánchez, A. e Font, V. (2019). Criterios asumidos por profesores cuando argumentan sobre la creatividad matemática. *Educación e Pesquisa*, 45, e211926. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945211926>
- Slate, J., LaPrairie, K. N., Schulte, D. P. e Onwuegbuzie, A. (2011). Views of effective college faculty: A mixed analysis. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(3), 331-346. <https://doi.org/10.1080/02602930903428684>
- Soulé, H. e Warrick, T. (2015). Defining 21st century readiness for all students: What we know and how to get there. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 178-186. <https://doi.org/10.1037/aca0000017>
- Starko, A. J. (2014). *Creativity in the classroom-schools of curious delight*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203115176>
- Susanto, E., Novitasari, Y., Yusuf, S. e Ilfianfandra, I. (2018). Development of creative personality inventory: Hypothetical concept. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 4(2), 176-192. <https://doi.org/10.31227/osf.io/fnp87>
- Tracey, T. J. G. (2016). A note on socially desirable responding. *Journal of Counseling Psychology*, 63(2), 224-32. <https://doi.org/10.1037/cou0000135>



Tukey, J.W. (1949). Comparing individual means in the analysis of variance. *Biometrics*, 5, 99-114.  
<https://doi.org/10.2307/3001913>

Williams, R., Runco, M. e Berlow, E. (2016). Mapping the theme, impact, and cohesion of creativity research over the last 25 years. *Creativity Research Journal*, 28(4), 385-394. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1230358>

## Agradecimentos

Este trabalho é financiado pelo CIEd-Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

## Breve CV dos autores

### Maria de Fátima Morais

Licenciada em Psicologia (Universidade do Porto, Portugal) e doutorada em Psicologia da Educação (Universidade do Minho - Braga, Portugal). É Professora Auxiliar no Departamento de Psicologia da Educação e de Educação Especial. É membro investigadora integrada no CIEd (Centro de Investigação e Educação da Universidade do Minho). Frequentemente realiza cursos de graduação e de pós graduação acerca de criatividade, resolução de problemas e inovação. É membro da REINEVA (Rede Internacional de Pesquisa, Avaliação e Intervenção em Altas capacidades) e da ANEIS (Associação Nacional de Estudos e Intervenção na Sobredotação). Email: [famorais@ie.uminho.pt](mailto:famorais@ie.uminho.pt)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8180-6687>

### Lúcia C. Miranda

Psicóloga e mestre pela Universidade de Coimbra, doutorada e pós-doutorada pela Universidade do Minho na área de especialização Psicologia da Educação. Psicóloga Especialista pela Ordem dos Psicólogos Portugueses em Psicologia da Educação e em Psicologia Social e das Organizações. Presentemente é professora auxiliar convidada na Universidade da Madeira, Departamento de Psicologia. Colabora como investigadora com o Centro de Investigação em Educação (CIEd) na Universidade do Minho. Email: [lrcmiranda@gmail.com](mailto:lrcmiranda@gmail.com)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-0652-0811>



## La Rúbrica como Instrumento para la Evaluación de Trabajos Fin de Grado

### The Rubric as an Instrument for the Evaluation of Final Degree Project

M<sup>a</sup> del Carmen Pegalajar \*

Universidad de Jaén, España

#### DESCRIPTORES:

Educación superior  
 Rúbrica  
 Evaluación  
 Proceso de enseñanza-  
 aprendizaje  
 Trabajo fin de grado

#### RESUMEN:

Este trabajo analiza las percepciones de los estudiantes universitarios acerca del uso de la rúbrica, una vez esta ha sido validada por medio del juicio de expertos, para la evaluación del desempeño académico en la elaboración del “Trabajo Fin de Grado”. Una vez diseñada, se ha llevado a cabo su validación por parte de 10 profesores universitarios, los cuáles han determinado la validez de los criterios propuestos, así como de sus descriptores y niveles de desempeño. Posteriormente, se ha llevado a cabo un análisis cualitativo de las percepciones de los estudiantes implicados en dicha experiencia a partir de la técnica de la entrevista semi-estructurada (n = 30). Los resultados muestran que el estudiante valora de forma sobresaliente la utilización de la rúbrica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al disponer de una guía, un sistema de referencia con el que conocer los aspectos claves para la evaluación de los trabajos, haciendo visibles los requisitos de calidad demandados, así como el sistema de evaluación y calificación a utilizar por el profesorado. Ello facilita la actividad y autonomía del estudiante ante el aprendizaje en Educación Superior; se trata de un proceso innovador planteado en la enseñanza universitaria y que favorece la práctica educativa reflexiva en el estudiante.

#### KEYWORDS:

Higher education  
 Rubric  
 Evaluation  
 Teaching-learning  
 process  
 Final degree project

#### ABSTRACT:

This work analyzes the perceptions of university students towards the use of the rubric, once it has been validated by means of expert judgment, for the evaluation of academic performance in the elaboration of the “End of Degree Work”. Once designed the rubric, it has been validated by 10 university professors, who have considered the validity of the proposed criteria, as well as its descriptors and performance levels. Subsequently, it has been conducted a qualitative analysis of the perceptions of the students involved in this experience using the technique of semi-structured interviews (n = 30). The results show that the student values highly the use of the rubric in the teaching-learning process, having a guide, a reference system with which to know the key aspects for the evaluation of the work, making visible the quality requirements demanded, as well as the evaluation and qualification system to be used by the teaching staff. It facilitates the activity and autonomy of the student in the face of learning in Higher Education; it is an innovative process proposed in university teaching and that favors the reflective educational practice in the student.

#### CÓMO CITAR:

Pegalajar, M. C. (2021). La rúbrica como instrumento para la evaluación de trabajos fin de grado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 67-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.005>

## 1. Introducción

En la actualidad, la universidad española se encuentra inmersa en un proceso de cambio gracias a su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Así pues, se han realizado importantes modificaciones en la organización de los planes de estudio de las distintas titulaciones, pasando a denominarse las enseñanzas oficiales de primer ciclo Grados, con carácter generalista y una duración de cuatro años.

Los estudios de Grado disponen de una carga de 240 créditos ECTS, concluyendo con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado, el cual tiene un carácter obligatorio para el estudiante, con una carga docente de 6 créditos ECTS, tal y como establece la guía docente de la asignatura para el Grado en Educación Infantil de la Universidad de Jaén. Debe realizarse en la última etapa del plan de estudios, debiendo estar orientado a la evaluación del desarrollo de las competencias del estudiante asociadas al título, regulándose en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, modificado posteriormente por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio.

La Normativa de Trabajos Fin de Grado, Fin de Máster y otros Trabajos Fin de Título de la Universidad de Jaén, aprobada el 5 de junio de 2017 en Consejo de Gobierno, describe en el artículo 2 cómo dicho trabajo supone la realización por parte del estudiante de un proyecto, memoria o estudio en el que se integren y desarrollen los contenidos formativos recibidos, debiendo estar orientado a la aplicación de las competencias asociadas al título en el que se inserta.

Dicha asignatura recoge una importante carga de trabajo autónomo para el estudiante, corriendo a cargo del tutor/a académico su tutela y supervisión, pues el número de horas de trabajo dirigido fuera del aula es significativo. Cortada et al. (2013) describen cómo se trata de una asignatura diferente en cuanto a su organización, más compleja, en la que intervienen todas las áreas de conocimiento del Grado, actúan numerosos profesores y la labor a desarrollar es múltiple, ya que cada estudiante debe realizar un trabajo diferente bajo la tutela de distintos profesores.

Según Álvarez y Pascual (2012), la incertidumbre sobre la naturaleza, contenidos, métodos de trabajo y evaluación para quienes se encargan de tutelar esos trabajos, así como para quienes deben realizarlos y defenderlos debe despejarse, pues encuentran diversas limitaciones e inconvenientes. Así pues, según el Reglamento de los Trabajos de Fin de Grado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén, aprobado por la Junta de Facultad el 3 de julio de 2017, los trabajos a realizar por el estudiante pueden ser experimentales, de revisión e investigación bibliográfica, redacción de un proyecto de investigación o de carácter profesional, emprendimiento, programación didáctica, diseño de programas de intervención u otras modalidades ofertadas desde los departamentos y docentes, siempre de acuerdo con las competencias y características propias del Grado (Art. 7).

Además, el proceso de convergencia europea ha planteado una transformación a nivel metodológico, incluyendo importantes modificaciones en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez, 2015), orientado hacia la autorreflexión del estudiante sobre su aprendizaje (Sáiz y Bol, 2014). De este modo, la evaluación es uno de los elementos didácticos que debe evolucionar para ajustarse al nuevo modelo de docencia universitaria (Hamodi, López-Pastor y López-Pastor, 2015).

En cualquier caso, la evaluación debe constituir una oportunidad de aprendizaje para el estudiante (Hall y Burke, 2003; Kaftan, Buck y Haack, 2006), pues favorece el desarrollo y/o estimulación de ciertas capacidades tales como: pensamiento crítico, reflexión sobre el proceso de aprendizaje, autonomía y autorresponsabilidad, toma de conciencia de la calidad del trabajo, etc. (Bretones, 2008). Además, la evaluación permite desarrollar en el estudiante determinadas competencias para su futura práctica profesional, a partir del aprendizaje basado en el trabajo en equipo, el desarrollo de la empatía o el valor del trabajo ajeno (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012). Incluso, y en el caso de futuros docentes, permite la puesta en práctica del sistema de evaluación formativa y compartida para el desarrollo de su futura práctica profesional en el contexto educativo (López, Manrique y Vallés, 2011; Lorente y Kirk, 2013; Palacios y López, 2013).

Teniendo en cuenta dichas circunstancias, se han instaurado en Educación Superior sistemas de evaluación alineados con los resultados de aprendizaje y las metodologías docentes propuestas (Biggs, 2005); a su vez, se ha variado la información acerca de los criterios de evaluación (Gibbs y Simpson, 2009; Stobart, 2010), debiendo ser conocidos, transparentes y difundidos entre los miembros de la comunidad educativa. En este contexto, y con la intención de conocer los criterios y mostrar los niveles de alcance de los

resultados de aprendizaje en los estudiantes, se han empezado a emplear de manera usual las rúbricas de evaluación (Sadler, 2009), siendo una de las herramientas indispensables para llevar a cabo un seguimiento, orientar y fortalecer el proceso formativo y la calidad de la Educación Superior (Castillo et al., 2014).

Así pues, se entiende la evaluación a partir de la rúbrica como uno de los métodos más eficaces para facilitar la autoevaluación en el estudiante, caracterizadas por: presentar una serie de criterios para evaluar las tareas propuestas, utilizar una escala de gradación con distintos niveles de ejecución de las tareas (a nivel cualitativo y cuantitativo) y permitir a los estudiantes comparar y graduar su trabajo a lo largo del aprendizaje (Panadero y Jonsson, 2013).

Autores como Alsina (2010), García y Terrón (2010) o Del Pozo (2012) defienden la utilización de las rúbricas y sus beneficios, entre los que destacan su valor formativo y formador para orientar a los estudiantes hacia qué se espera de ellos, cómo hacer un buen trabajo, qué es lo más relevante y dónde hay que poner el énfasis (Blanco, 2008). Además, tal y como explican Rullán y otros (2010), la evaluación a partir del uso de la rúbrica permite garantizar la homogeneidad en las calificaciones de los estudiantes, independientemente del agente evaluador, la trazabilidad de los resultados a partir de un conjunto de indicadores objetivos a evaluar, así como la transparencia del proceso evaluador.

La evaluación mediante rúbricas permite la delimitación de las pautas explícitas que guían los criterios de evaluación en los estudiantes, haciéndoles partícipes de las características deseables para el producto final, así como el procedimiento de calificación para su trabajo (Rodríguez, 2014). Además, supone una herramienta para apoyar la comprensión compartida de las tareas entre estudiantes y profesores, sirviendo de apoyo para el aprendizaje (Mauri, Colomina y De Gispert, 2014). Por su parte, Panadero y Jonsson (2013) sostienen cómo la rúbrica permite planificar el logro de las metas de aprendizaje en los estudiantes, a la vez que incrementa su capacidad de reflexión y control del estudiante sobre el aprendizaje, siendo necesaria su continuidad a lo largo de la titulación (Sáiz y Bol, 2014).

En este sentido, Torres y Perera (2010) exponen cómo “la rúbrica no sólo pretende evaluar los conocimientos del alumnado, sino que, además, debe servir como herramienta de reflexión que le permita tomar conciencia de lo aprendido” (p.148). No obstante, la puesta en práctica de esta iniciativa requiere de mucho tiempo para su elaboración y posterior validación, siendo necesaria una adecuada capacitación docente que permita un uso adecuado en el contexto en que se desarrolla.

Así pues, Cabero y Rodríguez (2013) refieren como la utilización de las rúbricas puede ser una buena decisión educativa ante la necesidad de mejorar la evaluación de los trabajos dirigidos. En este sentido, cabe destacar la importancia de conocer las percepciones, expectativas y necesidades del estudiante como indicador de evaluación de la calidad docente y mejora en la gestión y desarrollo de la Educación Superior (Álvarez, Chaparro y Reyes, 2015).

Más concretamente, se debe analizar la percepción de los estudiantes acerca de los procesos de evaluación, destacándose sus preferencias hacia los instrumentos y las sensaciones de rigor y objetividad que aportan (Van de Watering et al., 2008; Vikerman, 2009). Además, resulta necesario conocer la valoración del estudiante sobre aquello que ha vivido, pues pretende mejorar determinados aspectos, a la vez que reflexionar sobre su práctica docente (Casillas, 2006; Gargallo et al., 2010).

## 2. Método

Este trabajo pretende analizar las percepciones de estudiantes universitarios hacia el uso de la rúbrica, validada por medio del juicio de expertos, para la evaluación del desempeño académico en la elaboración del “Trabajo Fin de Grado”. Así pues, y de modo más específico, se persiguen los siguientes objetivos:

- Diseñar una rúbrica para la evaluación del desempeño del estudiante en el Trabajo Fin de Grado.
- Validar la rúbrica como instrumento de evaluación del trabajo del estudiante universitario a partir del juicio de expertos.

- Conocer las percepciones del estudiante del Grado en Educación Infantil acerca del uso de la rúbrica como instrumento para la evaluación de su desempeño académico.

Para ello, se utiliza una metodología de corte cualitativo, basada en la técnica de la entrevista semi-estructurada como instrumento de recogida de datos para cada uno de los estudiantes adscritos a la investigación (Grinnell, 1997, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Está dirigido a 30 estudiantes del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Jaén que utilizaron la rúbrica para la evaluación de este trabajo dirigido. Éstos fueron invitados a participar tras haber sido tutelados por alguno de los tres profesores adscritos al Grado en Educación Infantil e implicados en dicho estudio, los cuáles hicieron uso de la rúbrica como instrumento para la evaluación del desempeño del estudiante en la elaboración y defensa del “Trabajo Fin de Grado”. El criterio de selección se basa en la disponibilidad de los estudiantes, de modo que, de los 36 estudiantes matriculados sólo 30 acudieron a la convocatoria realizada por sus respectivos tutores.

Una vez concluida y evaluada la asignatura “Trabajo Fin de Grado”, cada estudiante fue citado de manera individual en un seminario adscrito a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén para realizar la entrevista a partir de un guion previamente definido. Para la elaboración del guion de las entrevistas se ha tenido en cuenta algunos de los ítems recogidos en la investigación de Gallego y Raposo (2014) y que analiza aspectos relacionados con la valoración y opinión del estudiante sobre el hecho de ser evaluado con rúbrica, ventajas e inconvenientes atribuidos a este modelo de evaluación, etc.

Al inicio de la misma, el entrevistador aseguró a los estudiantes el anonimato y la confidencialidad de los datos recogidos en las entrevistas, así como también se obtuvo el permiso necesario para poder grabarla mediante un soporte electrónico, facilitando la transcripción y, en consecuencia, un análisis e interpretación de los resultados más favorable. En las entrevistas estuvieron presentes los tres profesores tutores para asegurar la confianza y naturalidad en el entrevistado, siendo éstas tomadas por un mismo entrevistador (profesor-tutor) en todas las ocasiones.

### ***Participantes***

La muestra está compuesta por estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén ( $n = 30$ ), matriculados en la asignatura “Trabajo Fin de Grado” del Grado en Educación Infantil. Para su selección se ha utilizado un procedimiento intencional, de modo que se han adscrito a la muestra aquellos estudiantes que estuvieron bajo la tutela de tres profesores tutores implicados en la puesta en práctica de esta iniciativa de buenas prácticas en Educación Superior. Tal y como se ha explicado anteriormente, de los 36 estudiantes convocados, tan sólo 30 acudieron a la cita para realizar la entrevista.

De la muestra, un 81,9% son mujeres, frente al 18,1% que son hombres. Un 73,3% son estudiantes menores de 25 años, frente al 26,7% cuya edad es superior a los 26 años. Finalmente, destacar cómo el 100% de los estudiantes participantes en la investigación se encuentran cursando dicha asignatura en su primera convocatoria.

### ***Procedimiento***

La experiencia descrita en este trabajo está basada en el diseño, validación y posterior puesta en práctica de la rúbrica como instrumento para la evaluación del desempeño del estudiante del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Jaén en el desarrollo de la asignatura “Trabajo Fin de Grado”. Así pues, se parte del convencimiento de que la práctica de acciones docentes basadas en el uso de rúbricas de evaluación permite que el estudiante conozca con detalle los criterios de evaluación propuestos, pudiendo verificar y, por consiguiente, mejorar los procesos de aprendizaje.

El Trabajo Fin de Grado es una asignatura adscrita al plan de estudios del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Jaén; se inserta en el segundo cuatrimestre del cuarto curso con una carga de 6 créditos ECTS. De las 150 horas de trabajo que corresponden a esta asignatura, tan sólo 25 suponen horas presenciales, siendo 125 las horas de trabajo autónomo a desarrollar por el estudiante durante quince semanas

de trabajo. La distribución de las tareas a realizar por parte de los agentes involucrados (profesor y estudiante) se han organizado según esta estructura (Mateo, 2009):

- Fase 1. Elección del estudiante sobre el tema de trabajo: debe presentar una propuesta al tutor/a, adjuntando un resumen en el que se indiquen los motivos de su elección y los objetivos que desea conseguir a través de este trabajo.
- Fase 2. Planificación de las actividades a desarrollar en el Trabajo Fin de Grado. Una vez debatida la temática sobre la que debe versar el trabajo, éste debe presentar al tutor/a un esquema que recoja los principales apartados que incluye su Trabajo Fin de Grado, delimitando el marco teórico y metodológico.
- Fase 3. Desarrollo del trabajo por parte del estudiante según la planificación previa. Supone una fase intermedia entre la presentación del esquema de trabajo inicial y el trabajo definitivo del estudiante.
- Fase 4. Seguimiento del trabajo del estudiante por parte del tutor/a, el cual debe orientar y re-conducir la actividad del estudiante, ajustándose a las normas propuestas para la elaboración de Trabajos Fin de Grado por parte de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén.
- Fase 5. Defensa pública del Trabajo Fin de Grado ante el tribunal durante el período oficial de exámenes.

Atendiendo a estas etapas para la elaboración del Trabajo Fin de Grado, se han establecido tres momentos para su evaluación, siendo éstos:

- Evaluación inicial: tras la elección del estudiante sobre la temática objeto de estudio y la planificación de las actividades a desarrollar.
- Evaluación de seguimiento: realizada durante la fase de desarrollo del trabajo.
- Evaluación final: tras la entrega final del trabajo realizado y su defensa pública ante el tribunal evaluador.

Para el desarrollo de la evaluación inicial y de seguimiento del aprendizaje del estudiante, el tutor/a hace uso de informes de seguimiento para dar a conocer su nivel de desempeño. No obstante, y de cara a la evaluación final del trabajo, debe apoyarse en el uso de la rúbrica para la evaluación del trabajo del estudiante. Asimismo, se consideran las tutorías individualizadas como el contexto en que deben desarrollarse las interacciones con el estudiante, propiciando la discusión y retroalimentación de su aprendizaje en relación con los criterios de evaluación propuestos para esta asignatura.

El uso de la rúbrica, entendida como instrumento de evaluación, fue dada a conocer al estudiante por parte del tutor/a al comienzo de la asignatura, con la intención de presentarle los distintos criterios de evaluación que se van a utilizar para su calificación, así como los diferentes niveles de desempeño. Esta iniciativa se plantea para favorecer una mayor objetividad en el proceso de evaluación e implicación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior.

### ***Diseño y validación de la rúbrica de evaluación***

Teniendo en consideración dicho contexto, se ha optado por el diseño de una rúbrica de carácter analítico, la cual pretende evaluar el desempeño del estudiante a partir de la observación de sus componentes, para obtener una calificación final. De este modo, se plantea determinar el estado actual del desempeño del estudiante en la elaboración del Trabajo Fin de Grado, identificando sus fortalezas y debilidades, así como dando a conocer al estudiante aquellos aspectos susceptibles de mejora para su trabajo.

El proceso de elaboración para este instrumento de evaluación permite determinar, en primer lugar, las competencias y resultados de aprendizaje que el estudiante debe adquirir al cursar esta asignatura. Además, resulta necesario identificar los elementos o aspectos clave sujetos de valoración, detallados a partir de los distintos descriptores, criterios de evaluación y escalas de calificación, teniendo en consideración

el peso que cada criterio tendrá sobre la evaluación final del trabajo del estudiante. Finalmente, debe llevarse a cabo una revisión y validación de la rúbrica diseñada por los tutores implicados en dicha experiencia, a partir del juicio de expertos.

Adscrita al Grado en Educación Infantil, la guía docente para la asignatura “Trabajo Fin de Grado” publicada por la Universidad de Jaén pretende que el estudiante adquiera las siguientes competencias:

- Poseer y comprender conocimientos en el área de estudio de la educación secundaria general, que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
- Aplicar conocimientos y comprenderlos en su futura profesión y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- Capacidad de reunir e interpretar datos relevantes del área de estudio para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- Capacidad de comunicar y transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
- Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.
- Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años y de 3-6 años.
- Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social

Por su parte, los criterios para la evaluación del desempeño del estudiante en la elaboración del Trabajo Fin de Grado se ajustan a las normas generales de estilo y defensa de la Memoria del Trabajo Fin de Grado publicada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén<sup>1</sup> y que corresponden a:

- Estructura y organización de la información: la Memoria del Trabajo Fin de Grado debe estar redactada en español, pudiendo redactarse en otro idioma distinto siempre que se haya utilizado en la impartición de dicho Grado y cuente con el visto bueno del tutor/a. En cuanto al formato, el trabajo debe tener una extensión máxima de 40 páginas, incluyendo todos los apartados, a excepción de los anexos. El texto debe estar redactado según unos criterios de presentación formal, siendo éstos: Letra Times New Roman, 12 puntos; márgenes de 2,5 cm e interlineado de 1,5 cm; texto justificado a ambos márgenes y sangría en la primera línea de cada párrafo; figuras o tablas acompañadas de leyenda y páginas numeradas.
- Contenidos a desarrollar: la Memoria del Trabajo Fin de Grado debe estar compuesta, al menos, por los siguientes apartados:
  - Índice en que se especifiquen todos los apartados de la memoria, debidamente paginado.
  - Resumen y palabras clave (en español e inglés).

<sup>1</sup> Normas Generales de estilo y defensa de la Memoria del Trabajo Fin de Grado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén.



- Estructuración del texto en capítulos, apartados o sub-apartados y que deben corresponderse con la descripción del marco teórico del trabajo (antecedentes y justificación) y marco metodológico (objetivos, contenidos, metodología, desarrollo, evaluación, etc.).
  - Conclusiones finales que recojan las ideas principales aportadas en el trabajo.
  - Referencias bibliográficas según normas de la American Psychological Association (APA, 6º edición).
  - Posibles anexos del trabajo.
- Defensa pública y exposición del trabajo ante el tribunal evaluador, con una duración máxima de 15 minutos. El estudiante debe presentar, al menos, los objetivos, metodología, contenido y las principales conclusiones del Trabajo Fin de Grado. Además, debe mostrar un adecuado dominio del contenido y comunicación con el tribunal, contestando con posterioridad a las preguntas, aclaraciones, comentarios y sugerencias que pueda plantearle el tutor/a.

Teniendo en consideración las competencias a adquirir por el estudiante, así como los criterios de evaluación y sus descriptores, se propone una escala para la calificación del desempeño del estudiante a partir de cuatro niveles de desempeño, los cuáles oscilan entre suspenso (nivel insuficiente, pues cumple con menos del 50% de lo solicitado), aprobado (nivel aceptable, cumpliendo con el 50% de los requisitos), notable (buen dominio, cumpliendo con el 75% de los requisitos) y sobresaliente (dominio excelente, cumple con el 100% de los requisitos).

Además, cada uno de los criterios de evaluación posee un peso distinto sobre la calificación final del desempeño del estudiante, tal y como se expone en el Cuadro 1.

#### Cuadro 1

##### *Criterios de evaluación propuestos por el profesor para el "Trabajo Fin de Grado"*

	Peso
Estructura y organización de la información	20%
Contenidos	50%
Defensa pública y exposición ante el tribunal	30%

*Nota.* Elaboración propia.

Una vez diseñada la rúbrica (ver Anexo 1), se ha llevado a cabo la validación de esta herramienta de evaluación a partir de la selección de un grupo de 10 expertos, siendo profesores universitarios con experiencia previa en la dirección de Trabajos Fin de Grado y participación como miembros de las comisiones de evaluación. Su tarea está asociada a la valoración global de la rúbrica, así como la de cada uno de sus criterios de evaluación y niveles de desempeño, teniendo en cuenta criterios basados en:

- Claridad, pues la redacción del criterio de evaluación y sus descriptores se entienden perfectamente, no dando lugar a confusiones.
- Adecuación de los criterios y niveles de desempeño según el tipo de trabajo a realizar por el estudiante.
- Coherencia, es decir, relación entre el criterio de evaluación y la descripción del nivel de desempeño.
- Utilidad y viabilidad, pues la información obtenida en cada criterio de evaluación es de interés para la evaluación del nivel de desempeño del estudiante.

Cada experto debe expresar sus valoraciones en una escala a partir de cuatro categorías de respuesta, siendo éstas: 1 = mala; 2 = regular; 3 = buena y 4 = excelente. Además, se ofrecen espacios abiertos para que cada experto exprese las consideraciones oportunas, así como las posibles observaciones y recomendaciones.

El envío y la recepción de la valoración por parte de los expertos se ha realizado por correo electrónico en archivo adjunto, incluyendo una carta en el que se solicita su colaboración a partir de la descripción del objetivo de la rúbrica, así como las instrucciones necesarias para cumplimentar su validación.

Los resultados obtenidos a partir del juicio de expertos han determinado la validez de la mayoría de los criterios de evaluación propuestos, así como las descripciones de los niveles de desempeño; éstos son correctos y pertinentes para la evaluación de los trabajos que el estudiante debe desarrollar, estando redactados de manera precisa, clara y adecuada. No obstante, se han realizado algunas correcciones y ajustes, tales como: eliminación de algunos errores ortográficos en la redacción y concordancia de algunos criterios, así como la eliminación de algunos de ellos para evitar repeticiones en determinados parámetros de evaluación.

### *Análisis de datos*

El análisis de los datos para las entrevistas realizadas se ha desarrollado a partir de un proceso de codificación temática aplicado a las transcripciones obtenidas (Angrosino, 2012; Flick, 2009). Para ello, se ha utilizado el programa NVivo, diseñado específicamente para el análisis de datos cualitativos procedentes de entrevistas, diarios, historias de vida y textos en general.

## 3. Resultados

El análisis de la valoración y el grado de satisfacción del estudiante hacia el uso de la rúbrica para la evaluación del Trabajo Fin de Grado, sugiere que se trata de un instrumento positivo para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior. Así pues, según los estudiantes entrevistados, se considera una experiencia didáctica favorable con importantes connotaciones para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y, más concretamente, para la elaboración del “Trabajo Fin de Grado” propuesto en esta asignatura, a partir de la cual debe poner en práctica la totalidad de las competencias adquiridas durante la titulación.

De este modo, los estudiantes universitarios participantes en el estudio consideran que el uso de este instrumento de evaluación favorece la mejora de la calidad del trabajo académico en Educación Superior. Así pues, el hecho de facilitarles una rúbrica para la evaluación del trabajo dirigido al comienzo de la asignatura ha permitido clarificar los criterios de evaluación propuestos por el profesor. Se trata, por tanto, de un proceso a partir de cual se han dado a conocer las cualidades académicas del trabajo que el estudiante debe realizar. Además, los estudiantes valoran muy satisfactoriamente el hecho de exponerle directamente lo que se espera de ellos antes su elaboración y evaluación, a partir de la definición y concreción de los resultados de aprendizaje descritos en la Guía Docente.

Asimismo, se ha favorecido la identificación de los diferentes niveles de desempeño en el estudiante, en función de sus necesidades e intereses, hacia un mejor aprovechamiento de este proceso didáctico. De acuerdo con la percepción de los entrevistados, la rúbrica permite contrastar el grado de adquisición de los resultados de aprendizaje en el estudiante, a partir de la valoración del Trabajo Fin de Grado. Así pues, y de una de las entrevistas realizadas a un estudiante implicado en dicha experiencia se desprende como:

*Me parece muy bien que el tutor/a facilite al alumno la rúbrica con los criterios que va a tener en cuenta para valorar el Trabajo Fin de Grado. De este modo, y antes de empezar a trabajar, ya conozco los distintos apartados y la información que debo incluir en este trabajo para obtener una buena nota. (Entrevista 10)*

Los estudiantes consideran que se trata, por tanto, de instrumento que favorece el desarrollo de un proceso de evaluación y calificación mucho más transparente y justo, al establecer unos criterios de evaluación de carácter objetivo, según los requisitos propuestos para su elaboración.

*Da igual la temática del trabajo o si haces una investigación o una propuesta didáctica (...) La rúbrica me da la seguridad de que todos los alumnos somos evaluados de igual manera por el tutor/a (...), que tiene en cuenta los mismos criterios y el peso de cada uno de ellos para la nota final de la asignatura. (Entrevista 25)*

Según la percepción de los entrevistados, el uso de la rúbrica para la evaluación del Trabajo Fin de Grado ha supuesto una mejora en el aprendizaje del estudiante, facilitando el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo y autorregulado, capaces de facilitar la construcción significativa del conocimiento y el desarrollo de competencias en el estudiante de Educación Superior. Además, los estudiantes consideran que este instrumento favorece su capacidad crítica, aportando un *feedback* para la evaluación del trabajo dirigido y potenciando, además, el desarrollo de procesos de autoevaluación a partir de los cuáles mejorar su trabajo. En palabras de un estudiante entrevistado:

*Aunque podía acudir a mi tutor/a para que me explicase el trabajo, la rúbrica me ha ayudado a resolver muchas de las dudas que se me iban presentando conforme iba elaborando el Trabajo Fin de Grado (...). Además, me ha servido para centrar todos mis esfuerzos en organizar mejor mi trabajo. (Entrevista 15)*

Conjuntamente, los estudiantes participantes en la investigación sugieren cómo el uso de este instrumento ha mejorado la motivación hacia el estudio en el alumno, así como una mayor implicación y participación y un grado más elevado de responsabilidad en la elaboración de este trabajo dirigido, el cual que supone el punto y final al Grado que está cursando. De este modo, en una de las entrevistas realizadas, se pudo comprobar cómo un estudiante confirmaba:

*Cada vez que desarrollaba un apartado del Trabajo Fin de Grado acudía a la rúbrica para calificar mi trabajo y comprobar si reunía los requisitos que el tutor/a pedía, por lo que he sacado una buena nota. (Entrevista 21)*

No obstante, y a pesar de mostrar su satisfacción, los entrevistados declaran tener escasa experiencia hacia la puesta en práctica de técnicas evaluadoras en Educación Superior, lo que dificulta su utilización para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el estudiante, a partir de la obtención de información sobre su nivel curricular y de desempeño.

*No había utilizado la rúbrica en ninguna otra asignatura de la carrera y, que yo sepa, tampoco ningún profesor había evaluado mi trabajo utilizando una rúbrica de evaluación (...); al principio me costó un poco comprender para qué servía este instrumento en la elaboración del trabajo. (Entrevista 5)*

Además, los entrevistados consideran como inconveniente el hecho de que sea sólo el profesor quién utilice y ponga en práctica dicho instrumento para la evaluación del trabajo académico. Por tanto, entienden que la rúbrica clarifica y acota el marco general de las tareas que debe realizar el estudiante, aportando una ayuda para la orientación y el seguimiento del desempeño académico. Asimismo, sugieren la necesidad de exportar este instrumento a la totalidad de tutores implicados en la tutela del “Trabajo Fin de Grado” para el Grado en Educación Infantil; éstos deben añadir este recurso al desarrollo de su práctica docente para una mejora de la evaluación del trabajo desde un punto de vista más transparente, homogéneo y objetivo, tal y como refleja esta cita:

*No tiene sentido que sea el profesor quién utilice la rúbrica, sin darlo a conocer a todos sus estudiantes (...). Además, sería muy bueno que todos los tutores del Trabajo Fin de Grado de esta carrera hicieran uso de una misma rúbrica de evaluación (...); de este modo, todos seríamos evaluados por igual y todos los trabajos guardarían gran similitud. (Entrevista 10)*

## 5. Discusión y conclusiones

El diseño y la validación de una rúbrica para la evaluación de los Trabajos Fin de Grado permite al estudiante disponer de una guía, un sistema de referencia con el que conocer los aspectos claves para la evaluación de los trabajos, haciendo visibles los requisitos de calidad demandados, así como el sistema de evaluación y calificación a utilizar. Se trata, por tanto, de una toma de consciencia acerca de los aspectos primordiales a tener en cuenta en la elaboración del trabajo para focalizar los esfuerzos de los estudiantes. Por su parte, el profesorado implicado puede disponer de un instrumento de evaluación de carácter objetivo, capaz de reunir criterios comunes para la evaluación de trabajos de los estudiantes.

Los estudiantes participantes en dicha experiencia didáctica han valorado de manera sobresaliente el uso de este instrumento para la evaluación del trabajo dirigido que deben elaborar en la asignatura “Trabajo Fin de Grado”, al considerar que aporta múltiples beneficios para su aprendizaje en Educación Superior, tal y como entienden Alsina (2010), Blanco (2008), Del Pozo (2012) o García y Terrón (2010). Por tanto, pretende aminorar el grado de incertidumbre que tanto profesorado como estudiantes guardan en cuanto a la tutela y/o elaboración del Trabajo Fin de Grado (Álvarez y Pascual, 2012), siendo una asignatura en la que la labor a realizar es múltiple y compleja, ya que intervienen todas las áreas de conocimiento del Grado en el que se incluye (Cortada et al., 2013).

Así pues, los estudiantes entienden que este recurso permite clarificar los criterios de evaluación a tener en cuenta para la valoración de este trabajo, así como los resultados de aprendizaje, al describir las cualidades académicas que debe reunir para obtener una calificación positiva. De este modo, se da conocer al estudiante las condiciones en que se va a desarrollar su proceso de aprendizaje, potenciando la activación de las estrategias necesarias para la obtención de un buen rendimiento académico.

Este hecho favorece la implicación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, acorde con el actual modelo educativo que establece el proceso de convergencia europea en Educación Superior. Según Ferrández (1995), los estudiantes pueden convertirse en mediadores de su propio aprendizaje, junto a la tarea a desarrollar por el formador (elemento clave en la mediación de la formación), el método (centrado en el desarrollo de estrategias metodológicas), así como el contexto espacio-temporal en que éste se produce.

De igual modo, consideran que este instrumento favorece la puesta en práctica de un proceso de evaluación más objetivo y transparente, al compartir criterios de evaluación y niveles de desempeño entre estudiantes y profesores universitarios previamente a la realización del trabajo. Este hecho permite que el estudiante disponga de una mayor confianza e interés hacia el proceso evaluador, entendiéndolo como un procedimiento dirigido a la mejora del aprendizaje y del rendimiento académico y un mejor aprovechamiento del proceso didáctico. Desde este punto de vista, se entiende que la evaluación en Educación Superior debe desarrollarse desde un nuevo paradigma, capaz de favorecer una formación integral en el estudiante, así como un aprendizaje a lo largo de la vida. Este hecho confirma las afirmaciones propuestas por Panadero y Jonsson (2013), quienes sostienen cómo la rúbrica favorece la reflexión del estudiante sobre su proceso de aprendizaje.

A nivel académico, el uso de rúbrica para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje permite la práctica de estrategias de trabajo autónomo en el estudiante, favoreciendo la retroalimentación en la evaluación de su desempeño académico, así como la mejora de la motivación, implicación y participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichas competencias impulsan la articulación de nuevos roles y responsabilidades en el estudiante universitario, quién pasa a convertirse en un agente educativo autónomo, creativo, activo, innovador y reflexivo de su práctica en el aula universitaria, capaz de potenciar un aprendizaje integral desarrollado a lo largo de la vida.

La práctica educativa basada en la rúbrica como instrumento de evaluación facilita la actividad y autonomía del estudiante ante el aprendizaje en Educación Superior. Además, se trata de un proceso innovador planteado en la enseñanza universitaria y que favorece una práctica educativa reflexiva para el estudiante, al exponerse directamente las exigencias y características que debe reunir el trabajo realizado para desarrollar un aprendizaje óptimo. Ello demuestra el carácter retroalimentador que presenta este instrumento de evaluación, pues tal y como sostienen Atkinson y Lim (2013), la rúbrica facilita la comunicación e interacción de los estudiantes, orientándolos hacia las metas de aprendizaje (Prins, De Kleijn y Tartwijk, 2015).

En cambio, los estudiantes destacan la escasa experiencia a partir el uso de esta técnica evaluadora, reclamando la necesidad de ser utilizado no sólo por el profesorado, sino también por los estudiantes, a la vez que se debe generalizar su uso para todos los profesores implicados en una misma asignatura. Este hecho guarda relación con las conclusiones expuestas por Sáiz y Bol (2014), quienes demuestran cómo el uso de la rúbrica entre estudiantes de Educación Superior debe guardar continuidad a lo largo del desarrollo de la titulación.

Así pues, debe ser el profesorado universitario, entendido como responsable de la formación académica del estudiante en Educación Superior, quien apueste por el desarrollo de metodologías y procesos evalua-

dores innovadores en las que el estudiante sea parte activa del proceso de enseñanza, para la mejora de las estrategias y enfoques de aprendizaje, así como de su rendimiento académico. Sin duda, un trabajo de enorme interés pues pretende conocer el grado de satisfacción del estudiante hacia el desarrollo de buenas prácticas docentes con la intención de mejorar la gestión y el desarrollo de la Educación Superior, tal y como argumentan Álvarez, Chaparro y Reyes (2015).

No obstante, y como posibles limitaciones de la investigación, cabe destacar que se trata de una experiencia didáctica propuesta ser desarrollada en un contexto limitado, lo que limita la generalización de los datos a otros Grados y/o universidades. Por ello, y para futuras investigaciones, se plantea ampliar el uso de este instrumento de evaluación para otras asignaturas y titulaciones universitarias, analizando el grado de satisfacción del estudiante, así como de otros agentes educativos implicados en su puesta en práctica, como pueda ser el profesorado. Además, se propone ahondar sobre dichas satisfacciones, las cuales pueden resultar esenciales para conocer el grado de exigencia que se le pide al estudiante, mejorar sus errores en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como favorecer un pensamiento más crítico por parte del estudiante hacia su aprendizaje en Educación Superior.

## Referencias

- Alsina, J. (2010). *La evaluación por competencias en la universidad*. ICE.
- Álvarez, J., Chaparro, E. y Reyes, D. (2015). Estudio de la satisfacción de los estudiantes con los servicios educativos brindados por instituciones de educación superior del Valle de Toluca. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26.
- Álvarez, M. y Pascual, M. (2012). Propuesta de evaluación del trabajo fin de grado en derecho. *Aula Abierta*, 40(1), 85-102.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Atkinson, D. y Lim, S. L. (2013). Improving assessment processes in higher education: Student and teacher perceptions of the effectiveness of a rubric embedded in a LMS. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(5), 651-666. <https://doi.org/10.14742/ajet.526>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Blanco, A. (2008). Las rúbricas: Un instrumento útil para la evaluación de competencias. En L. Prieto (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 171-188). Octaedro.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de educación superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202.
- Cabero, J. y Rodríguez, M. (2013). La utilización de la rúbrica en el diseño de materiales para la e-formación. *EDU-TEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 43, art 3.
- Casillas, S. (2006). Percepciones de alumnos y profesores sobre el “buen” docente universitario. *Papeles Salmantinos de Educación*, 7, 271-282. <https://doi.org/10.36576/summa.29515>
- Castillo, R., Hernández, J., Munevar, O. y Portilla, M. (2014). Implicaciones de la evaluación continua, a través de rúbricas sobre las prácticas pedagógicas: Evidencia empírica y aplicación de análisis multidimensional. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 16, 66-77.
- Cortada, N., Padial, A., Serrano, M. y Toldrà, D. (2013). Experiencia de evaluación del trabajo final de grado en la titulación de derecho. El uso de las rúbricas. En J. García Añón (Ed.), *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del derecho. Actas del quinto congreso nacional de docencia en ciencias jurídicas* (pp. 767-791). Universitat de València, España.
- Del Pozo, J. A. (2012). *Competencias profesionales: Herramientas de evaluación. El portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Narcea.
- Ferrández, A. (1995). *Didáctica general*. UOC.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Sage.

- Gallego, M. J. y Raposo, M. (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 197-215. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6423>
- García, M. J. y Terrón, M. J. (2010). Desarrollo de recursos docentes para la evaluación de competencias genéricas. *ReVisión*, 3(2), 113-132.
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios: la percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1681-5653. <https://doi.org/10.35362/rie5141826>
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Octaedro.
- Hall, K. y Burke, W. (2003). *Making formative assessment work. Effective practice in the primary classroom*. Open University Press.
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M. y López-Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.10.004>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.
- Ibarra, M. S., Rodríguez, G. y Gómez, M. A. (2012). La evaluación entre iguales: Beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092>
- Kaftan, J., Buck, G. y Haack, A. (2006). Using formative assessments to individualize instruction and promote learning. *Middle School Journal*, 37(4), 44-49. <https://doi.org/10.1080/00940771.2006.11461545>
- López, V., Manrique, J. C. y Vallés, C. (2011). La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de grado. Especial incidencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 57-72.
- Lorente, E. y Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: An action research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713859>
- Martínez, A. (2015). Percepciones de los estudiantes sobre el proceso de convergencia europeo. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 3(2), 69-79. <https://doi.org/10.1989/ejpad.v3i2.30>
- Mateo, J. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Mauri, T., Colomina, R. y De Gispert, I. (2014). Transformando las tareas de escritura colaborativa en oportunidades para aprender: Ayuda educativa y uso de rúbricas en la Educación Superior. *Cultura y Educación*, 26(2), 298-348. <https://doi.org/1080/11356405.2014.935111>
- Palacios, A. y López, V. M. (2013). Haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago: Sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143>
- Panadero, E. y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Prins, F. J., De Kleijn, R. y Tartwijk, J. V. (2015). Students' use of a rubric for research thesis. *Assessment & Evaluation Higher Education*, 42(2), 128-150. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1085954>
- Rodríguez, M. (2014). Evidenciar competencias con rúbricas de evaluación. *Escuela Abierta*, 17, 117-134. <https://doi.org/10.29257/EA17.2014.08>
- Rullán, M., Fernández, M. Estapé, G. y Márquez, M. D. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia trabajos fin de grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 74-100. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6218>
- Sadler, R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 175-194. <https://doi.org/10.1080/0260293042000264262>

- Sáiz, M. C. y Bol, A. (2014). Aprendizaje basado en la evaluación mediante rúbricas en educación superior. *Suma Psicológica*, 21(1), 28-35. [https://doi.org/10.1016/S0121-4381\(14\)70004-9](https://doi.org/10.1016/S0121-4381(14)70004-9)
- Stobart, G. (2010). *Tiempo de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Morata.
- Torres, J. J. y Perera, V. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149.
- Universidad de Jaén. (2017). *Normativa de trabajos fin de grado, fin de máster y otros trabajos fin de título de la Universidad de Jaén*.  
<http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/fachum/Normativa%20TFG%20Universidad%205%20junio%202017.pdf>
- Universidad de Jaén. (2017). *Reglamento de los trabajos fin de grado en la facultad de humanidades y ciencias de la educación de la Universidad de Jaén*.  
[http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/fachum/Reglamento%20TFG%20FACHUM\\_2017.07.03.pdf](http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/fachum/Reglamento%20TFG%20FACHUM_2017.07.03.pdf)
- Van de Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F. y Van Der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education*, 56, 645-658.  
<https://doi.org/10.1007/s10734-008-9116-6>
- Vickerman, P. (2009). Student perspectives on formative peer assessment: An attempt to deepen learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 221-230. <https://doi.org/10.1080/02602930801955986>

## Anexo 1

**Cuadro A1**  
*Rúbrica para la evaluación del Trabajo Fin de Grado*

Criterios de evaluación	Descriptores	Nivel de logro			
		Suspenseo	Aprobado	Notable	Sobresaliente
Estructura y organización de la información (20%)	Redacción Extensión máxima (incluyendo todos los apartados) Criterios de presentación formal	La redacción del trabajo es incomprensible e incoherente. Se detectan graves errores ortográficos y gramaticales (más de 10). No incluye todos los apartados o está mal estructurado. No cumple con la extensión máxima (40 páginas). Presenta carencias en cuanto a los criterios mínimos para su presentación formal (tipo de letra, tamaño, márgenes, interlineado).	El trabajo presenta formato y redacción comprensibles, aunque se detectan incoherencias. Se detectan leves errores ortográficos y gramaticales (menos de 5). El trabajo incluye todos los apartados, aunque no cumple con la extensión máxima (40 páginas). Cumple con los criterios de presentación formal (tipo de letra, tamaño, márgenes, interlineado).	El trabajo contiene un formato adecuado, aunque podría mejorarse el estilo de redacción (impersonal). No se detectan errores gramaticales y formales para la presentación del trabajo. El trabajo incluye todos los apartados y presenta la extensión adecuada (máx. 40 páginas). Cumple con los criterios de presentación formal (tipo de letra, tamaño, márgenes, interlineado).	El trabajo contiene un adecuado estilo de redacción. No se destacan errores ortográficos ni gramaticales en el trabajo. El trabajo incluye todos los apartados y presenta la extensión adecuada (máx. 40 páginas). Cumple con los criterios de presentación formal (tipo de letra, tamaño, márgenes, interlineado).
		0,5 puntos	1 punto	1,5 puntos	2 puntos
Contenidos (50%)	Índice paginado Resumen y palabras clave (español e inglés) Capítulos y/o apartados según marco teórico y metodológico Conclusiones finales Referencias bibliográficas	El trabajo no incorpora índice o, en su caso, no incluye todos los apartados ni se encuentra adecuadamente paginado. No incluye un resumen o, en su caso, no cumple con la extensión adecuada (150 palabras) ni refleja el contenido principal del trabajo (objetivos, metodología y conclusiones). Sin palabras clave. No incluye traducción del resumen y palabras clave al inglés. El contenido del trabajo no se organiza según marco teórico y/o metodológico. No se incluyen conclusiones o, en su caso, no responden a los objetivos planteados. No se incluyen limitaciones y prospectiva del trabajo. No incluye bibliografía o, en su caso, la mayor parte de las citas del texto no se incluyen en el apartado de referencias bibliográficas. No cumplen con las normas para su citación y referenciación.	El trabajo incorpora el índice, aunque presenta errores en la paginación (máx. 3 errores). Se detecta en el resumen una extensión inadecuada (150 palabras), así como falta de información sobre dos de los contenidos principales del trabajo (objetivos, metodología y conclusiones). Incluye palabras clave, aunque detecta carencias en la traducción del resumen al inglés. El contenido del trabajo se organiza según marco teórico y/o metodológico, aunque se detectan importantes errores (escasa relación con el problema, propuesta didáctica incompleta, etc.). Las conclusiones responden a los objetivos planteados. No se incluyen limitaciones y prospectiva del trabajo, les falta originalidad. Incluye bibliografía, aunque faltan algunas de las referencias citadas en el texto (máx. 5). Se detectan errores en las normas de citación y referenciación (máx. 10).	El trabajo incorpora el índice, aunque presenta errores en la paginación (máx. 3 errores). El resumen cumple con la extensión correcta (150 palabras), aunque carece de información sobre uno de los contenidos principales del trabajo (objetivos, metodología y conclusiones). Incluye palabras clave y traducción del resumen al inglés. El contenido del trabajo se organiza según marco teórico y/o metodológico, aunque puede mejorarse algún apartado. Las conclusiones responden a los objetivos planteados. Son originales y se incluyen limitaciones y prospectiva del trabajo. Utiliza bibliografía adecuada y actualizada para el trabajo, siguiendo las normas para su citación y referenciación	El trabajo incorpora el índice, aunque presenta errores en la paginación (máx. 3 errores). El resumen cumple con la extensión correcta (150 palabras), presenta la información necesaria sobre los contenidos principales del trabajo (objetivos, metodología y conclusiones). Incluye palabras clave y traducción del resumen al inglés. Existe una correcta organización del contenido del trabajo según marco teórico y/o metodológico. Las conclusiones responden a los objetivos planteados. Son originales y se incluyen limitaciones y prospectiva del trabajo. Utiliza bibliografía adecuada y actualizada para el trabajo, siguiendo las normas para su citación y referenciación.
		1 punto	2,5 puntos	3,5 puntos	5 puntos



Defensa pública y exposición (30%)	Duración: 15 minutos Exposición de los contenidos según los objetivos, metodológico, contenidos y principales conclusiones del trabajo Dominio del contenido y comunicación con el tribunal	El discurso no se ajusta al tiempo establecido.	El discurso se ajusta al tiempo establecido, aunque puede mejorar la capacidad de síntesis.	El discurso se ajusta al tiempo establecido.	El discurso se ajusta al tiempo establecido.
		La exposición de los contenidos no guarda una estructura definida. Lee el contenido de un papel. No se utiliza instrumentos de apoyo para la exposición. No responde a las preguntas del tribunal en tiempo y forma.	La exposición de los contenidos es ordenada, aunque le falta claridad. Utiliza instrumentos de apoyo para la exposición, aunque no resultan aclaratorios para el tribunal. Hace uso de guiones para la presentación de la información. No responde a las preguntas del tribunal en tiempo y forma.	La exposición de los contenidos es ordenada. Utiliza instrumentos de apoyo para la exposición. No hace uso de guiones para la presentación de la información. Responde a las preguntas del tribunal.	La exposición de los contenidos es ordenada. La comunicación es fluida. Utiliza instrumentos de apoyo para la exposición. No hace uso de guiones para la presentación de la información. Responde a las preguntas del tribunal en tiempo y forma.
		1 punto	1,5 puntos	2 puntos	3 puntos

Nota. Elaboración propia.

## Breve CV de la autora

### M<sup>a</sup> del Carmen Pegalajar

Profesora del área de Didáctica y Organización Escolar del departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Doctora por la Universidad de Jaén. Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Maestro (Educación Primaria). Máster en Educación Especial por la Universidad de Huelva. Miembro del grupo de investigación “Desarrollo de la Investigación Educativa en Andalucía” (D.I.E.A., HUM-427) de la Universidad de Jaén y de la Red Iberoamericana para el Desarrollo de la Identidad Profesional Docente (RIDIPD) recepcionada por la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP). Sus líneas de investigación están centradas en la educación inclusiva, la formación del docente, la innovación y la calidad en Educación Superior. Email: [mcpegala@ujaen.es](mailto:mcpegala@ujaen.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9408-6770>



# Prosocialidad en Preescolares: Estudio de Teorías Subjetivas de Profesoras de Educación Inicial

## Prosociality in Preschoolers: Study of Subjective Theories of Early Education Teachers

Ginella Cicardini<sup>1</sup>, Macarena Martínez<sup>1</sup>, Karen Ramírez<sup>1</sup>, David Cuadra-Martínez<sup>1</sup>, Pablo J. Castro-Carrasco<sup>2,3,\*</sup>, Nidia Slomp<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Atacama, Chile

<sup>2</sup> Universidad de La Serena, Chile

<sup>3</sup> Universidad Católica del Maule, Chile

### DESCRIPTORES:

Prosocial  
 Infante  
 Enseñanza  
 Aprendizaje  
 Educador  
 Teoría subjetiva

### RESUMEN:

En edades tempranas no todos los infantes manifiestan apropiadamente una conducta prosocial, porque es necesario que interactúen con modelos y experiencias educativas sistemáticas ligadas a recibir ayuda de otros, sobre todo en el contexto de la educación inicial. Con el objetivo de describir e interpretar las teorías subjetivas acerca del desarrollo, enseñanza y aprendizaje del comportamiento prosocial que presentan educadoras de párvulo, se realizó un estudio descriptivo interpretativo, en base a un diseño de estudio de caso y metodología cualitativa. Mediante un muestreo intencional por conveniencia, se aplicaron entrevistas episódicas y grupos de discusión a 16 profesoras de educación inicial de una región del norte de Chile. Los datos se analizaron usando codificación temática y teoría fundamentada. Se encontraron teorías subjetivas esencialistas de la naturaleza humana, la infancia y la prosocialidad que sustentan las explicaciones que las educadoras poseen acerca de cómo se desarrolla, enseña y aprende la prosocialidad en los infantes, además de prácticas pedagógicas poco sistemáticas que se regulan en función de estas teorías subjetivas. En la discusión se analizan estos resultados a partir de la literatura existente en prosocialidad, proponiendo nuevos focos de investigación en el tema y algunas sugerencias que podrían impulsar la educación en prosocialidad.

### KEYWORDS:

Prosocial  
 Infant  
 Teaching  
 Learning  
 Educator  
 Subjective theory

### ABSTRACT:

Infants would need to interact with systematic educational models, and experiences linked to receiving help from others, especially in the context of early education. With the aim of describing and interpreting preschool teachers' subjective theories about the development, teaching, and learning of prosocial behavior, we conducted an interpretative and descriptive study using a case study with qualitative methodology. We used a convenience sampling in which episodic interviews and discussion groups were carried out to 16 preschooler teachers from a north city of Chile. Data was analyzed by using techniques of topic coding and grounded theory. From this analysis, essentialist subjective theories of human nature, infancy and prosociality were found, which support (1) preschooler teacher' subjective theories about how prosociality develops, teaches and learns in young children, in addition to supporting (2) poor pedagogical practices of preschool teachers. Finally, results are discussed in the light of the current literature of prosocial behavior, proposing new areas of topic research and some suggestions to promote education in prosociality.

### CÓMO CITAR:

Cicardini, G., Martínez, M., Ramírez, K., Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J. y Slomp, N. (2021). Prosocialidad en preescolares: Estudio de teorías subjetivas de profesoras de educación inicial. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 83-101. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.006>

\*Contacto: [pablocastro@userena.cl](mailto:pablocastro@userena.cl)

ISSN: 1696-4713

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

Recibido: 30 de mayo 2020

1ª Evaluación: 13 de agosto 2020

2ª Evaluación: 9 de octubre 2020

Aceptado: 30 de noviembre 2020

## 1. Introducción

Vivimos en una sociedad cuyos problemas sociales y ambientales parecen ir en aumento. Más que nunca se requiere educar a la población para aprender a convivir en armonía con el medio social y ambiental. El comportamiento prosocial o de ayuda al otro, constituye un camino prometedor, porque representa la base para que las personas vivan en paz y los grupos sociales se cohesionen y apoyen recíprocamente (Lay y Hoppmann, 2015).

Este comportamiento positivo se relaciona con una menor violencia (Redondo, Rueda y Amado, 2013) y es generador de emociones positivas, resiliencia, calidad de vida y salud psicológica (Arias, 2015; Son y Padilla-Walker, 2019). Incluso en las escuelas se asocia con un mejor desempeño académico de los estudiantes (Inglés, Martínez-González y García-Fernández, 2013), aunque también se ha encontrado una correlación débil y negativa entre prosocialidad y rendimiento académico (Shirin, 2020).

Aunque su delimitación conceptual se encuentra en desarrollo, el comportamiento prosocial se puede entender como las acciones voluntarias cuyo objetivo son beneficiar, apoyar, ayudar o entregar confort a una o más personas (Dunfiel y Kuhlmeier, 2013; Eisenberg, Eggum y Di Giunta, 2010). Desde algunos autores estas acciones podrían ser altruistas (Anli, 2019; Hepach et al., 2016), mientras que desde otras miradas teóricas constituyen solo una manifestación conductual de ayuda, con independencia del tipo de intención (Auné et al., 2014).

Respecto de cómo se desarrolla la prosocialidad, actualmente se asume que hay múltiples causas (Garaigordobil, 2014). Desde una perspectiva socio cultural, la prosocialidad se desarrolla fundamentalmente mediante procesos de socialización, en donde el infante aprende a ser selectivo en la emisión de conductas de ayuda hacia otros (Tomasello, 2010).

La escuela es uno de los contextos sociales más importantes para el desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje de la prosocialidad en los niños y niñas. Para Redondo, Rueda y Amado (2013), la escuela es un espacio con una amplia y variada red de interacciones, que representan una oportunidad para poner a prueba los comportamientos prosociales, la resolución de conflictos, la inclusión y la democracia. Sin embargo, se requiere que en ésta se instalen procesos sistemáticos de desarrollo de la prosocialidad (Garaigordobil, 2014), porque actualmente estas instituciones presentan dificultades para la educación socioemocional, dado que tienden a poner un mayor énfasis en el aprendizaje de contenidos (Arias, 2015).

Para prosperar en la sociedad, los estudiantes deben aprender habilidades sociales y emocionales, entre éstas, desarrollar actitudes positivas hacia la escuela y la comunidad, sobre todo desde la primera infancia, por lo que la educación inicial debe incluir programas cuyo objetivo sea que los estudiantes se desarrollen social y emocionalmente (Lería, Salgado y Sasso, 2018; O'Conner et al., 2017). Sin embargo, esto ha sido poco estudiado (Papadopoulou et al., 2014). De ahí que este trabajo busca contribuir a la comprensión del desarrollo, enseñanza y aprendizaje del comportamiento prosocial en los infantes, desde la perspectiva de los profesores de la educación inicial.

Actualmente se sabe que durante los años escolares los preescolares desarrollan sucesivamente la independencia y la conducta de cooperación. En la medida que se vuelven más verbales se hacen más conscientes de sí mismos y capaces de pensar en el punto de vista de otra persona e interactuar con sus compañeros. Se espera que, al momento de compartir, el niño tenga un adecuado sentido de autoeficacia y la capacidad emocional para empatizar con la otra persona.

Sin embargo, en edades tempranas no todos los infantes manifiestan adecuadamente una conducta prosocial, porque es necesario que interactúen con modelos y experiencias sistemáticas ligadas a recibir ayuda de otros, imitando lo que sus cuidadores han hecho con ellos (Henaó, 2014). En general, este tipo de educación se ha abordado de una manera simple y menos planificada, en donde una de las estrategias más utilizadas para enseñar a los niños es la de modelar la conducta prosocial (García, 2010).

Uno de los focos de la educación socioemocional en la infancia es el desarrollo de la consciencia social, que implica enseñar a los infantes a adoptar la perspectiva de los demás y a empatizar, instalando comportamientos de ayuda (O'Conner et al., 2017). En la sala de clases, el educador es quien debe desarrollar en el infante actitudes y habilidades prosociales utilizando para ello estrategias pedagógicas (Campos,

Chacc y Gálvez, 2006), como la cooperación, juegos didácticos y de resolución de conflictos y materiales para facilitarlos (Acar y Torquati, 2015).

Sin embargo, la evidencia muestra que cuando los profesores abordan fenómenos educativos para los cuales tienen una limitada formación, se orientan en base a teorías subjetivas (TS), la mayor parte del tiempo con una baja conciencia de esto (Cuadra-Martínez et al., 2017). Se requiere que los profesores reciban una formación y una asistencia técnica de calidad para el desarrollo socio emocional del estudiante, que les permita planificar e implementar prácticas pedagógicas sustentadas en saberes procedimentales y teóricos, sobre todo en los profesores de la educación inicial (O'Conner et al., 2017). Es por esto que este trabajo busca comprender el desarrollo, enseñanza y aprendizaje de la prosocialidad, desde el saber subjetivo docente.

## 2. Revisión de la literatura

Aunque hay insuficiente información sobre la forma en que los profesores de la educación inicial inciden en el desarrollo del comportamiento prosocial en los infantes, se sabe que un vínculo positivo profesor-estudiante, favorece de manera directa el desarrollo de este comportamiento en los alumnos(as) (Ferreira et al., 2016).

En relación a lo anterior, los estudios muestran que las creencias de los educadores sobre la infancia, el desarrollo y la enseñanza, inciden en la adopción y uso de diferentes prácticas en el aula (Wang et al., 2008; Wen, Elicker y McMullen, 2011). Para Li y otros (2016), es fundamental estudiar la manera en que los profesores de preescolares comprenden y describen los comportamientos sociales de los infantes, ya que esto posibilita en los educadores la identificación temprana de dificultades en el desarrollo socioemocional de los niños y, desde allí, la instalación de remediales.

Los profesores de educación inicial valoran el desarrollo socioemocional de sus estudiantes, incluyendo creencias de valoración de comportamientos de ayuda y protección entre los escolares (Hollingsworth y Winter, 2013; Sims et al., 2012), siendo considerados estos comportamientos igual o más importantes que la alfabetización o la matemática (Kowalski, Pretti-Frontczak y Johnson, 2001). Otro tipo de creencias encontradas en profesores de preescolares son el valor del juego como estrategia pedagógica y la importancia de considerar en el plan de estudios los intereses, necesidades y experiencia de la vida cotidiana de los niños en edad preescolar, para promover el aprendizaje.

Algunos estudios se han focalizado en las creencias de autoeficacia docente, para la educación socioemocional, encontrando evidencia no concluyente al respecto. Hollingsworth y Winter (2013) advierten que los maestros presentan creencias de una baja autoeficacia para la educación socioemocional, lo que podría constituirse en un obstaculizador de la planificación e instalación de prácticas pedagógicas que promuevan el desarrollo de la prosocialidad en los estudiantes. Sin embargo, también se presenta evidencia de que los profesores de la educación inicial presentan creencias que los orientan a preparar al infante para su progresión a niveles educativos superiores, siendo el desarrollo de la autonomía y de la capacidad para funcionar adecuadamente en un grupo social, uno de los focos de enseñanza (Rimm-Kaufman et al., 2005).

En relación con la prosocialidad, hay evidencia de que en la educación inicial, los profesores de preescolares tienden a experimentar emociones positivas y a aprobar el despliegue de los comportamientos de ayuda de sus estudiantes, mientras que frente a conductas disruptivas, vivencian emociones negativas y despliegan acciones de desaprobación de estos comportamientos (Li et al., 2016).

Por otro lado, esta relativa importancia que los profesores de preescolares otorgan a la educación socioemocional y al comportamiento de ayuda, contrasta con una insuficiente instalación de prácticas sistemáticas para su enseñanza, lo que los profesores explican apelando a factores que principalmente escapan de su control, como las políticas educativas y las condiciones socio familiares de sus estudiantes (Papadopoulou et al., 2014). Otra posible explicación es que los profesores se disponen a atender, apoyar y educar socioemocionalmente más a aquellos estudiantes que presentan comportamientos disruptivos al interior del aula, mientras que aquellos que despliegan prácticas prosociales son menos atendidos (Ar-

beau y Coplan, 2007), lo que podría estar asociado al hecho de que este último grupo de infantes favorece ambientes de aula que facilitan la tarea educativa del docente.

Lo anterior, también podría deberse a que los profesores en la educación de preescolares, tienden a tomar decisiones educativas sobre el desarrollo socioemocional de los infantes, guiados en gran parte por sus creencias y no tanto en base al conocimiento formal. Esta situación la explican McLaughlin, Aspden y Clarke (2017) en base a los limitados conocimientos y estrategias de enseñanza que han adquirido para abordar de manera sistemática y planificada la educación socioemocional. Además, la tarea de educar socioemocionalmente a preescolares es compleja y, según Kirk y Jay (2018), es necesario que el profesor logre integrar aspectos propios del entorno de enseñanza, del juego y de las relaciones interpersonales para favorecer sistemáticamente el desarrollo socioemocional del infante. Cuando uno de estos elementos no es integrado adecuadamente, se limita la eficacia de los apoyos sociales y emocionales para las y los niñas(os).

Los hallazgos encontrados en la literatura sobre el tema, advierten de la relevancia de indagar más sobre las creencias a la base que regulan las decisiones y prácticas educativas prosociales, de los docentes de la educación inicial. Para comprender el desarrollo, enseñanza y aprendizaje de la prosocialidad en los preescolares, desde el saber subjetivo de los educadores, este trabajo aborda un tipo particular de creencia, las teorías subjetivas, cogniciones acerca de sí mismo y del mundo, que tienen una estructura argumentativa hipotética, por lo menos parcialmente explícita y que orientan el comportamiento (Catalán, 2016; Flick, 2014).

Las TS tienen un rol importante en la forma en que los profesores representan fenómenos educativos y orientan sus prácticas pedagógicas (Cuadra-Martínez et al., 2017). En la misma línea, Kelchtermans (2009) plantea la existencia de una teoría educativa subjetiva.

*Los docentes de carreras desarrollan un marco interpretativo personal: un conjunto de cogniciones, de representaciones mentales que opera como un lente a través del cual los docentes miran su trabajo, le dan significado y actúan en él. Por lo tanto, este marco guía sus interpretaciones y acciones en situaciones particulares (contexto), pero al mismo tiempo también se modifica y resulta de estas interacciones significativas (toma de sentido) con ese contexto.*  
(pp. 260-261)

En función de lo anteriormente planteado, como problema de estudio se busca responder ¿cuáles son las TS sobre el desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje del comportamiento prosocial en preescolares, que presentan los(as) profesores(as) de la educación inicial? Así, el objetivo general es describir e interpretar estas TS y a nivel específico: (a) describir el significado subjetivo del comportamiento prosocial de estos participantes; (b) determinar las explicaciones que presentan acerca del desarrollo, enseñanza y aprendizaje del comportamiento prosocial; (c) describir, desde sus TS, las prácticas pedagógicas que implementan para promover el desarrollo de la prosocialidad en sus estudiantes y (d) proponer un modelo comprensivo del desarrollo, enseñanza y aprendizaje de la prosocialidad en la educación preescolar.

### 3. Método

#### *Enfoque metodológico*

Corresponde a un estudio descriptivo interpretativo, basado en el método cualitativo. En este tipo de estudios es fundamental abordar la subjetividad para comprender de forma más profunda, natural y holista el problema de estudio (Taylor y Bogdan, 2000). Se utilizó un diseño de estudio de casos, a fin de caracterizar profundamente el problema de estudio, desde la particularidad y complejidad de un caso singular (Stake, 1995).

#### *Participantes*

Los participantes fueron 16 educadoras de párvulos (título universitario que reciben en Chile los docentes de educación preescolar) que se seleccionaron de acuerdo a un muestreo intencional y por conveniencia (Flick, 2014), bajo el criterio de representatividad de casos, considerando distintos años de servicio, dis-

tintos niveles educativos de atención y distintos rangos de edad: ocho pertenecen a dos jardines infantiles públicos y ocho a dos jardines infantiles particulares de una región del norte de Chile. La muestra presentó en promedio 32 años de edad y 3 años de ejercicio profesional. Como criterios de inclusión se consideró: (a) contar con el título profesional de Educador(a) de Párvulos, (b) estar ejerciendo actualmente su profesión en el aula, y (c) tener como mínimo un año de servicio profesional.

### ***Trabajo de campo e instrumentos de obtención de información***

Para la recolección de la información, se contactó a las educadoras, a quienes se les dio a conocer el trabajo investigativo y los criterios éticos, lo que se concretó con la firma de un consentimiento informado. Se aplicaron dos instrumentos de recolección de información.

Entrevista episódica. El elemento central de esta forma de entrevista es la invitación periódica a presentar narraciones de situaciones y experiencias a fin de reconstruir TS desde éstas (Flick, 2014). Para su implementación, se elaboró un guion temático que consideró los siguientes tópicos: a) significado de prosocialidad, b) desarrollo de la prosocialidad en preescolares, c) enseñanza y aprendizaje de la prosocialidad en preescolares, y d) *didácticas y estrategias de enseñanza de la prosocialidad en preescolares*. Se aplicaron 8 entrevistas episódicas en instalaciones del jardín infantil, tuvieron una duración aproximada de 1 hora y se grabaron en audio (Cuadro 1).

Grupo de discusión. Este instrumento también se basó en la técnica de la entrevista episódica, dado que se ha visto que la narración de experiencias en contexto grupal también es un fuerte elicitador de TS (Cuadra-Martínez, 2016). Además, incluyó el mismo guion temático de la entrevista episódica, con algunas variaciones para contrastar y profundizar en comprensión los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas. Se aplicaron 2 grupos de discusión, con una duración aproximada de 1 hora cada uno y los datos se grabaron en audio.

La opción metodológica de utilizar dos instrumentos apuntó a propiciar la elaboración de una teoría comprensiva del fenómeno estudiado, en la medida que los datos se fueron recabando de manera sucesiva y simultáneamente analizando, lo que orientó el proceso de recolección de datos siguiente. Esto también permitió satisfacer el criterio de credibilidad, al triangular no solo observadores, sino que además instrumentos.

#### **Cuadro 1**

##### ***Aplicación de los instrumentos***

	Municipal	Particular
Entrevista episódica	4	4
Grupo de discusión	4	4

*Nota.* Elaboración propia.

### ***Análisis de datos***

El análisis de datos se basó en una combinación de la técnica de análisis de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) y el procedimiento de descripciones breves de casos de la codificación temática (Flick, 2014):

Análisis intracaso. Para cada entrevista y grupo de discusión se elaboró un lema representativo del texto, una breve descripción del caso y una síntesis de los temas principales del texto. En este proceso se identificaron TS (codificación abierta), lo que implicó reconstruir una estructura de hipótesis o teoría, identificando un antecedente y un consecuente, en la mayoría de los casos utilizando la forma *si... entonces; porque...* (Catalán, 2016). De esta manera se identificaron frases o párrafos textuales que dieron origen a códigos expresados por los investigadores.

Análisis intercaso. Se compararon todos los casos analizados en la primera etapa, para construir una estructura temática común. Este proceso se realizó codificando para depurar y diferenciar las categorías derivadas de los códigos construidos (Flick, 2014) y los análisis intracaso, lo que permitió determinar las dimensiones y contenidos de las categorías más relevantes para el problema de estudio (Flick, 2014).

Codificación axial. Posteriormente, la codificación se orientó a la identificación de TS supra ordenadas que incluyeran a subcategorías relacionadas, además de establecer relaciones entre ellas, buscando un mayor nivel de abstracción e interpretación en el análisis.

Codificación selectiva. Finalmente, los investigadores identificaron una categoría central, en torno a la cual relacionaron las categorías reconstruidas mediante la codificación axial, lo que permitió elaborar una teoría comprensiva del fenómeno estudiado.

En el apartado de resultados se presenta una tabla que sintetiza los análisis intracaso. Posteriormente, cada tema o categoría se presenta como resultado de la codificación abierta, seguida por su correspondiente codificación axial, que se expone en base a un breve texto y un mapa conceptual. Finalmente, se presenta la codificación selectiva siguiendo la sugerencia de Flick (2014), de presentar un breve texto y una figura de relaciones de conceptos.

## 4. Resultados

### 4.1. Análisis intracaso

A continuación, se presenta una síntesis del análisis intracaso, agrupando por tipo de institución educativa. Por razones de espacio, se describe cada caso, el lema correspondiente y la TS sobre el comportamiento prosocial que más lo representa (Cuadro 2).

**Cuadro 2**  
*Análisis intracaso jardines infantiles particulares y públicos*

Caso	Lema	TS
<i>Jardín infantil particular</i>		
1: N., educadora de párvulos de 26 años de edad. Tiene dos años de experiencia laboral en el jardín particular A.	La enseñanza prosocial preescolar es la base del desarrollo del adulto	El comportamiento prosocial se expresa sin esperar retribuciones y sin hacer distinciones. Consiste en ayudar desinteresadamente y se desarrolla a través de una interacción intencionada, en donde la familia es la base y un ejemplo a imitar. Esto fomentaría el desarrollo de este comportamiento y su prolongación hasta la adultez, asociándose además con el desarrollo personal.
2: M., educadora de párvulos de 27 años de edad. Tiene tres años de experiencia laboral en el jardín particular A.	La familia es la base del desarrollo prosocial	El comportamiento prosocial parte de aquella necesidad humana de compartir con el otro, entonces se deben crear instancias en los niños para esto. Este comportamiento se desarrolla principalmente en el núcleo de la familia, donde los niños aprenden a través de la imitación, instancias de estimulación, exploración y aprendizaje de este comportamiento.
3: G., educadora de párvulos, de 32 años de edad. Tiene tres años de experiencia laboral en el jardín particular A.	Incentivos para el desarrollo del comportamiento prosocial	Este comportamiento se desarrolla evolutivamente y en base a incentivos proporcionados en el núcleo familiar y la escuela. Entonces, cuando la familia y la escuela generan un ambiente motivador, sano y ejemplar en valores, el niño(a) progresivamente se torna prosocial.
4: M., educadora de párvulos, de 35 años de edad. Tiene tres años de experiencia laboral en el jardín particular A.	La cotidianidad para la enseñanza y aprendizaje de la prosocialidad	"... es como un comportamiento mutuo, de compartir con otro diariamente, ayudándose mutuamente, donde las educadoras serán aquella figura de guía constantemente, incentivando y creando un hábito donde se espera desarrollar el compartir, siempre desde lo cotidiano".
5: Grupo de discusión Jardín particular A., participaron 4 educadoras de párvulo de diversas edades.	La educación parvularia como complemento de la educación parental prosocial	El comportamiento prosocial se desarrolla a través de un equilibrio entre la educación impartida en el jardín infantil y la impartida por la familia. Se requiere que, a través de la imitación, el adecuado uso del lenguaje y el juego, el niño pueda desarrollar su autonomía, seguridad, independencia, autoestima y autoeficacia, llegando así a convertirse en una persona prosocial.



*Jardín infantil público*

6: K., educadora de párvulos, de 26 años de edad. Tiene cuatro años de experiencia laboral en el jardín público C.	Prosocialidad como comportamiento innato en la infancia, pero que requiere educación para su desarrollo	“Con prosocial me imagino como ir abanderado con las cosas sociales, es algo innato en los niños, ellos tienen esta cualidad, pero como adultos en vez de guiarla hacia el lado bueno, la guiamos al lado malo. Enseñar a ser prosocial es enseñar a ser persona, es tener valores...”
7: J., educadora de párvulos, de 42 años de edad. Tiene tres años de experiencia laboral en el jardín público C.	Prosocialidad para la bondad humana y el crecimiento personal	“Un comportamiento en donde las personas mediante sus valores se relacionan con sus pares de buena forma. Es base para hacer crecer a buenas personas, crear buenos sujetos para la sociedad, junto con sus valores se puede generar un cambio grande y favorable”.
8: V., educadora de párvulos de 33 años de edad. Tiene dos años de experiencia laboral en el jardín público C.	Prosocialidad, familia y escuela: rendirse jamás	“Es un comportamiento en donde los niños aprenden por la familia y nosotras vamos guiando día a día”. “No hay que tirar la esponja, solo hay que ir reforzando y recordar que se va reforzando esto día a día. Una no se debe rendir nunca”.
9: D., educadora de párvulos, de 27 años de edad. Tiene dos años de experiencia laboral en el jardín público C.	Empatía y colaboración para la prosocialidad: los infantes pueden ser pro-sociales	“...aquel comportamiento que se inculca, se enseña o potencia en el jardín, que se trabaja en conjunto con los papás, y es un aprendizaje que los niños deben desarrollar y que tienen las capacidades, partiendo de la base del conectarse con uno mismo, para ponerse en el lugar del otro, desarrollando la empatía y la colaboración”
10: Grupo de discusión Jardín público U., participaron 4 educadoras de párvulo de edades diversas.	Reforzando la prosocialidad mediante normas, límites, juegos e imitación: alianza familia escuela	P2: “Es transversal, tiene normas y límites que se refuerzan, hábitos, siendo un indicador de convivencia, se va generando mediante juegos e imitación. P3: “La base es la familia, porque es donde se desarrolla el niño, luego de eso viene la parte de la educación, con sus agentes, entonces no hay una cosa sin la otra”.

*Nota.* Elaboración propia.

El análisis comparativo de cada uno de los casos permitió elaborar un eje temático común a cada uno de ellos mediante el análisis intercaso y la codificación abierta, lo que se describe a continuación.

#### **4.2. Significado subjetivo del comportamiento prosocial**

El significado que las educadoras le otorgan a la prosocialidad se encuentra relacionado con tres TS: la primera es una TS esencialista sobre la naturaleza humana y el niño(a); la segunda, una TS esencialista sobre el comportamiento prosocial y la tercera, explica el desarrollo de este comportamiento.

Se observa una TS esencialista sobre la naturaleza humana y la infancia, en donde se caracteriza al ser humano por su capacidad para reflexionar, razonar y pensar, atributos que son extensivos a la infancia, pero con diferencias importantes en los niños(as) relacionadas con la prosocialidad.

Según las participantes del estudio, los adultos se caracterizan por un mayor sentido de la responsabilidad, asociando esto a una inflexibilidad en su forma de pensar y autoritarismo en la relación con los niños(as), lo que conllevaría a una menor posibilidad de cambio y disposición a ayudar a otros. Los niños(as), en cambio, son definidos como seres esencialmente inocentes y bondadosos, que tienen un potencial enorme para aprender y cambiar, por lo que presentan mayores comportamientos de apoyo y colaboración que los adultos.

*Ser niño es disfrutar, jugar, aprender jugando, aprender compartiendo, ser una persona con opinión, porque eso ha costado un poco porque el adulto tiene esta posición adultista que generalmente no le permite al niño expresarse ni tener opinión sobre algunas cosas. (Participante 4, caso 9)*

También se presenta en las educadoras una TS esencialista de la prosocialidad, que explica que el comportamiento prosocial es parte de la especie humana, porque es necesario para la sobrevivencia. Se encuentra más presente en la infancia, dado que el niño(a) tiene una capacidad intrínseca para identificar la necesidad de ayuda y reconocer las emociones de los demás.

*El ser humano está condicionado a hacer esas cosas, bueno primero fue por un tema de sobrevivencia, pero el ser humano necesita compartir para tener experiencias, para aprender, para poder sobrevivir, entonces tenemos que crearles a los niños instancias para que puedan compartir. (Caso 2)*

La TS sobre el desarrollo del comportamiento prosocial, explica que este comportamiento, si bien es parte de la persona, requiere de tres condiciones para que pueda manifestarse en los niños(as). En primer lugar, es necesario que el infante logre una madurez cognitiva suficiente para poder identificar y comprender este comportamiento, lo que se lograría con tiempo y una estimulación adecuada. Así lo expresa el caso 1:

*Puede que lo traigan, pero también puede irse desarrollando con el tiempo, con lo que van viendo a su alrededor, lo que ven de los adultos, que es lo que ellos imitan, pueden traerlo, pero se va desarrollando con el tiempo también. (Caso 1)*

En segundo lugar, se requiere de una educación formal que valore y sistematice la enseñanza de la prosocialidad. Las educadoras se atribuyen la responsabilidad de incentivar, potenciar y mantener las conductas prosociales de los infantes, utilizando normas y límites, formando hábitos e incorporando a la familia en este proceso. La participante 4 del caso 10 señala:

*... uno le va enseñando, o sea es algo que nosotros le vamos inculcando, la familia, porque este trabajo va de la mano, hay niños que tienen esa habilidad de ayudar al compañero, pero en sí el resto lo aprende. (Participante 4, caso 10)*

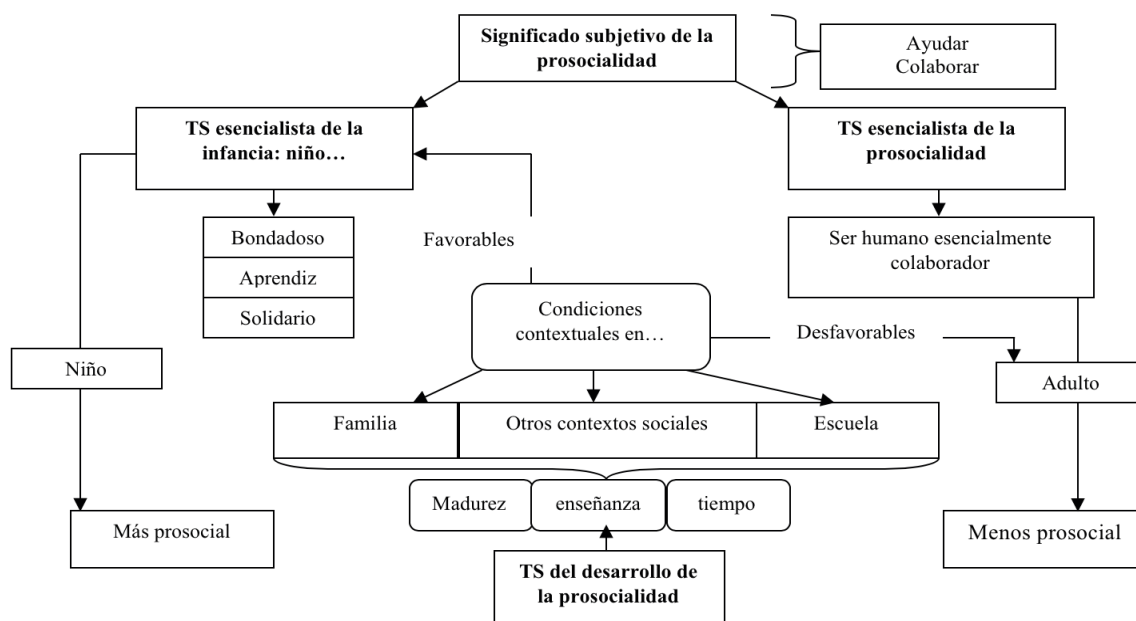
En tercer lugar, es necesaria la educación parental, en donde el grupo familiar modele, oriente y refuerce los comportamientos de ayuda a otros. La familia es quien tiene un rol fundamental en el desarrollo de la conducta de ayuda, siendo el jardín infantil un contexto que apoya este aprendizaje, como se ejemplifica en el caso 6:

*... la familia (...) [porque] piensa que el jardín está encargado de todo, [entonces] esto es algo netamente de casa, desde la casa deberían venir con estas conductas adquiridas. (Caso 6)*

#### **4.2.1. Codificación axial del significado subjetivo de la prosocialidad**

El ser humano es esencialmente colaborador, requiere de este comportamiento para avanzar en su desarrollo y el niño es un ser definido como ontológicamente bondadoso y solidario. Sin embargo, para que se manifieste el comportamiento de ayuda a otros, se requiere gestar ciertas condiciones en la familia, escuela y otros contextos de socialización, a fin de que el niño “madure” cognitivamente, respetando sus tiempos o ritmos de aprendizaje e instalando una enseñanza sistemática del comportamiento de ayuda. Cuando no se logran instalar estas condiciones, entonces en el niño(a) este comportamiento podría manifestarse menos, conllevando al desarrollo de adultos inflexibles, autoritarios y menos solidarios (Figura 1).

**Figura 1**  
**Codificación axial del significado subjetivo del comportamiento prosocial**



Nota. Elaboración propia.

### 4.3. Teorías subjetivas sobre la enseñanza y aprendizaje del comportamiento prosocial

Cuatro TS se presentan en las educadoras de párvulo, acerca de la enseñanza y aprendizaje del comportamiento prosocial en los preescolares. La primera TS posee un alto contenido emocional y orienta la acción hacia la enseñanza de la prosocialidad en las educadoras. Las educadoras le atribuyen una alta importancia al comportamiento prosocial, asociándolo con el desarrollo de niños(as) saludables, capaces de trabajar en equipo y de contribuir a la sociedad. Desde esto, en algunos modelos educativos de los jardines infantiles la solidaridad o ayuda a otros se presenta como una meta a lograr. Así lo expresan algunas educadoras:

*Mucho, mucho, de hecho, lo tenemos declarado en nuestro proyecto educativo, de que los niños compartan... (Participante 5, caso 10)*

*Esto es importante porque después esto ayuda cuando ellos sean adultos, a desenvolverse con facilidad en la sociedad, para tener buenos ambientes laborales, personales. (Caso 1)*

La segunda TS se puede esbozar de la siguiente manera: para que el infante pueda aprender el comportamiento prosocial, se requiere de una enseñanza lo más natural posible, porque es en la cotidianidad en donde los niños(as) ponen a prueba sus formas de interactuar. La enseñanza y aprendizaje del comportamiento prosocial en los preescolares es entendida como un proceso intencionado, que varía en el grado de sistematización, siendo más adecuado instalarla de la forma más natural posible, donde los tipos de ayuda se manifiesten y pongan a prueba en contextos reales de actuación. Desde esta perspectiva, las educadoras consideran que actualmente las formas de enseñar se alejan cada vez más de la formación socioemocional y esto se agrava en la medida que los estudiantes avanzan en niveles educativos, lo que este grupo denomina como escolarización de la educación. Así lo expresan las educadoras del caso 10:

*[En enseñanza básica] No hacen seguimientos como para ver si cambia o no con lo que enseñan los colegas, pero se sabe que es distinto. Porque [en el jardín infantil] todo se hace en base al juego, para él es un cambio, porque es otro ambiente, otra situación. (Participante 1, caso 10)*

*Aquí entregamos a los niños con sus mamás y los esperamos ahí; en el colegio los entregan en la puerta y eso es un cambio radical y fuerte para el niño. Somos más maternalistas que en el colegio, por eso los papás notan el cambio. (Participante 3, caso 10)*

En la tercera TS, las educadoras explican que la enseñanza y aprendizaje del comportamiento prosocial es un proceso complejo que “significa enseñar a ser persona” (caso 6). Así, las educadoras señalan que es necesario abordar integralmente al infante, considerando el aprendizaje de valores, de la empatía y de conocimientos procedimentales relacionados con el comportamiento de ayuda.

*A través de juegos, lo que haces diariamente, a los más pequeños se les enseña desde el hablar, como decirle no le pegues al compañero... es fundamental enseñarle en esta etapa, sobre todo por la adquisición de valores es importante para que los niños crezcan bien. (Caso 3)*

*Nuestro sello pedagógico es educar en emociones en sintonía con el ambiente, entonces nosotros trabajamos mucho de que, si se cae un niño, por ejemplo, no se debe reír... (Caso 6)*

La cuarta TS identifica factores que son facilitadores y obstaculizadores de la enseñanza y aprendizaje de la prosocialidad. Se señala como facilitadores, (a) la figura de la educadora como tal, dado que tiene un rol educativo y mediador de importancia en la enseñanza y aprendizaje del niño, (b) un ambiente de enseñanza y aprendizaje motivador y adecuado a las necesidades del infante, y (c) un adecuado ejercicio de la crianza del infante.

*Como facilitadores, creo que sería un ambiente propicio para que los niños estén y alguien que los incentive siempre y les esté recordando que deben ser buenos compañeros, además de una buena decoración de la sala de clases, es decir es necesario un ambiente completamente motivador. (Caso 3)*

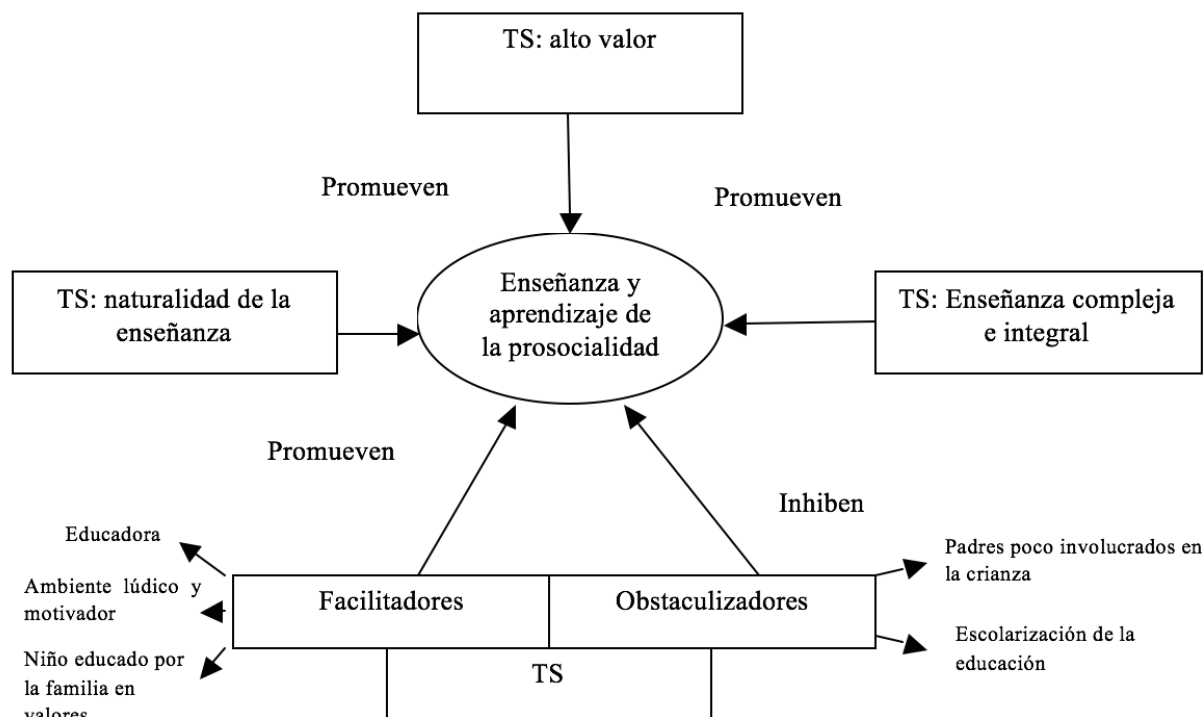
Como obstaculizadores, se señalan dos tipos: (a) un núcleo familiar de límites rígidos, con una limitada relación con el medio y una constitución familiar de hijo único, que no permite que el niño socialice con otras personas, obstaculizando el aprendizaje de la prosocialidad, condición familiar que para las educadoras va en aumento; (b) mientras que en el contexto de educación formal preescolar, los obstaculizadores apuntan a la cada vez mayor presión desde las políticas educativas, por enseñar contenidos, en desmedro de la educación socioemocional. Para las educadoras, ambos obstaculizadores estarían más presentes en los jardines particulares, respecto de los públicos. Así lo expresan los participantes:

*... pero he visto diferencias en jardines municipales y particulares y eso marca mucho, vi mucha diferencia incluyendo a los padres que marcan bastante la base de los niños a la hora de compartir. (Caso 7)*

*Los jardines están súper escolarizados, [entonces] el niño se sienta con un libro y trabaja y muchas veces no compartimos lo que hace con los demás, el lápiz, cada uno trae su estuche. (Caso 2, jardín infantil particular pagado)*

La enseñanza y aprendizaje de la prosocialidad en los preescolares, se regula en algún nivel en base a 4 TS que la sustentan. La mayoría de estas TS son iniciadoras y mantenedoras de la acción de enseñanza de la prosocialidad, lo que significa que orientan sus prácticas pedagógicas al desarrollo de este comportamiento en el infante. No obstante, es posible que cuando la enseñanza y aprendizaje de la prosocialidad no logra avances significativos en los párvulos, las educadoras recurran a justificaciones principalmente externas, que escapan de su control, lo que podría inhibir sus esfuerzos por remediar los resultados obtenidos (Figura 2).

**Figura 2**  
**Codificación axial: TS sobre la enseñanza y aprendizaje de la prosocialidad**



Nota. Elaboración propia.

#### 4.4. Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la prosocialidad

Las prácticas pedagógicas de las educadoras oscilan entre situaciones de enseñanza y aprendizaje de la prosocialidad sistematizadas y prácticas espontáneas. Las primeras, son parte de la planificación de sus clases, con base en el currículum de educación parvularia orientadas al desarrollo de valores; mientras que las segundas, emergen en contexto de recreo y de aula, en situaciones de interacción alumno-alumno y alumno-educadora. Así lo expresa el caso 3:

*... es algo que surge espontáneamente, en el currículum no hay algo planificado, pero sí hay actividades sobre temas valóricos. (Caso 3)*

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la prosocialidad incluyen una mezcla entre lo lúdico, cotidiano, anecdótico y lo normativo, la puesta de límites y de reglas, combinación que las educadoras hacen con una menor planificación.

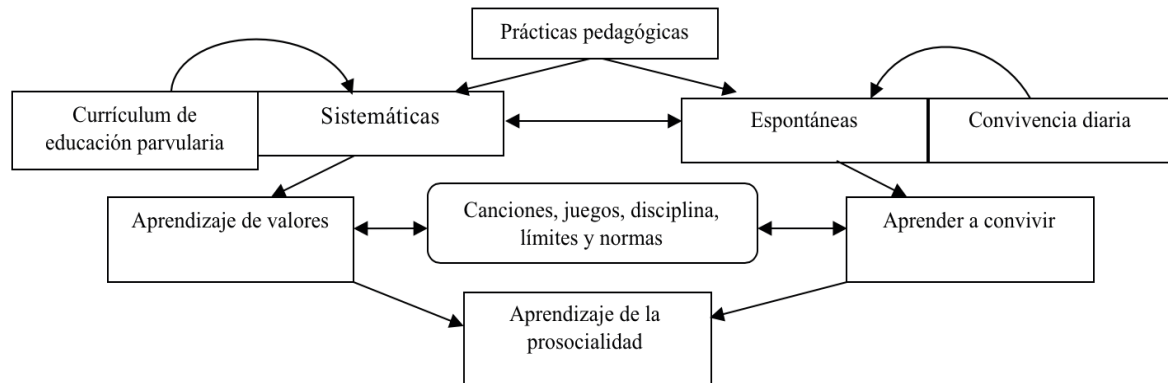
En la convivencia diaria, se encuentran actividades ligadas al saludo y despedida, roles de colaboración en el aula y la promoción de compartir sus pertenencias. El uso de canciones busca fomentar el orden, la disciplina y obediencia, además de la inculcación de hábitos de sana convivencia como saludar, despedirse, solicitar perdón, permiso y agradecer. También se fomenta el aseo personal y del jardín infantil, con base en un pensamiento ecológico.

*... botar un papel al basurero ya estás ayudando al planeta, o si tu compañero se cayó se da una ayuda de compañerismo, es algo que se ve todo el día, entonces en todo momento ellos se están ayudando, es algo que todo el día se practica. (Caso 5)*

Las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la prosocialidad oscilan entre un polo de prácticas asistemáticas y otro polo sistemático y planificado. En una misma línea, se incluyen herramientas lúdicas, juegos y canciones y, por otro lado, límites, normas y reglas para educar en prosocialidad. Esta conjugación entre una enseñanza más formal y prácticas de enseñanza más cercana a la cotidianeidad o a la con-

vivencia diaria, se entremezclan como recursos que las educadoras utilizan para educar a los niños(as) en el comportamiento prosocial (Figura 3).

**Figura 3**  
**Codificación axial de las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la prosocialidad**

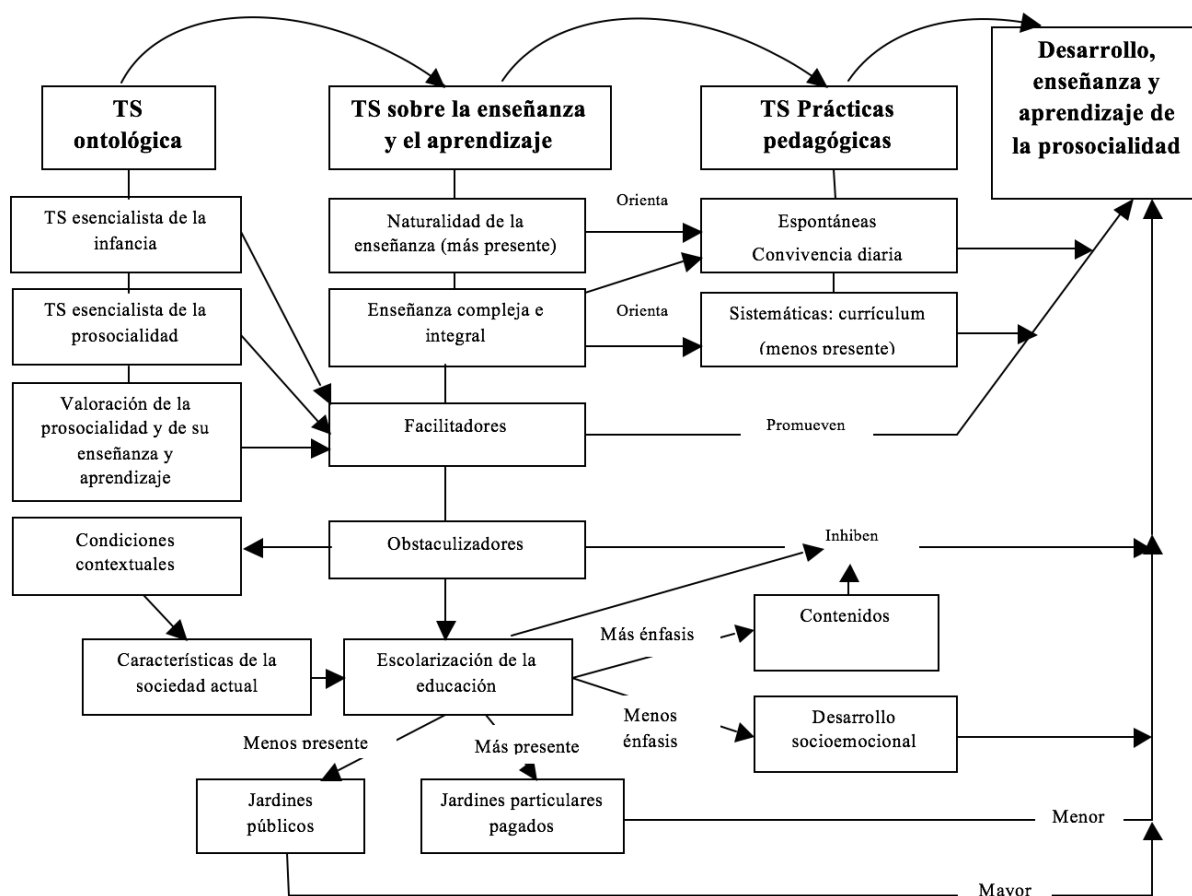


Nota. Elaboración propia.

#### **4.5. Codificación selectiva: Modelo comprensivo del desarrollo, enseñanza y aprendizaje de la prosocialidad, desde las TS de educadoras de párvulos**

Se presentan tres niveles epistemológicos de TS. El primer nivel implica asunciones ontológicas de la bondad humana, la infancia y la sociedad, que se organizan en base a TS supraordenadas y determinan las TS de la enseñanza y aprendizaje de la prosocialidad. Para que el o la educador(a) se disponga a la enseñanza y aprendizaje de la prosocialidad, es necesario que estas TS supra ordenadas definan al ser humano como esencialmente bondadoso y se considere a la prosocialidad como algo trascendente o importante. También es necesario creer que este aprendizaje es posible, porque el considerar la existencia de un contexto social adverso en la promoción de la prosocialidad, podría constituirse en un inhibidor de la enseñanza y aprendizaje de este comportamiento. En el segundo nivel se encuentran TS acerca de cómo se enseña y cómo aprenden los infantes a ser prosociales, destacando la naturalización de la enseñanza y la consideración de lo complejo que es enseñar a ser prosocial, lo que orienta a pensar en una enseñanza integral para el aprendizaje de este comportamiento. Este nivel, finalmente subordina saberes procedimentales u orienta la práctica profesional, presentándose una integración entre la enseñanza sistemática y formal y la espontánea o cotidiana, lo que impulsa a la instalación de prácticas pedagógicas para el aprendizaje de la prosocialidad o a la generación de espacios para que se practique en la convivencia diaria (Figura 4).

**Figura 4**  
**Codificación selectiva: Modelo comprensivo de la enseñanza y aprendizaje de la prosocialidad**



Nota. Elaboración propia.

## 5. Discusión y conclusiones

Este trabajo buscó describir e interpretar las TS de las educadoras de párvulos acerca del desarrollo, enseñanza y aprendizaje de la prosocialidad. Se encontraron TS que las educadoras utilizan para abordar la educación socioemocional y desarrollar la prosocialidad de sus estudiantes. Hallazgo similar se ha evidenciado en otros estudios que abordan la subjetividad del profesor (Cuadra-Martínez et al., 2017; Hollingsworth y Winter, 2013; Papadopoulou, et al., 2014; Sims, et al., 2012; Wang, et al., 2008; Wen, Elicker y McMullen, 2011), lo que advierte de la importancia que este saber subjetivo tiene en la formación y ejercicio profesional y de la necesidad de seguir comprendiendo su incidencia en el desempeño profesional (Cuadra-Martínez, Castro y Juliá, 2018).

Con respecto al significado subjetivo (Flick, 2014) que estas educadoras le otorgan a la prosocialidad, destacan TS esencialistas u ontológicas de la naturaleza humana, del infante y la prosocialidad, en donde se define al ser humano como esencialmente bondadoso y al infante con una mayor disposición a la prosocialidad, destacando el valor que tiene este comportamiento para el progreso social. Parece ser que este tipo de saber subjetivo se organiza en un nivel cognitivo más profundo y regula de manera importante el abordaje de la prosocialidad en un contexto educativo. Asumir al ser humano como esencialmente bondadoso y otorgarle valor al comportamiento prosocial es una condición necesaria para disponerse a desarrollar en otras personas el comportamiento prosocial (Chinea, 2015; Roche, 1997), y en contexto educativo, estas asunciones esencialistas podrían ser claves para que el educador se oriente a promover la prosocialidad en los estudiantes. Lo anterior, dado que permite dar un marco común valórico que facilita la puesta en común de una comunidad educativa, por ejemplo,

en la relación familia- escuela. Estudios anteriores han mostrado cómo la visión compartida o no, respecto a aspectos transversales de la formación de los párvulos es un tema relevante para educadoras de párvulos (Castro et al., 2019).

En cuanto al desarrollo de la prosocialidad, las educadoras asumen un grado de innatismo de este comportamiento. De acuerdo a Correa (2017) teorías de la personalidad que utilizan el constructo de rasgos, afirman que hay individuos con disposiciones innatas o adquiridas que contribuyen a la conducta de ayuda. Otros modelos de tipo humanista, se fundamentan en posiciones filosóficas previas que han sostenido la existencia en el ser humano de un sentimiento natural y solidario que se manifiesta en la conducta altruista. Sin embargo, desde estos hallazgos sólo bajo ciertas condiciones la prosocialidad se puede desarrollar en el infante. La familia y la escuela son contextos sociales que deben generar experiencias de aprendizaje prosociales, adecuadas a las necesidades y desarrollo evolutivo del infante. Es fundamental la interacción social para que se desarrolle la prosocialidad, especialmente al interior del grupo familiar (Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006), pero se requiere que estas experiencias de aprendizaje en contextos educativos formales e informales logren algún grado de sistematización, frente a lo cual es preciso fortalecer la formación docente para la educación socioemocional (O’Conner et al., 2017) y educar a la familia para que logre implementar adecuadamente el desarrollo emocional del infante y formar hijos e hijas más prosociales.

Con respecto a la enseñanza y aprendizaje de la prosocialidad, las educadoras relacionan estas prácticas con la formación de niños más competentes para interactuar, con una mejor salud psicológica, y en la adultez, con una adecuada contribución social. Actualmente, la literatura científica ha sido consistente al asociar este comportamiento con una mejor convivencia social (Lay y Hoppmann, 2015), la disminución de la violencia (Redondo, Rueda y Amado, 2013), la salud mental (Arias, 2015) y el éxito académico (Inglés, Martínez-González y García-Fernández, 2013). También se ha presentado evidencia de que los profesores tienden a valorar la educación en prosocialidad (Hollingsworth y Winter, 2013; Kowalski, Pretti-Frontczak y Johnson, 2001; Sims et al., 2012).

No obstante, lo anterior, el problema parece ser la complejidad de este tipo de enseñanza y la insuficiente formación docente para abordar la educación socioemocional (O’Conner et al., 2017; Papadopoulou et al., 2014). Así, desde las educadoras de este estudio, educar en prosocialidad no es una tarea sencilla, porque se requiere de una educación capaz de combinar contextos de enseñanza formales e informales y de la participación de la familia. Al respecto, algunos autores destacan propuestas de enseñanza más centradas en el saber práctico, experiencial y de modelado (Henao, 2014); mientras que otros ponen énfasis en el desarrollo cognitivo, para favorecer el aprendizaje de la conciencia social y la empatía (O’Conner et al., 2017).

Desde estos hallazgos, parece prudente que la teoría del comportamiento prosocial, así como las políticas educativas y los servicios de apoyo profesional a los grupos familiares, tengan en cuenta los facilitadores y obstaculizadores de la enseñanza y aprendizaje de este comportamiento en la educación inicial, que las educadoras de este estudio identifican. Para Roche (1997), los comportamientos prosociales son facilitados por los hábitos, actitudes, rasgos de personalidad y por los contextos donde se vive o actúa. En contexto escolar, se requiere de un ambiente motivador, profesores(as) con una actitud favorable frente a la educación socioemocional, que fomenten relaciones de ayuda y solidaridad entre los(as) estudiantes (Dorantes, 2011) y las modelen (Durango, Soto y Yara, 2014).

También se requiere abordar activamente los factores obstaculizadores del trabajo docente para la educación en prosocialidad. El primer desafío es promover políticas educativas que le otorguen un mayor espacio a la educación socioemocional en las escuelas y al mismo tiempo, generen las condiciones estructurales para que los docentes ejerzan con el debido apoyo esta función. El segundo desafío se centra en la educación familiar, para tener padres más preparados para el desarrollo integral de sus hijos. Respecto de esto último, parece urgente aunar los saberes científicos y profesionales acerca de la crianza familiar, porque actualmente los padres ejercen esta tarea a partir de lo que múltiples fuentes de información le insuman, muchas veces sin sustento teórico e incluso contradictorias. La escuela podría ser una de las alternativas para la educación parental, pero para esto se requieren políticas que la agencien, preparen y doten de los recursos necesarios.



También se requiere de nuevas investigaciones empíricas que aporten en metodologías y didácticas para la enseñanza de la prosocialidad en contexto educativo, sobre todo durante la educación inicial (Papadopoulou et al., 2014). Edo, Blanch y Anton (2016) proponen que el incremento en la cotidianidad de las conductas prosociales, disminuye conductas negativas en los estudiantes. En esta misma línea, Acar y Torquati (2015) aportan evidencia de cómo el promover en los infantes una relación respetuosa y cercana con la naturaleza es una buena estrategia para desarrollar y educar en prosocialidad durante la educación inicial.

Hemos presentado un modelo descriptivo-interpretativo que permite comprender cómo es que las educadoras implementan la enseñanza y aprendizaje de la prosocialidad en los párvulos y promueven su desarrollo. En este modelo destacan tres niveles epistemológicos de conocimiento subjetivo docente que interactúan y se encuentran interrelacionados para orientar la acción del profesor. En otros trabajos se ha visto que las TS de paradigma, epistemológicas u ontológicas, son representaciones subjetivas complejas que subordinan a otras TS y regulan de manera importante la acción docente (Cuadra-Martínez et al., 2017). Esto advierte de la complejidad del conocimiento profesional del profesor y de la necesidad de repensar sus procesos formativos con base en estos saberes.

No obstante, este trabajo presenta algunas limitaciones, la muestra podría ser mayor y con mayor heterogeneidad, por ejemplo, en cuanto a años de experiencia del profesorado estudiado. Un estudio que superara esta limitación permitiría conclusiones que cumplieran mejor la necesaria transferibilidad de un estudio de esta naturaleza. Considerar todo lo anterior, permitiría avanzar en contribuir al fortalecimiento de la formación profesional docente, a la tan anhelada calidad educativa y a la formación de estudiantes más solidarios y bondadosos.

## Referencias

- Acar, I. y Torquati, J. (2015). The power of nature: Developing prosocial behavior toward nature and peers through nature-based activities. *Young Children*, 116, 62-71.
- Anlı, G. (2019). Adaptation of the prosocial behavioral intentions scale for use with Turkish participants: Assessments of validity and reliability. *Current Psychology*, 38, 950-958.  
<https://doi.org/10.1007/s12144-019-00277-y>
- Arias, W. (2015). Conducta prosocial y psicología positiva. *Avances en Psicología*, 23(1), 37-47.  
<https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.169>
- Auné, S., Blum, D., Abal, F., Lozzia, G. y Horacio, F. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología*, 11(2), 21-33.
- Campos, M., Chacc, I. y Gálvez, P. (2006). *El juego como estrategia pedagógica: Una situación de interacción educativa* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Chile.
- Castro, P., Jiménez, V., Olivares, F., Rivas, D., Trujillo, E. y Cuadra-Martínez, D. (2019). Preschool teachers' subjective theories about family discipline in eight public and private schools in Chile. *Psychology and Education*, 56(1), 1-23.
- Catalán, J. (2016). Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 29-41.  
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-739>
- China, A. (2015). *Altruismo, empatía, autoestima: ¿Son las personas más solidarias las que más se oponen a recibir ayuda?* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de La Laguna.
- Correa, M. (2017). Aproximaciones epistemológicas y conceptuales de la conducta prosocial. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 27, 1-21.
- Cuadra-Martínez, D. (2016). Cambio representacional en los padres: Reconstrucción de teorías subjetivas de la prevención del consumo de drogas en los hijos e hijas. *Revista Estudios Pedagógicos*, 42(1), 283-298.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100018>

- Cuadra-Martínez, D., Castro, P. J. y Juliá, M. T. (2018). Tres saberes en la formación profesional por competencias: Integración de teorías científicas, subjetivas y profesionales. *Formación Universitaria*, 11(5), 19-30. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000500019>
- Cuadra-Martínez, D., Castro, P. J., Vystrčilová, P. y Jancic Mogliacci, R. (2017). A review of research on teachers' subjective theories: Contributions to the study of teacher education. *Psychology and Education*, 54(3), 1-15.
- Dorantes, G. (2011). *Las competencias del docente y su relación con el desarrollo de conductas prosociales en los niños en edad preescolar* (Trabajo Fin de Grado). Tecnológico de Monterrey.
- Dunfiel, K. y Kuhlmeier, V. (2013). Classifying prosocial behavior: Children's responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. *Child Development*, 84(5), 1766-1776. <https://doi.org/10.1111/cdev.12075>
- Durango, M., Soto, S. y Yara, F. (2014). *Prosocialidad y convivencia escolar en niños y niñas en edades entre 6 y 9 años de la institución educativa Juan Echeverry Abad Itagüí, Antioquia* (Trabajo Fin de Grado). Universidad Cooperativa de Colombia.
- Edo, M., Blanch, S. y Anton, M. (2016). *El juego en la primera infancia*. Octaedro.
- Eisenberg, N., Eggum, N. y Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social Issues and Policy Review*, 4, 143-180. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x>
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Garaigordobil, M. (2014). Conducta prosocial: El papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 146-157.
- García, B. (2010). Razonamiento y emoción moral, su vinculación con la conducta pro-social en la etapa preescolar. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 21-30.
- Henao, P. (2014). *Interacciones ritualizadas entre niños y niñas de 5 a 6 años de edad del nivel de preescolar en la institución educativa Manuel José Cayzedo. Un estudio etnográfico* (Trabajo Fin de grado). Universidad de San Buenaventura.
- Hepach, R., Vaish, A., Grossmann, T. y Tomasello, M. (2016). Young children want to see others get the help they need. *Child Development*, 87(6), 1703-1714. <https://doi.org/10.1111/cdev.12633>
- Hollingsworth, H. L. y Winter, M. K. (2013). Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: Importance placed on social-emotional behaviors and skills. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1758-1781. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.759567>
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. y García-Fernández, J. M. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 33-53. <https://doi.org/10.30552/ejep.v6i1.88>
- Kowalski, K., Pretti-Frontczak, K. y Johnson, L. (2001). Preschool teachers' beliefs concerning the importance of various developmental skills and abilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 16, 5-14. <https://doi.org/10.1080/02568540109594970>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Lay, J. y Hoppmann, C. (2015). Altruism and prosocial behavior. *Encyclopedia of Geropsychology*, 69, 1-9. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-080-3\\_69-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-080-3_69-1)
- Lería, F., Salgado, J. y Sasso, P. (2018). Sentido subjetivo de educadoras de párvulos en el uso e impacto del silencio en el aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 79-93. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.005>
- Li, Y., Coplan, R., Archbell, K., Bullock, A. y Chen, L. (2016). Chinese kindergarten teachers' beliefs about young children's classroom social behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 122-132. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.10.008>

- McLaughlin, T., Aspden, K. y Clarke, L. (2017). How do teachers support children's social emotional competence? Strategies for teachers. *Early Childhood Folio*, 21(2), 21-26. <https://doi.org/10.18296/ecf.0041>
- O'Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L. y Romm, H. (2017). *A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3-8: Characteristics of effective social and emotional learning programs*. Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic.
- Papadopoulou, K., Tsermidou, L., Dimitrakakib, C., Agapidakib, E., Oikonomidou, D., Petanidou, D., Tountasb, Y. y Giannakopoulos, G. (2014). A qualitative study of early childhood educators' beliefs and practices regarding children's socioemotional development. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1843-1860. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.889693>
- Redondo, J., Rueda, S. y Amado, C. (2013). Conducta prosocial: Una alternativa a las conductas agresivas. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 4(1), 234-247.
- Rimm-Kaufman, S. E., Paro, K. M., Downer, J. y Pianta, R. C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in the kindergarten classroom. *The Elementary School Journal*, 105, 377-394. <https://doi.org/10.1086/429948>
- Roche, R. (1997). *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar*. Ministerio de Cultura y Educación Argentino.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271. <https://doi.org/10.1174/021347406778538230>
- Shirin, A. (2020). Determining the relationship between academic achievement and prosocial behavior of secondary school students in Dhaka City. *International Journal of Research and Reviews in Education*, 6, 6-15. <https://doi.org/10.33500/ijrre.2020.06.002>
- Sims, M., Davis, E., Davies, B., Nicholson, J. M., Harrison, L., Herrman, H., Waters, E., Marshall, B., Cook, K. y Priest, N. (2012). Mental health promotion in childcare centres: Childcare educators' understanding of child and parental mental health. *Advances in Mental Health*, 10(2), 138-148. <https://doi.org/10.5172/jamh.2011.10.2.138>
- Son, D. y Padilla-Walker, L. (2019). Happy helpers: A multidimensional and mixed-method approach to prosocial behavior and its effects on friendship quality, mental health, and well-being during adolescence. *Journal of Happiness Studies*, 21, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00154-2>
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tomasello, M. (2010). ¿Por qué cooperamos? Katz.
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M. y Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care*, 178(3), 227-249. <https://doi.org/10.1080/03004430600722671>
- Wen, X., Elicker, J. y McMullen, M. B. (2011). Early childhood teacher's curriculum beliefs: Are they consistent with observed classroom practices? *Early Education and Development*, 22(6), 945-969. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.507495>

## Breve CV de los/as autores/as

### Ginella Cicardini

Psicóloga y Licenciada en Psicología en la Universidad de Atacama, Chile. Se desempeña como Consejera Familiar en el Programa Preventivo Focalizado Horizonte, de la Fundación Instituto de Educación Popular. Posee experiencia profesional en educación parental e infancia, específicamente en el fortalecimiento de las competencias de cuidado y crianza de familias y/o adultos significativos de los niños, niñas, adoles-

centes que han sido vulnerados en sus derechos. Sus intereses investigativos son la subjetividad y educación, la formación profesional y el desarrollo, enseñanza y aprendizaje del comportamiento prosocial en la infancia y los grupos familiares. Email: [ginella.cicardini@gmail.com](mailto:ginella.cicardini@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1775-8198>

### **Macarena Martínez**

Psicóloga y Licenciada en psicología en la Universidad de Atacama, Chile. Se desempeña como Psicóloga Escolar en el Liceo Polivalente El Palomar, Atacama, Chile, en donde planifica e implementa programas de intervención para estudiantes secundarios con alta vulnerabilidad social, focalizándose en la inclusión educativa, las necesidades educativas especiales, el desarrollo psicosocial, socioemocional y cognitivo de estudiantes y la convivencia escolar. Ocupa el cargo de supervisora en Proyecto Aplauso Chile. Sus intereses de investigación son la subjetividad y educación, las necesidades educativas especiales, el clima escolar y el comportamiento prosocial en contexto educativo. Email: [macarenamartinezduran1996@gmail.com](mailto:macarenamartinezduran1996@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8790-6926>

### **Karen Ramírez**

Psicóloga y Licenciada en Psicología en la Universidad de Atacama, Chile. Se desempeña como Consejera Familiar en el Programa Preventivo Focalizado Horizonte, de la Fundación Instituto de Educación Popular. Posee experiencia profesional en educación parental e infancia, específicamente en el fortalecimiento de las competencias de cuidado y crianza de familias y/o adultos significativos de los niños, niñas, adolescentes que han sido vulnerados en sus derechos, además de formación en prevención del Abuso Sexual Infantil y en la Detección temprana, Prevención universal y ambiental del consumo de sustancias y drogas. Sus intereses investigativos son la subjetividad y educación, la formación profesional y el comportamiento prosocial. Email: [karen.ramirez.ag@gmail.com](mailto:karen.ramirez.ag@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2803-2149>

### **David Cuadra-Martínez**

Psicólogo, Magíster en Psicología. Académico de asignaturas de pregrado del Departamento de Psicología de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama, Chile. Profesor del programa de magíster en Psicología de la Universidad de Atacama. Integrante del Comité evaluador de la Sub Dirección de Capital Humano de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (Conicyt). Actualmente es investigador responsable del proyecto Fondecyt Regular 1201084, cuyo objetivo es comprender la construcción de la identidad profesional docente durante la formación inicial. Sus líneas de investigación son la formación profesional, la identidad profesional, la enseñanza y aprendizaje y el comportamiento prosocial. Email: [david.cuadra@uda.cl](mailto:david.cuadra@uda.cl)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0810-2795>

### **Pablo J. Castro-Carrasco**

Profesor titular del Departamento de Psicología de la Universidad de La Serena (Chile). Castro es Licenciado en Psicología de la Universidad de La Serena (Chile); Doctor en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ha realizado estancias de investigación doctoral y posdoctoral en la Universidad de Ciencias Aplicadas Alice Salomon de Berlín, Alemania, la Universidad de La Laguna, España, y la Universidad de Leiden, Países Bajos. Sus áreas de investigación son teorías subjetivas, tiempo escolar, identidad profesional docente y convivencia escolar. Ha publicado en revistas científicas nacionales e internacionales. Email: [pablocastro@userena.cl](mailto:pablocastro@userena.cl)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8640-5820>

**Nidia Slomp**

Profesora de Estado en Inglés (Universidad de La Serena, Chile). Académica de la Universidad de La Serena de la Carrera de Pedagogía en inglés a cargo de las asignaturas de Didáctica y Prácticas en Contexto Profesional. Licenciada en Educación por la Universidad de La Serena (Chile). Master en Enseñanza de Inglés (Master in ELT. English Language Teaching) University of Southampton, UK. Phd(c) en Lingüística Aplicada, University of Southampton. Ha investigado sobre teorías subjetivas de docentes y acerca de la instrucción en base al “input” (processing instruction) en la adquisición de un segundo idioma. Email: [nslomp@userena.cl](mailto:nslomp@userena.cl)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8832-8542>



## Estudios Perdidos, Aprendizajes Encontrados. Análisis de Aprendizajes desde el Abandono Educativo Temprano

### Lost Studies, Found Learning. Analysis of Learning from Early School Leaving

Javier Morentin-Encina \*

*Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*

#### DESCRIPTORES:

Trayectorias educativas  
Aprendizaje  
Escuela secundaria  
Identidad  
Abandono escolar

#### RESUMEN:

El sentido de la educación en los diferentes marcos legislativos se define como la construcción de una identidad y a la formación de una ciudadanía democrática que fomente la justicia social y no tanto a contenidos académicos concretos. Sin embargo, a través de estos contenidos, el espacio educativo formal genera procesos de desenganche obligando a parte del alumnado a buscar diferentes aprendizajes no encontrados en la escuela. Partiendo de las propias voces de sus protagonistas, se plantea conocer aquellos aprendizajes no reconocidos en el sistema escolar para poder incluirlos y prevenir, de esta forma, el abandono educativo. La investigación fundamenta su metodología en un enfoque interpretativo-biográfico. Se realizan 20 relatos de vida a personas de entre 18 y 35 años con trayectorias educativas discontinuas. Los resultados muestran que los aprendizajes obtenidos al cambiar de trayectoria están relacionados, por un lado, con la construcción de una identidad a través de las propias decisiones y, por el otro, con la creación de nuevas relaciones y la apertura a nuevas formas de convivencia. Todo ello pone de manifiesto la necesidad de reconocer la relevancia de estos aprendizajes en nuestra escuela y, desde este enfoque, garantizar a los estudiantes el éxito escolar.

#### KEYWORDS:

Educational pathways  
Learning  
Secondary school  
Identity  
School dropout

#### ABSTRACT:

The meaning of education in the different legislative frameworks is defined as the construction of an identity and the formation of a democratic citizenship that promotes social justice and not so much to specific academic contents. However, through these contents, the formal educational space generates processes of disengagement forcing part of the students to look for different learning not found in school. Starting from the voices of its protagonists, it is proposed to know those learning not recognized in the school system to be able to include them and prevent, in this way, educational leaving. The research bases its methodology on an interpretive-biographical approach. 20 life stories are carried out to people between 18 and 35 years old with discontinuous educational trajectories. The results show that the learning obtained by changing trajectory is related, on the one hand, to the construction of an identity through one's own decisions and, on the other, to the creation of new relationships and the opening to new forms of coexistence. All of this highlights the need to recognize the relevance of these learnings in our school and, from this approach, guarantee students success in school.

#### CÓMO CITAR:

Morentin-Encina, J. (2021). Estudios perdidos, aprendizajes encontrados. Análisis de aprendizajes desde el abandono educativo temprano. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 103-121. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.007>

## 1. Introducción

Son numerosos los estudios e investigaciones que se realizan en nuestro país para la mejora de nuestro actual sistema educativo (Belavi y Murillo, 2020; Coll, 2013; Escarbajal y Navarro, 2018; Martínez-Garrido, 2018; Murillo y Krichesky, 2012). Las propias leyes y reformas educativas que se promulgan son una muestra de la necesidad de cambios en un sistema en el que muchas personas quedan excluidas. De hecho, el sistema educativo español se caracteriza por su baja flexibilidad, el desarrollo insuficiente de la formación profesional, el aumento del abandono escolar prematuro y la polarización en el nivel educativo de los jóvenes (Quintana-Murci, Salvà-Mut y Tugores-Ques, 2020).

Con ciertas leyes como la LOGSE (1990) o, más recientemente, la LOMCE (2013), se pretende dar respuesta a lo que las leyes llaman “necesidades educativas especiales” o “atención a la diversidad”. Estos espacios, que fueron creados para la inclusión, se han consolidado como espacios de exclusión y etiquetaje (Aguado, 2010; Carrasco, Narciso y Bertran, 2015; Marchesi, 2003; Martínez y Molina, 2017; Martínez-Novillo, 2017; Murillo y Martínez-Garrido, 2019; Tarabini, 2016). Sin embargo, hay otras personas que, sin llegar a entrar en estos espacios, también son excluidas del sistema educativo actual. Son aquellas personas que debido al poco interés y motivación que les despierta “lo educativo”, buscan otras formas de seguir con su formación.

La investigación realizada parte de la base que, si el sistema educativo no está formado para que todas las personas se sientan parte de él, será necesario estudiar los espacios que se encuentran fuera en los que sí sienten que forman parte, y rescatar los aprendizajes obtenidos, puesto que la educación sucede en contextos y situaciones muy diversos, no solo en las escuelas (Aguado y Mata, 2017). Si el sistema educativo no es para todas las personas, ¿es necesario que todas las personas sigan estudiando en él? Las oportunidades laborales se reducen de no continuar estudiando, ¿es el mercado laboral quien marca las pautas de nuestro sistema obligatorio? La capacidad de atracción de la vía profesional se restringe a un alumnado definido a menudo de forma excesivamente homogénea como aquel que desarrolla itinerarios de fracaso en la educación obligatoria (Echeita, 2013).

La educación obligatoria debe ser buena para todos puesto que la escuela sigue siendo una vía insustituible para alcanzar objetivos valiosos en educación, tanto en el ámbito colectivo como en el individual (Aguado y Ballesteros, 2012). Sin embargo, y aun con las limitaciones que asumen indicadores como el Abandono Temprano de la Educación y Formación o el Fracaso Escolar (Morentin-Encina y Ballesteros, 2020), entre otros, señalan que esta educación no es para todos. Uno de los desafíos de la escolaridad obligatoria es asumir su universalidad y servir a todos los estudiantes y no solo a algunos, reconociendo la diversidad cultural de todos ellos, el carácter obligatorio de la educación solo puede ser entendido como una vocación desde las políticas educativas por garantizar la igualdad de oportunidades en todos los alumnos (Aguado, 2013; Aguado, Ballesteros y Mata, 2013).

Partiendo desde la propia experiencia de personas con trayectorias educativas discontinuas, entendidas como recorridos escolares que no concluyen la etapa obligatoria o no continúan estudiando bachillerato o formación profesional, el objetivo propuesto es recoger aquellos aprendizajes producidos al romper con la trayectoria educativa normalizada. De esta forma, reconociendo estos aprendizajes, podremos más adelante incluirlos en el sistema educativo formal.

## 2. Fundamentación teórica

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) se establece que la educación es un derecho fundamental cuyo objeto es el pleno desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad (ONU, 1948: art. 26). En la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) se señala que la educación debe estar encaminada, a desarrollar la personalidad, el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; a preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos. En nuestro país, la Constitución española (1978: art. 27) promulga que todas las personas tienen derecho



a la educación y que su objeto es el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

Para articular todo ello y regular sus sistemas educativos los gobiernos de los diferentes países se sirven de sus propias leyes educativas. En los preámbulos de la mayoría de estas leyes los objetivos que en ellas se establecen son similares a los anteriormente expuestos. En la última ley educativa promulgada en España, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), se recoge:

*La educación es la clave de esta transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa. El sistema educativo debe posibilitar tanto el aprendizaje de cosas distintas como la enseñanza de manera diferente.*  
(p. 5)

Se comprueba que, además de incluir algunos aspectos de los documentos anteriores, añade también la necesidad de que el sistema educativo posibilite la enseñanza de manera diferente. Sin embargo, salvo excepciones, la enseñanza sigue siendo la misma que hace años. No todas las personas aprendemos de la misma forma y resulta necesario el reconocimiento a esta diversidad. En la propia LOMCE (2013) podemos leer:

*Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. [...] El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias.* (p. 3)

El reconocimiento a la diversidad es un eje central en el sistema educativo español. Sin embargo, algunos indicadores como el Abandono Temprano de la Educación y Formación señalan que España es el país de la Unión Europea con un mayor número de abandono educativo (17,3%-año 2019), es decir, es el país que más excluye, prácticamente una de cada cinco personas. Las propias leyes reconocen la necesidad que la educación sea un proceso de emancipación, que contribuya a la reflexión crítica y a la toma de decisiones como fin social, pero no parece que esto sea así. Los estados europeos incrementan los recursos dedicados a educación sin modificar las estructuras institucionales de los sistemas escolares (Aguado, 2010). Y es que, si pensamos en el currículo educativo (matemáticas, lenguaje, idiomas, sociales, ciencias, etcétera) y en el propio sistema de evaluación (habitualmente exámenes), deberíamos preguntarnos si de esta forma se asegura el cumplimiento de los anteriores objetivos.

Continuando con esta idea, algunos estudios de investigación centran su objeto de estudio en la forma que tiene el sistema educativo de entender la diversidad. El primer mecanismo de exclusión, o inclusión educativa, parte de la propia noción de diversidad (Tarabini, 2015). Esta diversidad puede ser entendida como una característica esencial al alumnado o como un déficit. Entendida como déficit provocan la segregación y exclusión de parte del alumnado, supone un etiquetaje que guarda una estrecha relación con la reproducción de desigualdades educativas. Para Martínez-Novillo (2017) las medidas de atención a la diversidad se han integrado en el campo escolar hasta naturalizarse, contribuyendo, a pesar de su intención comprensiva, a producir formas sutiles de segregación. La construcción del alumnado alejado de la norma escolar como estudiantes con el perfil de una medida específica tiene lugar en la elaboración de las políticas, en su apropiación en los centros y en su negociación con los sujetos educativos. Las instituciones de educación secundaria conservan un carácter selectivo y se encuentran instaladas en la contradicción entre su intención comprensiva y su ideología meritocrática (Tarabini, 2015). En las leyes educativas se parte de lo diverso y comprensivo para que la educación sea inclusiva, sin embargo, a través de los mecanismos para concretar todo ello, como por ejemplo los establecidos por los programas de Atención a la Diversidad, se consigue en muchos casos lo contrario. La educación inclusiva pertenece al universo de la ética, la justicia social, la democracia profunda y la equidad, que es lo contrario a la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia (Thomazet, 2009). Siguiendo esta misma línea, para Morin, Ciurana y Motta (2002), en el sistema educativo prima no cometer errores, no fracasar, la no equivocación; pero el mayor error sería subestimar el problema del error, pues el error contribuye a la diversidad. No fomentar el error es ir en contra de la necesidad de exploración que se vive durante la adolescencia,

y más en el actual mundo establecido por las Redes Sociales (RRSS) en el cual los jóvenes aprenden por medio del ensayo y error (Tejada, Castaño y Romero, 2019).

Por otro lado, para demostrar el cumplimiento de objetivos como la convivencia, el respeto a la libertad, la autonomía, debe superarse el currículo educativo instituido a través de exámenes. Un currículo que, pretendiendo ser diverso, no lo es (Aguado, 2010; Aguado et al., 2006; Dubet, 2016; Mata y Ballesteros, 2012; Osuna, 2012; Tarabini y Bonal, 2016). Es en este contexto donde las instituciones educativas delimitan “lo valioso” a través de la eficiencia y el rendimiento. Sin embargo, desde el ámbito educativo se debería ayudar a construir miradas intersubjetivas complejas sobre la diversidad humana y realizar aportaciones hacia la apertura y la discusión de las diferentes identidades (Izquierdo-Montero, 2019). Los espacios educativos reducen el conocimiento de lo complejo al de uno de sus elementos, considerado como el más significativo, y esto nos conduce a la incomprensión (Morin, 1999), la complejidad humana no debe quedar reducida a la competitividad, valorando el éxito educativo únicamente a través de la evaluación de contenidos curriculares.

Es esta incomprensión por la cual muchas personas salen del sistema y buscan nuevas trayectorias de las cuales sentirse parte. Personas que buscan la emancipación, la libertad, la confianza y una nueva forma de aprendizaje que el sistema educativo no les confiere. Sistema que, como venimos diciendo, es una vía insustituible para lograr objetivos valiosos en sociedades que defienden principios de participación y justicia social, y que sirva para el desarrollo personal y social de cada estudiante garantizando la igualdad de oportunidades en el acceso a recursos sociales y educativos (Aguado, 2013).

En este sentido, se entiende que el aprendizaje es un proceso a través del cual los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber, generando una curiosidad creciente que no puede alcanzarse sin apertura al riesgo ni aventura creativa, otorgando especial importancia a las experiencias informales (Freire, 2004).

A través de la educación los estudiantes desarrollan la racionalidad y el pensamiento crítico (Ballesteros y Aguado, 2017). Para poder conseguirlo, la escuela debe posibilitar al alumnado cuestionarse su identidad propia en relación a los otros (Abdallah-Pretceille, 2006). Se debe favorecer la creación de una identidad de la cual sentirse parte de un espacio educativo común y diverso, en el que se compartan los beneficios que proporciona ser parte de ese grupo y la responsabilidad común en las tareas y obligaciones (Aguado et. al, 2006). Los estudiantes a menudo no están involucrados en su propio aprendizaje, lo que aprenden, es decidido por otros. Generalmente ni siquiera es el profesor o la escuela quienes determinan esos contenidos (Ballesteros y Aguado, 2017). El valor y el rigor de las tareas escolares ha de abordarse prestando suma atención a la implicación cognitiva, afectiva y social, a las voces de los estudiantes y su capacidad de decidir y responsabilizarse (Escudero y Martínez, 2011). Conseguir que el alumnado cree su propia identidad decidiendo sus propios aprendizajes, aceptando la equivocación y reconociendo sus responsabilidades, favorecerá la creación de sociedades participativas y democráticas que velen por la justicia social. Contribuir a desarrollar aprendizajes que les permitan elegir el proyecto vital propio, desde la libertad y la diversidad de opciones, sin condicionantes de género, aprendiendo a identificar las desigualdades, a luchar contra ellas y a ejercer su derecho a la igualdad (Gobierno de Navarra, 2019), nos llevará a conseguir los objetivos educativos establecidos por los diferentes organismos e instituciones.

Se pretende con esta investigación contribuir a la mejora sustantiva de la educación, es decir, aportar claves de interés en políticas y prácticas educativas que garanticen oportunidades efectivas para que todos y cada uno de los y las estudiantes logren los aprendizajes necesarios (Escudero, 2006). Se considera que la finalidad de la educación es hacer que las personas seamos libres y autónomas, pensadores críticos, capaces de tomar decisiones sobre nuestra vida, participantes activos en la vida política y social (Aguado, 2017). Por ello, el objetivo de la investigación es conocer aquellos aprendizajes no reconocidos en el sistema educativo formal, partiendo de trayectorias educativas discontinuas, para aportar procesos interdependientes desde las propias voces de sus protagonistas (Ainscow et al., 2012).

Para lograr el objetivo principal, se señalan a continuación los siguientes objetivos específicos:

- Recuperar los aprendizajes obtenidos tras la salida del sistema educativo formal
- Identificar claves y estrategias de aprendizaje en las trayectorias educativas discontinuas

### 3. Método

La exclusión no depende tanto de las condiciones individuales de los sujetos como de los sistemas de organización social e institucional que imponen barreras o impedimentos, y la investigación sobre exclusión (en nuestro caso educativa), ha sido tradicionalmente excluyente en su propia construcción, ya que habitualmente, se ha limitado su estudio a descripciones o cuantificaciones externas, siendo necesario abrir el ámbito de estudio a la dimensión personal y subjetiva que las personas experimentan de su propia situación de exclusión (Parrilla, 2009). Se puede evitar que la investigación se limite a pequeñas investigaciones aisladas y desconectadas entre sí y ajenas a la realidad social que se pretende transformar (Parrilla et al., 2017). Para Mata (2013), es necesario reconocer que todas las personas tienen valiosos conocimientos y experiencias para la producción colectiva de conocimiento social teniendo en cuenta su autonomía y su capacidad para influir en su propio entorno con el propósito de contribuir a la transformación social. En nuestro estudio, estas personas son las que comprenden trayectorias y experiencias que deberían estar legítimamente en el centro, y no al margen, de la definición de políticas educativas locales y nacionales más efectivas (Mateus, Amaral, y Murteira, 2018).

Por todo ello, la investigación realizada fundamenta su metodología en un enfoque interpretativo-biográfico, siguiendo las contribuciones de Bertaux (1997) y Desmarais (2009). Para enriquecer y situar apropiadamente el diálogo entre informantes y entrevistadores es imprescindible recoger y amplificar la voz de todos los implicados y que sean parte de su resolución (Echeita, 2013). Si queremos construir un sistema educativo que reconozca la diversidad del alumnado, es entonces necesario potenciar esta diversidad y facilitar en todas las personas logros tan valiosos como diversos, desarrollando escuelas e instituciones educativas que se tomen más en serio las tradiciones participativas de la democracia (Fielding, 2012); será también necesario incluir en las investigaciones de mejora educativa a las “voces perdidas”; aquellas voces con trayectorias educativas discontinuas que, siendo también conocedoras de lo que funciona o no en el sistema educativo, no suelen ser escuchadas. Son estas personas las que, precisamente por sus respectivas experiencias, están mejor posicionadas para aclarar qué hay de malo en el sistema educativo (Mateus et al., 2018) y debido a ello, también qué hay de bueno.

La técnica de recogida de información utilizada para el desarrollo de este estudio fue el relato de vida, ya que permite interesarse por las personas entrevistadas y reflexionar conjuntamente sobre qué les sucedió en la escuela y en el mundo del trabajo y cuál es el sentido que otorgan a su actividad (Feito, 2015) as a consequence, are able to disclose a relevant discourse about why they dropout and their eventual return to school via Adult Education School (CEPA in Spanish. Se realizaron relatos de vida a 20 personas con trayectorias educativas discontinuas cuya edad estaba comprendida entre los 18 y 35 años. Interesaba que fuera esta la edad por considerar que lo sucedido en su trayectoria educativa podría estar en esos momentos de su vida algo más reflexionado y comprendido que en edades inferiores, con lo que podría aportar claves importantes para el objetivo de la investigación. A su vez, se consideró que no fueran edades superiores debido al cambio de estructura de los diferentes niveles educativos inducidos por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE, 1990) vigente a partir del curso 1994-1995.

Tras realizar un estudio previo de las posibles trayectorias educativas que pueden darse desde la entrada en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se consideró necesario realizar entrevistas a personas con trayectorias educativas discontinuas tanto en la parte formativa (académica) como en la parte laboral, para poder construir un relato educativo diverso y complejo que incluyera diferentes experiencias. Es por ello que, para localizar a estas “voces perdidas”, se optó por tres vías diferentes: Centros de Inserción Sociolaboral (CIS), Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA) y, por último, una tercera vía, la vía publicitaria (mayoritariamente a través de redes sociales (RRSS) gracias al programa de difusión de investigaciones promovidas por el Gobierno de Navarra. Se incluyó también esta vía con el objetivo de incluir en la investigación a aquellas personas que no estuvieran en ninguno de los otros dos espacios. Tras contactar con varios centros, tanto formativos como de inserción sociolaboral, se consiguió la colaboración de dos de ellos. A nivel laboral el CIS, a nivel formativo el CEPA Félix Urabayen, sitos los dos en la Comunidad Foral de Navarra. Del CEPA fueron 7 las personas participantes, del CIS 9 y 4 de las RRSS. Además, el procedimiento de entrada al campo de investigación fue diferente en cada uno de esos espacios. Todo ello se explica en la Cuadro 1:

**Cuadro 1**  
**Procedimiento para la localización de las personas informantes**

Localización	N voluntarios	Procedimiento
CEPA	7	Reunión con el director: explicación de los objetivos y planificación acceso al campo Sesiones informativas en las aulas de 1º a 4º de ESO presenciales-mañana Sesiones informativas en las aulas de 1º a 4º de ESO presenciales-tarde Contacto con personas voluntarias apuntadas para planificación del día, hora y lugar de la entrevista Realización de la entrevista
CIS	9	Reunión con director: explicación de los objetivos y planificación acceso al campo Análisis de los perfiles de las personas trabajadoras con Educadora Social Sesión informativa al profesorado y a personal de administración Sesión informativa a todo el alumnado Solicitud de participación voluntaria en la investigación a parte del alumnado Planificación con Educadora Social de día, hora y lugar Realización de la entrevista
RRSS	4	Programa difusión tesis predoctorales del GN Realización de video explicativo de la investigación y difusión en YouTube, Twitter, Facebook, página web Gobierno de Navarra Entrevista para prensa escrita y posterior publicación Entrevista en radio y difusión Contacto con personas voluntarias a través de RRSS o email Planificación del día, hora y lugar de la entrevista Realización de la entrevista

*Nota.* Elaboración propia.

Por otro lado, en el Cuadro 2 se muestra el curso académico en la que se produjo la discontinuidad en la trayectoria educativa de cada una de las personas participantes, la edad actual, la edad en el cambio de trayectoria, así como la vía de localización.

Una vez localizadas las personas voluntarias, y con la finalidad de producir un clima de confianza y seguridad para la entrevista, se consensúa el lugar con cada una de las personas participantes. Se buscan lugares informales sin mucho ruido de fondo en los cuales poder mantener una conversación agradable para que la grabadora utilizada pudiera captarla adecuadamente. El guion utilizado se estructura en ocho partes (Cuadro 3), estimando una duración aproximada de 45 a 60 minutos en total.

**Cuadro 2**  
*Perfil de las personas informantes*

Nº de informante	Localización	Edad actual	Cambio de trayectoria	Edad cambio de trayectoria
1	CIS	27	2º ESO	13
2	CIS	29	4º ESO	15
3	CIS	26	2º ESO	13
4	CIS	25	3º ESO	14
5	CIS	26	2º ESO	13
6	CIS	26	2º ESO	13
7	CIS	26	2º ESO	13
8	RRSS	30	3º ESO	14
9	CEPA	29	6º PRIMARIA	10
10	RRSS	32	3º ESO	14
11	RRSS	30	4º ESO	15
12	CEPA	29	4º ESO	15
13	CEPA	23	3º ESO	14
14	CEPA	28	1º ESO	12
15	CEPA	22	4º ESO	15
16	CEPA	36	3º ESO	14
17	CEPA	22	3º ESO	14
18	RRSS	29	3º ESO	14
19	CIS	25	1º ESO	12
20	CIS	29	2º FPM	17

*Nota.* Elaboración propia.

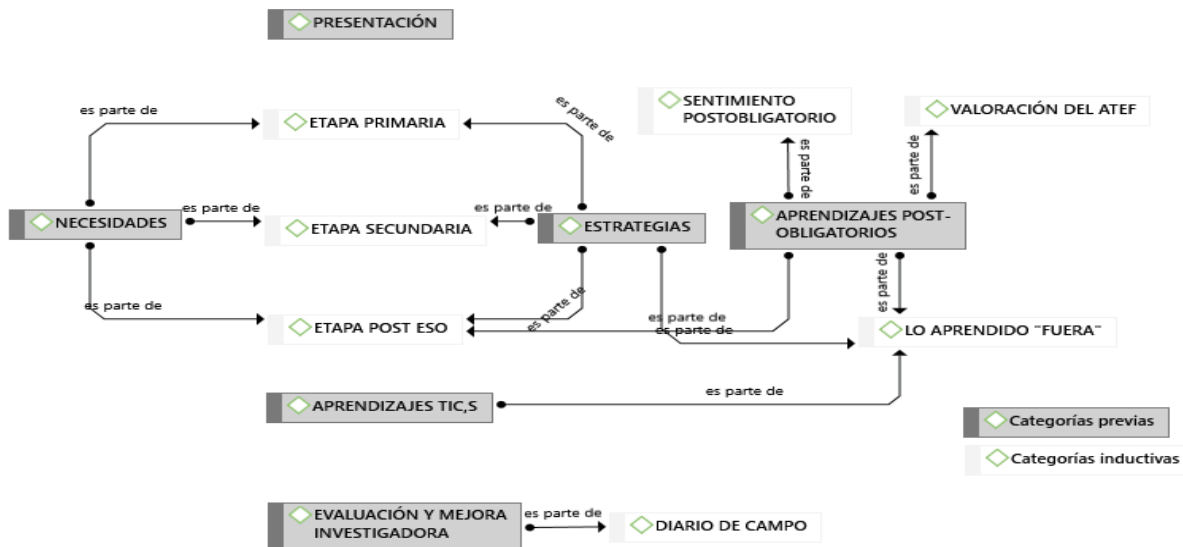
**Cuadro 3**  
*Guion utilizado para los relatos de vida*

Estructura	Procedimiento	Objetivo/ Finalidad
Introducción	Presentación del investigador	Crear clima de confianza
	Firma del consentimiento informado	Presentar los objetivos de la investigación Explicación del tratamiento de los datos
Contenido 1	Preguntas	Presentación del participante
Contenido 2	Preguntas	Necesidades etapa educativa
Contenido 3	Preguntas	Estrategias educativas
Contenido 4	Preguntas	Aprendizajes post-obligatorios
Contenido 5	Preguntas	Aprendizajes a través de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)
Finalización	Metapregunta	Agradecimiento y despedida
Autoevaluación	Responder a preguntas propias	Evaluación y mejora del investigador

*Nota.* Elaboración propia.

Tras finalizar las entrevistas, se procede a su transcripción para su posterior análisis. Se realiza un proceso de categorización mixto (ver Figura 1): primero una categorización a través de las preguntas previamente establecidas en el guion; segundo, incorporando nuevas categorías a través de un proceso inductivo. Durante este proceso de análisis la información recogida comienza a confirmar las categorías construidas, los datos no aportan información adicional, lo que en investigación cualitativa es conocido por “saturación teórica” (Corbin y Strauss, 2002), por lo que se estima finalizada la parte de recogida de información con las 20 entrevistas.

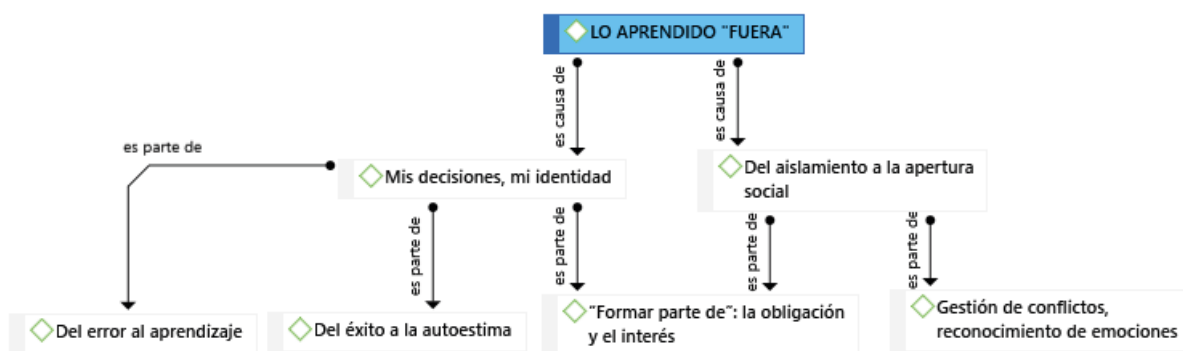
**Figura 1**  
*Relación de categorías deductivas/inductivas asociadas a contenidos*



Nota. Elaboración propia con Atlas.ti 8.4.24.

Por su especial relevancia para el objetivo propuesto en este artículo, se selecciona la categoría “lo aprendido fuera”. Con esta categoría se querían determinar cuáles son los aprendizajes obtenidos tras el cambio de trayectoria educativa. Las subcategorías creadas según las respuestas obtenidas se presentan a continuación en la Figura 2.

**Figura 2**  
*Subcategorías “Lo aprendido “fuera”*



Nota. Elaboración propia con Atlas.ti 8.4.24.

Las preguntas que se realizaron para la construcción de esta categoría y así responder a los objetivos específicos propuestos fueron las siguientes: *¿Qué has aprendido al salir del sistema educativo? ¿Qué se aprende fuera del sistema educativo? y ¿Qué crees que podrías haber dejado de aprender si hubieras continuado en él?*

Por ello, la información sobre la biografía de los informantes que se tuvo en cuenta para categorizar las citas en “Lo aprendido “Fuera””, fue aquella relacionada con las experiencias y aprendizajes obtenidos tras su salida del sistema obligatorio.

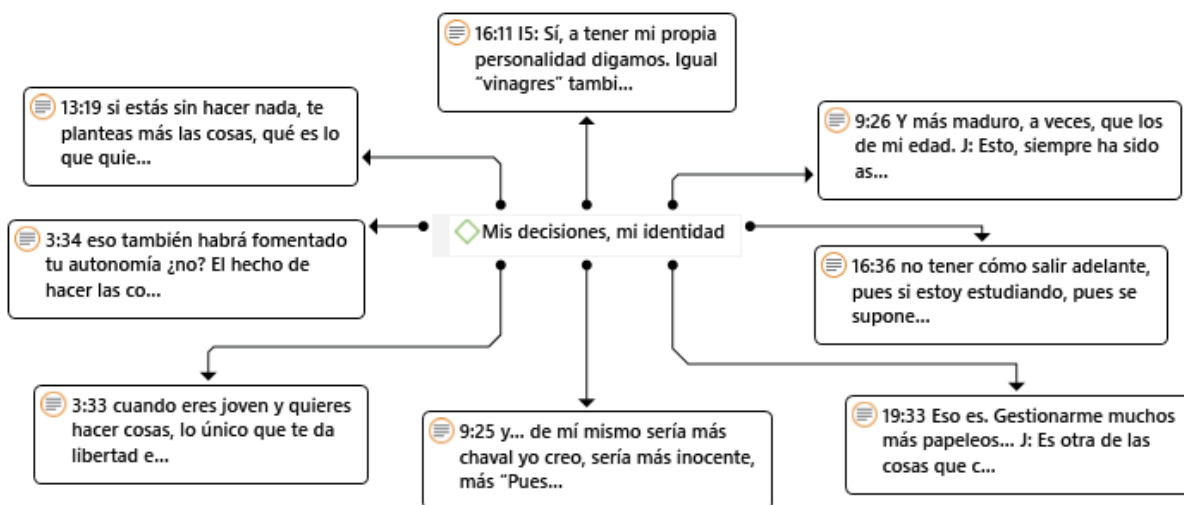
## 4. Resultados

Presentamos a continuación los resultados del análisis realizado a las respuestas que las personas participantes facilitaron con respecto a los aprendizajes “sí encontrados” fuera del sistema educativo obligatorio. Se incorpora al inicio de cada categoría una Figura con la red creada en Atlas.ti con la identificación de las citas seleccionadas para cada una de ellas (Figuras 3 a 8).

### 4.1. Mis decisiones, mi identidad

Figura 3

Citas seleccionadas para “Mis decisiones, mi identidad”



Nota. Elaboración propia con Atlas.ti 8.4.24.

En la escuela el camino educativo está ya construido, no hay errores o no se permiten. Los obstáculos a superar en este entorno están relacionados con lo académico, no con lo personal, no con la construcción del propio camino y de una identidad. Para estas personas, descubrirse a sí mismas, reconocerse como diversas, era una necesidad que sólo pudo ser cubierta al salir del sistema obligatorio.

*El no haber estudiado me ha hecho ver todo de otra manera. He aprendido fuera a tener mi propia personalidad digamos ¿Me tengo que reír para quedar bien? Pues no me voy a reír. Te voy a decir que no me ha hecho gracia. (I5)*

*...si hubiera seguido estudiando sería más chaval, sería más inocente. (I17)*

*Si estás sin hacer nada te planteas más las cosas, qué es lo que quieres o no hacer... hay gente que igual se deja influenciar por los demás, cuando estás solo, ya... el que te influencias eres tú. (I20)*

Por otro lado, se destacan dos ideas principales que hacen referencia a la necesidad de autonomía. En primer lugar, la idea de una autonomía neoliberal. Una autonomía alcanzada debido al ingreso de dinero y no depender económicamente de nadie es una de las principales necesidades de los informantes durante la edad del instituto. Independencia económica para vivir su propia libertad a través de sus propias decisiones.

*A mí no tener cómo salir adelante me ha hecho buscarme la vida, ver las orejas al lobo, sino no sabría cómo es la vida. Pero si me pego estudiando... todo el día dependiendo de mis padres... (I7)*

*Cuando eres joven y quieres hacer cosas, lo único que te da libertad es el dinero, porque al final, ¿qué te dicen en casa? No, no te voy a dar dinero para esto, no te voy a dar dinero para lo otro... y así estás dejando de hacer cosas que tú quieres hacer. (I11)*

En segundo lugar, la idea de la autonomía como valor en sí misma. Salir del sistema educativo, no recorrer un camino preestablecido, gestionarse la vida fuera de él, fomenta la autonomía personal. Para estas personas existe una necesidad no reconocida que es la de sentirse capaces de lograr sus propios éxitos y fracasos creando su propio camino, no recorriendo el camino entendido como “normalizado”. Son personas que, lejos de asumir como propios los deseos “del otro”, y reprimir sus propias necesidades para protegerse del mal que ello pueda provocar a los demás (Ferreiro et al., 2008), escogen sus propias trayectorias alejándose de los modelos de “alumno/a ideal” conscientes del riesgo que ello puede suponer a su propio reconocimiento social.

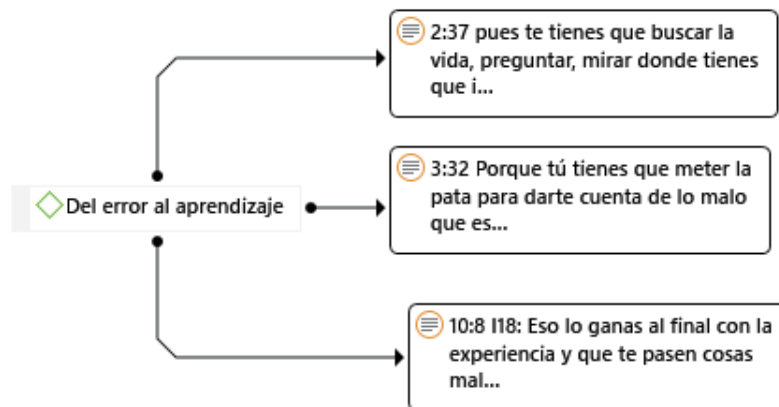
*Dejar de estudiar me dio muchos recursos, porque tuve que gestionarme muchas cosas con mucha más autonomía. Si hubiera seguido (en la ESO) igual hubiese sido más modélica. (I8)*

*Salir ha hecho que sea más autónomo. Y también he aprendido a buscar remedios. Yo creo que el que ha empezado a trabajar así temprano, es el que le buscaría el recurso a una banqueta rota, y la otra persona (la que ha seguido estudiando) yo creo que no le buscaría tanto el recurso. (I12)*

*Soy más maduro, a veces, que los de mi edad. Esto viene con lo de irme de estudiar. Empiezas a ver, a decidir tú tus decisiones, no por un profesor ni por nadie, sino por ti mismo. (I17)*

## 4.2. Del error al aprendizaje

**Figura 4**  
Citas seleccionadas para “Del error al aprendizaje”



Nota. Elaboración propia con Atlas.ti 8.4.24.

Ir tomando sus propias decisiones aprendiendo a ser cada vez más autónomos fue posible, según las personas informantes, gracias al error. Frente a un sistema educativo que penaliza el error, es a través de éste como otras personas aprenden. Su necesidad durante esa etapa es equivocarse y aprender a través del descubrimiento.

*Te tienes que buscar la vida, preguntar, mirar dónde tienes que ir y todo, y vas y lo aprendes. Tema de estudios no, pero sí que tema de la vida. (I10)*

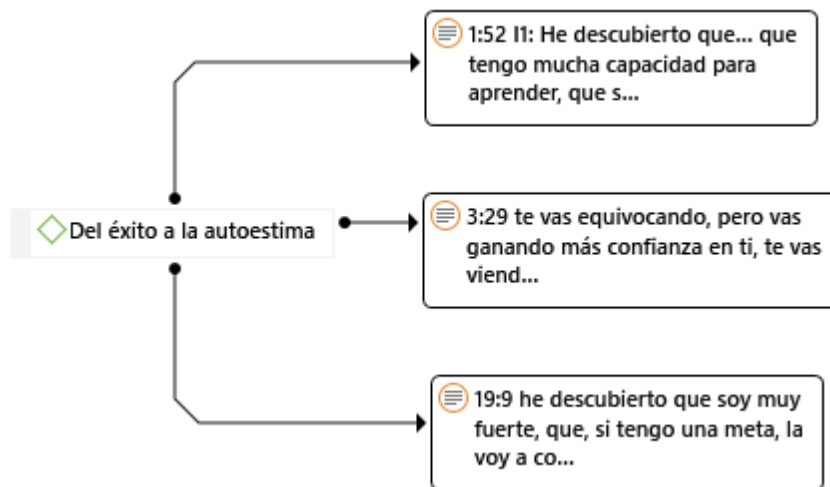
*Porque tú tienes que meter la pata para darte cuenta de lo malo que es... por muchas veces que te digan “No, es que esto está mal”. Tú lo tienes que probar, y realmente le vas a encontrar el valor de mal. (I11)*

*Eso lo ganas al final con la experiencia y que te pasen cosas malas. Si no te pasan cosas malas, al final vas a vivir siempre en el mundo de yupi y no vas a valorar nada. (I18)*



### 4.3. Del éxito a la autoestima

Figura 5  
Citas seleccionadas para “Del éxito a la autoestima”



Nota. Elaboración propia con Atlas.ti 8.4.24.

Aprender de los errores ha ocasionado en muchas de las personas informantes un cambio personal que ha significado superar diferentes problemáticas para alcanzar finalmente fortalezas. El cambio de trayectoria educativa supone, en muchas personas, adquirir un mayor nivel de confianza y de autoestima debido al cambio que experimentan al descubrir que son capaces de tomar decisiones que les conducen al éxito.

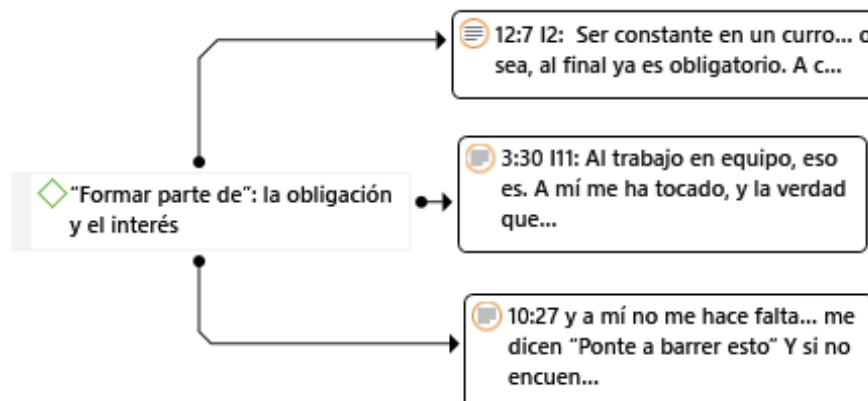
*He descubierto que... que tengo mucha capacidad para aprender, que si me propongo algo lo puedo conseguir. (I1)*

*...te vas equivocando, pero vas ganando más confianza en ti, vas viendo que es la actitud, la actitud de un chaval joven que le apetece trabajar, tener su vida y tal, y oye, va aprendiendo y se va soltando, eso tampoco te lo han enseñado en el colegio. Y yo ahora si me quedo sin trabajo no pasa nada. (I6)*

*He descubierto que soy muy fuerte, que, si tengo una meta, la voy a conseguir y a superarme. Yo creo que (cambiar de trayectoria) me hizo más fuerte. Aprendí a reconocerme a mí misma y a tener confianza. Además, te da mucha más autoestima. (I8)*

### 4.4. “Formar parte de”: La obligación y el interés

Figura 6  
Citas seleccionadas para “Formar parte de”: la obligación y el interés”



Nota. Elaboración propia con Atlas.ti 8.4.24.

Tomar sus propias decisiones y depender de sus propias acciones en entornos distintos a los del sistema educativo, fomenta en las personas informantes la idea de “formar parte de” y construir algo en colaboración con “los otros”. Así como el instituto les resulta ajeno, no ocurre lo mismo cuando comienzan a trabajar. Es entonces cuando identifican tener obligaciones y muestran iniciativa e interés por su trabajo. Es un camino propio que han ido construyendo y es por ello que no les resulta ajeno.

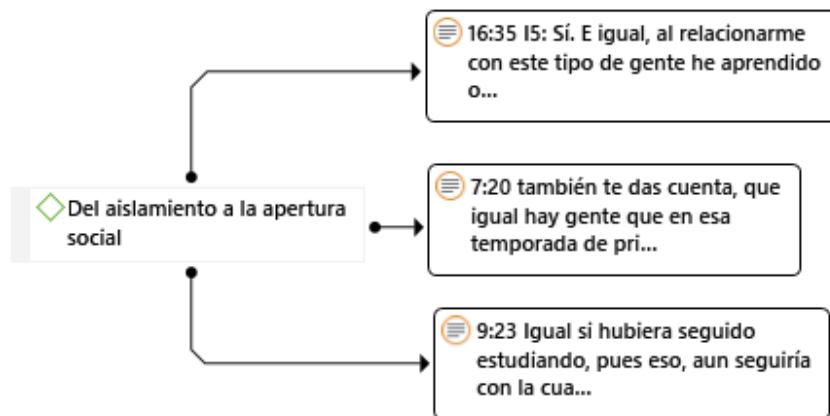
*Aprendes a ser constante en un curro... al final es obligatorio. A clase si faltas no pasa nada. En el trabajo tenía obligaciones, es que en el colegio no tienes obligaciones. (I2)*

*He aprendido a trabajar en equipo. Yo ahora entro a un trabajo y me toca trabajar en equipo y soy una persona más que decide o aporta, antes no. (I11)*

*A mí me dicen: “Ponte a barrer esto”, y si no encuentro una escoba pues me molesto y la busco. Hay gente que se ha pegado toda su vida estudiando que, si no tiene la escoba, se queda esperando a que alguien se la dé, no tiene esa... esa iniciativa. (I18)*

#### 4.5. Del aislamiento a la apertura social

**Figura 7**  
Citas seleccionadas para “Del aislamiento a la apertura social”



Nota. Elaboración propia con Atlas.ti 8.4.24.

La escuela pretende seguir siendo una institución altamente estructurada en un mundo de fluidez y cambio permanente (Morentin y Ballesteros, 2018). Las relaciones sociales en la escuela están influenciadas por los diferentes contextos de cada estudiante que, además de las relaciones de poder que se establecen generando prejuicios y estereotipos, a nivel educativo se construyen de forma aislada. Relacionarse con nuevas formas de ser y de entender el mundo genera en las personas informantes aprendizajes vinculados a las relaciones sociales y a la forma que tienen de ver el mundo.

*He aprendido otro tipo de cosas a raíz de relacionarme con gente de fuera del instituto como, por ejemplo, cosas de la vida. (I5)*

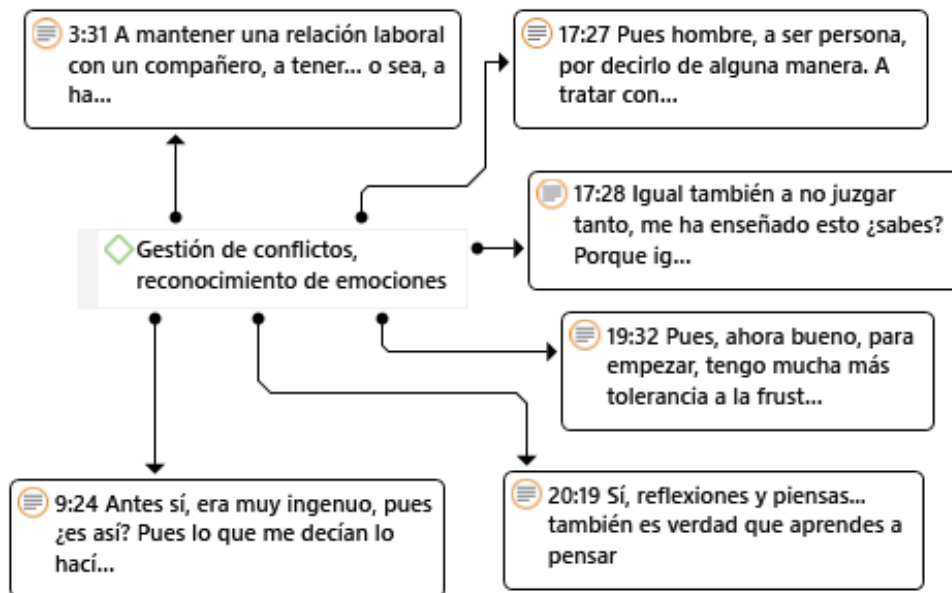
*Te das cuenta que sales de un entorno conocido que, en cuanto ya te sales, pues conoces otro ambiente, te das cuentas que hay más allá de tu campo de visión, [...] hay otras formas de ver, otras formas de comportarse, y que eso que se te dijo en un primer momento, o donde se te colocó en un primer momento, pues no tiene por qué seguir siendo así toda la vida. (I15)*

*Igual si hubiera seguido estudiando, aun seguiría con la cuadrilla de siempre, sin conocer a nadie más de peña, ni haber visto casi nada, seguiríamos igual. (I17)*

#### 4.6. Gestión de conflictos, reconocimiento de emociones

Figura 8

Citas seleccionadas para “Gestión de conflictos, reconocimiento de emociones”



Nota. Elaboración propia con Atlas.ti 8.4.24.

Esta nueva apertura social genera también aprendizajes de convivencia, entendimiento y empatía social. Aprendizajes que, para que puedan darse, es necesario un trabajo previo, ya que la comprensión del otro exige un trabajo sobre uno mismo (Abdallah-Preteille, 2006). Por lo que el cambio de trayectoria fomenta el conocimiento personal y relacional, aceptando la diversidad y la complejidad de cada una de las distintas identidades en cada uno de los diferentes contextos.

*Fuera he aprendido a mantener una relación laboral con un compañero, a tener también un poco de vida personal con él, saber que tienes que cuidar eso, aunque vayas a chocar o lo que sea, pues oye, tienes que tener un respeto con la otra persona. (13)*

*He aprendido a ser persona. A tratar con gente, a aprender que la gente no siempre va a pensar lo mismo que tú, a ser como tú. Aprendes a respetar las opiniones de los demás. He aprendido a que no todo lo que te digan son ataques, que también se puede debatir. Eso es algo que en el colegio tampoco te enseñan. He aprendido, verdaderamente, lo que es la diversidad. (14)*

*Igual también he aprendido a no juzgar tanto. Porque igual la persona que más verías y dirías: “bua, este, para rato me acerco a él”. Luego resulta que es la persona más amorosa, más buen compañero, más... Y pues tiene sus problemas en su vida. (16)*

Este conocimiento personal en relación con los demás, genera en nuestros informantes aprendizajes de autocontrol y reflexión que señalan que en el espacio educativo obligatorio no se facilitan.

*Pues ahora tengo mucha más tolerancia a la frustración. (18)*

*Ahora cuando tengo un problema, reflexionas y piensas... también es verdad que aprendes a pensar. (19)*

*Antes lo que me decían lo hacía. Ahora ya me lo cuestiono, antes hacía y luego ya lo pensaba, pero al momento me daba igual. Ahora tengo reflexión propia. (117)*

## 5. Discusión y conclusiones

Organizaciones internacionales y leyes educativas definen la educación como aquello mediante lo cual la sociedad prepara a la persona para que sea consciente, crítica y con capacidad de manejarse en el mundo. Sin embargo, no es posible alcanzar estos objetivos, ni este sentido de la educación, cuando se establecen los contenidos educativos. Lo que se aprende en la escuela a través de las diferentes asignaturas, es decidido por los grupos editoriales y la propia administración a través de los inspectores, lo que se aprende, es decidido por otros sin involucrar al propio alumnado en su educación (Ballesteros y Aguado, 2017).

Tal y como hemos podido comprobar, los contenidos meramente académicos, principalmente en la secundaria obligatoria, no responden a las necesidades de aprendizaje de buena parte del alumnado. Estas personas son empujadas a seleccionar otro tipo de trayectorias educativas que respondan a sus intereses (Tarabini, 2016), debido a que el camino establecido mediante el cual se garantiza el derecho a la educación en condiciones de igualdad, no lo consigue.

Los aprendizajes y necesidades no cubiertos por el sistema obligatorio, que sí fueron cubiertos al seleccionar un camino de trayectoria educativa discontinua, están relacionados con el conocimiento propio y la construcción de la propia identidad, así como con la relación de esta identidad con su entorno. Son aprendizajes que no se encuentran en los contenidos específicos establecidos en el sistema obligatorio a través de las distintas asignaturas y, como se comprueba, son aprendizajes reclamados.

Para avanzar en la democracia y en la justicia social, existe la necesidad de incluir todos estos aprendizajes en el currículo escolar. Como algunas investigaciones han señalado (Bretones et al., 2019; González, Olmos y Serrate, 2015), la participación de educadores sociales en los escenarios educativos formales facilitaría significativamente este logro. La calidad de la educación está relacionada con la calidad de los espacios de relaciones (González y San Fabián, 2018) y, por ello, esta figura profesional podría contribuir a apoyar la buena marcha de los centros, cubrir necesidades que los demás profesionales de la educación no pueden hacer y vehicular propuestas de índole social y comunitaria (Vila, Cortés y Martín, 2020), cuya consecuencia directa sería prevenir los procesos de desenganche.

La única salida que tienen las personas entrevistadas es la de romper con su trayectoria educativa obligatoria y poder optar a otros tipos aprendizaje y formación, aunque no estén reconocidos, construyendo su propio camino. Un camino que se construye a través de diferentes intereses, permitiendo algo que es penalizado en el sistema educativo formal: el error. Gracias a ello se experimenta tanto el éxito como el fracaso de las propias decisiones que se van tomando, generando en estas personas un crecimiento personal basado en la autonomía y en la gestión personal de sus emociones, generando un mayor nivel tanto de autoestima como de confianza.

Este crecimiento personal sitúa a estas personas en el mundo, reconociéndose así mismas en relación con los demás. La dificultad de apertura de los espacios educativos (Bellido, 2020), obstaculiza a muchas personas el conocimiento de su identidad. Para Abdallah-Pretceille (2006), preguntarse por la identidad propia en relación a los otros forma parte integral del enfoque intercultural. Es este enfoque intercultural, esta diversidad de relaciones y de identidades, mediante los cuales las personas aprendemos a convivir en paz. Diversidad entendida no como espacios educativos compensatorios, sino como diversidad humana en toda su complejidad desde la cual el aprendizaje a través de la relación con las diferentes identidades de nuestro entorno se realiza términos jerárquicos en los que unas formas de pensar, hacer o ser son superiores a otras (Aguado, 2010). Desde el punto de vista intercultural, la educación obligatoria implica la imposibilidad absoluta del fracaso escolar (Aguado et al., 2006). El cumplimiento del ideal de un derecho a la educación igual para todos implica mucho más que la obligatoriedad de la escuela elemental. Si ha de convertirse en realidad, la escuela debe representar una unidad inclusiva y generosa, en la que la igualdad incluya todo tipo de diversidad: género, clase, origen sociocultural y capacidades individuales (Aguado et al., 2006). Es el propio estado quien debe asegurar que lo anterior se cumpla.

Todo ello pone de manifiesto que contrariamente a lo que se pudiera pensar, para algunas personas, la salida del sistema educativo obligatorio es necesaria pues es enriquecedora.

Futuras líneas de investigación podrán realizarse referentes a la adopción de estrategias educativas y al aprendizaje a través de las TIC, con la finalidad de contribuir a la mejora del sistema educativo, con parte de la información recogida y todavía no analizada en detalle. Es necesario avanzar en investigaciones que orienten prácticas educativas que aseguren un sistema escolar que ponga en el centro los intereses y motivaciones de todos los estudiantes.

## Agradecimientos

A Belén Ballesteros Velázquez por su asesoramiento en la elaboración de este artículo. A la Empresa de Inserción Sociolaboral Ilundain y al Instituto para Personas Adultas Félix Urabayen por su colaboración. Investigación apoyada económicamente por el Gobierno de Navarra.

## Referencias

- Abdallah-Preteuille, M. (2006). *El paradigma intercultural como mirada hacia la diversidad*. UNED.
- Aguado, M. T. (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas. Informe de investigación*. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Aguado, M. T. (2013). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 23-42.
- Aguado, M. T. (2017). El enfoque intercultural en los planes de convivencia de los centros escolares. *Revista Dossier*, 2, 22-25.
- Aguado, M. T. y Ballesteros, B. (2012). Presentación. Equidad y diversidad en la educación obligatoria. *Revista de Educación*, 358, 12-16.
- Aguado, M. T. y Mata, P. (2017). *Educación intercultural*. UNED.
- Aguado, M. 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>
- Aguado, M. T. Álvarez, B., Ballesteros, B., Castellano, J. L., Cuevas, L., Gil Jaurena, I., ..., Téllez, J. A. (2006). *Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 1-17. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.669648>
- Ballesteros, B. y Aguado, M. T. (2017). Escuelas democráticas. En M. T. Aguado y P. Mata, (Eds.), *Educación intercultural* (pp. 205-252). UNED.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28.  
<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Bellido, J. (2020). Implicaciones para la justicia social de la apertura de las escuelas al entorno social. *Revista de Educación*, 31(1), art 3.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Nathan.
- Bretones, E., Solé, J., Meneses, J., Castillo, M. y Fàbregues, S. (2019). ¿Qué dicen los centros educativos de Cataluña sobre la incorporación de educadoras y educadores sociales en las escuelas y los institutos? *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 39-59.
- Carrasco, S., Narciso, L. y Bertrán, M. (2015). ¿Qué pueden hacer los centros públicos ante el abandono escolar prematuro? Explorando las medidas del apoyo al alumnado a través de dos estudios de caso en Cataluña en un contexto de crisis. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 76-92.

- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: Tendencias, retos y agenda de investigación. En J. L. Rodríguez Illera (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Universidad de Barcelona.
- Constitución Española. (1978). *Artículo nº 27 de la Constitución Española*.  
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Corbin, J. y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Desmarais, J. (2009). El enfoque biográfico. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 27-54.
- Dubet, F. (11 de enero de 2016). La nueva “igualdad” social. *Página 12*.  
<https://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-290011-2016-01-11.html>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto.” *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Escarbajal, A. y Navarro, J. (2018). Evolución del abandono escolar en el alumnado extranjero y de origen inmigrante en la región de Murcia: Un estudio enmarcado en los objetivos educativos del ‘Horizonte 2020’. *International Journal of New Education*, 1, 98-119.
- Escudero, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. <https://doi.org/10.35362/rie550526>
- Feito, R. (2015). La ESO de adultos. Trayectorias de abandono escolar temprano entre estudiantes con experiencia laboral. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 351-371.
- Ferreiro, L., Díaz, C., Docampo, G. y Louzao, M. J. (2008). *Coeducación afectivo-emocional e sexual*. Xunta de Galicia.
- Fielding, M. (2012). Más allá de la voz del alumnado: Patrones de colaboración y las exigencias de la democracia profunda. *Revista de Educación*, 359, 45-65. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz y Tierra.
- González, M. T. y San Fabián, J. L. (2018). Buenas prácticas en medidas y programas para jóvenes desenganchados de lo escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 16(2), 41-60.  
<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.003>
- González, M., Olmos, S. y Serrate, S. (2015). Pensamiento y acción socioeducativa en contextos de enseñanza secundaria. Un estudio descriptivo correlacional. *Teoría de la Educación*, 27(2), 91-114.  
<https://doi.org/10.14201/teoredu201527291114>
- Izquierdo-Montero, A. (2019). Recensión: Appiah, K. W. (2019). Las mentiras que nos unen. Repensar la identidad. Creencias, país, color, clase, cultura. *Taurus*, 8(2), 201-205.
- LOMCE. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*.  
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas.
- Martínez, E. y Molina, E. (2017). Incidencia de factores académicos en el fracaso escolar. Reflexiones derivadas de la experiencia de profesores jubilados. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 191-211.
- Martínez-Garrido, C. (2018). Impacto del uso de los recursos tecnológicos en el rendimiento académico. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(2), 138-149.  
<https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i2.4956>
- Martínez-Novillo, J. R. (2017). La construcción del fracaso escolar en España. Génesis y cristalización de un problema social. *Papers. Revista de sociología*, 102(3), 477-507. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2297>

- Mata, P. (2013). Interculturality beyond its own limits: Epistemological and ethical-political proposals. *Anthropology in Action*, 20(3), 43-52. <https://doi.org/10.3167/aia.2013.200306>
- Mata, P. y Ballesteros, B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: Encuentros y desencuentros. *Revista de Educacion*, 358, 17-37. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2012-358-181>
- Mateus, S., Amaral, P. y Murteira, S. (2018). In the end, who are the experts? At risk young people in qualitative education research. *Etnografia e Pesquisa Qualitativa*, 2, 297-318. <https://doi.org/10.3240/90883>
- Morentin-Encina, J. y Ballesteros, B. (2018). Desde fuera de la escuela: Una reflexión en torno al aprendizaje a partir de trayectorias de abandono escolar prematuro. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 5-20. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.001>
- Morentin-Encina, J. y Ballesteros, B. (2020). Tanto por cierto: Análisis de la medida del abandono temprano de la educación y formación. *Revista de Educación*, 389, 143-176. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-458>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión. <https://doi.org/10.37354/riee.2003.033>
- Morin, E., Ciurana, E. R. y Motta, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas. *RELIEVE*, 25(1), 1-20. <http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917>
- ONU. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. ONU.
- ONU. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. ONU.
- Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2012-358-182>
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego-Vega, C. y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: Cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89(2), 145-156.
- Quintana-Murci, E., Salvà-Mut, F. y Tugores-Ques, M. (2020). Making Spanish young women's transition to adulthood visible: A biographical analysis in times of crisis. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 329-342. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1628080>
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: Un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(3), 349-360.
- 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*, 24(3), 8-12.
- Tejada, E., Castaño, C. y Romero, A. (2019). Los hábitos de uso en las redes sociales de los preadolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 119-132. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23245>
- Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education: Does changing the terms improve practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563. <https://doi.org/10.1080/13603110801923476>
- Vila, E. S., Cortés, P. y Martín V. M. (2020). Los educadores y educadoras sociales en los centros educativos de Andalucía: Perfil y desarrollo profesional. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 47-64. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.003>

## Breve CV del autor

### **Javier Morentin-Encina**

Personal Investigador a través de una beca de Formación de Personal Investigador otorgada por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y colaborador docente en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I. Graduado en Educación Social con mención a atención a personas en riesgo de exclusión social y máster universitario en innovación e investigación en educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Miembro del Grupo Inter de Investigación en Educación Intercultural. Líneas de investigación: educación intercultural, abandono educativo y ciudadanía y participación. Email: [jmorentin@edu.uned.es](mailto:jmorentin@edu.uned.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8845-0019>